



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

MATILDE COSTA FERNANDES DE SOUZA

**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**

CASCAVEL – PR
2024

MATILDE COSTA FERNANDES DE SOUZA

**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**

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

CASCADEL – PR
2024

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

de Souza, Matilde

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 / Matilde de Souza; orientador Gilmei Francisco Fleck. -- Cascavel, 2024.

491 p.

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

1. Narrativa híbrida de história e ficção infantil . 2. Formação do leitor literário. 3. Estudos decoloniais. 4. Literatura Comparada. I. Fleck, Gilmei Francisco , orient. II. Título.

MATILDE COSTA FERNANDES DE SOUZA

A Literatura Infantil Brasileira na trajetória das escritas híbrida de história e ficção:
ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental -
anos iniciais

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

Orientador(a) - Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - (UNIOESTE)

Luíza Helena Oliveira da Silva
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Vilson Pruzak dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 16 de dezembro de 2024

Ao meu filho e à minha família – meus alicerces.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é parte fundamental da vida bem vivida. Ele se mostra, aqui, de forma imprescindível, pela conclusão de um ciclo de trabalhos que resultou nesta Tese. Foi um período de muitos altos e baixos, que não teria chegado ao seu desfecho com sucesso sem o apoio de outras pessoas. Agradecer é reconhecer que somos seres coletivos, nunca estamos sozinhos, porque, sozinhos, não existimos. Assim, meu caminhar é coletivo e, por isso, tem sentido. Gratidão!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelo profissionalismo e dedicação na atenção aos acadêmicos;

Aos membros da Banca de Qualificação que, com suas leituras cuidadosas, seguramente, muito contribuíram para o aprofundamento e a direção teórica, metodológica e epistemológica de nossa tese;

Ao meu orientador e exemplo de professor, Gilmei Francisco Fleck, a quem, carinhosamente, chamamos de Chico, que, desde o início, esteve presente na construção desta escrita e a quem devo meu eterno agradecimento pela minha (constante) formação enquanto pesquisadora. Obrigada por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma não acreditava;

Aos meus familiares, por todo apoio designado a mim neste período de estudo. Muitas vezes, questionavam minha ausência, porém, em momento algum, deixaram de me apoiar. Vocês são a minha base, meu tudo;

Ao meu querido filho, Gabriel, por ser a minha razão de viver e de busca constante de conhecimento;

A meu esposo, Edison que, mais do que ninguém, esteve presente em todos os momentos deste doutorado, e, diariamente, mostra-me que amar é uma escolha que fazemos. Sua preocupação, sua atenção, os momentos de escuta fizeram com que os momentos difíceis se tornassem menos pesados;

A todos os amigos, sem nominá-los – para não cometer a injustiça de esquecer de alguém –, gratidão pelo compartilhamento e incentivo dado a cada etapa do processo de construção da tese;

Aos meus colegas das escolas em que atuo, pela compreensão e incentivo;

Aos amigos 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”, amigos de pesquisas e longas conversas, pelo incansável apoio;

Por fim, a todos que, de alguma forma, imprimiram suas marcas e deixaram seus rastros nesta caminhada. Muito obrigada!

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 2015, p. 53).

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 - UNIOESTE, Cascavel, 2024. Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

RESUMO

Esta tese, inserida 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”, visa estabelecer o percurso da Literatura Infantil na trajetória das Escritas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras (Santos, 2023). Objetivamos, a partir dos estudos de Santos (2023), determinar um possível panorama da Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil no Brasil, destacando o potencial dessa arte na formação do leitor literário decolonial, no Ensino Fundamental – anos iniciais –, por meio da elaboração de uma Oficina Literária Temática (Zucki, 2015) para apoiar o fazer pedagógico docente e diversificar as práticas de leitura em sala de aula. Para isso, selecionamos, como *corpus*, as obras *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 Atilio Bari; *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”: na época da República* (2005), de Maria José Silveira. Tais obras são comparadas entre si, de acordo com os elementos da narrativa, aspectos ideológicos e discursivos, e, também, com o material didático de Ensino de História *Crescer História* (2017), de Hipólido e Gaspar, do 4º e 5º anos, que demarcam a História do Brasil Colônia, do Império e da República. Com essas abordagens, especificamos as características gerais da Literatura Infantil Brasileira Híbrida de História e Ficção, destacando-a como uma profícua via para a ampliação de horizontes dos estudantes rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano, ainda, contaminado pelas reminiscências colonialistas de séculos de subjugação. Nesse sentido, buscamos aproximar este estudo das pesquisas de Santos (2023), Pedro (2024) e Sant’Ana (2024), voltadas às relações das Narrativas Híbridas de História e Ficção Juvenis Brasileiras com o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Entre nossas hipóteses, está a expectativa de que essa arte voltada à infância – ao deixar o moralismo, o civismo e a religiosidade, que, a princípio, a caracterizaram – esteja, também, traçando um percurso de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário. Além do prazer, da fantasia, da imaginação e da fruição na leitura, ela busca, igualmente, pelo revisionismo crítico decolonial do nosso passado. Situamos nossa pesquisa no campo bibliográfico, e o critério para abordagem dos materiais teóricos, históricos e ficcionais é de ordem qualitativa. Ancoramo-nos em estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil, de Coelho (2000, 2010), Cademartori (2010) e Santos (2023). Ainda, embasamo-nos em Mendoza Fillola (1994), Carvalhal (2006) e Fleck (2017), nos Estudos Comparados. Ao se estabelecer o percurso diacrônico e temático da Literatura Infantil Brasileira na trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil no Brasil – tendo como parâmetro o romance histórico (Fleck, 2017) e a produção híbrida juvenil (Santos, 2023) –, é possível entendermos como essa produção literária pode levar o leitor, já no Ensino Fundamental, às ressignificações do passado, contribuindo, assim, à implementação do pensamento decolonial. Nossa tese torna-se, dessa forma, via de aperfeiçoamento do processo de formação leitora, pelo emprego da metodologia das Oficinas Literárias Temáticas e pela potencialidade decolonial das obras híbridas infantis inseridas nesse contexto de Ensino de Literatura e de Leitura, em uma proposta transdisciplinar de práticas leitoras decoloniais para o Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil. Estudos decoloniais. Literatura Comparada. Formação do leitor literário decolonial.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Brazilian Children's Literature in the Trajectory of Hybrid Writings of History and Fiction: reframing of the past in the decolonial reading education of Elementary School - early years.** 491 pp. Doctoral Thesis (PhD in Language and Literature). Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

Advisor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

ABSTRACT

This thesis, inserted in the research group “Reframing of the Past in America: reading processes, writing and translation of hybrid genres of history and fiction – paths to decolonization”, seek to establish the course of Children’s Literature in the trajectory of hybrid writings of history and Brazilian children’s and young adult fiction (Santos, 2023). We aim, from the Santos (2023) studies, to determine a possible panorama of Hybrid Literature of History and Children’s Fiction in Brazil, highlighting the potential of this art in the transformation of the decolonial literary reader in the Elementary School – early years, throughout the elaboration of a Thematic Literary Workshop (Zucki, 2015) to support the pedagogical teaching and to diversify reading practices in the classroom. In order to do this, we selected, as the *corpus*, the books *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), by Ulisses Trevisan Palhavan; *Pedro, o Independente* (1999), by Mariângela Bueno and Sonia Dreyfuss; *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), by Atilio Bari; *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”: na época da República* (2005), by Maria José Silveira. These works are compared to each other, according to the narrative elements, discursive and ideological aspects, and, also, the History teaching material *Crescer História* (2017), by Hipólido and Gaspar, from 4th and 5th, which marks the history of Colonial Brazil, the Empire and the Republic. With these approaches, we specify the general characteristics of Brazilian Children's Literature, a hybrid of history and fiction, highlighting it as a fruitful way to broaden students' horizons, towards the decolonization of minds, identities and the Latin American imagination, which is still contaminated by the colonialist reminiscences of centuries of subjugation. In this sense we seek to bring the research studies of Santos (2023), Pedro (2024) and Sant’Ana (2024), which are focused on the relationship of hybrid narratives of Brazilian young adult history and fiction with the contemporary historical novel of mediation (Fleck, 2017). Among our hypotheses is the expectation that this art aimed at children - by leaving behind the moralism, civility and religiosity that characterized it at first - is also setting a course to decolonize minds, identities and the imaginary which, in addition to pleasure, fantasy, imagination and enjoyment in reading, also seeks decolonial critical revisionism of our past. Our research is based on the bibliographical field and the criteria for approaching theoretical, historical and fictional materials is qualitative. We rely on studies about Children's and Young People's Literature by Cademartori (2010); Coelho (2000, 2010) and Santos (2023). We also rely on Mendoza Fillola (1994), Carvalho (2006) and Fleck (2017) in Comparative Studies. By establishing the diachronic and thematic path of Brazilian Children's Literature in the trajectory of hybrid narratives of history and children's fiction in Brazil - taking as a parameter the historical novel (Fleck, 2017) and the hybrid young adult production (Santos, 2023) - it is possible to understand how this literary production can lead the reader, already in elementary school, to reframe the past, thus contributing to the implementation of decolonial thinking. Our thesis thus becomes a way of improving the process of reading education, through the use of the Thematic Literary Workshops methodology and the decolonial potential of children's hybrid works inserted in this context of Teaching Literature and Reading in a transdisciplinary proposal of decolonial reading practices for Elementary School.

Keywords: Hybrid Literature of History and Children’s Fiction. Decolonial Studies. Comparative Literature. Decolonial Literary Reader Training.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **La Literatura Infantil Brasileña en la trayectoria de las escrituras híbridas de historia y ficción: resignificaciones del pasado en la formación lectora decolonial de la Enseñanza Fundamental - años iniciales.** 491 f. Tesis. (Doctorado en Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.
Tutor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

RESUMEN

Esta tesis, desarrollada en el Grupo de Investigación “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, viene a establecer la ruta de la Literatura Infantil en la trayectoria de las escrituras híbridas de historia y ficción infantil y juvenil brasileñas (Santos, 2023). Tenemos el objetivo, a partir de los estudios de Santos (2023), de determinar un posible panorama de la Literatura Híbrida de historia y ficción Infantil en Brasil, destacando el potencial de ese arte en la formación del lector literario decolonial en la Enseñanza Fundamental – años iniciales, por medio de la elaboración de un Taller Literario Temático (Zucki, 2015) para apoyar el quehacer pedagógico docente y diversificar las prácticas de lectura en el espacio del aula. Para ello, seleccionamos, como *corpus*, las obras *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan; *Pedro, o Independente* (1999), de Mariângela Bueno y Sonia Dreyfuss; *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari; *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”: na época da República* (2005), de Maria José Silveira. Tales obras son comparadas entre sí, de acuerdo con los elementos de la narrativa, aspectos ideológicos y discursivos, y, también, con el material didáctico de Enseñanza de Historia *Crescer História* (2017), de Hipólido y Gaspar, de los 4º y 5º años, que demarcan la historia del Brasil Colonia, del Imperio y de la República. Con esos abordajes, especificamos las características generales de la Literatura Infantil Brasileña híbrida de historia y ficción, destacándola como una vía fructífera para la ampliación de horizontes de los estudiantes, hacia la descolonización de las mentes, de las identidades y del imaginario latinoamericano, todavía contaminado por las reminiscencias colonialistas de siglos de dominación. En ese sentido buscamos aproximar este estudio de las investigaciones de Santos (2023), Pedro (2024) y Sant’Ana (2024), dirigidas a las relaciones de las narrativas híbridas de historia y ficción juveniles brasileñas con la novela histórica contemporánea de mediación (Fleck, 2017). Entre nuestras hipótesis está la expectativa de que ese arte dirigido a la infancia – al dejar el moralismo, el civismo y la religiosidad, que a principio la caracterizaron – esté, también, marcando un camino de descolonización de las mentes, de las identidades y del imaginario que, además del placer, de la fantasía, de la imaginación y del disfrute en la lectura, busque, igualmente, por el revisionismo crítico decolonial de nuestro pasado. Situamos nuestra investigación en el campo bibliográfico y el criterio para abordaje de los materiales teóricos, históricos y ficcionales es de orden cualitativo. Nos fundamentamos en estudios sobre la Literatura Infantil y Juvenil de Cademartori (2010); Coelho (2000, 2010) y Santos (2023). Además, nos basamos en Mendoza Fillola (1994), Carvalhal (2006) y Fleck (2017), en los Estudios Comparados. Al establecer el recorrido diacrónico y temático de la Literatura Infantil Brasileña en la trayectoria de las narrativas híbridas de historia y ficción infantil en Brasil – teniendo como parámetro la novela histórica (Fleck, 2017) y la producción híbrida juvenil (Santos, 2023) – es posible entender cómo esa producción literaria puede llevar el lector, desde la Enseñanza Fundamental, a las resignificaciones del pasado, contribuyendo, así, a la implementación del pensamiento decolonial. Nuestra tesis se torna, de esa manera, vía de perfeccionamiento del proceso de formación lectora, por el empleo de la metodología de los Talleres Literarios Temáticos y por la potencialidad decolonial de las obras híbridas infantiles insertadas en ese contexto de Enseñanza de Literatura y de Lectura en una propuesta transdisciplinar de prácticas lectoras decoloniales para la Enseñanza Fundamental.

PALABRAS CLAVE: Narrativa híbrida de historia y ficción Infantil. Estudios decoloniales. Literatura Comparada. Formación del lector literario decolonial.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - 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” sobre romances históricos e suas ressignificações do passado	29
Quadro 2 - Estudos em andamento 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”, pautados na trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil, segundo os históricos brasileiros	30
Quadro 3 - Características dos livros paradidáticos e literários.....	97
Quadro 4 - Comparação entre a enunciação presente no livro paradidático e na obra literária	99
Quadro 5 - Conteúdos programáticos dos livros didáticos <i>Crescer História</i> (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volumes 1, 2 e 3	116
Quadro 6 - Conteúdos programáticos do livro didático <i>Crescer História</i> (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volumes 4 e 5	118
Quadro 7 - Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais	175
Quadro 8 - Trajetória cronológica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras: grupos, fases e modalidades (Santos, 2023)	179
Quadro 9 - Catalogação das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis da Literatura Brasileira (1941-2023), feita por Santos (2023) e atualizada nesta tese (2024)	192
Quadro 10 - Catalogação e classificação das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis da Literatura Brasileira nas três fases da trajetória diacrônica estabelecida por Santos (2023), abrangendo o período de 1940 a 2024.....	200
Quadro 11 - Estudos já efetuados ou em andamento na área da Literatura Híbrida Infantil e Juvenil, 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”	213
Quadro 12 - Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras sobre o “descobrimento” do Brasil (1500) e o Período Colonial de nosso passado (1500-1822)	221

Quadro 13 - Obras da Literatura Infantil Brasileira, cujas diegeses estão vinculadas aos eventos da Era Imperial do Brasil (1882-1889), publicadas no período de 1988 a 2024	281
Quadro 14 - Obras da Literatura Infantil Brasileira vinculadas às temáticas da Era Republicana do Brasil (de 1889 aos nossos dias).....	317
Quadro 15 - Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel-PR.....	348
Quadro 16 - Catalogação inicial das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis da Literatura Brasileira (1941- 2022), feita por Santos, em 2023.....	473
Quadro 17 - Capítulos de livro que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, escritos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”	479
Quadro 18 - Artigos publicados entre 2017 e 2024, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”	485

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A FORMAÇÃO LEITORA NO BRASIL: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO – HÁBITO ELITISTA	36
1.1 LITERATURA INFANTIL: UM BREVE PANORAMA	36
1.2 A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA PEDAGOGIA (MORAL E CÍVICA) À BUSCA PELA FRUIÇÃO	41
1.3 NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE RELER O PASSADO	53
1.4 ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA – UMA TRAJETÓRIA DE PERCALÇOS	59
1.4.1 A Educação colonial catequizadora e o privilégio da leitura às elites: o início da estratificação do sistema educacional brasileiro	62
1.4.2 A Era Imperial do Brasil: a manutenção das heranças coloniais – as precariedades de uma Educação elitista e classista	74
1.4.3 A Era Republicana: percalços das reminiscências colonialistas – a permanência da leitura como hábito elitista	82
1.5 ENTRE A ARTE E O MERCADO: O CAMINHO ENTRE OS TEXTOS PARADIDÁTICOS E AS NARRATIVAS FICCIONAIS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO.....	93
2 O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O TRADICIONALISMO E OS OLHARES REVISIONISTAS – RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA	105
2.1 A TRADIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: DO SÉCULO XVII À CONTEMPORANEIDADE.....	105
2.2 A COLEÇÃO DIDÁTICA <i>CRESCER HISTÓRIA</i> (2017), DE MÁRCIA HIPÓLIDE E MIRIAN GASPAR: CONCEPÇÕES, FILIAÇÕES E PROCEDIMENTOS.....	109
2.2.1 Vertentes da historiografia e a produção do material didático de Ensino de História Crescer História (2017)	109

2.2.2 Crescer História (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar: estruturação e distribuição de conteúdos e temáticas	116
2.2.2.1 Coleção didática <i>Crescer História</i> , volume 4: as marcas da escravização dos africanos	119
2.2.2.2 Coleção didática <i>Crescer História</i> , volume 5: uma visão historiográfica dos povos autóctones.....	139
3 LITERATURA HÍBRIDA: O DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO NA ARTE LITERÁRIA – DO ROMANCE HISTÓRICO ÀS NARRATIVAS HÍBRIDAS INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS	154
3.1 HISTÓRIA E LITERATURA: CONSTRUTOS DISCURSIVOS – LIMITES E ENTRECruzamentos POSSÍVEIS	155
3.1.1 A conjunção da História Tradicional e a Literatura: a fase acrítica das Escritas Híbridas de História e Ficção.....	160
3.1.2 A ruptura da Ficção com a História Tradicional: a fase crítica/desconstrucionista das Escritas Híbridas de História e Ficção	167
3.1.3 A mediação entre a tradição e a desconstrução: a fase crítica/mediadora das Escritas Híbridas de História e Ficção	171
3.2 PERCURSOS DIACRÔNICOS DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: O ROMANCE HISTÓRICO E AS NARRATIVAS HÍBRIDAS PARA JOVENS LEITORES EM FORMAÇÃO.....	175
3.3 O AMÁLGAMA ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO EM NARRATIVAS HÍBRIDAS: VIAS DE FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DECOLONIAL – A EXPANSÃO DOS HORIZONTES TERRITORIALIZADOS.....	185
3.4 O UNIVERSO HÍBRIDO DE HISTÓRIA E FICÇÃO NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: O PASSADO REVISITADO PELA ARTE	191
3.5 APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS, ESTRUTURAIS E IDEOLÓGICAS ENTRE AS NARRATIVAS HÍBRIDAS INFANTIS E OS ROMANCES HISTÓRICOS	212
3.6 RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA LITERATURA: OUTROS OLHARES PARA FATOS E PERSONAGENS – VIAS À DESCOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO LEITORA DECOLONIAL	216
3.6.1 O “descobrimento” do Brasil na Literatura Híbrida Infantil: fronteiras entre a História, a Ficção e o Ensino sobre o passado colonial brasileiro.....	218

3.6.1.1 <i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i> (2002), de Atilio Bari: a aventura dos grumetes descobridores	228
3.6.1.2 <i>As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil</i> (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan: desmitificando este fato histórico	250
3.6.2 Leituras sobre o Brasil Império: nosso país na época de reis, rainhas, imperadores, imperatrizes, princesas e príncipes – a intensificação da estratificação social	279
3.6.2.1 <i>Pedro, o Independente</i> (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss: o grito que fez história	284
3.6.3 Leituras sobre o Brasil República: a extensão das problemáticas colonialistas	314
3.6.3.1 <i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”</i> : na época da República (2005), de Maria José Silveira – modernização/expansão da capital e segregação da população negra	318
4 CONSTRUÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA: OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – A MATERIALIZAÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA DECOLONIAL	344
4.1 REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTA.....	345
4.2 A METODOLOGIA DAS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: O DIÁLOGO INTExTEXTUAL NA EXPANSÃO DOS HORIZONTES	346
4.2.1 Módulo I: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) ao processo de colonização – um encontro entre mundos diferentes”	352
4.2.1.1 Atividades de diagnose: a implementação da temática junto aos alunos	352
4.2.1.2 Práticas de leituras intertextualizadas sobre o tema: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal.”	354
4.2.2 Módulo II: “Trajetória da colonização do Brasil: atos e fatos que marcaram esse período histórico”	367

4.2.2.1 Atividades de contextualização: a geração de vínculos entre as textualidades	368
4.2.2.2 Práticas de leituras intertextualizadas – desvelando os fatos que marcaram o processo de colonização do país	370
4.2.3 Módulo 3: “O lugar dos povos originários na História do “descobrimento” do Brasil: dos bastidores ao palco”	380
4.2.3.1 Atividades de ambientação: Os autóctones e os portugueses – o encontro entre duas culturas	380
4.2.3.2 Práticas de leituras intertextualizadas: ressignificando o encontro entre os dois povos.....	383
CONSIDERAÇÕES FINAIS	397
REFERÊNCIAS.....	410
REFERÊNCIAS DAS OBRAS CATALOGADAS	431
ANEXOS	442
APÊNDICES	473

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil tem a premissa de romper com os pragmatismos estabelecidos pelo mundo físico/real, de subverter os padrões estéticos e discursivos postos como prontos e acabados, a partir de uma perspectiva do âmbito adulto. Além disso, essa arte tende a expandir os horizontes dos leitores já em sua fase inicial de formação leitora. Nesse sentido, a criança, a partir da interação com as multimodalidades literárias destinadas ao leitor em formação, é capaz de moldar, transformar e ressignificar suas experiências de vida, ações efetuadas pelo processo recepional da arte que, especialmente nessa fase, leva o leitor a estabelecer vínculos da arte literária com suas vivências cotidianas. Ao fazer isso, esse leitor em construção assume, desde cedo, um papel de protagonista frente às questões que lhe são apresentadas ao longo de toda a sua vida.

Nossa tese, diante disso, volta-se a demarcar o percurso específico da Literatura Infantil no contexto da “trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil no Brasil” – traçada por Santos¹, em 2023. Tal ação é realizada com destaque às peculiaridades e ao alcance dessa produção artística, de forma a revelar as possíveis ressignificações que essa arte, voltada a leitores muito jovens, propõe frente ao discurso histórico tradicional e hegemônico, sob o qual grande parte de nosso passado foi registrado.

Buscamos promover, aqui, o potencial dessas produções escriturais híbridas como vias críticas na formação leitora literária decolonial já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, pensamos na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental, em especial, no que tange às possibilidades de implementar, no espaço escolar, ações de formação leitora literária decolonial, por meio da prática de projetos transdisciplinares que busquem, pela prática de leitura, a ampliação de horizontes dos leitores em formação desde os primeiros passos dessa caminhada.

¹ A tese de Santos – *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* – foi defendida em 2023, no PPG-Unioeste/Cascavel-PR, no contexto dos estudos da Literatura Infantil e Juvenil Híbrida de História e Ficção, inseridos 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 ocupa do âmbito da Literatura para jovens leitores em formação. Essa tese está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Além disso, nossa pesquisa insere-se no contexto das relações entre a Literatura e a História e se desenvolve junto às investigações nessa área, promovidas na célula da Literatura Infantil e Juvenil do Grupo de Pesquisa² “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Essa equipe de acadêmicos/pesquisadores, em sua maioria, professores do Ensino Fundamental e Médio, dedica-se ao estudo das produções literárias infantis e juvenis híbridas de história e ficção. Desse modo, ela é acolhida no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR, vinculada à linha de pesquisa “Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados”.

A ação aqui referida pode ser um caminho privilegiado para implementar o cultivo do pensamento decolonial no espaço escolar e, assim, impulsionar as necessárias ações que esse pensamento deve gerar, a fim de efetivar as mudanças, a médio e a longo prazos, para que a decolonialidade – ou a segunda descolonização, conforme a definem Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), com ações ainda necessárias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina – possa, de fato, produzir seus frutos em nosso meio.

Frente à situação da formação leitora no Brasil, que ainda está marcada pelas reminiscências da colonização, que consideram a leitura e a escrita como ferramentas de poder, de controle e de dominação, nossa questão de pesquisa volta-se à seguinte indagação: como as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras podem contribuir para a formação de um leitor literário decolonial, ativo e participativo na atribuição de sentidos e significados, na prática leitora na escola, frente aos preceitos estabelecidos sobre os fatos históricos do passado brasileiro já no Ensino Fundamental – anos iniciais? Essa inquietação, cremos, é compartilhada com a grande maioria dos docentes do Ensino Fundamental que procuram, por meio de sua tarefa de ensinar e aprender na escola, estimular a formação leitora dos estudantes para que esses possam valer-se de tal ferramenta para alcançar determinados objetivos na vida. Portanto, o texto aqui apresentado tem como interlocutor mais direto

² Todas as vezes que nos referirmos, neste texto, ao “Grupo de Pesquisa”, estamos nos referindo ao contexto dos estudos, das produções acadêmicas e das pesquisas realizados pela equipe do “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, cadastrado no site de Grupos de Pesquisa oficiais da Capes/CNPq e do qual somos integrantes.

o grande número de docentes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas brasileiras que almejam uma formação integral a seus alunos.

A escolha por essa temática de pesquisa está atrelada à realização precedente de nosso Mestrado Profissional em Letras – Profletras –, concluído no ano de 2019. Pesquisar sobre a formação do leitor e implementar as Oficinas Literárias Temáticas, naquele contexto, motivou-nos a buscar outras possibilidades de solidificar a formação do leitor literário decolonial no ambiente escolar. Assim, almejamos, no período do doutoramento, continuar e ampliar o viés da pesquisa então efetivada, pois, enquanto professores do Ensino Fundamental – anos iniciais –, pretendemos deixar contribuições que auxiliem, significativamente, os colegas de profissão, para juntos vislumbrarmos uma Educação mais humanizadora e que contribua com a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, com vista à ampliação dos horizontes de expectativas de nossos estudantes.

Cabe salientar que julgamos esta pesquisa pertinente devido ao seu impacto significativo na formação do leitor literário decolonial em nossa sociedade já na base educacional brasileira, pois são múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o aluno experiencia, concretamente, a leitura e, principalmente, quando esse ato tem em vista ações práticas de futura descolonização. Destacamos que o estudo aqui proposto contribui para o aperfeiçoamento da formação do leitor literário na escola, pois, há um mundo a ser desvendado pelos alunos, e a Literatura, com o seu caráter identitário, subjetivo e humanizador, atua como alicerce nesse processo.

Enfatizamos, ainda, que esta tese tem relevância social, pois contribui, significativamente, para a formação continuada dos professores da Educação Básica, os quais, geralmente, não têm uma formação sólida nessa área dos estudos literários. Consideramos que a leitura literária apresenta grandes contribuições para a formação do sujeito e, por isso, deve ser priorizada no ambiente escolar desde o início da escolarização. Isso requer a atuação de professores comprometidos com uma Educação de qualidade e instrumentalizados para mediar o processo de leitura do texto literário mais contemporâneo.

Nessa perspectiva, professor e escola desempenham um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento da leitura das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis pelo aluno. Por isso, é primordial termos, no ambiente escolar,

profissionais capacitados para fazer a mediação desse processo, visando à formação de um leitor literário decolonial. Nesse sentido,

[...] 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” – usualmente aplicado a processos, práticas e perspectivas, como ocorre em “pensamento decolonial”, “movimento decolonial”, “perspectiva decolonial”, “projeto decolonial”, “práticas decoloniais”, entre tantas outras expressões – para nos referirmos ao sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, isto é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento (Fleck, 2023, p. 23).

Para que isso ocorra, concentramos a nossa pesquisa na abordagem literária de Narrativas Híbridas de História e Ficção, presentes no universo literário infantil brasileiro, comparando as suas temáticas, o emprego nelas das estratégias escriturais e os recursos narrativos, assim como os seus encaminhamentos ideológicos e discursivos em relação ao passado com os conteúdos e os procedimentos didático-metodológicos do Ensino de História no espaço escolar do Ensino Fundamental – anos iniciais. Para promover a leitura decolonial, dentro desse âmbito, planejamos, também, uma Oficina Literária Temática, com todos os procedimentos para a sua implementação em uma ação transdisciplinar de formação leitora na escola.

A leitura é essencial para todos nós, não apenas por ser fundamental em nossa formação intelectual, mas, também, por nos permitir ampliar horizontes, enriquecendo-nos culturalmente quanto à percepção de mundo. No Brasil, o insucesso escolar, frequentemente destacado pela imprensa, se dá, em grande parte, devido ao não domínio, pela maioria das pessoas, da habilidade de ler. Diante dessa premissa, temos, a nível federal, as avaliações externas de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem por objetivo a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino, ao fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.

Outra relevante questão que vale a pena mencionar é que as avaliações do Saeb se preocupam em aferir a proficiência do leitor por meio de questões focadas no

que esse leitor é capaz de fazer com o texto. Dessa forma, consideramos que a pesquisa pode trazer contribuições significativas, além da descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, também para a melhoria dos resultados das avaliações em larga escala, pois focamos nosso estudo na formação de leitores decoloniais, ativos e colaborativos, em se tratando do estabelecimento de sentidos para o que se lê.

Assim, nesta tese, objetivamos, a partir dos estudos de Santos (2023), determinar um possível panorama da Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil no Brasil, destacando o potencial dessa arte na formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – anos iniciais –, por meio da elaboração de uma Oficina Literária Temática – de acordo com os pressupostos de Zucki (2015) –, para apoiar o fazer pedagógico docente e diversificar as práticas de leitura em sala de aula.

Quando pensamos, nesta tese, na formação do leitor literário decolonial, propomos como objetivos específicos os seguintes:

- Revisar a trajetória da leitura e da escrita ao longo dos períodos da história do Brasil, apontando as ênfases dadas à Literatura em cada um desses períodos;
- Averiguar a produção literária infantil de natureza híbrida de história e ficção e sua relação com os períodos da História do Brasil;
- Contrapor os discursos presentes no livro didático de história *Crescer História* (2017), volumes 4 e 5, de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, àquele gerado nas Narrativas Ficcionalizadas Híbridas Infantis que perpassam pelas mesmas temáticas abordadas nos conteúdos elencados no referido livro didático;
- Apresentar aos docentes do Ensino Fundamental e a todos os demais leitores a presença, ainda marcante em nossos dias, dos discursos hegemônicos da história tradicional e da ideologia colonialista, tanto na Literatura quanto no Ensino de História;
- Encontrar, na Literatura Infantil Brasileira – a partir dos estudos precedentes de Santos (2023) –, aquelas Narrativas Híbridas de História e Ficção infantis que buscam ressignificar os eventos e as personagens do passado de uma forma crítica, com destaque às obras que abordam o passado colonial, imperial e republicano do Brasil;
- Evidenciar se as releituras das narrativas híbridas, voltadas aos leitores em fase inicial de formação leitora, em sua maioria, coadunam-se com o discurso

historiográfico tradicional ou se essas obras infantis ressignificam, em maior número, os eventos e as personagens históricas que permeiam o nosso passado, pautadas nas características presentes nas narrativas híbridas ficcionais críticas, elencadas nos estudos de Fleck (2017) e de Santos (2023);

- Fomentar o diálogo entre Literatura e História, a fim de contribuir com aportes teóricos e práticos para a concretização de uma proposta interdisciplinar de formação leitora literária decolonial, rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos pequenos leitores do Ensino Fundamental – anos iniciais;

- Ampliar, no leitor em formação, os subsídios culturais, linguístico-textuais e histórico-sociais referentes a uma mesma temática, sob a ótica de diferentes perspectivas, aspecto inerente às propostas metodológicas de Oficinas Literárias Temáticas.

O estudo aqui proposto está ancorado em algumas recentes comprovações e constatações referentes à Literatura produzida para jovens leitores no Brasil, que nos lançam a nossas hipóteses. Diante desses recentes estudos, nossa hipótese geral volta-se à expectativa de que a arte literária híbrida de história e ficção voltada à infância – ao deixar o moralismo, o civismo e a religiosidade, que, a princípio, a caracterizaram – esteja, também, traçando um percurso de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário. Além do prazer, da fantasia, da imaginação e da fruição na leitura, ela busca, igualmente, pelo revisionismo crítico decolonial do nosso passado, levando também em conta outras hipóteses que expressamos frente à novidade da temática aqui abordada.

Compreendemos que a Literatura Infantil nasceu eivada de moralismos, didatismos e sob a égide dos preceitos burgueses do século XVII, na Europa, e assim, ao longo dos anos, estruturou-se como cânone de tal arte para o Ocidente. No entanto, ao se deparar, no contexto dos territórios antes colonizados na América Latina, com o surgimento de uma Literatura Infantil voltada aos anseios dos leitores mais jovens, como, por exemplo, com a obra *Menina do Nariz Arrebitado* (1920), de Monteiro Lobato, tal cânone se rompe e novas possibilidades de narrativas surgem, especialmente no cenário nacional brasileiro. Desse modo, lançamos a hipótese de que esse enfrentamento pode ter resultado, também, na construção de Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis críticas, de teor decolonial, potenciais à implementação da decolonialidade na formação leitora, assim como aconteceu com o

romance histórico voltado ao público adulto, com a implementação das modalidades críticas/desconstrucionistas e críticas/mediadoras, apontadas por Fleck (2017); e como ocorreu, também, com as Narrativas Híbridas de História e Ficção Juvenis (Santos, 2023), que, da acriticidade primeira, na década de 1940, passaram, gradativamente, às modalidades críticas/mediadoras e críticas com tendência à desconstrução, conforme apresentado na tese de Santos (2023).

Outra de nossas constatações, que nos levam a uma hipótese deste estudo, é a de que a Literatura para crianças teve um crescimento significativo no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Cientes disso, cogitamos a possibilidade de que esse aumento numérico tenha, também, implicado em transformações, adaptações e ajustes dessas produções para jovens leitores a outras expressões literárias do âmbito da América Latina – com o intento da descolonização das mentes, das identidades e do imaginário por meio de projetos estéticos literários decoloniais – que, desde os primeiros movimentos da Nova Narrativa Latino-Americana, de 1940, iniciaram processos de enfrentamentos com os discursos hegemônicos da história tradicional, da ideologia colonialista e dos valores do cânone europeu.

Para alcançarmos os propósitos deste estudo, dentro do contexto maior das Escritas Híbridas de História e Ficção Infantis, centramos nossa abordagem, primeiramente, naquelas obras que retratam o “descobrimento” do Brasil – pela sua listagem, catalogação e classificação –, em leituras ficcionais que versam sobre a saga de Pedro Álvares Cabral. Para tanto, estabelecemos, como escopo dessa ação, algumas obras que retratam o evento da chegada dos portugueses ao Brasil – início do Período Colonial (1500-1822). Para verificarmos como ocorrem, e se ocorrem, as ressignificações do passado na Literatura Infantil Brasileira desse período da história de nossa nação, selecionamos, para leitura, as obras híbridas de história e ficção: *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari; e *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan.

A escolha das obras não foi aleatória. As narrativas híbridas selecionadas apresentam uma escrita paródica potencial da *Carta de Achamento* (1500) e contribuem para a ressignificação desse documento histórico. Além disso, constatamos que essas narrativas conduzem o leitor para reflexões a respeito do processo de “descobrimento” e de colonização do Brasil, pela forma discursiva e ideológica presente na tessitura escritural.

Desse modo, nossa eleição, para leitura e análise, privilegiou, do conjunto listado na tese, *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari; e *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), pois centram-se na 3ª fase – etapa das narrativas híbridas –, a etapa da consolidação das escritas críticas/mediadoras, estabelecida por Santos (2023). Essa modalidade de Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil apresenta um potencial relevante nas ressignificações do passado, constituindo-se, assim, como via para a descolonização e uma possibilidade de inserção do pensamento decolonial no ambiente escolar para leitores em formação do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Na sequência, voltamo-nos às possíveis representações literárias infantis que se referem ao período do Brasil Imperial, que, igualmente, são listadas, catalogadas e classificadas, a partir da ação primeira de Santos (2023). Elegemos, para nosso estudo de Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis que tratam dessa época passada, a obra: *Pedro, o Independente* (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss.

Essa obra pertence à 3ª fase – etapa das narrativas híbridas de consolidação das escritas críticas/mediadoras –, a qual está inserida na modalidade crítica/mediadora das expressões híbridas de história e ficção infantis brasileiras, como estabelecido por Santos (2023). Este *corpus* traz novas leituras sobre o evento histórico proposto, apresentando ao leitor infantil novas informações, sem refutar ou apagar o discurso historiográfico consolidado sobre essa época passada da História do Brasil. Além disso, ela traz como voz enunciativa uma criança que, inserida nas reflexões sobre o contexto histórico da Independência do Brasil, retrata os acontecimentos pela sua ótica. Essa Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil é um exemplo sugerido ao professor do Ensino Fundamental – anos iniciais –, para que ele possa elaborar a sua Oficina Literária Temática.

Finalmente, alcançamos a fase histórica mais contemporânea: a República. Para explorar os fatos desse período histórico em Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis, procedemos como já o fizemos com os períodos históricos anteriores, a saber, a partir da listagem primeira de Santos (2023), efetuando a catalogação e a classificação das obras apropriadas aos leitores de nosso foco maior: estudantes do Ensino Fundamental I – anos iniciais. Nesse contexto, para exemplificarmos as mudanças ocorridas na escrita literária infantil – desde o moralismo e o tradicionalismo

inicial ao contexto de nossos dias –, abordamos a seguinte obra: *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo” – na época da República* (2005), de Maria José Silveira.

Tal obra foi escolhida para ser *corpus* da nossa tese por apresentar potencialidade decolonial e por se constituir como uma amostra da 3ª fase das narrativas híbridas – a etapa da consolidação das escritas críticas/mediadoras –, a qual está inserida na modalidade crítica/mediadora das expressões híbridas de história e ficção infantis brasileiras, como estabelecido por Santos (2023). Ademais, esse *corpus* tem como intenção escritural visitar e ressignificar o passado e se constitui como uma possibilidade dentre as diferentes textualidades a ser utilizada pelos professores na elaboração de uma possível Oficina Literária Temática que trate de eventos, temas e personagens dessa época.

Nas produções híbridas hodiernas, destinadas aos adultos, as personagens esquecidas ou silenciadas nos registros oficiais tornam-se protagonistas dos relatos e assumem a voz em diferentes expressões de romances históricos das modalidades críticas. Essas escritas híbridas são denominadas por Fleck (2017) como expressões críticas/desconstrucionistas e críticas/mediadoras do gênero. Assim, nossa pesquisa oportuniza outros enfoques sobre as escritas ficcionais híbridas, em especial, dentro da perspectiva da Literatura Comparada, diante do cenário atual da Literatura Infantil Brasileira e de sua importância na formação do leitor literário decolonial na escola.

Delineamos nossa pesquisa a partir da perspectiva filosófica dialética³, que segundo Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013, p. 127),

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torna norma.

³ “A perspectiva materialista histórico-dialética revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que ela propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento” (Cunha; Sousa; Silva, 2014, p. 2). [Fonte: Cunha, Célio da; Sousa; José Vieira de; Silva, Maria Abádia da (Org.). *O método dialético na pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014]. “O materialismo filosófico fomenta a apropriação social do conhecimento historicamente produzido” (Rodriguez, 2014, p.137). [Fonte: Rodriguez, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico – dialético. In: Cunha, Célio da; Sousa; José Vieira de; Silva, Maria Abádia da (Org.). *O método dialético na pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 131- 152].

Assim, consideramos que o método dialético fornece fundamentos para que possamos interpretar a dinâmica e a totalidade da realidade, pois tal método estabelece que os fatos sociais não podem ser percebidos isoladamente ou abstraídos das influências políticas, econômicas e culturais que ele, o método, sofre. Essa ação contribui, de forma significativa, para a compreensão e o enfoque das obras que pretendemos estudar. Além disso, embasamos nossas perspectivas teóricas na teoria literária – no que concerne às abordagens realizadas à amostragem de obras selecionadas –, na Literatura Comparada – que nos fornece opções para a proposição de práticas de leitura com diferentes textualidades –, e nas teorias da nova história – que revelam os vínculos entre os propósitos das novas correntes historiográficas e as Escritas Híbridas de História e Ficção Contemporâneas.

O estudo feito é de cunho qualitativo e interpretativista – com a inclusão de uma perspectiva prático-propositiva – o qual parte do pressuposto de que o mundo social é composto por múltiplos significados que o homem constrói (Moita Lopes, 1994), pois nele se coletaram dados que visam compreender o tema estudado e, ainda, interpretá-lo por meio das teorias que subsidiam nossa pesquisa, com projeções a uma possível prática de uma ação transdisciplinar no Ensino Fundamental (Zucki, 2015). A pesquisa qualitativa identifica fatores que contribuem ou agem como causa para a ocorrência de determinados fenômenos, permitindo a sua descrição, análise e interpretação (Prodanov; Freitas, 2013).

No que concerne à perspectiva metodológica, elegemos a pesquisa bibliográfica e documental, que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” [...] (Marconi; Lakatos, 2010, p. 166), por meio de revisão de Literatura e análise documental. Tal ação propõe o estudo a partir de materiais e textos já publicados; e pela Literatura Comparada, a fim de compreender os distanciamentos e as aproximações, divergências e convergências que as obras *Infantis Híbridas de História e Ficção* estabelecem com a produção desse gênero no âmbito da Literatura destinada aos leitores juvenis e adultos, bem como com as temáticas expostas no material didático de Ensino de História. Isso se dá, em especial, com os romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017), tomando como base estudos

anteriormente realizados nesse âmbito que, também, incidem sobre as relações entre a Literatura e a História no que concerne às escritas híbridas.

Como procedimento de seleção do material de análise para a obtenção de dados e resultados, optamos pela amostragem. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 162), esse procedimento consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, selecionada por procedimentos científicos; e pela abordagem comparativa, pois visamos comparar as obras infantis da amostragem feita com os resultados obtidos em outros estudos voltados à Literatura Juvenil Híbrida de História e Ficção relacionados com os pressupostos teóricos da modalidade mais recente da produção do gênero para leitores jovens e adultos (Santos, 2023; Fleck, 2017), universo literário que já conta com uma teoria solidificada e com vários estudos referenciais.

Para alcançarmos os objetivos propostos, buscamos suporte teórico sobre a Literatura Híbrida de História e Ficção em alguns autores que versam sobre essa temática. Destacamos, aqui, as teorias sobre a história da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil, especialmente com as obras *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000), de Nelly Novaes Coelho; *O que é Literatura infantil* (2010), de Ligia Cademartori; *Panorama histórico da Literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo* (2010), de Nelly Novaes Coelho; *A Literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências* (2011), de Gabriela Luft; e, também, *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), de Vilson Pruzak dos Santos. Com relação à Literatura Infantil e suas especificidades, esses conceitos serão abordados e alargados na primeira seção desta tese.

Além disso, são pressupostos importantes à efetivação de nossa pesquisa os preceitos da Literatura Comparada, presentes nas obras de Carvalhal (1994) e Mendoza Fillola (1994). Ressaltamos que Romance, Romance Histórico, Romance Histórico de Mediação, Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis e Literatura Comparada são conceitos indispensáveis neste estudo e que serão revisitados na segunda seção desta tese.

Quanto à abordagem às obras Híbridas de História e Ficção, os estudos acadêmicos dos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na

América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” serão essenciais, entre os quais, destacam-se as dissertações e teses, elencadas no **quadro 1**, abaixo exposto.

Quadro 1 - 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” sobre romances históricos e suas ressignificações do passado

Autor	Dissertações/Teses	Link
Adenilson de Barros de Albuquerque	<i>Narrativas canudenses: conflitos além da guerra</i> (2013)	Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2380 . Acesso em: 10 de ago. 2024
Beatrice Uber	<i>A inserção da mulher europeia na conquista do “Novo Mundo” – perspectivas literárias</i> (2017)	Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3471 . Acesso em: 11 de ago. 2024
Adriana Aparecida Biancato	<i>A escrita híbrida de história e ficção de María Rosa Lojo – amores insólitos de nuestra historia</i> (2001) – <i>a revisitação literária de encontros históricos inusitados</i> (2018)	Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2380 . Acesso em: 11 de ago. 2024
Patrícia Oliveira	<i>Entre mulheres, uma história: um olhar literário à colonização brasileira em ‘A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas</i> (2019)	Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2380 . Acesso em: 10 de ago. 2024
Adenilson de Barros de Albuquerque	<i>A “palavra armada”: ficcionalizações da Guerra Grande</i> (2020)	Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4708 . Acesso em: 11 de ago. 2024
Ana Maria Klock	<i>O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem</i> (2021)	Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5661 . Acesso em: 11 ago. 2024
Thiana Nunes Cella	<i>Retratos literários do Paraná – do clássico ao contemporâneo: uma trajetória do romance histórico paranaense</i> (2022)	Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6113 . Acesso em: 11 ago. 2024
Raimundo Nonato Duarte Corrêa	<i>Representações de quilombos e quilombolas na Literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no ensino fundamental – anos finais</i> (2023)	Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675 . Acesso em: 28 fev. 2024
Robson Rosa Schmidt	<i>A formação do leitor literário no ensino fundamental –</i>	Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7229 . Acesso em: 11 ago. 2024

	<i>Anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas</i>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (Souza, 2024).

Para esta pesquisa, dispomos, também, de estudos em desenvolvimento por outros pesquisadores que fundamentam a trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil no contexto brasileiro, alinhados aos períodos históricos que correspondem ao “descobrimento” do Brasil até a fase da República, conforme apresentamos no **quadro 2**, abaixo exposto.

Quadro 2 - Estudos em andamento 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”, pautados na trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil, segundo os históricos brasileiros

Autor/Ano/Instituição	Natureza/Título	Corpus de análise
Fernanda Sacomori Candido Pedro 2020-2024 UNIOESTE-Cascavel Disponível em:	Tese: <i>Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na Literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de Ensino de História</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os estrangeiros</i> (2012) de Marconi Leal; - <i>A Descoberta do Novo Mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; - <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore; - Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Júnior.
Michele de Fátima Sant’Ana 2020-2024 UNIOESTE – CASCAVEL	Tese: <i>O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressignificações da história pela Literatura na formação leitora literária decolonial</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O Sítio no Descobrimento: a Turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i> (2000), de Luciana Sandroni; - <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant'Ana; - <i>A descoberta do novo mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; - <i>Pindorama de Sucupira</i> (2014), de Nara Vidal; - <i>A Carta de Achamento</i> ([1500], 2019), de Pero Vaz de Caminha.
Douglas Rafael Facchinello 2021/2025 UNIOESTE- CASCAVEL (em andamento)	Tese: <i>Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasileira: as imagens de Dom Pedro I – entre a tradição e a criticidade, a desconstrução</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015), Nazarethe Fonseca; - <i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; - Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.

<p>Rosângela Margarete Scopel da Silva 2022-2026 UNIOESTE- CASCAVEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>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</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Luana - asas da liberdade</i> (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino; – <i>Um quilombo no Leblon</i> (2011), de Luciana Sandroni; – <i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i> (2021), de Margarida Patriota; – <i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i> (2022), de Renata Spinassê; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
<p>Carla Cristiane Saldanha Fant 2022-2026 UNIOESTE- CASCAVEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>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</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Independência ou morte</i> (2006), de Juliana Faria; – <i>Uma mentira leva a outra</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; – <i>Memórias póstumas do burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte; – <i>Os sete da independência</i> (2021), de Gustavo Penna; – Coletânea didática: <i>Ápis Mais: História</i> (2021), de Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
<p>Renata Zucki 2023-2027 UNIOESTE- CASCAVEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>Ditadura? Sim, houve! Ressignificações do período ditatorial brasileiro na Literatura Infantil e Juvenil – formação do leitor literário rumo à descolonização no Ensino Fundamental</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Abaixo a Ditadura!</i> (2004), de Cláudio Martins; – <i>O voo da arara azul</i> (2011), de Maria José Silveira; – <i>Clarice</i> (2018), de Roger Mello; – <i>Minha valente avó</i> (2020), de Maria Prestes; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
<p>Adriana Biancato 2023-2027 UNIOESTE- CASCAVEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>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.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Cidadela de Deus – a saga de Canudos</i> ([1996] 2003), de Gilberto Martins; – <i>A aldeia sagrada</i> ([1953] 2015), de Francisco Marins. – <i>O pêndulo de Euclides</i> (2009), de Aleilton Fonseca – <i>Luzes de Paris e o fogo de Canudos</i> (2006), de Angela M. R. Gutiérrez. – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.

Fonte: Elaborado por Santos, em conjunto com Fleck (2023), e atualizado pela autora (Souza, 2024)

Perante os **quadros** demonstrativos 1 e 2, que expressam as produções realizadas no PPGL pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, constatamos que esse é constituído por profissionais que vislumbram objetivos de pesquisas que coincidem em demonstrar como a Literatura Híbrida de História e Ficção nas Américas tem se tornado via privilegiada de reflexões críticas dos sujeitos sobre os processos históricos da colonização e suas consequências, promovendo meios de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano.

Diante de uma pesquisa feita no banco de teses da Capes, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e na plataforma de pesquisas Google, constatamos que, na Literatura voltada para o público infantil, encontram-se os estudos realizados na célula de pesquisa 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”, com a dissertação intitulada *Representações de quilombos e quilombolas na Literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no ensino fundamental – anos finais*⁴ (2023), de Raimundo Nonato Duarte Corrêa; e com 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*⁵ (2023), de Vilson Pruzak dos Santos. Fora das produções advindas do grupo, não se encontram catalogados outros estudos que exploram as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis. Tal constatação coloca em evidência a escassez de estudos nessa área da vertente híbrida da ficção infantil brasileira. Perante os poucos estudos voltados ao tema das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e seu potencial para ressignificar o passado junto a leitores jovens – leitura cuja inserção no espaço escolar pode levar à formação de leitores decoloniais mais proficientes – é que a presente tese se fundamenta e se justifica.

Acreditamos que, ao identificar o percurso e a diversidade temática da Literatura Infantil na trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção

⁴ Dissertação disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675>. Acesso em: 06 ago. 2024.

⁵ Tese disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 06 ago. 2024.

estabelecida por Santos (2023), será possível entender como essa produção literária Híbrida de História e Ficção vem se consolidando na América Latina em um âmbito de produção amplo, seja para crianças, adolescentes ou adultos. O estudo proposto pode contribuir para evidenciar, também, o potencial de resignificação dessas escritas híbridas na Literatura Infantil para ensejar novas reflexões que abram espaços para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, desde o espaço da escola pública brasileira do Ensino Fundamental.

Ante o exposto, organizamos o nosso estudo em quatro seções e respectivas divisões em subseções que concentram as discussões apontadas na sequência. Na primeira seção – “A formação leitora no Brasil: a importância da leitura literária na formação integral do sujeito” –, enfatizamos o papel da leitura na formação de leitores literários decoloniais, ativos e colaborativos, sua inserção no espaço escolar por meio dos processos de alfabetização e da formação integral do leitor. Esse processo, segundo discutimos, leva em conta os desafios e as possibilidades para tal formação no espaço escolar.

Na segunda seção – “O livro didático de Ensino de História: entre o tradicionalismo e os olhares revisionistas – relações e aproximações com a Literatura” –, analisamos os procedimentos didáticos e a organização do conteúdo e sua vinculação às diferentes correntes teóricas da historiografia presentes no livro didático de história *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar. Nesse sentido, nosso olhar se volta à temática do “descobrimento”⁶ e da colonização do Brasil presente nos exemplares destinados ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais –, no intuito de verificarmos a sua suposta vinculação aos pressupostos da nova história⁷.

⁶ O termo "descobrimento" está entre aspas porque falar em 'descobrimento' representa uma visão histórica eurocêntrica. Quando os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil, já havia habitantes nestas terras, eles tinham sua própria história. Em vez de descobertas, as terras foram invadidas, por vezes destruídas, e, muitas vezes, essas mesmas terras serviram como palco de genocídios históricos, como o das populações indígenas no Brasil.

⁷ Com a subversão da história tradicional e ascensão dos marginalizados pelos registros historiográficos, passou a se enfatizar mais as histórias das minorias. Peter Burke (1992) postula que, a esse acontecimento, deu-se o nome de “nova história”. Para Burke (1992, p. 17), esse termo surgiu em “1912, quando o estudioso americano James Harvey Robinson publicou um livro com este título”. Esta expressão também é “utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 70 e 80, período em que a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares” (Burke, 1992, p. 16-17).

Na terceira seção – “Literatura híbrida: o diálogo entre história e ficção na arte literária – do romance histórico às narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras” –, partimos para o âmbito específico das relações entre a arte literária e a historiografia. Apresentamos, na referida seção, uma reflexão sobre a relevância das Narrativas Híbridas de História e Ficção e sua dicotomia entre produções acríticas e críticas, com base na trajetória do romance histórico estabelecido por Fleck (2017) e da trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras, realizada por Santos (2023). É nessa seção que fazemos a abordagem ao *corpus* literário que elegemos para nossas análises.

Finalmente, na quarta seção – “Construção didático metodológica: oficinas literárias temáticas – materialização da teoria e da prática no processo de formação leitora decolonial” –, apresentamos um projeto de leitura de Narrativas Híbridas de História e Ficção, para o Ensino Fundamental – anos iniciais –, com base nas experiências dos estudos realizados no Profletras sobre a elaboração de Oficinas Literárias Temáticas. Tal ação tem como propósito promover, no espaço escolar, a possível integração de ações transdisciplinares com vistas à formação do leitor literário decolonial. Todo o conjunto de obras que utilizamos nas Oficinas Literárias Temáticas tem como finalidade possibilitar ao leitor o contato com diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especifica que

[...] as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 09).

É possível afirmar que não há possibilidade de formar estudantes leitores sem lhes oportunizar acesso à leitura de diversas práticas sociais, ampliando a sua visão de mundo. Dessa forma, esta pesquisa contribui com a formação leitora alicerçada pelas veredas da ficção, pautada na problematização de injustiças históricas, desconstruindo as ideias de heroísmo que circundam os fatos histórico do nosso país, o que leva os leitores ao processo de descolonização.

Consideramos que, com a elaboração desta pesquisa, contribuímos com os já relevantes estudos realizados no coletivo de pesquisadores que integra o Grupo “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Esperamos que os resultados deste estudo descortinem novos olhares para a leitura das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras e que impulsione novas ações voltadas à potencialidade dessas leituras para a formação de leitores literários decoloniais, ativos e colaborativos já na base da educação nacional.

1 A FORMAÇÃO LEITORA NO BRASIL: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO – HÁBITO ELITISTA

Conforme enunciamos na introdução deste estudo, iniciamos, nesta seção, a discussão sobre a leitura e seus reflexos na formação integral do sujeito e a relevância, nesse contexto, da presença do texto literário. Como seres constituídos pela linguagem e por ela atravessados, advogamos pela presença do texto literário na formação integral do sujeito por ser essa uma linguagem polissêmica, articulada em uma construção artística que requer a participação ativa do leitor para a elaboração dos múltiplos sentidos propostos.

Em nossos anos de experiência no Ensino Fundamental, costumamos ver, ainda com predominância, em muitos casos, a presença dos textos clássicos, como os contos de fadas – em suas versões adaptadas ao contexto infantil mais hodierno – e as fábulas – com suas explicitações morais no final do texto –, ainda sendo privilegiados no espaço da sala de aula. Seguramente, essas leituras contribuem para a formação leitora dos estudantes, pois toda a prática de leitura é útil nessa caminhada. Contudo, isso nos faz pensar na trajetória das escritas literárias direcionadas às crianças e na insistência de certas ideologias, temáticas e perspectivas traçadas nesse percurso. A seguir, apresentamos alguns aspectos relevantes do panorama da Literatura Infantil

1.1 LITERATURA INFANTIL: UM BREVE PANORAMA

Os primeiros livros para crianças foram produzidos somente no final do século XVII e durante o século XVIII, pois, antes disso, não se escrevia para crianças. Não existia o que chamamos hoje de “infância”; as crianças e os adultos compartilhavam dos mesmos eventos sociais. De acordo com Lajolo (1995), a grande valorização do conceito de infância se deu no início da Revolução Industrial, no século XVIII, durante a estabilização da burguesia como classe social nos reinos europeus, a qual buscou estabelecer instituições que estivessem ao seu favor. É nesse período que a criança passou, então, a ser concebida como um ser distinto do adulto, com necessidades e características próprias.

Conforme expressam Lajolo e Zilberman (1999), as primeiras publicações surgiram na França, por meio dos contos adaptados de Charles Perrault (1628-1703), cuja origem remontava aos relatos orais medievais. Essa produção – de teor moralizante – foi traduzida e repassada por vários países, atravessando séculos de tradição ancorada na experiência de vida europeia e, assim, também, chegaram à nascente sociedade brasileira.

Em suas adaptações, Perrault tinha como objetivo “moralizar” as crianças, transmitindo-lhes normas a serem seguidas, ensinando-as a se comportar do modo esperado pelos adultos na sociedade daquela época. A obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura uma fonte de prazer, retratando a aventura pela aventura. Conforme destaca Coelho (2000, p. 90), essas normas de comportamento “facilitariam o sucesso da pessoa junto aos demais ou lhe evitariam dissabores”. Assim, Cunha (1991, p. 22) afirma que

[...] a história da Literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma Educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Vale ressaltar que as obras designadas como infantis, que surgiram em meados do século XVII, tinham uma específica função moral: foram produzidas com o fim de demarcar, claramente, o bem a ser aprendido e praticado e o mal a ser desprezado e evitado a todo custo. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. Tais textos não precisam ser, hodiernamente, rejeitados por aqueles que pretendem formar, eticamente, a criança – ao invés de apenas educá-la moralmente, basta que o bem e o mal apresentados sejam problematizados e não, simplesmente, aceitos como respostas aos problemas tratados nos relatos ficcionais (Cademartori, 2010), como se as sociedades não tivessem evoluído e se transformado com o passar dos séculos.

No século XVIII, a Literatura deixou de ser apenas um jogo verbal para se caracterizar como uma via em busca do conhecimento, passando a ser usada para instruir tanto os adultos quanto os infantes, conforme os ideários da burguesia à época. Os livros tornaram-se, então, uma espécie de manuais instrutivos e

condicionadores, pois a preocupação didática, neles prevalecente, passou a ser uma das características dos novos tempos. E, assim, esse singular fazer literário começou a favorecer a divulgação de novos valores, servindo, ao mesmo tempo, para serem alcançadas finalidades pedagógicas, pois seu aparecimento e proliferação, segundo Sandroni (1987, p. 101), “[...] está historicamente ligada à pedagogia e, portanto, à escola. Foi, e ainda é frequentemente, um meio de impor à criança padrões de comportamento e formas de pensamento transmitidos através de personagens exemplares”. Desse modo, do teor moralizante primeiro das obras adaptados por Perrault, passou-se, também, ao religioso, pedagógico e cívico – em especial, nos espaços colonizados, ou mesmo já independentes, das colônias europeias na América –, como pode ser observado no percurso dessa produção literária no espaço brasileiro.

A discussão sobre o pertencimento da Literatura Infantil à arte literária ou à área pedagógica tem sido objeto de polêmica desde o século XVII. Nessa época, na Europa, não havia uma Literatura diferenciada por faixa etária, adultos e crianças acessavam o mesmo conteúdo literário. Coelho (2000) ressalta que as produções literárias, “[...] antes de se perpetuarem como Literatura infantil, foram Literatura popular. Em todas elas havia a intenção de passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento” (Coelho, 2000, p. 41).

Essa Literatura aperfeiçoou-se a partir da adaptação de contos populares, realizada por Charles Perrault. Ele adaptava as histórias que eram recolhidas da tradição oral, como, por exemplo, as fábulas de Esopo⁸. Estas tinham uma função pedagógica e focavam em aspectos comportamentais da criança, agregavam uma reflexão sobre a formação do homem e apresentavam uma moral, sobretudo ao final da narrativa. Havia, em sua escrita, a intenção de transmitir ensinamentos para aqueles que as liam e para aqueles que ouviam essas histórias – e estes ouvintes eram, de fato, a grande maioria em uma cultura marcada pela oralidade, já que, à

⁸: Sugerimos a leitura da obra *Fábulas de Esopo* (2012), com tradução e adaptação de Carlos Pinheiro. As 115 fábulas que compõem essa edição resultam da adaptação da obra *Fábulas de Esopo*, 1848. Conforme posto na folha de rosto do livro — As 115 fábulas que compõem esta edição resultam da adaptação da obra **Fábulas de Esopo, com aplicações moraes a cada fabula**, nova edição revista e aumentada, 1848 (Fábulas I a XCII). Disponível em: <https://bibliotecadigital.agrcanelas.edu.pt/download/96/Fabulas%20de%20Esopo%20-%20Esopo%2C%20Carlos%20Pinheiro.pdf>. Acesso: em 20 jun. 2024.

época da publicação das fábulas e dos contos de fadas, o privilégio de aprender a ler estava ainda mais concentrado nas camadas elitizadas da burguesia.

Os contos apresentados por Perrault ilustram bem a questão da adaptação da Literatura de Tradição Oral à Infantil, visto que aquela não era, em princípio, direcionada às crianças. Assim, no processo de adaptação, temáticas sobre a violência e a sexualidade, muito comuns nos contos da oralidade, foram retiradas, com o passar do tempo, das versões dirigidas às crianças, estabelecendo-se, assim, uma censura, pois se pensava no que a criança poderia e não poderia conhecer. Consoante a esse pensamento, Cademartori (2010, p. 13) explicita que “os princípios educativos que regem os contos de Perrault são os critérios da arte moral definidos pela Contrarreforma: a valorização do pudor e também a cristianização”.

Nessas obras, é visível, inclusive, que as marcas religiosas e morais da cristandade se sobrepunham aos demais princípios da época. Isso, talvez, deva-se às pretensões de educar as crianças conforme os ditames do cristianismo, um traço cultural imposto em grande parte da Europa desde as guerras espanholas pela reconquista do território invadido pelos muçulmanos, a partir de 711 d.C. Tal fato, transplantado às colônias europeias, tanto na América quanto na África e na Ásia, assegurou, entre nós, por meio da arte literária, a manutenção de muitos dos princípios do colonialismo até, e mesmo depois, da descolonização política primeira, ocorrida, em grande maioria, nos séculos XIX e XX, pelos atos de independência. Isso quando teve início o processo da colonialidade, ou seja, a extensão para além do período das independências das premissas do colonialismo.

Diversos teóricos entendem que o uso da Literatura Infantil com fins pedagógicos distorce sua função principal, que não é somente apresentar conceitos, regras, instruções, mas, sim, multiplicar as temáticas, abrir universos de problematização, de identificação, de espelhamento e de criação de novos conceitos, priorizando a fruição e o prazer no ato de leitura.

No tocante ao processo histórico e à necessidade de um novo olhar acerca dessa Literatura, Zilberman (2003, p. 15-16) comenta o seguinte:

A aproximação entre a instituição [escola] e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, como marcante intuito educativo. E, até hoje, a Literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita

como arte por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. Esses fatos tornam problemáticas as relações entre a Literatura e o ensino. De um lado, o vínculo de ordem prático prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica sem avaliar os casos específicos (Zilberman, 2003, p. 15-16).

Assim, é possível observar que a Literatura Infantil surgida na Europa, no século XVII, já tinha essa função moralizante e pedagógica, não sendo ela considerada, em primeira instância, como arte. Em nosso país, no advento dessa expressão literária, no século XIX, isso também não foi diferente. Foi, pois, somente entre os séculos XIX e XX que as produções de livros infantis no Brasil ganharam força, pois muitas mudanças estavam ocorrendo no nosso território nessa época, não só em relação à Educação, como, também, em relação à política.

A Literatura Infantil, desse modo, tem, na Europa, sua formação estritamente relacionada ao surgimento da burguesia, pois ascende desta, do novo *status* do conceito de infância na sociedade e da reorganização da escola. O caráter utilitário está na gênese da Literatura Infantil Europeia, que se constituiu, no século XVII, como instrumento da pedagogia, servindo à Educação que a burguesia queria às crianças, ao lhes fornecer normas de comportamento sociais, morais e religiosas consideradas adequadas à classe social a que pertenciam os privilegiados que a ela tinham acesso.

Nesse sentido, Gregorin Filho (2007, p. 2) pontua que, na gênese da Literatura Infantil da Europa, do século XVIII,

[...] os textos se mostravam muito mais próximos de textos de prática pedagógica do que literários propriamente ditos; o caráter lúdico, tão importante para o desenvolvimento da criança, não estava presente. Assim, oral ou escrita, clássica ou popular, a Literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função da classe social.

Diante dessa explanação, verificamos, novamente, que o caráter pedagógico dos textos clássicos, ao se expandir da França a outros países e continentes, permaneceu, ao longo dos tempos, ocultando a arte e a estética das obras literárias,

de fato, direcionadas aos infantes, cuja essência, hoje, é a fruição, a imaginação, a fantasia e a expansão dos horizontes. Isso contribui para reafirmar as necessidades do mercado. Tais aspectos deram à Literatura Infantil, em sua trajetória diacrônica, uma dualidade entre arte literária e instrumento pedagógico, o que, em parte, segue-a até hoje, como, mais adiante, abordamos também neste texto. Na sequência, dedicamo-nos a refletir, especificamente, sobre o contexto de implementação da arte literária no contexto do nosso país.

1.2 A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA PEDAGOGIA (MORAL E CÍVICA) À BUSCA PELA FRUIÇÃO

No contexto de uma Literatura para as crianças, no Brasil do século XIX, inicia-se o desenvolvimento das traduções e das adaptações de obras literárias europeias para o público infantil e juvenil, representada, principalmente, por edições de Portugal que, aos poucos, fundiram-se com tentativas pioneiras e esporádicas de traduções nacionais. Segundo Cunha (1991, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a Literatura Infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”.

Teóricos da Literatura Híbrida de História e Ficção, como Aínsa (1991), Menton (1993), Esteves (2010), Fleck (2017), entre outros, mostram que essa também foi a tendência geral nos países latino-americanos, no âmbito da produção literária para o público adulto, inclusive, no tocante às Escritas Híbridas de História e Ficção que, no romantismo, seguiram fielmente os padrões europeus de escrita híbrida. Na esfera infantil, o resultado foi uma grande atração por parte das crianças pelas histórias clássicas europeias, que acabaram por se constituir na primeira grande expressão da Literatura Infantil no Ocidente.

Perrault, aliás, não poderia prever que suas histórias infantis, por natureza e estrutura, constituiriam um novo estilo dentro da Literatura, e que ele seria considerado inaugurador desse novo momento. Suas histórias costumavam ser (e ainda continuam sendo) reconhecidas como portadoras de considerável riqueza imaginativa, agradando plenamente às crianças ao retratar a sociedade europeia de seu tempo.

Em relação à Literatura Infantil Brasileira, esta demorou a nascer, ou seja, “[...] a história da Literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações” (Zilberman, 2005, p. 24). Houve, então, uma aceleração na urbanização que facilitou o aparecimento da Literatura Infantil. Nessa nova situacionalidade política, deixando-se para trás a colônia e o império, regidos por europeus colonizadores, a sociedade brasileira passou a absorver novos produtos culturais.

Dessa maneira, a Literatura Infantil surgiu, no final do século XIX, para atender às necessidades de leituras do público infantil brasileiro, haja vista que os livros que existiam para esses leitores iniciantes eram traduções dos clássicos europeus para o português, o que dificultava a sua compreensão ao público brasileiro. Somente as traduções não foram suficientes, na era republicana, para a consolidação da Literatura Infantil Brasileira, era preciso que houvesse uma Literatura de cunho mais nacional, com mais cara de Brasil independente, seja para o público adulto ou para os leitores em estágios iniciais de aprendizagem.

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a expansão da escolarização, sendo que “a escolarização da infância e da juventude dividia-se entre o ensino primário, [...], e o ensino secundário” (Zilberman, 2005, p. 46). Juntamente a esse fato, surgiram as primeiras editoras brasileiras, consolidando, assim, a Literatura Brasileira, mas os livros estrangeiros continuaram a ser importados. A produção de livros brasileiros foi de suma importância para a Educação, pois foram considerados inovadores, à época, e serviram como propulsores para o surgimento de editoras e escritores em território nacional (Maia, 2007).

Dentre as produções brasileiras do final do século XIX e início do século XX, eis que surgiram as obras de Olavo Bilac, o parnasiano que exaltava a exuberância da natureza e a grandiosidade do povo brasileiro, reunidas em sua coletânea de *Contos pátrios* ([1904] 2001), com 23 textos autorizados pelo Ministério da Educação, lançado juntamente com Coelho Neto⁹. Essa obra foi publicada, primeiramente, no ano de 1904, como livro para crianças e foi utilizado em escolas primárias. Trata-se

⁹ A tese de Santos (2023, p. 59) apresenta uma síntese das narrativas híbridas dessa obra e as traz organizadas em um quadro, separando aquelas de cunho híbrido daquelas mais moralistas e de cunho religioso. Recomendamos a consulta a essa tese, disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 29 fev. 2024.

de um livro voltado à Educação moral, cívica e religiosa dos indivíduos, cujo perfil seria adequado ao do novo cidadão republicano. A folha de rosto indica que se tratava de um livro indicado para leitura na disciplina de Educação Moral e Cívica, que integrava o núcleo comum de estudos daquela época, por isso, pressupõe-se que alunos em idade escolar o utilizavam em práticas de leitura nas escolas.

Nessa perspectiva, Lajolo e Zilberman, (1999, p. 37) apontam que as produções literárias desse período visavam fomentar o sentimento patriótico, assim, “a produção e circulação no Brasil desta Literatura Infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares europeias”. Enfatizam também “a presença e exaltação da natureza e da paisagem que, desde o romantismo (ou, retroagindo, desde o período colonial), permanece como um dos símbolos mais difundidos da nacionalidade” (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 37). Dessa forma, o ideário patriótico ia se moldando nos textos desse período, perpassando pelo viés ideológico de rejeição ao estrangeiro, à valorização do nacional, como a tematização da natureza, com ênfase em sua beleza e em suas características.

No Brasil, a produção de livros só começou a se firmar na década de 1840. Com a ampliação de editoras e o aumento no número de escritores no território brasileiro, ampliou-se o acesso à leitura, bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país, e o número de livrarias também aumentou significativamente. O acesso ao livro, gradativamente, ampliou-se, permitindo que mais pessoas chegassem a ele, pois, no princípio, esse era um objeto restrito a determinadas convenções para esta ou aquela classe, ou este ou aquele tipo de leitura para determinada classe. De acordo com Suaiden (2000, p. 54), era “um símbolo de *status* intelectual do seu proprietário. Era comum encontrar livros encadernados nas salas de visita”. Tratava-se, como vemos, de um artigo de luxo e com alto valor comercial. Não era fácil obter um livro, mas quem o possuísse, gozaria de certo prestígio social. Como se nota, a classe trabalhadora não tinha condições de acesso a esse bem já naquela época. Segundo Mortatti (2001, p. 180), no Brasil,

[...] as origens da Literatura infantil brasileira encontram-se sobretudo na Literatura didática/escolar, que, entre o final do século XIX e o início do século XX, começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às nossas crianças de maneira agradável, valores morais e sociais assim como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma

cultura escolar urbana e necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo.

Nesse contexto, a Literatura Infantil ganhou um papel importante na formação das crianças, sendo vista como uma ferramenta educativa essencial. Muitos autores começaram a escrever livros que, além de entreter, ensinavam valores morais e cívicos, estimulando o amor à pátria e à construção de uma nova identidade nacional.

Entre os autores de destaque desse período de nossa produção literária infantil, podemos evidenciar o eminente romancista gaúcho Érico Veríssimo. Nesse contexto, ele direcionou sua carreira literária para o universo infantil, produzindo uma série de histórias inspiradas, em alguns “casos”, nos clássicos e no universo infantil. De acordo com Fabio Santos (2022, p. 26),

Érico Veríssimo começou a produzir suas obras em uma época em que as editoras em todo país estavam em plena efervescência. Com os gêneros literários infantis consolidados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o escritor gaúcho ampliou o público leitor da região sul, além de abrir caminho para novos títulos, edições e autores publicados em Porto Alegre pela Editora Globo.

Elencamos, aqui, as produções do escritor para o público infantil: *As aventuras do avião vermelho* (1936); *Os três porquinhos pobres* (1936); *Rosa Maria no Castelo encantado* (1936); *O urso com música na barriga* (1938); *Outra vez os três porquinhos pobres* e *A vida do elefante Basílio* (1939). Fazem parte de sua produção, ainda: *A vida de Joana d’Arc* (1935), designado como biografia; *As aventuras no mundo da higiene* (1936); *Meu ABC* (1936); *Aventuras de Tibicuera* (1937) e *A Viagem à aurora do mundo* (1939). Suas obras voltadas para o público infantil são tomadas de aventuras e de lugares fascinantes. Todas elas trazem um tema que objetiva ensinar algo para o leitor/ouvinte. Mediante o exposto, Santos (2022) afirma que “a prática leitora proporciona conhecimento a quem a faz, [...] no caso de Veríssimo, transcendem esse intuito didático por meio da legitimação dos livros e da qualidade estética dos textos, firmando assim um projeto literário bem definido” (Santos, 2022, p. 26).

Referente às produções de Veríssimo, no âmbito da Literatura para crianças, Aguiar (2005, p. 46-47) reforça que

[...] pode ser científico, moralizante ou, simplesmente fantástico. Nos dois primeiros casos, verificamos a proposição de mudança de comportamento do leitor, quer pela aquisição do saber, quer pela assimilação dos valores adultos, mesmo que a aceitação das normas impostas aconteça por conveniência (como em *As aventuras do avião vermelho*). Subjaz, portanto, nas mensagens dedicadas à infância e à juventude, uma intenção educativa, que credita à aprendizagem a capacidade de promover o crescimento intelectual e moral do sujeito, de modo a torná-lo um adulto mais livre e, ao mesmo tempo, adaptado a sociedade em que vive.

Observamos, assim, que as obras didáticas produzidas para crianças, no Brasil, até as primeiras décadas do século XX, apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade de educar o leitor. A obra, dificilmente, tinha o objetivo central de tornar a leitura uma fonte de prazer. As produções de Veríssimo, acima mencionadas, são exemplares nesse sentido, pois, embora apresentem literariedade e qualidade estética, subjaz nelas a intencionalidade pedagógica.

Em relação a isso, Cademartori (2010) afirma que a didatização e escolarização do texto literário atendia a fins moralistas e pedagógicos como uma tentativa de ser mais um instrumento de controle do comportamento da criança. Isso comprometia em grande medida, o potencial estético lúdico de tal Literatura. Ao invés de apresentar o mundo tal como ele é, como o faz a Literatura, a pedagogização da Literatura apresenta o mundo como ele deveria ser, encobrendo-se, no texto, questões inerentes à natureza humana, tais como as diferenças e conflitos existenciais (Cademartori, 2010).

No Brasil, a Literatura Infantil ganhou destaque a partir do final da segunda década do século XX, com as obras de Monteiro Lobato, cujo marco inicial é a obra *A menina do narizinho arrebitado* (1920). O autor faz emergir, a partir dessa narrativa, um olhar diferente sobre o mundo infantil, pois, em seus escritos, ele traz, como protagonista, a própria criança, e esta ecoa seus desejos, suas fantasias, seu mundo imagético, relacionando a leitura ao prazer. Podemos afirmar que “a leitura dos textos de Lobato possibilita uma nova experiência da realidade em que, ao mesmo tempo que são conservadas as vivências já adquiridas, antecipam-se possibilidades a serem experimentadas” (Cademartori, 2010 p. 51). Ainda vale pontuar, segundo Silva (2009, p. 28), que o escritor

[...] se destaca dos demais autores por suas ideias ousadas, pois Monteiro Lobato tinha a convicção de que a Literatura Infantil deveria reunir divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer. Como não confiava na eficácia da escola, tratou de preencher com as aventuras do Sítio as lacunas que o ensino formal deixava em aberto.

Observamos que, a partir de Lobato, a Literatura Infantil ganhou destaque no seio da sociedade leitora brasileira. Sua produção ficcional consolidou-se em âmbito nacional, tornando-o precursor da Literatura Infantil e sujeito-escritor que vivenciou o enfrentamento ao modelo literário que se esperava para crianças e adolescentes em sua época. Segundo Cademartori (2010), as obras infantis de Lobato antecipam uma realidade que supera os preconceitos históricos e ignora o moralismo tão presente nas obras destinadas à criança na época, tais como a moral oficial, os preceitos religiosos e as normas estatais. Portanto,

[...] Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da Literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista (Cademartori, 2010, p. 54).

Por meio das suas produções literárias, Lobato dá voz de protagonismo às crianças, apresentadas em seus contos fantásticos, e assim começamos a detectar a voz enunciativa da própria criança de forma multifacetada. A criança, na Literatura de Lobato, deixa de ser um indivíduo passivo, que necessita de instruções para a obediência e moralidade civil, e passa a ser um sujeito ativo, com desejos, vontades e autonomia.

Nessa trajetória, no século XX, surgiu com Lobato, em nosso país, uma Literatura emancipadora para o público infantil. Esse autor rompeu com as narrativas de cunho didático e doutrinário e trouxe ao público infantil e juvenil uma produção mais autêntica em relação à nossa realidade, com ênfase no uso de onomatopeias e de neologismos, que são presença constante em seus textos, nos quais há uma ruptura que desbanca a tendência realista e traz a exibição do mundo da fantasia e da imaginação. As obras de Monteiro Lobato apresentam um trabalho inovador com a

linguagem, tanto reproduzindo quanto criando, rompendo com o convencional, da sintaxe ao léxico.

Foi na obra lobatiana que a Literatura Infantil no Brasil encontrou sua originalidade e abrangência. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, segundo Carvalho (1982), a maior inspiração de Lobato foi a própria criança, os motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus jogos e objetos, suas travessuras, suas brincadeiras e tudo que provocava sua imaginação. Esse universo do fantástico, da imaginação, da fantasia, do lúdico precisa, pois, habitar as práticas de leitura nos primeiros anos escolares para que a criança, junto à alfabetização, adquira, também, o gosto pela prática leitora, em especial, pelo texto literário, pois ele, como texto artístico, polissêmico e aberto, dá a ela uma grande liberdade de participação na construção dos sentidos.

Diante de uma sociedade impulsionada pelas revoluções industrial e cultural do século XVIII, nos países europeus, e do gradativo acesso, no Brasil, à escola pela população em geral, no século XX, a leitura passou a ser encarada como direito e não como privilégio da classe dominante, sempre descendente das tradicionais famílias europeias colonizadoras. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola se tornou parte imprescindível para a sustentação do sistema capitalista (Lajolo; Zilberman, 1999). A partir disso, o livro passou a ser visto como “instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (Zilberman, 1986, p. 14).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, na América Latina, mais especificamente no Brasil, entre os anos de 1930/1940, a Literatura Infantil esteve sob ataque das forças conservadoras e religiosas, cuja influência era dominante nas escolas brasileiras. Em especial, isso se deu com as narrativas produzidas por Monteiro Lobato a partir de 1920 que, por permitirem à criança que questionasse e que vislumbrasse um mundo de possibilidades, eram consideradas subversivas e, por isso, deveriam ser contidas. Segundo Santos (2023, p. 120),

[...] com a publicação da obra *A menina do narizinho arrebitado*, entre os anos de 1930 e 1940 suas obras começam a ser proibidas nas escolas de ordens religiosas, pois elas incitavam à imaginação livre e

criativa, à fantasia e ao sonho. Esse potencial da obra de Lobato passou a ser visto com maus olhos pelos críticos educacionais da época. Para eles a Literatura fantástica de modo geral – nesse caso, incluímos as obras de Lobato – disseminava mentiras e isso era prejudicial à formação do leitor.

Diante do excerto, constatamos que, se a Literatura Infantil não seguisse os preceitos moralizantes, didáticos e utilitários requeridos por quem planejava a Educação brasileira à época, ela não serviria para uma boa parcela da sociedade. Assim, retomavam-se, nas salas de aulas das escolas religiosas, as leituras de cunho mais instrutivo e pragmático, como enciclopédias, dicionários, manuais, biografias exemplares, entre outros.

Nessa mesma época, voltado para o público leitor mais experiente, é publicado o romance histórico latino-americano *Mi Simón Bolívar*¹⁰, do colombiano Fernando González Ochoa. Essa modalidade de escrita híbrida, segundo a crítica, consolidou-se como umas das mais importantes expressões do romance histórico contemporâneo a partir da publicação de *El reino de este mundo*¹¹ (1949), do cubano Alejo Carpentier. Com essas obras, uma nova modalidade – o novo romance histórico latino-americano – iniciava a sua inserção na trajetória diacrônica do romance histórico. Tal modalidade romanesca, definida por Fleck (2017) como expressão crítica/desconstrucionista, rompe com a tradição acrítica do gênero, cultivada desde 1814, em escritas da modalidade clássica scottiana, ao longo de todo o romantismo; e da tradicional, cuja produção se estende desde o romantismo aos nossos dias.

Observamos que, nos anos de 1930/1940, enquanto a Literatura Infantil Brasileira era combatida por permitir à criança se expressar, criar, imaginar e, até mesmo, questionar os adultos, a Literatura voltada ao público adulto dava um salto

¹⁰ Essa obra foi *corpus* de estudo e análise da dissertação do pesquisador Hugo Eliecer Dorado Mendez, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. A pesquisa foi intitulada: *Nuestro Bolívar: da heroificação à humanização da sua figura na ficção*. (2021). Para aprofundamento do assunto, indicamos a leitura da pesquisa que está disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6101?show=full>. Acesso em: 06 ago. 2024.

¹¹ Essa obra foi analisada na dissertação da pesquisadora Tatiana Pereira Tonet, intitulada *Revolução Haitiana: da história às perspectivas ficcionais – El reino de este mundo (1949), de Carpentier, e La isla bajo el mar (2009), de Allende*. Essa pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – em 2018, vinculada 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”. Para mais informações recomendamos a leitura dessa dissertação, a qual está disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3677>. Acesso em: 06 ago. 2024.

em direção a uma Literatura mais crítica, reflexiva e desconstrucionista, isto é, capaz de contestar e ressignificar o passado enraizado e consagrado pela historiografia tradicional, sempre vinculada à manutenção da colonialidade, e, inclusive, fervorosamente cultivada pela Literatura tanto europeia quanto americana em toda sua extensão.

Silva (2009) destaca que o impulso que a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira recebeu a partir dos anos de 1970 – que ficou conhecido como o *boom* dessa modalidade literária no nosso país – pôs em circulação uma produção altamente significativa, tanto em volume como em qualidade, e ainda ressalta que, “como consequência, os livros destinados à criança e ao jovem, antes relegados aos desvãos das livrarias, passaram a ocupar espaços mais nobres” (Silva, 2009, p. 107).

O progresso qualitativo da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil é, igualmente, fato reconhecido, do qual advém sua competitividade no plano internacional. Nesse período, diversos escritores da América Latina tiveram uma divulgação em massa de suas obras, principalmente, em países da Europa. Nesse mesmo período, no âmbito da produção literária para o público adulto, muitos romancistas tiveram suas obras vendidas fora do território latino-americano, ocasionando a internacionalização de nossa expressão literária, como consequência da fase do *boom* da Literatura Latino-americana, compreendido entre as décadas de 1960 e 1970.

Desde os fins da década de 1970, a Literatura Infantil e Juvenil vem experimentando um “enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual” (Colomer, 2003, p. 173). Nesse sentido, essa modalidade literária passou a buscar espaço no ambiente escolar, haja vista que é nos anos de 1970 que aconteceu uma reformulação na Literatura Infantil – tratamento dispensado aos temas e à linguagem –, com o abrandamento do caráter didático-pedagógico, que, historicamente, comprometia e compromete a produção literária infantil, e, conforme aponta Zilberman (2005), tal fato foi de suma importância para que a Literatura Infantil fosse reconhecida pela escola. Dessa maneira,

[...] durante os anos 70, foi como se a Literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo

se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta (Zilberman, 2005, p. 52).

Começou a aparecer, a partir de então, uma vasta produção dirigida aos jovens, além de uma vertente da crítica destinada a estudar os novos títulos. Houve o aumento da produção, crescimento do público leitor, com enfoque no público jovem e escolar, marcando, assim, a expansão da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, principalmente no que se refere aos termos quantitativos.

Nessa mesma década, segundo Santos (2003), as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras começaram a ganhar espaço no cenário nacional e, com isso, deu-se início à fase primeira dessas narrativas: a instauração acrílica do gênero e sua transição à criticidade. Como exemplares dessa fase, temos as obras *O Gigante de Botas* (1941) e *Coração de Onça* (1951), de Ofélia e Narbal Fontes; *A aldeia Sagrada* (1953), de Francisco Marins.

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a Literatura Infantil passou a ter um enfoque mais abrangente, tornando-se pauta nos projetos educacionais, pois os autores tinham receio de que os avanços tecnológicos suprimissem o espaço da Literatura Infantil, conquistado ao longo dos tempos. Diante do exposto, Coelho pontua que “a Literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (Coelho, 2000, p. 15).

Sob esse viés, Coelho (2006) complementa essa informatividade, pontuando alguns aspectos que contribuiriam com esse *boom* da Literatura Infantil em nosso país, na década de 1970, e aponta que,

[...] entre os elementos renovadores que respondem por esse surto de criatividade (que ficou conhecido como o *boom* da Literatura infantil) está a ilustração. Nestes últimos quinze anos, o livro infantil começa a ganhar espaço como um objeto novo. A narrativa visual (através dos desenhos, pinturas, colagens, montagens etc.) ganha igual (ou maior) importância que o texto. Nos anos 80, surgem os livros de histórias sem texto, cuja elaboração é realizada exclusivamente através de imagens e conquistam de imediato crianças e adultos. Um novo caminho se abre para a invenção da Literatura destinada às crianças (Coelho, 2006, p. 52).

Além disso, Luft (2010, p. 115) ressalta que, “no Brasil, a modernização ocorrida a partir do restabelecimento democrático (1985) também implicou a difusão de novos valores, mudanças importantes nas formas de vida e um desenvolvimento sem precedentes dos livros para crianças e jovens”. Nesse cenário de mudanças, começou-se a pensar em uma Literatura que pudesse satisfazer os anseios dessa nova faixa etária leitora – a infantil.

Nesse contexto histórico, o romance histórico, voltado ao público adulto, foi marcado com o surgimento de uma terceira fase de sua trajetória diacrônica – a crítica/mediadora – e com a implementação e consolidação de uma nova modalidade de escritas híbridas: o romance histórico contemporâneo de mediação, cujos paradigmas foram estabelecidos por Fleck (2017). O autor, em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (2017), aponta algumas obras brasileiras como exemplares dessa modalidade de romance histórico, tais como *Os dias do demônio* (1995), de Roberto Gomes; *Desmundo* (1996), de Ana Miranda; *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* (2002), de Maria José Silveira; dentre outras.

Seguindo os estudos de Fleck (2017), Santos (2023), ao desenvolver sua pesquisa para estabelecer, do mesmo modo, a trajetória diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Brasileiras destinadas aos jovens leitores, estabelece a segunda fase dessas narrativas: a implementação de escritas críticas/mediadoras. Como exemplares dessas narrativas, o autor pontua obras como *Meninos Sem Pátria* (1981), de Luiz Puntel, e *Cidadela de Deus, a saga de Canudos* ([1996] 2003), de Gilberto Martins, entre inúmeras outras.

Sendo assim, ao adentrarmos aos estudos de Fleck (2017) e de Santos (2023), verificamos que as obras inseridas na fase crítica/mediadora são aquelas que visam ressignificar o passado sem se valer dos experimentalismos e desconstrucionismos da fase crítica/desconstrucionista, ou seja, busca-se ampliar os olhares sobre os eventos históricos consagrados pela historiografia a partir de personagens e/ou vozes enunciativas periféricas, marginalizadas e silenciadas tanto pelos colonizadores quanto pelos relatos historiográficos tradicionais. Desse modo, entendemos que tais narrativas – críticas/mediadoras – podem contribuir de forma efetiva para que o leitor – tanto o adulto quanto os jovens em formação – compreenda os aspectos sociais e

os valores humanos que estão impregnados na formação histórica do Brasil e de seu povo por meio de perspectivas, vozes e olhares antes silenciados.

Ao longo desse período até a contemporaneidade, constatamos que a Literatura destinada ao público infantil no Brasil se solidifica e se expande a partir de três linhas de intenções de escrita narrativa, sendo elas: a linha Realista, a Literatura Fantástica e a Literatura Híbrida (Coelho, 2010). A linha Realista procura expressar a realidade do cotidiano, acolhida ou conhecida pelo senso comum do leitor. A Literatura Fantástica exhibe um mundo maravilhoso, criado pela imaginação, que existe fora dos limites do “real” e do senso comum. A Literatura Híbrida (foco do nosso estudo) parte do “real” e, nele, introduz o imaginário ou a fantasia, invalidando os limites entre um e outro.

No período denominado como o *boom* da Literatura Infantil no Brasil – década de 1980 –, observamos o aumento da quantidade de obras e, também, alterações no modelo discursivo. Nesse sentido, as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras, cuja produção se amplia bastante nessa época, podem contribuir com a formação do leitor literário decolonial para que esse possa, além de ressignificar o passado, humanizar-se. Nesse viés, Santos (2023, p. 374), pontua que

[...] a vertente literária híbrida de história e ficção infantil e juvenil pode contribuir muito com a formação do leitor e levar este a romper com o horizonte de expectativas que se tinha sobre o passado e, com isso, ressignificá-lo. Tais ações dão passo, desse modo, à segunda necessária descolonização da América Latina: a implementação do “giro decolonial”, da decolonialidade no chão da sala de aula, na formação do leitor descolonizado e na formação continuada de docentes assim melhor instrumentalizados para mediar esse vital processo de humanização.

Diante do excerto, entendemos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras, inseridas e classificadas como críticas/mediadoras, vêm ao encontro da formação do leitor literário decolonial, rumo à descolonização, pois possibilitam uma releitura do passado sob uma perspectiva crítica e emancipadora, potencializando uma compreensão mais reflexiva dos eventos históricos por parte do leitor. Enfatizamos que é de suma importância promover o acesso a esses tipos de narrativas, especialmente nas escolas, visto que esse é um dos espaços formativos

mais propícios para efetivar a formação do leitor literário decolonial, futuro sujeito descolonizado de nossas sociedades híbridas e mestiças.

O que nos importa é que a Literatura, a Infantil em especial, tenha o seu devido valor no ambiente escolar, que ela seja explorada enquanto arte literária e humanizadora, com vista à superação dos resquícios de obrigatoriedade e de pretexto pedagógico, já que é utilizada, na maioria das vezes, para ensinar a ler. Que o valor artístico e literário seja amparado e ampliado no ambiente escolar, pois, quando a criança lê de forma prazerosa, também passa a entender que a leitura não é apenas decodificação, mas um reflexo da arte sobre a vida.

Ressaltamos, ainda, que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis necessitam ser disseminadas no ambiente escolar, visto que [...] “a escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários” [...] (Coelho, 2000 p. 16). Entendemos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis são importantes aliadas da escola e nos possibilitam aprendizagens significativas, releituras do passado e a potencialização da formação do leitor literário decolonial, conforme abordamos na sequência.

1.3 NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE RELER O PASSADO

Após discorrermos sobre a formação da Literatura Infantil Brasileira, voltamos nosso olhar, neste momento do nosso texto, para uma linha escritural que, como pontua Coelho (2010), está em ascensão: as Escritas Híbridas. Nessa perspectiva, consideramos que, na contemporaneidade, essa tendência pode estender-se às ressignificações do passado brasileiro, com obras que revisitam eventos e personagens do passado de uma forma inovadora.

Essas reelaborações ficcionais do discurso historiográfico tradicional são, sem dúvidas, potencialidades para a formação de um leitor literário decolonial mais profícuo, participativo e colaborativo na constituição de sentidos desde os primeiros passos desse processo. Nesse sentido, Santos (2023, p. 97) pontua que

[...] as narrativas híbridas de história e ficção [...] surgem de forma crítica e dão voz aos sujeitos marginalizados pelo discurso historiográfico, o qual, na grande maioria das vezes, priorizou a agenda e a perspectiva do colonizador. Isso contribui para que o leitor, em especial o público infantil e juvenil, possa ressignificar o passado e se posicionar enquanto sujeito histórico tanto em ações presentes quanto futuras.

Com base no fragmento acima, vislumbramos que as narrativas híbridas são muito significativas para a formação do leitor literário decolonial, de um sujeito histórico informado de seu passado, ciente de seu presente e apto a pensar, criticamente, o seu futuro. Assim, é necessário apresentar e desenvolver, no espaço histórico-social e de lutas que representa a sala de aula das escolas públicas brasileiras, leituras voltadas a essa vertente literária. Com isso, compreendemos que é possível formar leitores decoloniais mais críticos, reflexivos e rumo à descolonização. Isso se dá por contribuirmos, por meio da oportunidade de leitura de tais projetos estéticos literários híbridos, com a descolonização de suas mentes, de suas identidades e do imaginário coletivo latino-americano que, por séculos, foi territorializado pela retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017b), que instituiu o colonialismo e a colonialidade no espaço americano.

Tal fator também coopera para que a aprendizagem da leitura se torne um ato decolonial desde o início de sua trajetória, uma vez que a decolonialidade constituiu-se, conforme expressam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), de projetos a longo prazo, porque essa segunda descolonização – a das mentes, das identidades e do imaginário –, *“tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. [...] la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo”*¹² (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

Os clássicos europeus, comumente usados como leituras em sala de aula no Brasil, como frutos de sua época, contexto e cultura, estão impregnados de valores europeus, de imagens alheias à nossa realidade e, mesmo sendo destinados à leitura infantil, cumprem um ideário colonialista, religioso, moralizante e político-ideológico

¹² Nossa tradução: [...] terá que se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. [...] a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

muito marcado¹³. Sua permanência desde o início da implementação da Literatura Infantil no Brasil, como materiais primordiais para a leitura na infância, tanto na escola quanto nas famílias, revela essa continuidade dos projetos colonialistas.

Para formar leitores decoloniais, além de lhes oportunizar o contato com as obras literárias, é importante que os professores orientem seus alunos na busca de novos sentidos para a realidade social em que vivemos, com o intuito de procurar alternativas para superar o Ensino Tradicional da Leitura e buscar a ressignificação do passado por meio das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis, impregnadas com a historicidade que nos pertence. Consoante a esse pensamento, Lopez e Santos (2021, p. 113) asseveram que

[...] é importante que se leiam, já na sala de aula do Ensino Fundamental, obras literárias que apresentem o potencial do que a arte pode proporcionar para, no futuro e gradativamente, conscientizar os alunos em nossa realidade brasileira e, em definitivo, no continente, sobre como a linguagem – manipulada pelo poder hegemônico – forjou, ao longo dos séculos, certos preceitos sociais que corroboram a estratificação e as diferenças sociais impostas pelo sistema colonizador.

Portanto, com base no que afirmam os autores, entendemos que é fundamental a inserção da leitura literária de teor crítico decolonial no ambiente escolar, pois ela nos permite construir um olhar mais aguçado sobre as peripécias do mundo discursivo, principalmente no que se refere ao discurso histórico hegemônico. Cabe, então, incentivar a formação de leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da Literatura, vinculada às possibilidades do cultivo do pensamento decolonial amalgamadas nas Narrativas Híbridas. Tal ação só será possível se o docente tiver acesso a uma formação continuada que lhe possibilite a necessária atualização nesse campo do saber. Daí resulta, também, a importância social de estudos como os que estamos desenvolvendo no espaço do Grupo de Pesquisa

¹³ No Brasil, desde o final do século XIX, havia a preocupação de fazer com que os leitores tivessem acesso e, possivelmente, maior entusiasmo com a leitura de textos. Foram produzidas traduções e adaptações dos contos europeus escritos por Perrault, Irmãos Grimm e de Andersen, em versões para o público brasileiro, entre eles estão: *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da Avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896). Esses são alguns exemplos dessas obras, as quais apontavam para a moralidade e o sentido educativo. Fonte: Corso, Gizelle Kaminski. Adaptações literárias para jovens leitores. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, 2012. Disponível em: <https://comciencia.br/dossies-73-184/web/handlerec8f.html?section=8&edicao=80&id=982>. Acesso em: 06 ago. 2024.

“Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” que são, também, levados à comunidade externa por meio de cursos de extensão, promovidos pelo Programa PELCA: Programa de Ensino de Literatura e Cultura/PROEX-Unioeste.

Ressaltamos que, na década de 1990, foram lançados alguns programas (a nível federal) de leitura para as escolas brasileiras, o que nos leva a acreditar que programas como o PROLER – com a finalidade de constituir uma rede de referência para valorizar, socialmente, a leitura e a escrita, buscando, para isso, afirmar-se em qualidade, diversidade e inovação – e o PNBE – com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura de alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de Literatura, de pesquisa e de referência – contribuíram com o crescimento das produções literárias e com a diversidade temática ofertada aos leitores em formação.

Notamos que esses programas contribuíram com a divulgação e o incentivo à leitura e possibilitaram aos alunos o acesso aos livros, bem social extremamente relevante quando objetivamos a formação do leitor. Como escreveu Monteiro Lobato, aquele que vislumbrava a leitura como poderosa ferramenta para o desenvolvimento da Educação: “Um país se faz com homens e livros” (Lobato, 1951, p. 46).

Destacamos que há muito ainda o que fazer para que todos tenham acesso à leitura literária. Um país sem uma Educação de qualidade está fadado a conviver com uma variedade de problemas sociais originários do colonialismo, como o preconceito, o racismo, a discriminação religiosa, étnica, sexual, etc. Temos, na arte literária, a oportunidade de promover mudanças nessas concepções colonialistas, portanto, todos, indistintamente, deveriam ter a possibilidade de se apropriar da riqueza cultural, científica e artística produzida historicamente pela humanidade, incluindo-se, nesse âmbito, a Literatura.

O sujeito que tem acesso a um livro terá mais chances de conhecer o mundo, de aumentar seu capital cultural e, não obstante, tornará o seu contexto mais inteligível. Nesse sentido, Silva (1992, p. 43) enfatiza que “a leitura possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem”.

A leitura literária é um instrumento fundamental na vida escolar do aluno; ela serve como alavanca para uma conquista emancipadora e para a ampliação dos

horizontes de expectativas que apenas a leitura de mundo antes lhe oferecia. A conjugação da leitura de mundo e da leitura da palavra expande, sobremaneira, o modo de conceber a existência e as possibilidades de transformar aqueles elementos condicionadores de nossas existências. Tal aspecto leva-nos, também, a recomendar a leitura dessas obras nas práticas leitoras dos estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais –, pois elas são eficazes vias para a descolonização, para o estímulo da imaginação, da fantasia, da criatividade, e enriquecem tanto a expressão oral quanto são bases sólidas para a futura expressão escritural.

Na História da Educação Brasileira, temos, na transição da década 1990 para os anos 2000, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e, conseqüentemente, apareceram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que abordavam Temas Transversais para serem trabalhados na sala de aula. Para atender ao mercado editorial, que foi impulsionado por essas novas propostas educacionais, houve uma crescente produção de livros, principalmente, no que se refere aos temas transversais, de maneira a garantir a sua inclusão em planejamentos pedagógicos. Isso não significa que essas temáticas foram tratadas de maneira literária, muitas das obras postas em circulação não apresentavam o mínimo de traços de literariedade.

Destacamos, assim, a relevância das leituras literárias, de natureza artística, aberta e polissêmica, para a formação de um leitor mais profícuo na construção de sentidos e na atribuição de significados ao texto lido. A natureza aberta do texto literário leva o leitor a ser participativo e colaborativo no processo de leitura, construindo-se como sujeito descolonizado, cultivando o pensamento decolonial que pode levá-lo à liberdade do ser decolonial, de aceitar e valorizar identidades múltiplas, culturas hibridizadas, imaginários transculturais como os existentes na América Latina.

Nessa perspectiva, buscamos agregar novas leituras para fundamentar o professor, com vistas à formação de alunos leitores e a uma aprendizagem significativa. Não basta levar a Literatura para a sala de aula. É imprescindível instrumentalizar o discente no processo do ato de ler, e o docente no que tange à mediação e às possíveis metodologias e ações didáticas para a abordagem do texto literário, como leitura de fruição, como via de estabelecimento de uma ampla rede intertextual entre as artes e as diferentes áreas do conhecimento.

Tal postura, incentivada pela natureza do texto literário, que convida o leitor para a coautoria (Jauss, 1979), sinaliza para uma reflexão do processo de formação de um leitor ativo, orientado sobre o poder das palavras na construção de discursos, sejam eles ficcionais, imaginativos, fantasiosos ou de cunho informativo, realístico, no ambiente escolar, conforme sinaliza Fant (2021, p. 124), quando aponta que esse leitor

[...] é aquele que, passo a passo, irá reconhecendo o processo de manipulação da linguagem pelo qual a arte literária se erige. Isso dará a este leitor as condições de, primeiro, compreender que é pelo emprego consciente da linguagem que se estabelecem os discursos com suas ideologias e, em seguida, a exercitar esse poder das palavras pela prática da escrita, dando consistência a sua própria manipulação linguística.

Diante desse contexto, compreendemos como necessário vislumbrar práticas pedagógicas por meio da leitura, de modo que contribuam para a formação desse leitor decolonial, instruído para o uso conotativo e denotativo da linguagem, aquele sujeito que sabe, entende e exercita o poder de manipulação que a linguagem, como material discursivo, pode sofrer tanto para a elaboração do texto artístico literário quanto para outros textos de natureza informativa, persuasiva, etc.

Esse processo leva em conta os desafios e as possibilidades para tal formação no espaço social da escola pública brasileira. Para estabelecer o alcance e a relevância social desta nossa proposta – bem como seu impacto na qualidade de vida e na melhoria da Educação Brasileira –, antes de nos direcionarmos à abordagem ao material didático de Ensino da História no contexto da formação inicial dos estudantes brasileiros e, em seguida, às possíveis ressignificações (ou também às prováveis corroborações) de alguns dos eventos e personagens enfocados nessa área da Educação na Literatura Infantil, vejamos, na sequência deste texto, alguns apontamentos sobre os percalços da aprendizagem, Ensino e Prática da Leitura ao longo dos nossos períodos históricos do Brasil Colônia, do Brasil Império e do Brasil República. Estes são, também, os recortes temporais que adotamos para examinar a Produção Literária Infantil Híbrida de História e Ficção que, adiante, procedemos.

1.4 ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA – UMA TRAJETÓRIA DE PERCALÇOS

Nesta subseção, atendendo ao exposto anteriormente, iniciamos a abordagem sobre os percalços da prática do aprendizado e do Ensino da Leitura na História do Brasil, refletindo sobre as especificidades da leitura literária e o seu legado para a formação integral do sujeito. Dessa forma, procuramos analisar, primeiramente, alguns aspectos do processo de colonização do Brasil – o que julgamos ter influenciado no sistema educacional e, conseqüentemente, na formação leitora do povo brasileiro –, para, na sequência, apontar os prolongamentos dessas condições no Período Imperial e, finalmente, refletir sobre a situação mais hodierna das práticas de leitura e da formação de leitores no Brasil Republicano.

Destacamos, nessa síntese histórica, que os portugueses vieram para o Brasil no período conhecido, na Europa, como a “Era das grandes navegações”, no final do século XV e início do XVI. Sua chegada ao litoral Sul do que hoje é o Estado da Bahia foi oficializado, por escrito, em 21 de abril de 1500. Nesse momento, os portugueses encontraram-se com uma população autóctone ágrafa. Contudo, um dos seus primeiros atos em nossas terras foi o da documentação pela escrita. Tal registro tornou-se o que hoje se conhece como *A Carta de Achamento* (1500) – também concebida por parte dos historiadores como “A certidão de nascimento do Brasil” –, produzida pelo escrivão da frota comandada por Pedro Álvares Cabral, o senhor Pero Vaz de Caminha. Essa missiva foi endereçada ao rei português, Dom Manuel I, apresentando-lhe as impressões do escrivão sobre a terra e a gente encontradas no desvio ao Ocidente realizado pela frota cujo destino era Calicute, na Índia.

Os portugueses, a partir de então, sob o comando de D. Manuel I (1469-1521) e de seu filho D. João III (1502-1557), passaram a utilizar as terras daqui como se fossem deles. Começaram a explorar os recursos naturais e tinham o território como uma das colônias ultramarinas sob o seu domínio. No ano de 1530, preocupada em perder as terras para os outros invasores europeus que aqui estavam chegando, e com a decadência do comércio oriental, a monarquia portuguesa, à época, já sob o comando de D. João III, decidiu pela colonização das terras brasileiras. Essa atitude acentuou as ações de posse e domínio do território, a subjugação de suas gentes e, também, “a organização de uma economia complementar à da Metrópole” (Cunha, 1980, p. 23).

Para realizar o povoamento das terras anexadas ao seu domínio, Portugal precisava traçar uma estratégia. Realizou, então, a divisão do território em lotes (capitanias hereditárias) e os concedeu a “um grupo diversificado em que havia gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a Coroa” (Fausto, 2021, p. 18). Esses sujeitos foram denominados, à época, de “donatários”, para que fizessem investimentos no território com recursos próprios. Tais unidades administrativas teriam a responsabilidade de defender e cultivar a terra, e, ainda, realizar a comercialização dos produtos cultivados e explorados, enviando parte dos lucros para a metrópole colonizadora. Na obra híbrida juvenil *Os Estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, retrata-se como se dava o processo de comercialização dos produtos retirados das terras brasileiras, conforme podemos averiguar nos fragmentos destacados abaixo:

Em suas idas àquele lugar, Nauru não tinha visto ainda ioiô Pedro. Ele permanecia no litoral, fazendo algo que Nauru não tinha a mínima ideia do que fosse: “explorando pau-brasil”, diziam os empregados e a própria senhora, sua esposa (Leal, 2012, p. 97).

Assim, ficou sabendo que ioiô Pedro, além daquelas terras, que eram chamadas de “engenho” e serviam para o cultivo de uma planta chamada “cana-de-açúcar”, possuía outras, mais próximas do litoral, onde colhia um tipo de árvore que ali crescia espontaneamente, o tal “pau-brasil”. (Leal, 2012, p. 101-102)

Os negros escravos trabalhavam na lavoura da cana e produziam ali no engenho um negócio chamado “açúcar”. Já os índios, eram levados ao litoral e, sob o comando dos brancos, passavam longos períodos, derrubando as árvores de pau-brasil. O açúcar e o pau brasil eram depois enviados em grandes barcos para a terra natal dos brancos, um lugar muito distante, do outro lado do mar (Leal, 2012, p. 102).

No decorrer dos anos, o sistema dessas capitanias hereditárias mostrou-se ineficiente, pois pouquíssimas progrediram. Os muitos prejuízos, a falta de recursos dos donatários e o seu desinteresse, além dos ataques dos povos originários às propriedades aqui instaladas, levaram ao fracasso do sistema. Em 1548, a metrópole colonizadora adotou, então, outra organização política e administrativa. O rei de Portugal, D. João III, criou o Governo Geral: o primeiro representante do poder público na Colônia. Elegeram a capitania da Bahia, por sua localização geográfica mais central, para sediar o governo geral, e Tomé de Souza passou a ser o primeiro governador geral de nosso território (Fausto, 2000). Este desembarcou no Brasil em 1549. Com ele, vieram padres jesuítas, funcionários reais, soldados, artesãos e

materiais de construção. Os padres jesuítas tinham por objetivo a catequização dos povos autóctones, convertendo-os à fé católica, ou seja, visavam ampliar seu poderio religioso, na tentativa de enfrentar o grande avanço protestante da época na Europa. Assim,

[...] logo na primeira quinzena de sua chegada, os jesuítas abrem a primeira escola de ler e escrever, onde se ensinava a doutrina cristã. Considerando que a finalidade da vinda dos jesuítas ao Brasil era a catequese, a instrução abre-se como um meio para esta. Segundo Serafim Leite, o desejo que Nóbrega dizia terem os curumins da terra em ler e escrever abria caminho para a catequese: “Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã... porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm muita inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós”. Essa primeira escola funcionou no Arraial do Pereira, antes mesmo de se fundar a cidade da Bahia, por Tomé de Sousa, para onde se transferiu a escola (Menezes, 1999, p. 24-25).

Em sua catequização, tornaram-se notórios os objetivos dos jesuítas de ensinar os habitantes originários a obedecer e a aceitar os dogmas e as leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em “pecado”, e a instrução foi a forma que usaram para atingir a tão cobiçada doutrinação religiosa. Para tal feito, os jesuítas criaram uma unidade linguística – aprenderam a língua dos autóctones e, depois, ensinaram o português aos nativos da terra –, que colocou todo o território a falar, com o passar do tempo, a mesma língua. Diante do exposto, vemos 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).

Como vemos, os jesuítas e a monarquia de Portugal tinham objetivos em comum, “moldar” as terras colonizadas, pautados nos princípios da lei, do poder do rei e da fé cristã. Para explorar as novas terras, a metrópole portuguesa julgava inviável enviar trabalhadores ao Brasil, por isso, usou do seu poder de dominação e iniciou o recrutamento/escravização de trabalhadores nativos (utilização de mão de obra abundante e barata), sem considerar que esses povos originários possuíam cultura, costumes e idioma próprios. Foram, assim, escravizados pelos colonizadores

e enviados, à força, aos engenhos para trabalharem na produção açucareira. A Educação não era vista como primordial para eles, pois, para exercer o trabalho braçal na atividade agrícola, não se requeriam quaisquer conhecimentos ou formação específica.

As missões jesuíticas foram coordenadas e administradas pelos sacerdotes da Ordem da Companhia de Jesus. Elas se tornaram exitosas e se expandiram, com a construção de casas, colégios e comunidades, o que se tornou, por fim, uma ameaça à centralização do poder dominante. No momento em que os jesuítas notaram o interesse dos colonizadores em escravizar os nativos, puseram-se a realizar um processo de orientação aos autóctones, com vista à sua independência. Devido a essa ação, os missionários foram acusados de manipular os habitantes originários contra o domínio europeu.

A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo aos interesses políticos e econômicos de Portugal. Contudo, os habitantes originários do território – definidos como inocentes, conforme se manifesta na *Carta de Achamento* ([1500] 2019, p. 41), de Pero Vaz de Caminha, “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” –, não se renderam tão facilmente. Eles mostraram aos colonizadores a sua resistência de diversas maneiras: com enfrentamentos bélicos, com ataques às povoações e fazendas, com seu afastamento a regiões distantes dos agrupamentos europeus, etc. É nesse contexto inicial de povoamento europeu de nossas terras que se implementaram, em território brasileiro, as primeiras ações de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, como, a seguir, detalhamos.

1.4.1 A Educação colonial catequizadora e o privilégio da leitura às elites: o início da estratificação do sistema educacional brasileiro

No processo de colonização, no qual os dominantes tinham o poder de decidir o que era melhor para todos, estruturaram-se, a partir de sua visão, as práticas de ensino, de forma a privilegiar os filhos da classe dominante que habitavam na colônia; ou seja, a escolarização era pensada como instrumento de formação da elite colonial. A eles, eram ofertadas humanidades, nas quais, além de aprender a ler e a escrever,

aprendia-se sobre a cultura europeia. O ensino de humanidades, segundo comenta Zotti (2005, p. 31), “abrangia o estudo da gramática, da retórica e das humanidades, sendo realizado em latim”.

Ribeiro (1981, p. 29) salienta: “os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”, de forma a atender aos interesses econômicos do colonizador. Aos habitantes originários, eram ensinados os rudimentos do ler e do escrever, mas, também, tinham, como centro das ações, a catequese com os ensinamentos religiosos católicos, baseados em livros bíblicos, exercidos com a intenção de aculturá-los¹⁴. Assim, quanto mais dóceis se tornavam os autóctones, mais facilmente eram ludibriados, manipulados e aproveitados como mão de obra pela elite branca europeia colonizadora.

Nesse cenário, a Literatura Infantil e Juvenil Híbrida de História e Ficção Brasileira aborda essa temática, mais especificamente, no relato ficcional *Os Estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, a partir da perspectiva daqueles que são alvos da aculturação. O autor evidencia os ideais católicos aos quais os nativos eram submetidos, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

Ora, eles tentavam mostrar aos meninos de todas as maneiras que Tupã e os deuses todos não passavam de invenções maldosas dos pajés de suas aldeias. Na verdade, diziam, existia apenas um Deus, esse Deus se dividia em três – Pai, Filho e Espírito Santo – e a mãe de todos eles se chamava Maria (Leal, 2012, p. 40).

Os ideais religiosos, que constituíam as crenças e cultos dos povos originários, foram, assim, negados, desconsiderados e menosprezados pelos jesuítas nesse processo de aculturação dos povos autóctones, pois, para os europeus, a única religião e crença que todos deviam seguir era o catolicismo. O catecismo levou à imposição dos dogmas dos invasores, pois os nativos, a partir de sua submissão a eles, deviam obedecer a todos os princípios e estatutos do catolicismo. A aculturação é outra temática que é retratada na obra *Os Estrangeiros* (2012), de Leal. Ele descreve

¹⁴ Aculturação é o conjunto de fenômenos que resulta de um contacto contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que conduz a modificações nos modelos culturais iniciais de um dos grupos ou dos dois. O termo tende para uma acepção negativa: a cultura dominante não aceita a osmose, mas procura impor a sua marca àquela que é mais fraca, criando um choque deformador e uma verdadeira forma de colonialismo. Disponível em: https://www.snpcultura.org/aculturacao_ou_inculturacao.html. Acesso em: 10 jun. 2024.

como a cultura do colonizador era imposta aos povos colonizados, como podemos ler no fragmento do relato híbrido, abaixo exposto:

Saru, talvez por ser o menor dos três e apesar de sentir bastante a falta da mãe, foi o que melhor se adaptou à nova vida na tribo dos brancos. Era constantemente elogiado pelos mestres. Rapidamente aprendeu a ler, a escrever e a contar. Fazia suas orações pontualmente, com rigor e correção, e seguia as ordens sem discutir (Leal, 2012, p. 43).

Nessa perspectiva, notamos que as crianças indígenas eram educadas pelos jesuítas, ou seja, iniciadas no processo de aculturação, aprendendo a ler, contar e rezar na língua do colonizador. Elas, também, aprendiam, nesse processo, os valores e os costumes da cultura europeia, em detrimento de sua própria cultura. Quem estava no processo de aculturação (neste caso, Saru), não percebia que tudo o que lhe constituía como autóctone estava sendo retirado, apagado de sua existência e constituição para dar espaço aos valores e à cultura do branco. Era tão intensa a pressão exercida sob o indivíduo que esse, muitas vezes, seguia as ordens impostas sem discutir, pois não enxergava outra forma de sobrevivência. Vale ressaltar que, além da subjugação dos povos nativos, outros seguiam para o mesmo destino, como as pessoas escravizadas que eram trazidas da África.

No decorrer do período colonial, além dos administradores portugueses e do clero, foram surgindo outras classes sociais no território dominado: os senhores de engenho e os escravizados trazidos, à força, da África. Aqui, a Companhia de Jesus realizou a importação da cultura europeia, de forma a suprir uma demanda da classe dirigente, que objetivava aproximar-se do estilo de vida da metrópole. Portanto, a Educação escolar, no Brasil, iniciou-se distante dos problemas e das necessidades da colônia/território dominado. Nesse contexto,

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, Educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), Educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e Educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 1991, p. 34).

Todo o ensino dessa época – que levou 322 anos – foi concentrado, majoritariamente, nas mãos da Companhia de Jesus, o que a tornou dominante no campo educacional dos territórios dominados pelos portugueses na América. Com a consolidação da cultura católica entre as elites coloniais, os jesuítas tornaram-se os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial. Essas constituíam-se, em sua quase absoluta maioria, dos filhos herdeiros portugueses, dos senhores de engenho e de outros nobres portugueses, que desempenhavam funções administrativas relevantes no espaço territorial do Brasil, excluindo-se, desse círculo elitizado, qualquer nativo, mestiço, africano/afrodescendente ou mulher, já que todo esse contingente não tinha acesso à escola e, por consequência, à aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos estudos de Romanelli (1991), citados anteriormente, verificamos a informação de que havia, nessa época, a exclusão das mulheres do direito ao estudo e, também, a seleção e exclusão dos sujeitos quanto ao acesso ao conhecimento de maneira universal. Em função das mulheres brancas serem escassas nas colônias ultramarinas¹⁵ das metrópoles europeias, os homens as mantinham impotentes e confinadas nos lares, pois eram vistas como guardiãs da economia doméstica, geradoras e protetoras dos filhos aptos à herança, seja do nome ou das posses do pai branco colonizador. Além disso, essas mulheres brancas, ingressadas pelas Coroas europeias no território ultramarino dominado, eram consideradas um “prêmio” cobiçado pelos “desbravadores” do território. Elas eram usadas pelo poder colonizador para manter os homens fixados nesse território.

Inseridas na difícil realidade dos territórios anexados às coroas, elas permaneciam distantes das aulas de música, de línguas vivas (como o português e o espanhol, por exemplo) e da Literatura. Isso as levou ao analfabetismo forçado nessas

¹⁵ Para ampliar o conhecimento de como se deu a inserção das mulheres brancas europeias nas colônias americanas, sugerimos as leituras da dissertação *A inserção da mulher europeia na conquista do “Novo Mundo” – perspectivas literárias* (2017), bem 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 realizados por Beatrice Uber, também integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificação do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Dissertação disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3471>. Tese disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6529>. Acessos em: 06 ago. 2024.

distantes terras, uma vez que não haviam aprendido os rudimentos da leitura e da escrita ainda na Europa, enclausuradas em algum convento, pois a maioria procedia desses espaços, para onde eram levadas pela orfandade ou pela viuvez.

Nos tempos coloniais, as mulheres de classes abastadas somente aprendiam a ler quando se tornavam freiras, salvo algumas raras exceções. As nativas, as negras e as mestiças recebiam, nesse contexto, um tratamento, uma consideração e uma Educação, todavia mais inferiorizados.

No que se refere à organização educacional no Brasil Colônia, Saviani (2013) aponta que essa pode ser dividida em dois períodos: o primeiro, denominado como período heroico, pedagogia brasilística, corresponde aos anos de 1549 a 1570, e é marcado pela chegada dos primeiros jesuítas. O segundo período (1599-1759) é caracterizado pela consolidação, no Brasil, da Pedagogia Jesuítica – modelo educacional conduzido pelos sacerdotes da Ordem. No início da colonização, com variadas tentativas fracassadas para conquistar os nativos, os jesuítas obtiveram sucesso em alguns de seus empreendimentos de catequização. Assim, para os autóctones, deu-se o processo de apropriação de uma nova língua, a língua portuguesa, e a perda de sua própria identidade cultural e linguística.

A companhia de Jesus¹⁶ veio para o nosso país com o objetivo de converter os nativos à fé católica, e para isso, pautaram-se em métodos pedagógicos que visavam à mudança de hábitos e de costumes dos povos originários. Esses métodos previam instrução diferenciadas, ou seja, uma era aquela destinada para os nativos, centrados na leitura e na escrita e poucas operações matemáticas; e outra estava endereçada para os filhos dos colonos portugueses. Essa instrução elitizada era um ensino mais culto, mais abrangente, cujas metas consistiam em possibilitar uma sólida Educação que os levasse, inclusive, a integrar a própria Companhia. Ainda, segundo Romanelli (1991), a ordem missionária católica jesuíta, além de catequizar os indígenas e ensinar aos filhos dos colonos, lecionava, também, para a classe nobre, para os filhos

¹⁶ “No Brasil, a Companhia de Jesus exerceu domínio por cerca de 210 anos. Nesse período, formou uma estrutura educacional que lhe garantia não somente o monopólio no campo educacional, mas todo um prestígio na estrutura social, econômica e cultural. Possuía uma diversidade de patrimônio em propriedades produtivas, de cana-de-açúcar e gado, e não produtivas, como os aluguéis de imóveis, os jesuítas, em aliança com a nobreza lusitana, possuíam mais poderes para tomar decisões políticas que o próprio rei, que detinha a função efetiva de governante absoluto” (Silva; Santos, 2019, p. 44).

da elite que desejavam ingressar, futuramente, no ensino superior, nas renomadas universidades europeias da época, como a de Coimbra, por exemplo.

Para incutir a dominação colonialista nos aprendizes autóctones, os jesuítas utilizaram algumas estratégias que foram fundamentais para a obtenção de bom êxito nessa empreitada aculturadora. Segundo Saviani (2013),

[...] 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).

A Literatura Infantil e Juvenil Híbrida de História e Ficção Brasileira não se exime de abordar essa temática do envio, pela Coroa Portuguesa, dos “meninos língua” ao território brasileiro. A obra *A descoberta do Novo Mundo* (2013)¹⁷, de Mary Del Priore, configura, como protagonistas do relato, dois meninos órfãos – as personagens metonímicas Pedro e Paulo – que embarcam nas caravelas com destino ao “Novo Mundo” e, no trajeto, descobrem que estão destinados a serem “meninos língua”. Recomendamos a leitura dessa obra pelo seu potencial de ressignificação da história desse contingente normalmente excluído dos relatos e dos espaços históricos consagrados, por não pertencerem ao rol dos sujeitos considerados “heróis” desse processo de dominação de terras e gentes na América.

No Brasil, a história do acesso à instrução escolar, e, portanto, à leitura e à escrita, é marcada por várias discriminações. Souza (1999) ressalta que, até certo tempo, apenas os homens de classe abastada tinham direito a aprender a ler, escrever

¹⁷ A narrativa híbrida de Del Priore (2013), *A descoberta do Novo Mundo* (2013), integra o *corpus* de análise 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), da professora Fernanda Sacomori Candido Pedro, também integrante da célula de estudos da Literatura Infantil 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”. Recomendamos a leitura desse texto para termos uma visão ampla sobre como a Literatura Juvenil ressignifica o período do Brasil Colônia. Pedro, F. S. C.; Santos, V. P. Narrativa híbrida de história e ficção na Literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. *Revista Fermentum*. v. 31, n. 91, p. 399-415. mayo-agosto. 2021. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47408>. Acesso em: 02 nov. 2024.

e contar, e somente depois – já na Era Republicana –, esse direito foi estendido a todos os sujeitos/integrantes da sociedade. Nesse contexto de exclusão, por exemplo, ensinava-se às mulheres os afazeres considerados femininos, como coser, lavar e fazer rendas, limpar, cuidar de filhos. Elas tinham contato somente com o universo doméstico, eram excluídas socialmente dos espaços públicos e viviam na ignorância intelectual.

Isso nos revela o atraso que tivemos no processo de formação leitora da nossa nação. Fomos privados desse bem cultural imprescindível para o nosso crescimento intelectual e social, por mais de três séculos, porque não era esse o interesse da elite branca europeia colonizadora. Diante dessas considerações, Silva (1995, p. 11) expõe-nos que “qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade redundará em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social”.

Prosseguindo nossas reflexões sobre as injustiças sociais no campo da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo de nossa História, podemos ressaltar que os jesuítas tiveram significativas contribuições na realidade colonialista aqui implementada pela monarquia portuguesa. Nesse sentido, cabe destacar 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).

É sabido que a missão da Companhia de Jesus era catequizar, arranjar adeptos à fé católica, tornar os povos originários dos territórios invadidos mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra necessária à rentabilidade do processo colonialista. A primeira etapa da implementação da “matriz colonial do poder” foi a da “salvação” dos povos autóctones. Essa ação era “focada em salvar as almas pela conversão ao cristianismo” (Mignolo, 2017b, p. 8). Nesse sentido,

[...] explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a Educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da Educação estava excluído o povo,

e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma Educação voltada para a formação da elite dirigente (Ribeiro,1993, p. 15).

A implementação dessa “matriz colonial do poder” estendeu-se, em seguida, a outra ação que “envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes [...]” (Mignolo, 2017b, p. 8). Assim, a Companhia de Jesus, visando ao seu bem comum, afastou-se desse objetivo primeiro de apenas catequizar os nativos e os converter à fé católica e, então, passou a privilegiar a Educação da elite. O povo fora excluído da Educação e o território brasileiro permaneceu, por mais de dois séculos, com uma Educação voltada, exclusivamente, para a formação da elite – branca, colonizadora e masculina –, pois, durante o Período Colonial,

[...] o principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A Educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A Educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A Educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (Ribeiro,1993, p. 15).

É importante destacar, da informatividade desse excerto, que só tivemos Educação superior no período colonial do Brasil devido à fuga da Família Real e de toda a corte portuguesa ao nosso território, em 1808, por conta das invasões napoleônicas na Europa. A instalação da Corte nas terras brasileiras possibilitou a abertura da faculdade de medicina e de direito em terras fora da metrópole colonizadora. A presença da Corte Portuguesa no Brasil, desde 1808 até 1821, com todo o seu aparato, desencadeou transformações na estrutura do processo colonialista aqui imposto.

De acordo com Almeida (1989, p. 122), foi desde a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil que a elite residente no território começou a sonhar com a criação de uma Universidade. Porém, com o processo de independência e a

consolidação inicial do governo imperial, a ideia só recobrou ânimo em 1834. Em 1835, surgiu a ideia de reunir, no Rio de Janeiro, as Faculdades de Direito e Medicina, complementadas por um curso de Matemática, e, assim, iniciar, em nossas terras, uma Universidade.

A chegada de D. João VI e sua Corte ao Rio de Janeiro, em 1808, também proporcionou algumas mudanças na comercialização de livros. De acordo com Moraes (1979, p. 44), “aparecem as verdadeiras livrarias vendendo não só as publicações brasileiras, mas também livros importados da Europa”. No entanto, a situação do território era desconfortável nesse aspecto, uma vez que já se iam mais de três séculos de colonização e ainda se tinha uma quantidade insignificante de livrarias e as bibliotecas públicas eram medíocres. Assim, com a chegada da Corte Portuguesa às terras brasileiras, houve alteração e ampliação desses locais.

Outro elemento que teve benefícios com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, foi a impressão. Devido à necessidade de se imprimir documentos oficiais do governo, criou-se a Impressão Régia. No tempo livre, a tipografia poderia ser usada para produzir para terceiros, logo, algumas pessoas começaram a encomendar publicações. Em 1808, começaram a ser impressas obras poéticas e, em 1810, foi a vez dos primeiros romances de autoria europeia. Dessa maneira,

[...] posteriormente, a partir de 1821, com a abolição da censura aos livros e a extinção do monopólio da Imprensa Régia, ampliaram-se as publicações e o interesse pela leitura, devido ao crescente interesse pela política e pela independência do país (Silva, 2009, p. 82).

Até a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, a impressão de livros era proibida no território dominado. As obras escritas por autores nacionais tinham de ser confeccionadas no exterior, mais frequentemente, em Portugal. De acordo com El Far (2012, p. 12),

[...] diferentemente do governo espanhol, que autorizava a abertura de estabelecimentos gráficos em suas colônias na América, a metrópole portuguesa, até a vinda da família real, em 1808, proibiu expressamente qualquer tipo de reprodução impressa em todo o território nacional por temer a possível propagação de ideias políticas progressivas e revolucionárias.

Além dessa restrição, imposta pela Coroa Portuguesa, de circulação de material impresso em nosso território, por mais de três séculos, conforme assevera Zilberman (1988, p. 38), “[...] um plano educacional para a população residente no Brasil não constou do trabalho da administração portuguesa durante o período colonial, sendo deixado ao encargo do grupo religioso que para cá se deslocou”. Ter livros à disposição não era possível a todos: somente os missionários tinham acesso a esse bem cultural, como especifica Sodré (1999, p. 11), ao mencionar que isso era “só natural nas mãos dos religiosos e até aceito apenas como peculiar ao seu ofício, e a nenhum outro. As bibliotecas existiam nos mosteiros e colégios, não nas casas de particulares”.

Não era interesse dos portugueses que as pessoas comuns que viviam em sua colônia tivessem acesso ao conhecimento. Os empecilhos ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil faziam parte do firme propósito colonizador de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio. Então, as bibliotecas eram raridade e os livros católicos eram os itens que predominavam no raro acervo literário aqui existente. Exercia-se, com isso, a territorialização das mentes, das identidades e do imaginário, além do domínio territorial geográfico, e se impunha a forma colonialista de pensamento entre a população que construía a base da sociedade brasileira.

A leitura e a produção de livros no Brasil podem ser vistas, dessa forma, como um processo de construção social, a partir do modo de colonização imposto pela metrópole portuguesa. Consideramos que a tardia impressão dos primeiros livros e um severo controle das publicações podem ser vistos como fatores que deixaram marcas nas instituições, na cultura e no desenvolvimento de um amplo público leitor, ou seja, o processo de formação intelectual do brasileiro teve perdas, restrições, controles e elitização, pois a grande maioria dos sujeitos aqui residentes foram impedidos de ter acesso às construções ideológicas essenciais. Leitura e escrita fizeram-se, assim, historicamente, poderes centrados na elite branca masculina colonizadora do território – tanto geográfico quanto mental, identitário e imaginário – que, desde o começo da nascente sociedade brasileira, buscou meios de controle ao acesso a essas ferramentas libertadoras.

Essa estrutura político-educativa, que privilegiava os homens brancos colonizadores com o intuito de gerar futuros sujeitos aptos a seguir a manutenção do

sistema colonialista, atravessou todo o Período Colonial (322 anos) e estendeu-se à Era Imperial no Brasil (mais 67 anos) – como adiante expomos –, resultando em quase 4 séculos de elitização do acesso a esses conhecimentos em nossas terras. Constatamos, assim, que

[...] o sistema colonial sempre se aproveitou, eficazmente, de discursos instituídos nas sociedades estratificadas, aplicando-os como máximas a serem observadas para que o sujeito se “acomodasse” e se “conformasse” com sua situação. Desse modo, tornar conhecido e praticado pensamentos como “felizes são os pobres porque herdarão o reino dos céus”, entre muitos outros, chega a ser providencial já que em nossa história colonial a grande maioria dos negros, indígenas e mestiços eram os pobres a se resignar a esta sorte já que pelo sistema instituído eles não herdavam nada, e, no caso dos mestiços, em especial, nem o sobrenome dos pais. Possibilitar a circulação e a produção de obras ficcionais nas quais outras possíveis realidades sejam expostas para que tais leitores possam “cogitar” diferentes perspectivas para a sua própria existência torna-se um ato altamente perigoso (Fleck, 2019, p. 97).

As ações do poder colonialista português em prol da proibição tanto da impressão quanto da circulação de material impresso no território brasileiro confirmam o “perigo” mencionado pelo autor, já que a leitura sempre foi concebida, pelos que exercem o domínio, como processo de ampliação dos horizontes e meio de exercer o poder. Foi com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, e a implementação da Biblioteca Nacional que se iniciou a impressão de livros no Brasil. Desse fato, surgem obras de leitura destinadas à escolarização, ou seja, começam, gradativamente, a serem publicados livros para crianças. A demanda por esse bem cresceu em face às exigências estabelecidas pela camada social da Corte Portuguesa instalada na colônia. Entre elas, estava a implementação de uma melhor condição cultural destinada às famílias portuguesas da Corte, obrigadas a residirem no território colonizado, devido à situação política que a Europa do início do século XIX atravessava naquele momento histórico com as investidas bélicas e de dominação territorial de Napoleão Bonaparte.

Nessa perspectiva, a inauguração da Imprensa Régia, no Rio de Janeiro, após a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, foi o marco para o início da produção de livros no período colonial, ação que seguia o que era definido pelo Príncipe Regente. Toda essa limitação e cerceamento da imprensa no período

colonial era fruto de receios da influência dos escritos sob o pensamento dos colonos, uma vez que “a imprensa já se mostrara como poderoso instrumento de mobilização social em movimentos revolucionários, como ocorrera em particular na Revolução Francesa” (Rosa, 2009, p. 82).

Contudo, o processo de modernização na Europa, estimulado pela Revolução Industrial (1760), deparou-se com desafios no Brasil. Com uma sociedade desigual, cuja base era escravocrata e latifundiária, e frente ao fato de estar surgindo e se organizando sob um novo sistema político – advindo da mudança inesperada da Corte ao território –, não havia, aqui, um mercado consumidor de livros infantis. Assim, vislumbrou-se a escola como o espaço de preparação das crianças para que essas se tornassem consumidoras em potencial desse produto cultural, já que,

[...] se o livro enquanto objeto cultural passa a existir desde o século XV, com a invenção da imprensa por Gutenberg, a difusão de seu uso teve que aguardar [...] por duas razões: de um lado foi preciso que se aperfeiçoassem os mecanismos de reprodução mecânica [...] de outro, tornou-se condição obrigatória do maior consumo do livro o domínio generalizado dos códigos escritos, isto é, a alfabetização, o que não foi possível enquanto não se ampliou a rede escolar ou se promoveu a reforma dos instrumentos tradicionais de ensino (Zilberman, 1983, p. 20).

Durante os mais de três séculos da História do Brasil Colonial, o ensino estava pautado nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, “[...] aplicadas ao estudo da língua latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão” (Coutinho, 1997, p. 196-197). Com a passagem do Brasil Colonial para o Período Imperial, tivemos o prolongamento do Ensino Humanístico, que foi responsável pela atividade intelectual dos homens de letras, permanecendo a Educação Linguística e Literária, que tinha como prioridade o Ensino do Latim e a Literatura.

Esse era o perfil da Educação na Época Colonial. Um sistema escravocrata, patriarcalista e desumano que se sustentou durante 322 anos em nossas terras – de 1500, com a chegada dos portugueses que implementaram aqui o colonialismo, estendendo-se até 1822 – quando, desse sistema exploratório, passamos ao da Era do Império do Brasil (1822-1889) – comandado pelo próprio filho do rei de Portugal,

implementando-se, dessa maneira, o sistema da colonialidade, que segue às independências políticas dos territórios. Sistema este que perpetua os privilégios do colonialismo às elites dos poderes que se mantêm nesses territórios, onde, claro, construíram as suas fortunas. Vejamos, na sequência, alguns aspectos relevantes das práticas de leitura e de escrita nessa nova fase da História do nosso país.

1.4.2 A Era Imperial do Brasil: a manutenção das heranças coloniais – as precariedades de uma Educação elitista e classista

A Era Imperial da História do Brasil é marcada pela independência política da colônia em relação à metrópole europeia, datada em 7 de setembro de 1822, colocando o filho do rei português – o príncipe herdeiro D. Pedro – no comando político do território. No entanto, a dependência do nosso território ainda continuava atrelada ao domínio cultural de Portugal e econômico da Inglaterra – que, por sua vez, dominava, nesse contexto, a situação de Portugal – e, internamente, seguiu atrelada à mão de obra escravizada. O Período Imperial não foi longo, mas cheio de disparidades, pois a realidade da organização econômica e sociocultural do Brasil ainda permanecia muito próxima àquela do Período Colonial. Este regime governamental encerrou-se no ano de 1889, com a Proclamação da República, totalizando 67 anos de vigência.

Historicamente, ele é dividido em três fases: Primeiro Reinado (1822-1831); Período Regencial (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889). Cada um desses períodos tem as suas características específicas. O Primeiro Reinado é marcado pelo governo de Dom Pedro I, filho de Dom João VI e regente do Brasil até sua independência. Esse período ficou marcado pelos atritos entre D. Pedro I e os diferentes grupos políticos do Brasil, pelo autoritarismo e pela incompetência na administração do território. Nesse contexto conflitivo,

[...] de todos os fatores que levaram à crise do Primeiro Reinado, aqueles relacionados com essa disputa, simbolizada nos conflitos entre Assembleia Geral e Executivo, foram os mais importantes. A questão dos acordos com a Inglaterra, proibindo o tráfico de escravos e favorecendo a entrada de produtos ingleses, e a questão da dissolução da Constituinte arranharam definitivamente a imagem de

D. Pedro. A partir de então, tornou-se complicado sustentar a situação por muito tempo (Filho; Muaze; Salles, 2011, p. 132).

Dom Pedro I sofreu grande pressão durante o seu reinado. “[...] sem apoio militar, acuado, D. Pedro não vê saída a não ser abrir mão do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, uma criança à época. O dia 7 de abril de 1831, assim, ficou conhecido como a data da abdicação” (Filho; Muaze; Salles, 2011, p. 130). Dessa forma, terminava o período histórico brasileiro do Primeiro Reinado e se dava início ao Período Regencial, sendo esse, também, um dos mais conturbados da História do Império do Brasil.

Nessas circunstâncias é que se iniciava o Período Regencial, pois o imperador – D. Pedro II (de Alcântara) – contava com apenas 5 anos de idade, à época. Este foi marcado pela transição, tempo histórico no qual o território foi governado por regentes até que o futuro imperador tivesse a idade mínima para assumir o comando do reino – 18 anos –, conforme estipulava a Constituição de 1824¹⁸. “A regência, no Brasil, foi uma época em que práticas políticas, movimentos revoltosos e redes de sociabilidade – como jornais, sociedades e clubes – ganharam as ruas e visibilidade em escala incomparável [...]” (Filho; Muaze; Salles, 2011, p. 139). Além disso,

[...] os anos da regência foram também de intensa agitação política, quando o vazio momentâneo de poder abriu espaço para que diversos grupos travassem variados combates em busca da hegemonia sobre os múltiplos segmentos sociais do país (Filho; Muaze; Salles, 2011, p. 139).

Nessa fase, aconteceram diversas rebeliões, como a Cabanagem (1835 a 1840), a Balaiada (1838 e 1841), a Sabinada (1837 e 1838), a Revolta dos Malês (1835) e a Revolução Farroupilha (1835). Ressaltamos que, dessas revoltas, “ao menos quatro – Cabanos, Cabanagem, Balaiada e, em especial, Malês – contaram

¹⁸ A Constituição de 1824, elaborada por um Conselho de Estado, nomeado pelo imperador, vigorou, em essência, até o final do Império. Definia o Império do Brasil como uma “associação política de todos os cidadãos brasileiros”, formando uma “Nação livre e independente” (art.1º). O governo era instituído como “Monarchico Hereditario, Constitucional e Representativo” (art. 3º). A soberania residia na “Nação”, que era, seguindo a referência máxima para o poder político no liberalismo, a fonte dos poderes políticos (“art. 12º). (Filho; Muaze; Salles, 2011, p. 115). Em relação a essa Lei máxima, sabemos hoje que “ela não diferia muito da proposta dos constituintes anterior à dissolução da Assembleia, mas há uma diferença a ser ressaltada. A primeira Constituição brasileira nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao “povo”, embora devamos entender por “povo” a minoria de brancos e mestiços que votava e que de algum modo tinha participação na vida política” (Fausto, 2000, p. 149).

com a participação de escravos” (Filho; Muaze; Salles, 2011, p. 154). Nesse sentido, a regência finalizou-se com o Golpe da Maioridade (1840), ato no qual os políticos brasileiros anteciparam a maioria de Pedro de Alcântara para que ele pudesse ser coroado imperador do Brasil, com 14 anos, pois “entre os liberais, generalizou-se a opinião de que os problemas só seriam resolvidos com a ascensão de dom Pedro de Alcântara ao trono” (Figueira, 2007, p. 267).

No entanto, os conservadores da época não eram favoráveis a essa ideia, “pois viam nessa iniciativa uma manobra para afastá-los do poder” (Figueira, 2007, p. 268), suspeita esta que se comprovou no decorrer das consequências, com ações executadas pelo imperador Dom Pedro II. Como não foram contemplados na política monárquica, os conservadores passaram a fazer oposição ao governo imperial.

O Segundo Reinado foi um dos mais longos períodos da política brasileira. Ele só terminou em 1889, quando Dom Pedro II foi afastado do poder pelo exército e pelos fazendeiros paulistas que, por meio de um golpe, proclamaram a República. Durante o Segundo Reinado, o poder esteve centralizado na figura do imperador, pois ele contava com o Poder Moderador, instituído pela Constituição de 1824, o qual lhe dava amplos poderes. Dom Pedro II nomeava e demitia ministérios, dissolvia a Câmara dos Deputados quando julgava necessário, convocava eleições, escolhia senadores de acordo com seus interesses. Em suma, buscava manter e consolidar a ordem política e social interna. Dessa forma, Dom Pedro II governou com o Partido Liberal e com o Partido Conservador que se alternaram no poder durante o Segundo Reinado.

Os dois partidos (liberais e conservadores) tinham mais coisas em comum do que diferentes, ambos estavam dominados por homens da elite brasileira: grandes fazendeiros, comerciantes, funcionários públicos, advogados e militares; tinham interesses de manter a população em geral excluída da vida política, além disso, usavam de violência para fraudar as eleições. Ou seja, “conservadores e liberais utilizavam-se dos mesmos recursos para lograr vitórias eleitorais, concedendo favores aos amigos e empregando a violência com relação aos indecisos e aos adversários” (Fausto, 2000, p. 181).

O partido liberal defendia mais autonomia para as províncias e venceu as primeiras eleições parlamentares: eleições do cacete¹⁹. O partido conservador

¹⁹ Com o objetivo de reforçar as medidas, os liberais colocaram capangas armados junto às mesas eleitorais para pressionar os votantes. Muitos dos que se recusavam a votar nos liberais sofriam

defendia um poder central forte e buscava medidas para diminuir o poder das províncias. Dessa forma, conforme explicita Fausto (2000, p. 181), “devemos ter em conta que a política desse período, e não só dele, em boa medida não se fazia para se alcançarem grandes objetivos ideológicos. Chegar ao poder significava obter prestígio e benefícios para si próprio e sua gente”.

No que se refere à organização educacional brasileira, esta teve sua gênese nas primeiras décadas do Império, marcadas por rupturas e continuidades no cenário político, econômico e sociocultural. Essa organização da Educação estava estruturada para atender a uma demanda da classe com maior poder aquisitivo, enquanto os demais grupos seguiram, como nos 322 anos de colonização, limitados ao direito de acesso à Educação.

Dessa maneira, o que era para representar um avanço, permaneceu com os mesmos objetivos do Período Colonial, ou seja, o de uma “estrutura” e “organização” escolar voltadas para atender aos interesses das elites. Podemos inferir, então, que a Educação escolar estava atrelada aos interesses ideológicos, sustentando um modelo de Educação elitizado, longe da maioria da população e dos interesses de uma sociedade justa e igualitária.

Do legado do Império, além do conjunto de instituições públicas para a formação das elites, restou uma série de debates sobre a estruturação de uma Educação Nacional, com a tentativa da criação de um sistema em que a Educação popular fosse considerada um requisito fundamental, intenção que ficou apenas no debate. Já o projeto de criação das universidades foi facilmente aprovado, não se questionou seriamente sobre a necessidade ou a finalidade, em um território destituído de Educação Elementar, da importância e do apoio à Educação Superior.

Um dado esclarecedor sobre a situação da Educação no Brasil Império está expresso na pesquisa da professora Ana Lagôa (1990) e se refere ao ano de 1867, período do Segundo Reinado, cujo imperador foi Dom Pedro II, casado com a imperatriz Tereza Cristina. O dado mencionado, apontado por Lagôa (1990), revela uma população livre de 8 milhões de pessoas vivendo nessa época no território brasileiro. Desse montante de gente, 1.200.000 eram crianças em idade escolar primária. De toda essa população infantil em fase de alfabetização, de aprendizagem

espancamentos. Por essa razão, o pleito de 1840 ficou conhecido como “eleições do cacete” (Figueira, 2007, p. 270).

de leitura e de escrita, constam, dos dados estudados e catalogados pela professora, apenas 110.000 estudantes devidamente matriculados na rede escolar. Isso equivale a menos de 10% do total.

A Educação destinada para a maior parte da população era negligenciada pelo Estado e, também, não havia interesse das elites para que fosse universalizada. Diante dessa situacionalidade da Educação do Período Imperial do Brasil, como explicam Souza e Carvalho (2019, p. 11),

[...] de fato a Educação popular não interessava ao Estado, já que se fazia necessária ao interesse das elites, dada a situação social e econômica nacional: um terço da população era composto por escravos, outra grande parcela pela nascente classe média. As elites estudavam em casa, com preceptores particulares, com os quais completavam seu ensino primário e secundário e, depois, dirigiam-se para os cursos superiores mantidos pelo Estado ou para a Europa (Souza; Carvalho, 2019, p. 11).

Com a sociedade brasileira firmemente estratificada e dividida entre pessoas dominantes e dominadas, a função da escola era a de atender à elite. Assim, não havia a demanda para que ela funcionasse como agente ideológico junto às camadas populares, visto que estas não tinham acesso à escola. Isso explica o total descaso das autoridades e do governo em relação à Educação e, em grande parte, revela a raiz da atual, ainda, ineficiência de uma aprendizagem de leitura e de escrita no alcance de padrões e requisitos determinados e requeridos pelas instituições que sempre tiveram sua população assistida por esse espaço histórico-social e cultural que é a escola. Essa situacionalidade de descaso, de negligência, de controle e de elitização frente à aprendizagem da leitura e da escrita não atingia apenas as crianças em idade escolar, ela, obviamente, estendeu-se, ao longo dos tempos, à formação dos próprios educadores, quando tal necessidade veio a se tornar inevitável para os poderes instituídos.

Nas pesquisas de Ana Lagôa (1990), encontramos outro dado estatístico esclarecedor sobre a Educação do Período Imperial: em 1876, 78% dos brasileiros eram analfabetos. Vamos refletir, temporalmente, sobre esse dado: há 149 anos de nossa História, apenas 18% da população, ou seja, 18 pessoas entre 100, que habitavam o território brasileiro, eram alfabetizados, sendo eles, majoritariamente, homens brancos descendentes dos portugueses colonizadores. A absoluta maioria do

povo brasileiro, a menos de um século e meio, vivia sem acesso à leitura e à escrita, sendo, assim, muito facilmente manipulados, subjugados e explorados pela mínima parcela leitora e detentora do poder, já que essas duas condições – saber ler e escrever e exercer o poder – andavam, nos séculos de domínio português em nosso território, de mãos dadas.

Esse dado revela a realidade gerada pelas sistemáticas restrições de acesso à Educação, herdadas do Período Colonial e cultivadas, do mesmo modo, nesse sistema político imperial. Em nenhum momento da História Colonial Brasileira, ou mesmo do Período do Império, criaram-se, de fato, medidas e ações para valorizar um sistema de Educação Infantil, ou de Ensino Secundário, pois, desde a transformação das nossas terras em um território de domínio da Corte Portuguesa – especialmente após a fuga da família real ao Brasil, em 1808 –, a elite colonizadora passou a dar mais ênfase às possibilidades de um Ensino Superior regido pelo Estado. Isso privilegiava somente essa casta social, que educava seus filhos no sistema familiar, e que, desse modo, tinha possibilidades de prepara-los para ingressarem nas universidades – primeiro na Europa e, mais tarde, aqui mesmo. Seguiam, na Era Imperial, sem acesso à escola todos os excluídos do Sistema Colonial, ou seja, os autóctones, os africanos ou afrodescendentes, os mestiços e todas as mulheres.

Mas qual era a realidade para aqueles que detinham o poder nessa época? Como defendemos, o passado não se materializa no presente, tampouco pode ser alterado, mas a Literatura tem o poder de nos fazer refletir sobre esses diferentes ângulos sob os quais as condições sociais eram vistas e vividas. Assim, tomamos, aqui, a liberdade de expor aos nossos leitores como a Literatura Híbrida destinada para jovens leitores apresenta essa realidade desde a perspectiva ampla das dicotomias imaginadas como vivências de uma personagem literária, a escrava Rosário, da Narrativa Híbrida Juvenil *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota. Na voz da escrava, que se tornara a espanadora oficial da biblioteca real, escutamos o seguinte relato:

Assisti até as aulas que o próprio Imperador ministrou – ele, que antes se encarregara de alfabetizar pessoalmente as filhas e de lhe transmitir o conhecimento das operações elementares de aritmética [...]. Lia com regularidade textos escritos por grandes escritores da língua portuguesa. Nessa leitura, era interrompido sempre que se impunha a esclarecer o sentido de palavras que as filhas

desconheciam [...]. Só que, no longo prazo, o imperador não podia arcar sozinho com a instrução da herdeira do trono e de sua irmã, segunda na linha de sucessão. Tivesse tempo de sobra, não teria condições pessoais de atender ao programa de estudos que estipulou para as filhas e que abrangia português, francês, inglês, alemão, latim e respectivas Literaturas; história mundial e do Brasil; geografia nacional e universal; matemática, física, química, mineralogia, geologia, cristalografia; filosofia, música, desenho e dança. Cobrir esse leque de matérias exigia contratação de especialistas. Do nível dos que lecionavam no Imperial Colégio Dom Pedro II, estabelecimento que, por ironia, não formava meninas, apenas meninos. Meninos da classe dirigente, futuros líderes do país (Patriota, 2021, p. 38).

Neste nosso estudo – e em vários outros do núcleo do qual fazemos parte como integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” –, perguntamo-nos sobre o porquê de tal realidade não aparecer inserida nos livros didáticos de Ensino de História atuais, utilizados nas escolas públicas brasileiras destinadas à Educação da população em geral. Esse nosso questionamento grupal engloba, também, questões relacionadas às motivações de tal ocultamento, silenciamento, seletividade informativa por parte dos autores desses materiais. Enquanto buscamos plausíveis respostas a essas inquietudes, optamos, como defensores da necessária descolonização das mentes, das identidades e do imaginário da população latino-americana, em promover ações transdisciplinares de Ensino de Leitura Literária, tendo como base material as Escritas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, espaço artístico no qual tais realidades passadas, que revelam as estratificações sociais e suas bases, são trazidas à tona e reveladas aos leitores.

Sabemos, contudo, que, mesmo não tendo à disposição uma Educação Pública gratuita e de qualidade que lhes assegurasse a necessária formação para exercerem seus postos de mando, os nobres integrantes da Monarquia e os aristocratas escravagistas da Época Imperial Brasileira dispunham ou de condições privadas para superar o nível de excelência de qualquer Educação oferecida à época, ou poderiam enviar seus filhos, homens, ao já famoso colégio Dom Pedro II – criado para atender a Corte instalada no território colonizado –, na capital, Rio de Janeiro, ou, ainda, a alguma universidade famosa na Europa. Para que alguma mudança pudesse acontecer nesse sistema, transformações profundas teriam que ocorrer. Entre elas,

estava uma das mais significativas que se deu ainda na Era Imperial: a Abolição da Escravatura.

Com a assinatura da Lei Áurea, em 1888, a princesa Isabel – privilegiada herdeira do trono brasileiro – dava passo ao término dessa degradante condição histórica humana herdada por sua família do Período Colonial, e em 1889, com a Proclamação da República, a sua família foi convidada a deixar o território brasileiro. Restam-nos, hoje, 135 anos de República, período no qual o acesso à escola para a população em geral foi autorizado, mas isso não significa que esse acesso foi, de fato, apoiado, incentivado, priorizado e universalizado.

Até a Proclamação da República, em 1889, os povos originários, os africanos e afrodescendentes, os mestiços, bem como todas as mulheres estavam excluídos do Sistema Educacional Público e sua inclusão não se deu de um dia ao outro. Até o Período Republicano, iniciado em 1889, apenas uma minoria da sociedade brasileira em formação teve acesso à Educação Pública formal e ao aprendizado da leitura. Essa minoria era composta, exclusivamente, de integrantes brancos, descendentes dos colonizadores, do sexo masculino. Os poucos sujeitos letrados também eram seletos membros da sociedade que decidiam sobre o futuro da nação. Criados em um sistema patriarcalista, machista e escravocrata, não se inclinavam muito a oferecer aos demais sujeitos, sempre subjugados, os mesmos direitos que lhes garantiam o domínio sobre a grande massa populacional.

Ao final do Império, em 1889, e no início da Era Republicana, a Educação ficou reduzida à existência de pouquíssimas instituições escolares que ofereciam a instrução primária às crianças pequenas (“com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes dos quais 85% eram analfabetos”) (Castro; Regattieri, 2009, p. 21), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista, que se configurou como um elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. Neste quadro de precariedade do Ensino Público, a Educação destinou-se muito mais para a constituição da elite do que à formação das crianças da classe popular.

Holanda (1987) descreve o legado da Era Imperial à posteridade, no aspecto educacional, da seguinte maneira:

Podemos dizer que a República veio encontrar o país, no terreno educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária frequentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação; um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda – talvez esta seja a pior das heranças recebidas – com o desvirtuamento do espírito da Educação, em todos os graus de ensino. A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa, mas – o que era mais grave e mais difícil de ser modificado – uma deficiência qualitativa. Em todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica e que somente conseguiu fazer de alguns, indivíduos alfabetizados, de poucos, conhecedores de Latim e Grego, e, de pouquíssimos, ‘doutores’ (Holanda, 1987, p. 382-383).

Nesse sentido, pontua-se que a Educação era acessível, e ainda continua sendo quando nos referimos à questão de qualidade, voltada a um grupo específico daquela população, manifestando, assim, a distância econômica, política e sociocultural entre os grupos sociais que compunham a Era Imperial. Vejamos, à continuação, como se tem dado o enfrentamento dessa situação no contexto de um país republicano.

1.4.3 A Era Republicana: percalços das reminiscências colonialistas – a permanência da leitura como hábito elitista

Frente a um passado que não priorizou o Ensino Fundamental e Médio²⁰ e sempre primou pela elitização do Ensino Superior, a aprendizagem da leitura e da

²⁰ Estas etapas de ensino, no percurso histórico educacional, tiveram várias nomenclaturas. O sistema foi aprimorando-se e se ajustando para atender às necessidades de cada época histórica. Como exemplo, temos a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que explana sobre a divisão do curso em dois ciclos. Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a Educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (Brasil, 1942); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi implantada em dezembro de 1961, passou a ser denominada de ensino médio, com duas ramificações: secundária e técnica “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (Brasil,

escrita no Brasil – e em outros países colonizados da América Latina – passou por uma trajetória de enfrentamentos com os poderes instituídos. Nesse âmbito político e do exercício do poder, como herança histórica, sempre persistiu a manutenção das regalias colonialistas que fundaram a nossa sociedade, privilegiando a elite branca, historicamente descendente de colonizadores europeus ou, mais recentemente, de imigrantes de diferentes países da Europa, acolhidos em nosso território, em detrimento das classes trabalhadoras, originadas, basicamente, a partir dos contingentes escravizados e marginalizados ao longo do processo histórico de formação da nossa estratificada organização social.

No campo educacional, os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas, visando à inovação do Ensino. Uma das mudanças no campo da Educação foi a Reforma de Benjamin Constant (1890). Essa propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos, o que possibilitava maior organização aos vários níveis do Sistema Educacional. Entretanto, essa proposta não foi posta em prática, porque, como assevera Romanelli (1991, p. 42), “faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional [...], o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude [...]”.

Seguindo esse pensamento, Saviani (2013) aponta que o governo da Primeira República do Brasil foi responsável pelo financiamento e pela manutenção das escolas públicas de Ensino Fundamental, porém, a conjuntura econômica e política e os ideais liberais de orientação positivistas constituíram-se em obstáculo à criação e à consolidação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. As reformas não conseguiram solucionar o problema educacional e acabaram mantendo-se dentro do padrão tradicional, como resultado do molde socioeconômico, mesmo com o advento da República. Sendo assim,

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma

1961). Fonte: BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 – de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2023; BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (Azevedo, 1976, p. 134).

A Era Republicana seguiu, pois, com a mesma sistemática da exclusão das classes menos privilegiadas, embora os métodos adotados fossem diferentes daqueles do Período Colonial e Imperial que, simplesmente, proibiam o acesso à instituição escolar aos autóctones, aos africanos e afrodescendentes, aos mestiços e às mulheres. Nesse Sistema Educacional elitizado – gerado pela matriz colonial do poder e as suas reminiscências na atualidade –, a aprendizagem da leitura e da escrita – conhecimentos fundamentais para o desempenho da cidadania e para a ascensão social – não encontrou, na escola republicana, o local adequado para realizar seu papel democratizante das oportunidades de crescimento às minorias sociais e aos tantos milhões de filhos de trabalhadores.

Isso é decorrente do fato de que essa instituição governamental – a escola – sempre esteve sob o comando dos interesses políticos que primaram pela manutenção da estratificação social, oriunda do processo de colonização, e pela continuidade de uma oferta ampla de mão de obra barata. Para a elite, concedeu-se a possibilidade do Ensino Privado, a comercialização da Educação, como já era hábito e corrente nos períodos históricos escolares anteriores, contudo, agora, isso se dava com o aval e o apoio governamental.

Nesse sentido, segundo comenta Zilberman (2004, p. 18), sobre o Ensino da História e da Literatura no contexto da escola pública brasileira, vemos que, como forma de controle ao conhecimento ofertado, “[...] primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria Literatura, desfeita na definição imprecisa de texto ou discurso”. A esse brevíssimo histórico do Ensino da História e da Literatura nas escolas brasileiras, a autora agrega:

[...] 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).

Assim, ao mesmo tempo em que se abriu o espaço institucional da escola às classes menos favorecidas no Período Republicano, proporcionou-se, também, por

meio do exercício do poder, a retenção e o controle do conhecimento que ela poderia oferecer a esse contingente. Zilberman (2009, p. 17) explicita esse sistema ao comentar que

[...] até um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a Literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs [atualmente a BNCC], em que se educa para ler, não para Literatura. Assim, dificilmente a Literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.

A leitura não cumpriu seu papel democratizador enquanto duraram esses períodos de aberta exclusão (Períodos Colonial e Imperial), e não por acaso, pois sua existência tinha relação direta com o sistema sociopolítico e econômico daquele momento, totalmente dependente da escravização e da exploração dos bens da terra. O acesso à Educação Superior era para poucos, sendo privilégio da classe dominante e, entre ela, apenas para o sexo masculino. Vale ressaltar que, ainda hoje, na Era Republicana, trazemos esses resquícios da colonização, pois a classe trabalhadora tem de lutar para ter acesso ao que lhe é conferido como direito, como, por exemplo, uma Educação de qualidade no Ensino Básico e o acesso ao Ensino Público Superior.

A colonização trouxe consequências desastrosas ao precário Sistema Educacional aqui instituído, cujas reminiscências vemos até hoje em nosso país. De acordo com Silva (2005), os problemas de leitura dos alunos brasileiros são resultados de políticas governamentais, cujas práticas se estendem no Brasil desde o Período Colonial até a atualidade.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe novos ares ao Brasil e influenciou muitas mudanças sociais, políticas e culturais, mas, em termos de Ensino e Aprendizagem de Leitura, as mudanças têm sido lentas e inconsistentes. Essa mudança de sistema de governo em nosso país, e a crescente urbanização do nosso território, propiciaram a expansão da Literatura Infantil, o que, conseqüentemente, ocasionou a reprodução em quantidade. Nessa perspectiva, Lajolo e Zilberman (1999, p. 27) esclarecem que,

[...] entre as décadas de 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferenciação (os núcleos humildes de onde provieram)²¹.

Hoje, já não mais se excluem, sistematicamente, parcelas de cidadãos do Sistema Escolar, mas se implementam estratégias de controle do conhecimento à população trabalhadora, pois

[...] 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, 2009, p. 25).

Essa política tem a finalidade de manipulação da massa e de manutenção das estruturas de poder que originam a hierarquia entre as classes sociais. Dessa forma, “ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância, [...] mais especificamente, o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação” (Silva, 2005, p. 49). Partilhamos dos mesmos ideais de Soares e Silva e enfatizamos que o ato de ler é tão importante que precisa ser ressaltado, constantemente, no ambiente escolar, para que os estudantes se conscientizem da relevância da leitura no processo de constituição de um sujeito humanizado, cidadão em potencial, e do valor que há no acesso aos livros. Da mesma forma, a relevância

²¹ Na referida citação, as autoras destacam que, entre as décadas de 1890 e 1920, havia escravos em nosso país, porém, historicamente, no período mencionado, não havia mais escravizados no território brasileiro. A abolição da escravidão ocorreu em 1888, e dois anos antes da data mencionada, estávamos vivendo um período de transição “de uma economia predominantemente agrária para o aparecimento das primeiras indústrias e fábricas, trazendo, às elites, novas necessidades” (Pontes, 2020, p. 253). Vale ressaltar que, no parágrafo que precede a citação, as autoras mencionam sobre a abolição da escravidão. “Mas teve percalços a modernização brasileira. Imposta de cima para baixo, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundava na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias-primas, como não tinha o menor interesse em modificar essa situação” (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 27).

de ser um leitor potencial, crítico, decolonial deve integrar os objetivos dos docentes em suas formações continuadas.

Nessa atual fase política na qual estamos inseridos, a escola – como espaço social e instituição pública – também precisa intensificar o seu trabalho, priorizando o processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura – não apenas os passos iniciais da alfabetização e do letramento – como instrumento que nos dá a possibilidade de lutarmos contra os sistemas opressores, que ainda permanecem arraigados no ideal colonialista. Desde o Período Colonial, notamos que não houve interesse de quem esteve no poder de levar os povos subordinados a se desenvolverem intelectualmente. Nem sequer pensar no sentido de ampliar o público leitor; pelo contrário, a metrópole portuguesa investiu na proibição tanto do acesso aos livros quanto da sua produção, uma forma de controle pela qual mantinha o povo brasileiro analfabeto e ignorante. Para isso, a sociedade e a própria academia devem priorizar, hodiernamente, ações que apoiem a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio, historicamente, muitas vezes, alijados das oportunidades de aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, ressalta-se que a Leitura Literária deve ser priorizada no ambiente escolar desde o início do processo de escolarização, pois, tão importante quanto ensinar a ler, é formar um bom leitor. Lajolo (2005) alerta-nos quanto ao papel da escola e, especificamente, do professor no que diz respeito ao Ensino da Leitura. A autora afirma que

[...] a escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem. E você [professor] é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Dos seus alunos (Lajolo, 2005, p. 12).

Face a esse contexto, entendemos que é por meio da leitura que o indivíduo pode adquirir novos conhecimentos, amparando-se em suas experiências como leitor do mundo e dos diversos textos que circulam na sociedade contemporânea. Logo, é responsabilidade social da escola oportunizar tais experiências, conforme podemos constatar nas palavras de Silva (2002, p. 16), quando afirma que

[...] a leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento.

Ressaltamos, também, que o professor é imprescindível no processo de aquisição de leitura do aluno: a mediação intencional faz a diferença no processo de apropriação do conhecimento efetuado pelo aprendiz. Para a criança apropriar-se de novos conhecimentos, “[...] não lhe basta o contato externo com os fenômenos físicos e sociais que o rodeiam, pois, essas aquisições apenas se efetivam sob condições de Educação” (Martins, 2021, p. 55).

No tocante ao “mundo da escrita”, vale ressaltar que foi com o surgimento dela que ocorreu um dos maiores saltos da evolução da humanidade, tanto no que se refere ao plano cultural como no campo das Ciências. No decorrer da História, o controle dessa ferramenta (escrita) sempre foi de interesse da classe dominante. Isso nos revela que a leitura e a escrita, enquanto bens culturais, conferem a quem delas dispõe uma posição de destaque nos espaços sociais, e podem ser sinônimo de poder ou meio de aquisição ou manutenção de privilégios. Como afirmam Zilberman e Silva (2001, p. 11),

[...] o escriba foi, até a decadência da civilização micênica, no final de segundo milênio a.C., um indivíduo privilegiado, pois, ainda que proviesse das massas populares livres ou escravas, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo à realeza.

Assim, consoante, também, ao pensamento de Saviani (2008, p. 45), entendemos que “o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Desse modo, podemos afirmar que a Educação é posta como condição necessária para buscarmos alternativas para romper com a exploração das classes proletárias pela minoria que detém os meios de produção. Nesse contexto, a Leitura Literária constitui-se em uma ferramenta profícua para instrumentalizar e elevar o nível cultural dos cidadãos.

A Leitura Literária é, assim, uma ferramenta libertadora: ela se constitui em uma prática social, pela qual o sujeito, ao exercer o ato de ler, imerge no processo de produção de sentidos e na dimensão simbólica das atividades humanas. Expor sobre atividades humanas é referir-se à linguagem, recurso pelo qual o homem entra no universo da cultura, constituindo-se como um ser culto, racional e pensante. Por meio da linguagem, as experiências do homem são contínuas, e os conhecimentos acumulados, resultado das objetivações humanas. Tais palavras dialogam com o que defendem Zilberman e Silva (2001, p. 112) ao mencionarem que

[...] a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos, como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a procura cultural, isto é, com os objetos e atividades em que se depositam as manifestações da linguagem.

A leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento. A linguagem é responsável pelo crescimento cultural do ser humano e, também, pelo exercício mais pleno da cidadania. Assim, o sujeito, por meio da linguagem, interage de forma significativa com o meio e com o outro, promovendo práticas dialógicas no processo de apreensão e construção do conhecimento.

Não podemos deixar de refletir sobre o exercício de ler. Este não deve ser apenas uma mera ação de codificar e decodificar signos, letras ou números, mas, sim, uma forma de leitura reflexiva, que conduz o sujeito ao exercício do pensamento decolonial e lhe possibilita o enfrentamento de dada situação, como reminiscência do sistema colonialista. Só obteremos êxito, como sujeitos reflexivos, quando percebermos que isso é construído com livro e leitura e com uma leitura que seja capaz de tirar o sujeito da condição de mero expectador e o colocar como protagonista da sua existência. Por conseguinte, a apropriação da leitura “pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais” (Soares, 1995, p. 48).

No Brasil, podemos afirmar que, historicamente, desde o período da colonização, não se teve a preocupação governamental de pensar em uma Educação

que emancipasse os sujeitos e lhes desse autonomia. Vemos, ainda hoje, governantes que “trabalham” em prol da manutenção da sociedade como refém da própria ignorância, privando-lhes da sua própria consciência e poder de ação. Dessa forma, “não dominando o saber escolar que os dominadores dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são mais facilmente dominados” (Oliveira, 1987, p. 94), ou seja, o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam, como, aqui, já apontamos.

A lacuna existente no processo de leitura da população brasileira vem sendo reproduzida desde o Período Colonial, juntamente com o analfabetismo, a escassez de bibliotecas e a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro, assim como para a formação profissional de formadores de leitores. Silva (2005, p. 37) assevera que “a crise da leitura no Brasil não é, em essência, uma ‘crise’, mas um programa muito bem planejado por aqueles que detêm o poder”. Não “interessa que o povo tenha acesso ao conhecimento através do livro” (Silva, 2005, p. 37), pois, a leitura propicia ao ser humano, independentemente de sua classe social, conhecer-se, e se conhecendo, o sujeito reconhece, de fato, a realidade da qual faz parte. Diante do exposto, Paiva (2012, p. 19) defende que “é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terão contato com o texto literário e, por conseguinte, cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural: o livro”.

Por causa disso, o ato de ler é extremamente importante para a formação do cidadão e está assegurado na LDBEN 9394/96. O artigo 32 afirma que o “ensino fundamental obrigatório [...], terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]” (Brasil, 1996).

Faz-se necessário enfatizar que a leitura se tornou, hoje, uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. O sucesso escolar e social dos sujeitos (ascensão social), a liberdade e a autonomia do cidadão dependem, em grande parte, da capacidade de leitura, uma vez que tudo à nossa volta está rodeado de leitura das mais diversas formas e expressões.

A legislação prevê, ainda, a democratização do acesso aos bens culturais, a garantia da produção, promoção e difusão desses bens, a valorização do patrimônio cultural brasileiro, bem como incentivos para a produção e o conhecimento dessa diversidade. Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 23, preconiza-se: “É

competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à Educação e à ciência; [...]”, porém, vemos que alguns obstáculos deixaram o Brasil longe da universalização desses direitos. Se vivêssemos em uma sociedade igualitária, de fato, em que o direito à cultura e à Educação fosse garantido a todos, cada cidadão brasileiro poderia conhecer importantes obras literárias.

De acordo com Candido (2011), o princípio da dignidade da pessoa humana, previsto na Constituição, determina um padrão mínimo dos direitos sociais; por isso, não basta o reconhecimento de seus elementos básicos. Como a procura pelos direitos humanos compreende o acesso aos diferentes níveis de cultura, o direito universal à Educação pode ser materializado por diversos meios, como a oportunidade de desfrutar da Literatura. Entretanto, esse direito parece estar longe do alcance dos brasileiros, apesar de haver uma luta constante da população para que se efetive uma política pública de fortalecimento e ampliação de oferta de livros e acesso a bibliotecas, bem como ações para o aprimoramento da aprendizagem da leitura.

Ainda, Candido (2011, p. 189) esclarece que, “quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”. Daí a necessidade da presença do livro literário em sala de aula, fonte inesgotável de conhecimentos, de descobertas e de prazer.

A sala de aula é o espaço onde o gosto pela leitura precisa ser cultivado, estimulado, tendo em vista que somente assim será possível formar leitores assíduos e que encontrem prazer no ato de ler. Nesse sentido, Zilberman (1988, p. 14) tece a seguinte afirmativa: “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida a sua utilidade”. Dessa forma é que podemos ser contagiados pelo sentimento de mudanças, vislumbrando, sempre, ressignificar a prática de leitura na escola para assegurar aos nossos alunos o alcance à leitura, ao conhecimento científico e à apropriação das máximas qualidades humanas.

Nesse sentido, apontamos para a relevância da formação leitora literária decolonial no Brasil republicano, no qual defendemos “a leitura da Literatura e de

textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar” (Kramer, 2000, p. 29). Que possamos sempre nos inquietar e inquietar outros por meio da Literatura.

Ao analisarmos o histórico educacional brasileiro, vemos que a Literatura tem um papel a cumprir dentro da escola. Pautados em Paiva e Oliveira (2010, p. 31), vemos que o doutrinamento imposto por séculos pelo texto pedagogizado indica que é necessária uma reorganização no que se refere à Literatura e à Educação, com papel centrado nos interesses da criança,

[...] papel este, que permita que a leitura literária seja exercida com prazer, mas, também, com o compromisso de construção do conhecimento, já que na escola, a Literatura é um lócus de conhecimento e deve ser desenvolvida de maneira correta com o objetivo de formar o sujeito intelectualmente e eticamente mais humanizado (Paiva; Oliveira, 2010, p. 31).

Consoante ao que apregoam as autoras, podemos salientar que o texto literário é essencial no processo de formação do leitor e, no decorrer da nossa tese, enfatizamos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis se constituem em um elemento potencializador para superar essa roupagem dada à Literatura no seu processo histórico. Elucidamos, também, que as Narrativas Híbridas de História e Ficção – que julgamos aproximarem-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – incluem obras que, segundo Fleck (2017), estabelecem a intermediação entre o tradicionalismo das primeiras produções com as obras que primam pela criticidade e pela desconstrução do discurso historiográfico hegemônico.

Nesse sentido, acreditamos que a escola tem o papel de estimular o gosto pela leitura, de fazer dela um local de várias descobertas que o mundo literário pode proporcionar aos estudantes. Silva (2005) expõe que, “devemos ler Literatura na escola porque esta é uma das melhores (senão a melhor, e, talvez a única) oportunidade que temos de nos tornar seres, verdadeiramente, humanos” (Silva, 2005, p. 65).

É primordial que o texto literário não perca a sua essência artística e humanizadora e cabe ao professor, enquanto mediador desse processo, fazer as escolhas assertivas das narrativas literárias a serem disponibilizadas aos seus alunos;

pois, ainda encontramos, nas instituições de ensino, uma carência de consciência crítica e epistemológica acerca do trabalho com a Literatura. Logo, é oportuno estimular a leitura reflexiva em sala de aula, com o objetivo de desvendar outros discursos possíveis, além daqueles apresentados, por exemplo, na História hegemônica. Consoante a esta afirmativa, Abramovich (2006, p. 148) assevera:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto [...] Literatura é arte, Literatura é prazer [...]. Que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar.

A Literatura, como arte que é, pode atuar de forma relevante na formação do indivíduo, auxiliando-o, inclusive, a construir valores diferentes daqueles padronizados e difundidos pelas classes hegemônicas. Desse modo, uma sociedade que produz arte é uma sociedade em que a cultura não está apenas a serviço das classes dominantes.

Na sequência, discorreremos sobre a Literatura como via de fruição em relação aos materiais paradidáticos cujas intenções são as de trazer ao leitor as informações já consignadas nas diversas áreas de conhecimento. Abordamos, nessa perspectiva, a leitura como fonte de prazer e diversão, com vistas às possibilidades de superação do estigma moralista a ela historicamente convencionado, em confronto à leitura como empenho didático efetuada na sala de aula, a fim de inculcar nos leitores conceitos e estabelecer padrões convencionais na sua formação leitora.

1.5 ENTRE A ARTE E O MERCADO: O CAMINHO ENTRE OS TEXTOS PARADIDÁTICOS E AS NARRATIVAS FICCIONAIS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO

Nesta subseção de nosso estudo, como já mencionamos anteriormente, fornecemos ao leitor, principalmente aos professores do Ensino Fundamental e Médio, subsídios teóricos que possibilitem a distinção entre uma produção escritural voltada à fruição ou ao didatismo no ambiente escolar, descaracterizando, assim, a questão de que o lúdico, na leitura, não pode ser ultrapassado pelo didático, e a leitura não pode ser uma atividade obrigatória, tediosa e com cunho moralista. Outro aspecto

importante a ressaltar é a nossa concepção de Literatura como arte, pois, independente do que façamos ou de que forma ela repercutirá no meio social, sua origem sempre será um ato de criação artística, cuja qualidade pode alcançar – assim como as demais manifestações de arte – diferentes níveis de aceitabilidade.

No decorrer dessa discussão, buscamos distinguir a natureza conceitual do livro literário e o paradidático e, conseqüentemente, refletir sobre os principais elementos que norteiam a diferenciação entre essas categorias. Para tal abordagem, conceituamos o que são livros literários e o que são os paradidáticos, o que estes apresentam de aproximações e de divergências.

Nessa perspectiva, apresentamos um breve histórico de como e quando surgiu o termo paradidático no ambiente escolar. Segundo Campello e Silva (2018, p. 67),

[...] o termo *paradidático* surgiu no âmbito da indústria editorial no Brasil [...] por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no final da década de 1970, época na qual as editoras do país expandiam seu mercado com a venda de livros para uso escolar.

Assim, encadearam-se discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem escritas para crianças e jovens, buscando formar, por meio deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. Além disso, Laguna (2012) assevera que “as editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessível, introduzindo o aluno no universo da leitura e os preparando para obras mais complexas”. Nesse contexto,

[...] o clima de abertura política da época favorecia o debate pedagógico e, em consequência, o aparecimento de novas propostas na área. Na rede escolar, diversas experiências de inovação didática estavam sendo levadas a termo. Apostando nesta tendência, a Ática resolveu investir em uma nova linha de textos, que aliasse o rigor científico à imaginação literária (Dalcin, 2007, p. 26).

A Editora Ática, nesse período, lançou a série *Bom Livro* (Língua Portuguesa), composta por obras literárias, “muitas vezes acompanhadas de um suplemento de atividades para o aluno e de outro especialmente organizado para o professor, com todas as respostas prontas, além de orientação metodológica e didática” (Ferreira; Melo, 2006, p. 196), projeto este que julgavam facilitar o acesso dos estudantes à leitura, por meio de obras e autores diversos.

Nesse processo, tivemos outros fatores que impulsionaram a produção dos paradidáticos, como as políticas públicas do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, criadas em 1937, e o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola –, iniciado em 1998, que possibilitaram a aquisição dos chamados textos complementares, denominação esta que foi sendo consolidada. “Em 2010, o Ministério da Educação implantou o PNLD obras complementares (Brasil, 2012), estabelecendo com clareza a função dos materiais que, no mercado editorial, recebem a denominação de paradidáticos” (Campello; Silva, 2018, p. 69).

Para complementar e aprimorar o conceito de paradidático, pautamo-nos nas contribuições de Azevedo (1999), que aponta que os livros paradidáticos pretendem transmitir conhecimento e informação. Geralmente, tratam de assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, objetivando complementar o que é abordado nos livros didáticos. Ele também salienta que o grupo dos paradidáticos pode apresentar diferentes graus de didatismo e que “mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, estes têm sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora, que, em muitos casos, os livros didáticos não contemplavam” (Azevedo, 1999, p. 3). Assim como nos didáticos, ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado a uma mesma e única conclusão.

Fatores comerciais e pedagógicos contribuem para a produção de paradidáticos, e os editores brasileiros têm aproveitado todas essas oportunidades. Desse modo, eles lançam, com frequência, uma variedade de obras que atendem, com qualidade, às demandas desse segmento da comercialização do produto livro.

Ferreira e Melo (2006, p. 196) pontuam que os livros paradidáticos das demais disciplinas escolares apareceram na década de 1980, apresentando outras características: “formatação diferente do livro didático e parecido com o de Literatura infanto-juvenil, poucas páginas, bem coloridas e ilustradas e uma aparência gráfica bem cuidada (qualidade do papel, legibilidade do texto, diagramação)”. Além disso, geralmente, cada obra aborda uma temática específica, apresentando os conteúdos em forma de narrativas. Nessas obras, a preocupação pedagógica é maior que as intenções estéticas ou literárias. Sobre esse assunto, Schwartzmann e Granato (2019, p. 05) expressam a seguinte reflexão:

O livro paradidático cumpre o papel de um “para além do didático”, ou seja, um recurso a mais para o professor desenvolver suas aulas, seja para expandir um conceito, para interpretar textos, treinar leitura oral, difundir a cultura ou ainda para desenvolver o gosto pela leitura. Está sempre nas mãos da figura da professora a decisão sobre os conteúdos a serem veiculados, [...].

Assim, todo o trabalho com o livro paradidático perpassa pelo professor. Este necessita, assim, estar atento para não tomar a Literatura como livro pretexto, pois didatizar o livro literário é tolher a imaginação e limitar os alunos leitores a um discurso controlador e didático-instrutivo.

Para Faria (2004, p. 12), o texto considerado literário “é um texto que provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual”. Ele oferece vários tipos de satisfação ao leitor, como adquirir conhecimentos diversificados, entrar em contato com novas ideias, etc. Dessa maneira, um texto, para ser literário ou não, deve ser avaliado, classificado, caracterizado por sua literariedade, “que é a organização diferente dos materiais linguísticos cotidianos (por exemplo, uso da linguagem mais densa, mais coerente, mais complexa)” (Compagnon, 2010, p. 42).

O livro literário tem a função humanizadora e social. As temáticas são apresentadas de forma subjetiva, transformando em possível o que seria impossível para o mundo real e científico. O discurso poético faz uso de uma abordagem mais artística, em que ilustrações e linguagem se complementam. A arte literária apresenta um texto ficcional e bastante poético, com o frequente emprego de figuras de linguagem, impulsionando a manipulação lúdica das palavras e o envolvimento do leitor com o material lido.

Nesse enfoque, Azevedo (1999) contrapõe os elementos da Literatura com os dos livros paradidáticos e afirma que ela não é utilitária, mas, sim, uma arte feita de palavras. A Literatura utiliza a poesia e a ficção, conforme constatamos nas elucidações a seguir expostas:

A Literatura, por exemplo e em termos, é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária [...], recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e

particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro didático a visão pessoal é substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais); pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las (ou seja, não precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da Língua) (Azevedo, 1999, p. 05).

Assim, possibilitar às crianças e aos jovens acesso à Literatura é assegurar-lhes os elementos que fundam a infância, é garantir a eles a liberdade, a espontaneidade, a afetividade, a fantasia, aspectos estes que inauguram a vida e são essenciais ao crescimento. A Literatura, na verdade, “pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que o mesmo seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia” (Azevedo, 1999, p. 05).

O autor enfatiza que a escola deve possibilitar o contato do leitor com uma linguagem “expressiva, renovada e poética. A confusão entre a arte (e a ficção) e o didatismo utilitário costuma ter o perverso dom de afastar as pessoas, independentemente de faixas etárias, da leitura e, principalmente, da Literatura” (Azevedo, 1999, p. 07). Pautados nesses elementos literários, podemos vislumbrar um leitor profícuo no cenário educacional.

Em concordância com o que abordamos, pautamo-nos em Cademartori (2010, p. 25), que aponta, em seu estudo sobre a Literatura Infantil, a importância de se saber escolher livros literários. A autora destaca que “escolher um livro para criança não é tarefa que dispense critérios”. Então, estejamos atentos a essas peculiaridades para que os equívocos sejam amenizados e superados.

Mediante ao exposto, elaboramos o **quadro 3** – abaixo publicado – contemplando as principais características do livro paradidático e da obra literária. Almejamos, dessa forma, contribuir com os professores do Ensino Fundamental no processo de seleção desses exemplares.

Quadro 3 - Características dos livros paradidáticos e literários

LIVROS PARADIDÁTICOS	OBRAS LITERÁRIAS
<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem é denotativa, objetiva, e apresenta função utilitária, tendo como principal objetivo fornecer uma informação; • Abordam assuntos paralelos aos conteúdos do currículo regular (Temas Transversais) e assuntos mais 	<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem utilizada é conotativa, poética, lúdica, polissêmica, gerando uma multiplicidade de interpretações; • O caráter artístico dos textos é obtido pelo emprego da linguagem literária, a qual pode provocar surpresa ou estranhamento;

<p>específicos e os tradicionalmente abordados nos livros didáticos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação da realidade tangível; • Necessitam de atualização periódica; • Utilizam uma linguagem clara, criando objetividade na transmissão da informação; • Não utilizam figuras de linguagem e outros recursos estilísticos que possam prejudicar a compreensão do conteúdo do texto; • Estabelecem relação de correspondência com o real; • Usam linguagem convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recriação/criação de uma realidade intangível, somente literária; • Utilizam a ficção baseada na imaginação do artista e foca na estética, na ludicidade, no poético e no prazer/entretenimento do leitor; • Seu caráter é subjetivo; • Não necessitam de atualização periódica, somente questões ortográficas; • Suscitam diferentes interpretações, colocando as questões humanas no plano da expressão pessoal; • Permitem que o sujeito visite mundos desconhecidos, por meio de sua imaginação e capacidade criativa; • Recorrem à função poética e emotiva da linguagem, visando criar expressividade e despertar sentimentos e emoções no leitor; • Utilizam figuras de linguagem e outros recursos estilísticos, apresentado simbologias, beleza, musicalidade e harmonia;
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (Souza, 2024).

Mediante o **quadro 3**, acima exposto, notamos que há características bem específicas entre ambas as produções escriturais. Desse modo, é de suma importância que os professores reflitam sobre as diferenças entre os dois gêneros antes de os apresentarem às crianças, pois obras literárias não são livros paradidáticos e devem ser abordados/lidos de maneira diferenciada, visto que seus objetivos são distintos.

Reiteramos que o espaço escolar é o lugar privilegiado para que a leitura seja desenvolvida e ampliada. Sendo assim, para que esse processo ocorra, faz-se necessário que esse ambiente promova práticas de leitura que envolvam não apenas os livros didáticos, mas propicie também o acesso aos livros paradidáticos e, principalmente, às obras literárias. Diante da finalidade de cada um desses projetos de escrituras (didáticos ou estéticos), apresentamos, no **quadro 4**, exposto a seguir, exemplos de obras tanto literárias – Híbridas de História e Ficção – como de paradidáticas – com fins pedagógicos instrutivos –, que tratam de eventos relacionados aos Períodos Colonial, Imperial e Republicano brasileiros, contrastando, nos exemplos postos, os aspectos diferenciais de cada projeto escritural, abordados no quadro acima.

Quadro 4 - Comparação entre a enunciação presente no livro paradidático e na obra literária

LIVRO PARADIDÁTICO	OBRA LITERÁRIA
<p>Período: Colonial Tema: Descobrimto do Brasil Obra: <i>Notícias do Descobrimento</i> (1999), de Lucília Garcez</p> <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“O monte que se avistava ao longe ficou sendo Monte Pascoal e a terra, que pensamos inicialmente ser uma ilha, ficou sendo chamada de Terra de Vera Cruz. Ancoramos longe da praia e passamos a noite. No outro dia fomos chegando mais perto da terra, cuidadosamente, com os barcos pequenos na frente reconhecendo o local e lançamos âncora na boca de um rio”. (Garcez, 1999, p. 10 -11).</p>	<p>Período: Colonial Tema: <i>Descobrimento do Brasil</i> Obra: <i>Pedro, o menino navegador</i> (2000), de Lúcia Fidalgo</p> <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“Até que, um dia, o céu azul e liso acordou a manhã com boas notícias. Ao ver o primeiro sinal de terra firme, os homens gritaram: - Terra à vista! Mas que terra era aquela – enorme, de águas infinitas? A paixão pelo desconhecido transformou Pedro em mais que navegador: ele seria um grande descobridor! Assim, os cheiros e as especiarias ficaram distantes, para um outro tempo navegar. Pedro mandou lançar âncora próximo a praia, em águas rasas e seguras. Depois ficou calado, pensando naquela terra misteriosa. Seria uma Ilha? – Ilha de Vera Cruz, ele a chamaria”. (Fidalgo, 2000, p. 12-13).</p>
<p>Período: Imperial Tema: Abolição dos escravos Obra: <i>Essa tal Proclamação da República</i> (2009), de Edison Veiga</p> <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“Quando dom Pedro II fazia suas viagens pelo mundo, Isabel tomava conta do Brasil. E aproveitava para dar suas canetadas. Assim, na primeira vez que se sentou no trono, com 24 anos, em 1871, assinou a Lei do Ventre Livre – que concedia liberdade aos filhos dos escravos. Era o primeiro passo rumo à abolição promovido pela monarca que, pela causa, ficou conhecida como “A Redentora” (Veiga, 2009, p. 66).</p>	<p>Período: Imperial Tema: Abolição dos escravos Obra: <i>Um Quilombo no Leblon</i> (2011), de Luciana Sandroni</p> <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“Quando um abolicionista sabia que a polícia estava chegando ao quilombo, corria para lá e gritava: “Vem aí o Rapa-Coco!” E era aquele alvoroço. Todos paravam tudo e iam correndo para o tal esconderijo. A senhora Elisa e o Seixas ficavam ali sentados na cadeira de balanço tentando disfarçar o medo: ela fazia tricô e ele lia o jornal. Bastos chegava pisando forte, como se a casa fosse dele. Mandava os policiais revirem a chácara à procura de escravos: Onde é que esse ‘portuga’ esconde esses negros....” pensava coçando a cabeça. Depois de muita procura, iam embora com o rabo entre as pernas. O casal ria de toda aquela situação e, após um tempo, mandava todos saírem do tal lugar secreto. (Sandroni, 2011, p. 76 -77).</p>

<p>Período: República Tema: Ditadura Obra: <i>Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960-1980)</i> (2021), de Alessandra Gasparotto e Fabricio Teló</p> <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“Percebendo que o fortalecimento das lutas camponesas por terra representava uma ameaça a seus interesses, os grandes proprietários apoiaram as articulações que estavam ocorrendo para que houvesse um golpe de Estado e o presidente João Goulart tivesse que deixar o governo. Com o golpe houve grande repressão às lutas e organizações camponesas da época. As terras que haviam sido desapropriadas pelo Governo Federal (20 áreas entre 1958 e 1963) foram devolvidas aos antigos donos e aos que se diziam ser proprietários, mas, muitas vezes, eram grileiros. Foi o caso dos irmãos Cunha Bueno, proprietários da Fazenda São José da Boa Morte no município de Cachoeiras de Macacu. Um era senador, e outro, deputado federal, e apoiaram o golpe” (Gasparotto; Teló, 2021, p. 34).</p>	<p>Período: República Tema: Ditadura Obra: <i>Os netos da ditadura</i> (1995), de Heloisa Parenti</p> <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“Minha casa passou a ser revistada constantemente pelos policiais militares e sofremos todo o tipo de pressão. Selma era muito pequena e ficava o dia todo escondida de medo. Nosso telefone foi grampeado e nossa correspondência violada com frequência. Ficava difícil obter notícias de meu filho. Arthur precisava sair de madrugada, escondido, para buscar as cartas que chegavam através de outros estudantes que haviam ajudado na fuga...” (Parenti, 1995, p. 49).</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (Souza, 2024).

Ao comparar os excertos selecionados dentro de uma mesma temática, é possível notar como é evidente a diferença entre o tratamento dado ao evento do passado pelo discurso informativo do livro paradidático e a abordagem artística, poética, empreendida pela narrativa híbrida literária. A primeira coluna do **quadro 4** apresenta os fragmentos oriundos dos livros paradidáticos. Ao efetuarmos a sua leitura, deparamo-nos com o fato de que eles são carregados de didatismo, o que impossibilita a antecipação, a inferência, as suposições e as múltiplas previsões, por parte da criança, não permitindo, assim, que o leitor chegue a uma conclusão própria.

No primeiro fragmento paradidático, que aborda a temática do “descobrimento” do Brasil, Garcez (1999) apresenta, de forma linear e objetiva, os fatos históricos, tendo como principal objetivo fornecer informações precisas ao leitor. Descreve as informações pautado no que foi escrito na *Carta de Achamento* (1500), de Caminha, não traz desafios, nem, tampouco, demonstra qualquer tipo de inventividade ou

permite múltiplas possibilidades de interpretação ao leitor. Sua linguagem é assertiva, sem espaços às dúvidas, às ansiedades, aos questionamentos.

No que tange às obras literárias, o primeiro excerto refere-se ao “descobrimento” do Brasil, retratado por Fidalgo (2000). Ele utiliza uma linguagem literária, poética e lúdica para abordar o fato histórico do “descobrimento” do Brasil e faz uso da adjetivação, como constatamos em “o céu **azul** e **liso** acordou a manhã com boas notícias” (Fidalgo, 2000, p. 12). Figuras de linguagem são empregadas para estimular a imaginação e a fantasia, como a prosopopeia “o céu acordou...”, que promove a personificação do espaço celeste na imaginação dos leitores. O emprego da linguagem literária utilizada envolve o leitor na leitura e o provoca a prosseguir na prática leitora.

Vemos, também, que o autor se utiliza da ficção, centra-se na estética que “alimenta a criatividade, a curiosidade e fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda” (Aguiar, 2001, p. 106), na ludicidade, no poético e no prazer/entretenimento do leitor, conforme vemos neste trecho: “A paixão pelo desconhecido transformou Pedro em mais que navegador: ele seria um grande descobridor! Assim, os cheiros e as especiarias ficaram distantes, para um outro tempo navegar” (Fidalgo, 2000, p. 13).

Desse modo, o leitor também é envolvido na leitura pela sensorialidade e pela curiosidade que a enunciação nele desperta. A linguagem utilizada é subjetiva, carregada de emoções (– Terra à vista!), de questionamentos (Mas que terra era aquela – enorme, de águas infinitas?), de dúvidas (Seria uma Ilha?), de enfrentamentos diante do novo (Ilha de Vera Cruz, ele a chamaria), como algo desafiador, não antecipado, nem dado por certo.

No segundo fragmento das obras paradidáticas, sobre o tema da abolição da escravatura, a voz enunciativa narra os fatos sobre a escravização no Brasil, de forma impessoal e imparcial, não expõe opinião sobre o conteúdo do texto, seguindo o que consta nos registros historiográficos. Centra-se na linearidade cronológica para apresentar os fatos, não ultrapassando o didatismo já utilizado, muitas vezes, no livro didático. Não há nenhum apelo à fantasia e à imaginação do leitor.

Diante desse contexto, apresentamos o segundo fragmento literário, de Sandroni (2011), sobre a temática da escravidão. A autora expõe sobre os movimentos abolicionistas que contribuíram com a luta pela libertação dos

escravizados, e destaca a personagem portuguesa José Seixas de Magalhães, de extração histórica, que abrigava os escravizados foragidos em sua fazenda de camélias. Notamos que a autora retrata, com riqueza de detalhes, como eram as adversidades enfrentadas pelos escravizados, para se manterem longe dos policiais.

A figura do policial era o que causava temor nos escravizados, e é representada pela temível personagem, de extração histórica, Coelho Bastos, ou Rapa-Coco, apelido dado, porque ele torturava escravizados fugidos quando capturados, raspando-lhes a cabeça. Notamos que Sandroni articula a linguagem no texto de forma leve, com muita informação, mas sem deixar a aventura de lado, como verificamos na passagem “E era aquele alvoroço” (Sandroni, 2011, p.76), o que aguça a curiosidade do leitor a continuar realizando a leitura, envolvido que está na descrição dos fatos narrados.

Outro ponto relevante que destacamos é a forma como é realizada a descrição de Bastos em sua chegada à chácara: “Bastos chegava pisando forte, como se a casa fosse dele” (Sandroni, 2011, p. 77). Nesse fragmento, a autora enfatiza o empoderamento de Bastos, que julgava ser superior aos demais que ali estavam, e que, por fazer parte do sistema de segurança, podia entrar em um espaço privado, vistoriar sem que lhe fosse autorizado. A expressão “Mandava os policiais revirem a chácara à procura de escravos” (Sandroni, 2011, p. 76) revela o teor de autoritarismo existente e como os cidadãos, principalmente os que, sorrateiramente, apoiavam o abolicionismo, eram abordados. Esse enunciado também revela o clima denso de medo, de insegurança em que viviam todos nesse período histórico. A autora usa a linguagem conotativa para dar mais dinamicidade à leitura – “Depois de muita procura, iam embora com o rabo entre as pernas” (Sandroni, 2011, p. 77). Ao utilizar a expressão popular – com o rabo entre as pernas –, ela traz um teor de comicidade ao texto, mas, ao mesmo tempo, revela ao leitor a humilhação que Bastos (policial) sentia.

Em relação ao terceiro fragmento paradigmático, sobre a Ditadura Civil Militar no Brasil, Gasparotto e Teló (2021) apresentam o golpe de Estado contra o Governo João Goulart, apontado para o envolvimento civil (grandes proprietários de terras e grileiros) no ato e suas motivações, pautado nos relatos historiográficos. Os autores, assim, discutem alguns fatores que contribuíram para que o golpe de Estado fosse efetivado. Notamos que o que é proposto pelos autores direciona-se para um material de

pesquisa e de apoio às atividades escolares, visando à ampliação do conhecimento científico dos alunos, ou seja, um aprofundamento que proporciona uma vivência mais intensa, com uma linguagem mais acessível e agradável ao estudante. A linguagem empregada busca a objetividade, ancorada nos aspectos denotativos da linguagem, com um discurso uniformizado, na variante padrão da língua.

Dessa forma, Souza (2013, p. 3) aponta que “os livros paradidáticos [...] proporcionam o desenvolvimento de um estudo baseado nos aspectos históricos, sociais e culturais que circundam o tema em estudo, levando tanto o corpo discente como docente a explorar uma realidade muitas vezes desconhecida”. Nesse sentido, a autora assevera que os livros paradidáticos têm a sua significância no ambiente escolar, pois “apresentam-se como um recurso de extrema importância no ensino [...] exigindo uma definição clara de objetivos e significados, para interagir positiva e produtivamente com os demais conteúdos estudados” (Souza, 2013, p. 3).

No terceiro excerto, o qual retrata a Ditadura Civil Militar no Brasil na obra de Parenti (1995), visualizamos uma linguagem que permite ao leitor visitar mundos desconhecidos, por meio de sua imaginação, capacidade criativa e, ao mesmo tempo, promover reflexões sobre uma época nada agradável de nosso passado. Retrata-se, nesse relato, de forma descritiva, como as pessoas viviam na época da Ditadura, quais as restrições e as coerções a que eram submetidas. Essa forma escritural adotada pelo autor leva o aluno leitor a recorrer à função poética e emotiva da linguagem, despertando sentimentos e emoções. Abre-se, diante dos olhos dos leitores, o universo privado, a intimidade de quem sofreu as ações e as consequências desse período sombrio de nosso recente passado. Assim, por meio “da experiência estética, o pequeno leitor aprende a ordenar seu mundo interno e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário” (Aguiar, 2001, p. 160).

Diante do exposto, consideramos que, dentro da instituição escolar, “há lugar para tudo: didatismo, paradidatismo e Literatura, mas cada coisa em seu lugar” (Bandeira, 2005, p. 183). Nesse sentido, ressaltamos que é preciso estar atentos à forma como abordamos o texto literário em sala de aula, pois, se for com objetivo didático, isso conduz para a perda do encantamento que essas obras poderiam causar. Assim, consideramos válido pensar e assegurar uma formação no âmbito da leitura literária aos professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – para

repensarmos nossas práticas, consolidar nossas concepções e fazer as mudanças necessárias no que tange à formação de leitores literários decoloniais.

Na sequência, antes de colocarmos em prática os procedimentos comparativos entre as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e o Ensino de História, materializado no livro didático, vejamos, primeiramente, como as autoras Márcia Hipólide e Mirian Gaspar (2017) procedem à esquematização, à apresentação e ao desenvolvimento dos conteúdos da área de História no seu material didático intitulado *Crescer História* (livro didático adotado pela Rede Municipal de Educação de Cascavel no período de 2019 a 2022), a respeito das mesmas temáticas abordadas pelas Escritas Híbridas de História e Ficção que selecionamos como *corpus* de nossa abordagem, cujas análises se efetivam na seção 3 desta tese.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O TRADICIONALISMO E OS OLHARES REVISIONISTAS – RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA

Nesta seção, dedicamo-nos a conhecer o material didático de Ensino de História adotado na Rede Municipal de Educação de Cascavel-PR, no período de 2019 a 2022, por meio do qual os pequenos leitores são introduzidos ao universo da ciência que se ocupa do estudo do passado para o tornar inteligível no presente. Além disso, apresentamos o livro didático *Crescer História* (2017), que é uma coleção composta de 5 volumes – um destinado a cada ano do Ensino Fundamental –, adotada pela Rede Municipal de Educação de Cascavel-PR, e que, atualmente, atende a um contingente de 18.476 alunos.²²

Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar dos avanços tecnológicos e da grande variedade de materiais curriculares e pedagógicos presentes no mercado educacional, os livros didáticos continuam se constituindo como um material com forte presença no cotidiano das escolas brasileiras e, muitas vezes, é através do uso desse material que o aluno estabelece as relações com o conhecimento específico de cada uma das disciplinas escolares, desde o início da alfabetização até o final do Ensino Médio.

Antes de adentrarmos nas relações e aproximações do livro didático *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, com a Literatura – tópico que, adiante, desenvolvemos nesta tese –, apresentamos um sintético percurso histórico desse instrumento tão utilizado no ambiente escolar.

2.1 A TRADIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: DO SÉCULO XVII À CONTEMPORANEIDADE

O livro didático possui um longo percurso histórico. Comênio (1628-1632) menciona, em seu livro a *Didática Magna* [(1657) 1997], que “os educadores deverão

²² Fonte:

<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1722945626342&file=9AE02E0BEDEE7EEDBA539B6EB155AC60D0EC851A&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 17 ago. 2024.

receber normas precisas às quais conformem seu trabalho, isso significa que, para seu uso, é preciso escrever livros informativos que indiquem de que modo e quando eles devem agir para não errar”. O autor acrescenta a esse pensamento que “os livros didáticos serão de dois tipos: os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição” (Comênio, 1997, p. 365-366).

De acordo com as considerações do teórico, como vemos, os livros apresentam duas versões: uma que contém todo o programa escolar prescrito, com a função específica de orientar o professor; e a outra, para as atividades escolares do aluno. Vale ressaltar que essas versões, como preconizado por Comênio [(1657) 1997] no século XVII, ainda permanecem atualmente, pois temos o manual didático do professor e o livro para o estudante, e esse suporte impresso é o mais utilizado nas escolas públicas. Tal produção escrita é, também, considerada responsável por boa parte das vendas das editoras privadas no nosso país. Assim, essa é a produção escritural mais lucrativa no mercado editorial nacional, com raras exceções.

Em nosso país, os livros didáticos estavam presentes nas escolas de artilharia, no período de colonização, porém, ainda eram um produto advindo do estrangeiro (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 90). Em 1808, foi criada, como já visto, a Imprensa Régia no Brasil. Nessa época Colonial, já existiam escritores no país, porém era proibido, pelo poder monárquico, imprimir qualquer livro ou papel aqui. Desse modo, os livros eram impressos na França, gerando gastos altíssimos ao território (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 90). De fato, “a censura se manteve até 1821, quando D. Pedro decretou sua suspensão e também liberou o funcionamento de tipografias particulares”²³ (Domingues, s/d). Portanto, “o ato que criava a imprensa na colônia criava, também, a censura. A aplicação da censura aos livros fez com que houvesse, nessa época, um intenso contrabando de publicações para abastecer a elite letrada da Corte” (Albuquerque, 2013, p. 50).

Já na Era Republicana, com a Crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão – crise econômica que afetou a economia mundial logo após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York –, o Brasil começou a produzir, por completo, seus

²³ Texto de Joelza Ester Domingues: Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/criada-a-imprensa-regia/> - Blog: Ensinar História. Acesso em: 06 ago. 2024.

livros didáticos, uma vez que, para importar livros, principalmente da Europa, o valor havia aumentado muito devido à nova realidade econômica mundial (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 90).

No Brasil, as primeiras ideias sobre o livro didático surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL. Esse instituto foi criado para legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 90). Porém, somente em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, que o INL recebeu suas primeiras atribuições, como a de editar obras literárias para a formação cultural da população, a de elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e a de expandir o número de bibliotecas públicas (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 90).

Desde o final da década de 1920, o Brasil abre espaços para a discussão acerca dos livros didáticos, sendo concebidas políticas públicas que demonstram preocupação com questões relacionadas a essa temática. Em 1985, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já no final do Governo Militar (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 99). Contudo, somente passou-se à “função de aquisição e distribuição ampla dos livros didáticos para as escolas públicas a partir de 1995” (Matos, 2012, p. 65). Sua criação se insere dentro das discussões iniciadas a partir da abertura política no final do governo militar, período este, demarcado por políticas educacionais e, também, por perspectivas ideológicas autoritárias. Da criação até chegar no atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, a trajetória das políticas alusivas a esse material passou por diversas modificações, sendo foco de diferentes comissões que levaram ao aprimoramento dos livros produzidos sob esses padrões²⁴.

O livro didático faz parte da cultura material da maioria das escolas públicas brasileiras, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. O PNLD constitui-se, hoje, em uma das maiores políticas públicas do Brasil, tanto em questão de investimento de verbas públicas quanto em dar acessibilidade ao livro para todos os alunos do Ensino Fundamental, dos mais diferentes recantos do país²⁵. Esse Programa configura-se como uma política avaliativa, que promove a seleção e a

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 06 ago. 2024.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 06 ago. 2024.

apresentação dos livros aprovados aos professores. Ele engloba um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, obras distribuídas de forma sistemática, regular e gratuita às escolas brasileiras.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pelo processo de inclusão, no Guia do Livro Didático, dos materiais para toda a Educação Básica em seus componentes curriculares, seguindo as normas vigentes²⁶. As editoras interessadas, respeitando as regras previstas em editais próprios aos seus respectivos segmentos, concorrem entre si. Portanto, as coleções aprovadas são incluídas no Guia do Livro Didático²⁷ e disponibilizadas para escolha por parte dos professores.

No que concerne à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na esfera da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), competindo a este órgão, também, a logística do fornecimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar (MEC, 2018)²⁸.

À continuação, examinamos uma dessas coleções, cuja alcance é, sempre, bastante amplo. Nosso interesse, como já expresso, volta-se, neste estudo, ao âmbito do Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando, desde os primeiros passos escolares, fazer com que os estudantes tenham uma visão ampla

²⁶ Algumas diretrizes que fundamentam esses critérios no Edital do PNLD são: Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB nº 1/2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012); Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004).

²⁷ O guia traz um resumo das obras aprovadas e as classifica em três categorias: três estrelas (recomendadas com distinção); duas estrelas (recomendadas); e uma estrela (recomendadas com ressalvas). Ao final do guia, consta uma relação dos outros livros analisados e que não foram recomendados, trazendo a justificativa de sua exclusão da relação de livros recomendados. Cada um dos livros apresentados no Guia de Livros Didáticos é avaliado por dois membros de uma comissão correspondente à sua área de atuação e seus pareceres são comparados pelo coordenador da equipe. Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete Guia de Livros Didáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/guia-de-livros-didaticos/>. Acesso: 06 ago. 2024.

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 06 ago. 2024.

do passado, para que, futuramente, sejam conscientizados do processo de formação de nossa sociedade.

2.2 A COLEÇÃO DIDÁTICA *CRESCER HISTÓRIA* (2017), DE MÁRCIA HIPÓLIDE E MIRIAN GASPAR: CONCEPÇÕES, FILIAÇÕES E PROCEDIMENTOS

Dentro do contexto do estudo aqui proposto, elegemos, para análise, nesta subseção, a coleção de livros didáticos intitulada *Crescer História* (2017), adotada pela Rede Municipal de Educação de Cascavel-PR. Ela é de autoria das professoras Márcia Hipólide e Mirian Gaspar.

Nossa atenção volta-se aos conteúdos da área de História que sejam, também, as mesmas temáticas abordadas pela Escrita Híbrida de História e Ficção que selecionamos como *corpus* de nossa abordagem: 1. “‘Descobrimento’ (1500-1532) /Colônia” (1532-1822) – retratos escriturais do “descobrimento” do Brasil, em leituras ficcionais que versam sobre a saga de Pedro Álvares Cabral; 2. “Império” (1822-1889) – uma abordagem à Independência do Brasil; 3. “República” (1889 até os dias atuais) – fatos do evento da Proclamação da República e aspectos referentes ao período da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Frente a esse recorte pré-estabelecido em nosso estudo, ressaltamos que os livros dessa coletânea eleitos para nossa abordagem são aqueles destinados aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais. Esses volumes da coleção abordam, em suas unidades didáticas, conteúdos que coadunam com os períodos históricos brasileiros que estamos pesquisando, conforme detalhamos ao longo desta subseção. Na sequência, examinamos os enunciados da voz autoral do material em questão, a filiação pretendida à elaboração e a apresentação dos conteúdos aos estudantes.

2.2.1 Vertentes da historiografia e a produção do material didático de Ensino de História *Crescer História* (2017)

No livro didático examinado, no manual de orientação ao professor – volume 1 –, as autoras destacam que a concepção de História que embasa a Coleção é respaldada pela Nova História, como podemos observar na enunciação das mesmas:

“A concepção de História que norteia esta coleção também é a mesma que está definida pelo texto da BNCC e que encontra respaldo na historiografia produzida pelos historiadores inseridos no movimento da Nova História” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XXV).

Antes de adentrarmos nos aspectos da Nova História, retomamos alguns pontos relevantes no que se refere à História Tradicional, para entendermos essa mudança no percurso ideológico, metodológico e teórico da área da historiografia. A História Tradicional, segundo Burke (1997), é aquela a que, comumente, temos acesso nos livros escolares (fatos que compõem a História de nossa sociedade, país e mundo). Ela busca as origens primeiras de um fato no passado, traça um caminho linear, homogêneo, até o presente, para explicar os acontecimentos da atualidade. Nessa perspectiva e

[...] segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke em uma frase muito citada, dizer “como eles realmente aconteceram”. Sua modesta rejeição das intenções filosóficas foi interpretada pela posteridade como um presunçoso manifesto à história sem tendências viciosas (Burke, 1992, p. 15).

Na História Tradicional, a narrativa se preocupa em documentar os acontecimentos políticos e militares, aquelas ações de “grande” relevo às mudanças em uma sociedade. O ponto de partida de um estudo dessa vertente da historiografia é um tempo linear, contínuo, evolutivo, onde os fatos são o que são – com base em fontes atestadoras dessa versão –, já estão, pois, dados pelo passado, e são recontados pelo historiador como sendo a história “verdadeira” de um dado povo.

Por meio dessa vertente de registros científicos, uma grande parcela dos seres humanos ficava à margem do processo histórico. Sob essa óptica, Burke (1992, p. 12) mostra-nos que “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”. Ou seja, os sujeitos históricos seriam aqueles que estiveram envolvidos, diretamente, no processo de transformação e manutenção de tais estruturas, exercendo o poder, sendo os protagonistas de tais ações.

Baseado no contraste que diferencia as duas correntes historiográficas, consideramos que a História Tradicional parte do estudo do passado para explicar o presente; já a Nova História propõe o contrário: partindo do presente, constrói-se uma nova explicação sobre o passado; problematizando o presente, interroga-se o fato passado. Assim,

[...] na nova história, os historiadores deslocam o “ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia, definida como ‘vozes variadas e opostas’”. A história nova reflete uma possibilidade para se “considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado” do que comumente faziam os historiadores na história tradicional (Maia *et al*, 2011, p. 140).

Podemos observar, no enunciado do excerto exposto, que há, entre as duas vertentes, uma oposição clara. Para Burke (1992, p. 11), “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída”. Para Sharpe (1992, p. 53), os preceitos da Nova História vieram para “servir como corretivo à história da elite”. Com tal preceito, ao oferecer uma “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).

No Brasil, discutem-se as contribuições da chamada Nova História já há algumas décadas. O termo “História Nova” ou “Nova História” foi lançado no mercado em 1978, por alguns membros franceses do chamado grupo dos Annales, e traz, em seu arcabouço, um “novo” paradigma para a ciência historiográfica. Esta se opõe à visão do senso comum da História ou Paradigma Tradicional. Essa escola historiográfica francesa tentou um direcionamento científico de rompimento com as individualidades. Dessa forma, Burke (1992, p. 10) afirma:

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional como “história rankeana”, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), embora este estivesse menos limitado por ele que seus seguidores. (Assim como Marx não era um marxista, Ranke não era um rankeano.) Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência – com muita frequência –

considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado.

Visível, no fragmento destacado acima, está a questão de que a Nova História se preocupa com as mudanças nas estruturas socioeconômicas e geográficas, está atenta às mentalidades coletivas, fazendo uma História do povo, do homem comum. A visão dos grandes feitos, dos heróis de guerra, dos estadistas perfeitos, sempre privilegiados pela vertente tradicional da historiografia, tudo isso passou a ter um novo enfoque. Há o intuito, na nova corrente da historiografia, de se construir a História daqueles que viveram as consequências da guerra, que viveram governados por um determinado governante, etc. O foco da Nova História realmente é outro, pois os historiadores adeptos dessa vertente se interessam mais pela periferia em vez do centro, trabalham com marginais, desviados, excluídos. Eis a história vista de baixo²⁹. Sharpe (1992, p. 40) afirma que, “tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato feito dos grandes”, mas que os historiadores, dispostos a estudar e a pensar a História pelo viés visto de baixo,

[...] não apenas proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas (Sharpe, 1992, p. 62).

Dessa forma, a inclusão dos marginalizados e excluídos de toda espécie na escrita da História – em especial em um contexto como o brasileiro, cujo passado está assinalado pelo colonialismo e pela monarquia, na qual a classe dominante, privilegiada como foco da vertente tradicional da História, representava uma minimíssima parcela da população – tem forçado os mais diversos campos a revisar o modo como pensaram as suas categorias teóricas ou estéticas. No que se refere aos estudos literários, notamos que, cada vez mais, as investigações são direcionadas a averiguar se há ausência ou presença das figuras colocadas à margem do discurso canônico (negros, homossexuais, mestiços, mulheres, crianças, nativos americanos, periferia, ex-colônias), a fim de desfazer o discurso monológico do poder – que, entre

²⁹Termo utilizado por Peter Burke ao se referir à preocupação com as opiniões das pessoas comuns e com a sua experiência da mudança social (Burke, 1992, p. 13).

outros meios, instaurou a “colonialidade do poder e do saber” (Mignolo, 2017b) em nosso território.

A crítica literária também não tem se eximido de analisar essa alteração nos paradigmas da História. A espanhola Fernández Prieto (2003) é, nesse contexto, uma das estudiosas que aponta que, no contexto contemporâneo em que convivem as vertentes da História Tradicional e da Nova História, “*la visión cristiana de la historia, la idealista, la positivista y la marxista han perdido su fuerza como ‘fes unificantes’*”³⁰ (Fernández Prieto, 2003, p. 147). A autora aponta, assim, que se passa, nessa nova conjuntura dos estudos históricos, da “voz da história” – com o poder para mencionar a “verdade” – para as “vozes da história”, pois,

[...] *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 datos y documentos, ha sido sustituida por múltiples voces y diversos enfoques*³¹ (Fernández Prieto, 2003, p. 147).

Cientes desses contrastes e mudanças nos paradigmas primeiros da ciência historiográfica, e ainda em referência aos enunciados autorais presentes no manual do professor que acompanha a coleção *Crescer História* (2017), as autoras Gaspar e Hipólide destacam que a “coleção adota a Nova História por compartilhar da convicção de que o estudo do passado da humanidade só tem significado se partimos de uma análise minuciosa do presente”. Elas expõem, também, que “a coleção procura aproximar-se ao máximo das metodologias propostas pela Nova História por meio de textos, imagens e atividades que estimulem os alunos a identificar o presente e a realidade que os cerca [...]” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XXVII). Afirmam, ainda, que a coleção contribuirá com o processo de formação de “cidadãos conscientes de sua realidade, estimulados pelo desejo de conhecer não apenas a História, mas todas as ciências” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XXVII) e contribuir para “a construção de uma sociedade humana cada vez mais justa, igualitária, responsável pelo planeta e mais tolerante com a diversidade” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XXVII).

³⁰ Nossa tradução: “a visão cristã da história, a idealista, a positivista e a marxista perderam a sua força como ‘fés unificadoras’ (Fernández Prieto, 2003, p. 147).

³¹ Nossa tradução: A voz monolítica e monológica da História, que escondia as suas dependências ideológicas, as suas servidões ao Poder, sob o álibi da objetividade dos dados e dos documentos, foi substituída por vozes múltiplas e abordagens diversas (Fernández Prieto, 2003, p. 147).

Seguindo esse entendimento, Gaspar e Hipólide (2017) concluem sua apresentação, afirmando que,

[...] para esta coleção, isso só é possível se os alunos se reconhecerem como sujeitos históricos ativos e aprenderem cada vez mais a reconhecer e valorizar os diferentes modos de viver da humanidade no presente e no passado, de maneira crítica e responsável, distanciando-se de julgamentos que promovem a marginalização, a segregação e qualquer tipo de preconceito (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XXVII - Manual do professor).

Na proposta didático-pedagógica da coleção, as autoras apresentam o objetivo pensado para os alunos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Gaspar e Hipólide (2017, p. XI) expõem que o objetivo do Ensino de História às crianças é

[...] contribuir para que o aluno que cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental possa identificar e compreender a realidade histórica da qual faz parte e, com isso, consiga posicionar-se socialmente, fazer escolhas e agir criteriosamente nas comunidades das quais participa.

Além disso, apontam que a coleção, com sua estrutura didática, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades desenvolvidas, possibilita ao aluno

[...] construir mais uma etapa de sua identidade; identificar e reconhecer o outro, os grupos sociais em que vive e valorizar sua importância nesses grupos; estabelecer relações com base em semelhanças e diferenças existentes entre seu grupo e outros, em diferente tempos e espaços; compreender as particularidades de outros grupos que vivem ou viveram de maneira diferente; posicionar-se como sujeito de sua história e reconhecer os sujeitos históricos de diferentes tempos (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XI - Manual do professor).

Para que esses objetivos sejam atingidos, é essencial a aprendizagem significativa, a qual possibilita ao aluno conhecer, interpretar e avaliar o contexto em que está inserido. Em busca de conhecer mais alguns aspectos da coleção,

consultamos o Guia do PNLD 2019 (on-line³²) e verificamos a seguinte exposição referente à Coleção Crescer, na seção “análise”:

A concepção de História, assumida pela coleção, se alinha ao movimento da Nova História, destacando a ampliação dos sujeitos históricos, o conhecimento do presente relacionado ao interesse pelo passado e a busca pelas mudanças e permanências; semelhanças e diferenças nas formas de pensar, produzir, agir e organizar dos povos. Tais escolhas subverteram a concepção tradicional de História focada em grandes nomes, fatos e datas. Ao mesmo tempo indica o uso de diferentes documentos, destacando a produção literária e artística presentes ao longo dos volumes, junto ao texto ou em atividades. Noções como tempo, passado, presente e futuro, passado próximo e passado distante, espaço, documentos, são trabalhadas em vários momentos da coleção, permitindo que o aluno compreenda a história não como uma verdade absoluta, mas como interpretações que dependem de fontes, métodos e narrativas permeadas pelas escolhas do historiador (PNLD, 2019, p. 80).

As variadas contribuições teóricas e as perspectivas da Nova História têm se revelado profícuas para os estudos literários, em especial da Literatura Comparada, particularmente à relação teórica possível entre Literatura e História. Portanto, a identificação de outros sujeitos que compõem o passado brasileiro, em especial, aqueles que “foram naturalizados como inferiores” (Quijano, 2000, p. 203), principalmente do Período Colonial, ao qual também nos referimos no decorrer desta seção, é uma ação relevante de nossa tese.

Para isso, olhamos para uma parte do conteúdo de Ensino de História – especificamente os temas relacionados, primeiramente, ao período inicial do contato entre europeus colonizadores e os habitantes originários das terras brasileiras e os desdobramentos desse encontro, também destacados nas Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras. Assim, para a formação do leitor literário decolonial, nas instituições escolares, podemos abarcar, também, as leituras literárias híbridas para explorar, desmistificar e ressignificar determinadas visões e perspectivas evitadas, ocultadas ou minimizadas no que se refere ao passado de nosso país, antes expressadas pelo discurso historiográfico, em sua perspectiva colonialista.

³² Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_historia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

Os livros didáticos de História – da *Coleção Crescer* –, utilizados nas escolas municipais de Cascavel-PR, na abordagem que dele fizemos, retratam tais elementos, muitas vezes, ainda por meio de um viés mais tradicional da historiografia mais do que pelos princípios norteadores da História Nova, como, a seguir, expomos.

2.2.2 Crescer História (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar: estruturação e distribuição de conteúdos e temáticas

Neste tópico da subseção, apresentamos como estão estruturados os volumes da coleção *Crescer História*, do Ensino Fundamental – anos iniciais. Os conteúdos eleitos pelas autoras foram por nós sistematizados em quadros, abaixo expostos, pois cremos que isso nos ajuda na visualização panorâmica das temáticas elegidas pelas autoras para compor o Ensino de História às crianças no início da escolarização.

Para ter a visão do todo da coleção, apresentamos um quadro com as unidades temáticas de cada volume, que são subdivididas em capítulos, onde estão inseridos os conteúdos a serem ministrados a cada ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Conteúdos programáticos dos livros didáticos Crescer História (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar –volumes 1, 2 e 3

Conteúdos programáticos do volume 1 do livro didático Crescer História (2017)	
Unidade 1	Eu e a minha família
Unidade 2	Eu e a minha escola
Unidade 3	Brincadeiras e brinquedos
Unidade 4	Tempo, tempo, tempo
Conteúdos programáticos do volume 2 do livro didático Crescer História (2017)	
Unidade 1	A infância
Unidade 2	Medindo o tempo
Unidade 3	A história e os documentos
Unidade 4	As famílias e o tempo
Unidade 5	Onde as famílias moram
Unidade 6	A escola no presente e no passado
Unidade 7	Trabalho e os trabalhadores
Conteúdos programáticos do volume 3 do livro didático Crescer História (2017)	
Unidade 1	Os bairros
Unidade 2	Os municípios
Unidade 3	As cidades
Unidade 4	Os serviços públicos essenciais
Unidade 5	Outros serviços e trabalhadores
Unidade 6	Os espaços públicos
Unidade 7	A mobilidade urbana

Unidade 8

Arte e cultura

Fonte: Elaborado pela autora (Souza, 2024), com os dados da obra *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volumes 1, 2 e 3

Observamos que os conteúdos programáticos abordados no livro didático *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volume 1, exploram aspectos do “eu” (percepção de si e do outro), inseridos no contexto familiar (identificação de seu lugar na família), passando pela escola (conceito, importância e os diferentes vínculos). Abordam, também, as diferentes formas de brincar, brincadeiras em diferentes espaços e aspectos relacionados ao tempo (passado, presente e futuro).

No que se refere ao volume 2 da *Coleção Crescer*, notamos que há ampliação de conhecimentos sobre o “eu”, seguindo para o contexto do “nós”, abarcando a convivência, a interação em comunidade. Nessa etapa, também é explorado o conhecimento sobre registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço, além de possibilitar ao aluno o reconhecimento das formas de registros das suas experiências. Outro aspecto contemplado nesse volume é a identificação dos diversos tipos de trabalho existentes no seu entorno, suas especificidades, importância e a relação entre trabalho e sustentabilidade.

Na sequência, abordamos o volume 3, que apresenta conteúdos referentes ao lugar em que se vive e se convive (bairro, município), a cidade e seus espaços públicos e domésticos, os patrimônios históricos e culturais, os desafios sociais, culturais e ambientais existentes. Esse volume já traz o conceito de serviço público (essenciais e cotidianos) e aponta quais desses serviços devem ser prestados à população pelo município. Por fim, retoma o tipo de trabalho e trabalhadores com os quais temos convívio, tanto no campo como na cidade.

A compilação apresentada direciona-nos, agora, para a abordagem às temáticas do quarto e do quinto anos, que são o foco de nosso estudo mais específico neste momento. Assim, fazemos a listagem, no **quadro 6**, abaixo, dos conteúdos apresentados nos volumes 4 e 5 do livro didático *Crescer História* (2017), os quais contrastamos, à continuação, com os acontecimentos dos períodos históricos brasileiros (Colônia, Império e República).

Quadro 6 - Conteúdos programáticos do livro didático *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volumes 4 e 5

Conteúdos programáticos do volume 4, do livro didático <i>Crescer História</i> (2017)	
Unidade 1	Por que os humanos se deslocam
Unidade 2	As migrações e o Brasil
Unidade 3	As primeiras atividades humanas
Unidade 4	As comunidades agrícolas em diferentes tempos
Unidade 5	O comércio e as primeiras cidades
Unidade 6	As cidades em diferentes tempos
Unidade 7	Informação, conhecimento e cultura
Unidade 8	Fábricas e indústrias
Conteúdos programáticos do volume 5, do livro didático <i>Crescer História</i> (2017)	
Unidade 1	A formação e os primeiros povos
Unidade 2	Organização e política
Unidade 3	Cidadania e direitos
Unidade 4	Diversidade e direitos
Unidade 5	Religiões e culturas antigas
Unidade 6	O significado das linguagens da comunicação
Unidade 7	De olho no presente
Unidade 8	Tempo e memória

Fonte: Elaborado pela autora (Souza, 2024), com os dados da obra *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volumes 4 e 5.

Nos volumes 4 e 5, da *Coleção Crescer*, as autoras Márcia Hipólide e Mirian Gaspar (2017) estruturam os livros em 8 grandes unidades, e cada unidade, em capítulos. Dentro de cada unidade, encontramos textos teóricos, imagens e atividades que, ao final da unidade, são denominadas de “retomada”.

Várias seções compõem a estrutura dos capítulos. Na seção “Atividade de início de unidade”, traz-se uma imagem ou um questionamento para “ativar a cognição, levantar o conhecimento prévio e introduzir o assunto geral que a unidade aborda” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. VII); na seção “Leio e compreendo”, podemos encontrar mapas, fotos, tabelas, gráficos, textos, documentos, etc.; na seção “Isto é documento”, apresenta-se ao leitor um documento, uma fonte histórica que amplia os temas, conteúdos e conceitos abordados; a seção “Para saber mais” aborda assuntos que complementam o texto didático com o objetivo de aprofundamento; na seção

“Giramundo”, traz-se uma proposta interdisciplinar, conectando a História a outro componente curricular. Consta, em todas as partes dos livros, a seção “Construir um mundo melhor”, que apresenta uma proposta de miniprojetos; a seção “Retomada” propõe atividades que revisitam os principais assuntos estudados na unidade.

Assim, podemos afirmar que os livros didáticos “selecionam e delimitam os conteúdos de acordo com as disciplinas escolares” (Coelho, 2002, p. 60), organizando-os em itens, capítulos, unidades, de forma progressiva, numa sequência que considera a divisão do tempo escolar em aulas, bimestres, trimestres, anual, etc. Não resta dúvidas de que a estrutura arquitetada para os livros da coleção pelas autoras é bastante atrativa, funcional e variada, atendendo aspectos como apresentação, interação, ampliação e revisão dos conteúdos. O aspecto organizacional da Coleção *Crescer História* (2017) mostra-se muito bem planejado e executado, numa dinâmica diversificada, o que coopera para um processo de ensino/aprendizagem mais prazeroso e frutífero.

Na sequência, abordamos o livro didático para o quarto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais (volume 4) –, no que se refere aos conteúdos que se coadunam com os períodos históricos brasileiros.

2.2.2.1 Coleção didática Crescer História, volume 4: as marcas da escravização dos africanos

Neste tópico da subseção, buscamos fundamentar, teoricamente, o leitor, principalmente os professores do Ensino Fundamental, para que possam relacionar o que é preconizado no livro didático com os períodos históricos e cruzar essas informações com os conteúdos programados para os alunos do quarto ano da rede municipal de Educação de Cascavel e, por extensão, a muitas outras municipalidades do nosso país, averiguando como o livro didático contempla e aborda os conteúdos elencados no índice do volume.

Na primeira unidade do volume 4 – “Porque os humanos se deslocam?” –, destinado ao 4º ano, na página 16, 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. Enfatizam, no texto transmitido aos estudantes, que os portugueses realizaram diversas viagens marítimas, com o intuito de “buscar” novas terras,

alimentos e riquezas, como podemos constatar no enunciado: “À procura de novas terras e riquezas” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 16).

As autoras ressaltam, também, 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. Citam que, no ano de 1500, os portugueses desembarcaram nas terras que hoje é o Brasil, tiveram “contato” com as populações originárias e efetuaram o “reconhecimento do local”, conforme constatamos no fragmento abaixo destacado:

No século XV, por exemplo, os portugueses iniciaram diversas viagens marítimas em busca, principalmente, de novas terras, alimentos e riquezas. Partindo da Europa, chegaram a lugares que até então desconheciam. A localização Geográfica de Portugal, o aperfeiçoamento de técnicas de navegação de longo curso e a falta de terras cultiváveis foram alguns dos fatores que motivaram as viagens marítimas portuguesas a terras distantes e impulsionaram grandes expedições. Outros fatores importantes foram a busca de caminhos alternativos que levassem ao Oriente, região fornecedora de seda e especiarias negociadas a altos preços na Europa, além da conquista de novas terras e a busca por riquezas. Em 1500, eles desembarcaram nas terras onde hoje é o Brasil. Assim que chegaram, estabeleceram contato com as populações indígenas que habitavam o território e fizeram algumas viagens de reconhecimento pelo litoral (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 16).

É bastante ampla a abordagem que as autoras ofertam aos pequenos leitores sobre as motivações portuguesas que os impulsionaram às grandes navegações do final do século XV e início do século XVI. Uma mediação adequada do professor a esse tema pode levar os estudantes, nessa fase da caminhada estudantil, a já dimensionarem o alcance dessa ação para a situação desfavorável do pequeno reino lusitano naquele contexto histórico.

Chamamos a atenção, apenas, ao fato de que o enunciado da empresa colonizadora portuguesa é amenizado no enunciado acima exposto com a utilização do termo “buscar”, “em busca de novas terras”, “busca de caminhos alternativos”, “busca de riquezas”. 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 enaltecido 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.

Há outras abordagens³³ que privilegiam enunciações mais tradicionalistas em relação a essa temática do que a priorizada por Hipólide e Gaspar, (2017) direcionada aos jovens estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais. A Literatura Infantil Híbrida de História e Ficção Brasileira também não se exime de louvar a empresa colonialista portuguesa em terras brasileiras com enunciados laudatórios aos “heróis” navegantes e à sua intrepidez frente aos desafios do desconhecido. Isso podemos observar, claramente, na obra *Descobrimo o Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hamsi e Julita Scarano, no fragmento que abaixo destacamos:

Sou marinheiro valente, o mar eu vou enfrentar,
 é preciso navegar. Navegar, isso é preciso.
 E o mar, os monstros, as ondas, o vento e a
 calmaria, isso eu vou encarar.
 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.
 Os nomes são tantos, tantos, que
 Mal consigo lembrar: Diogo Cão,
 Vasco da Gama, Colombo,
 Pinzón, Vespúcio,
 Pedro Álvares Cabral (Hamsi; Scarano, 2000, p. 17-18).

Esse discurso – poeticamente, bastante rico –, se transmitido a leitores muito jovens, sem a intervenção coerente, objetiva e pontual do professor, tem a capacidade

³³ 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 em diálogo com o livro didático de Ensino de História (2024)*, de Fernanda Sacomori Candido Pedro, também desenvolvida no contexto do 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.

de contribuir com a perpetuação da visão colonialista em nossos dias. Vemos, assim, que é necessário estar atento ao que subjaz à construção escritural, pois todo o texto tem camadas significadoras profundas, e nelas, costumam estar submergidos os aspectos ideológicos mais relevantes.

Notamos que há deslizes na adoção da perspectiva das autoras do material didático, ao enfatizar que “chegaram a lugares que até então desconheciam”. De acordo com discussões historiográficas mais recentes, expõe-se que os solos de nosso país já haviam sido abordados pelos portugueses antes de 1500³⁴, quando, de fato, elas foram invadidas, pois, já dizia Cunha (2012), o território aqui 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. Consoante ao pensamento de Cunha (2012), Fausto (1996) assevera que [...] “falamos em nascimento e descobrimento do Brasil”, no entanto, [...] “essas expressões se prestam a engano, pois podem dar ideia de que não havia presença humana anterior à chegada dos portugueses ao Novo Mundo” (Fausto, 1996, p. 16).

Nas Obras Ficcionalis Híbridas de História e Ficção, mesmo aquelas restritas ao âmbito infantil e juvenil, essas amarras colonialistas que “mascaram”, “encobrem”, “disfarçam” aquilo que Mignolo (2017a) aponta como essência da matriz colonial do poder, ou da retórica da modernidade/civilidade, ou seja, “o lado mais escuro, a colonialidade” (Mignolo, 2017a, p. 2), têm sido abertamente contestadas. O discurso ficcional adotado por Hemi e Scarano (2000), mesmo poético, lírico, heteroglóssico, opta, também, por signos que evitam denotar o “lado escuro” dessas “viagens marítimas”, das “buscas por caminhos alternativos”, “conquistas de novas terras e busca de riquezas”, tão amenamente mencionadas pelas autoras do material didático. Por isso é que consideramos de vital importância que, também, o professor se torne um leitor literário decolonial para, diante de tais construções discursivas – sejam elas do âmbito que forem –, estar instrumentalizado para se posicionar e mediar, de forma descolonizadora, o processo de leitura.

³⁴ Para ampliar esse ponto, recomendamos a leitura da obra *O Descobrimento do Brasil* (1998), de Max Justo Guedes.

A criança, no processo de apreensão do passado histórico colonialista, escravocrata, exploratório e desumano que a América viveu, empreendido pelas metrópoles colonizadoras europeias no final do século XV e início do XVI, é, assim, “poupada”, “preservada” de “choques” com a realidade, como se ela fosse, ainda hoje, aquele sujeito frágil e sem personalidade concebido no século XVIII e início do XIX pelas linhas moralistas, catequizadoras e cívicas de ensino.

Na Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil/Juvenil “*Terra à vista: Descobrimento ou invasão?*” (1992), de Benedito Preziosi, temos um exemplo bastante claro que ilumina o discurso que acabamos de proferir. Nela, o relato inicia-se com a apresentação dos propósitos da narração aos leitores, pontuando que esses conhecerão uma “história” diferente sobre o “descobrimento” do Brasil. De maneira simples e lúdica, o autor lança questionamentos aos seus interlocutores, aguçando-lhes a curiosidade para continuarem a leitura e desvendarem o que aconteceu no passado, segundo essa “outra” visão. Assim, o diálogo instaurado expressa:

Pela primeira vez você vai ler uma história diferente sobre o descobrimento do Brasil contada de um jeito diferente. Será que podemos dizer que o Brasil foi mesmo descoberto?

A história que vamos narrar não foi inventada. Foi baseada na carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha, um dos tripulantes do navio de Pedro Álvares Cabral, escreveu ao rei de Portugal [...]. O Brasil não foi descoberto pelos portugueses [...]. Na realidade, foi invadido, pois esta terra já tinha seus verdadeiros donos (Preziosi, 1992, p. 2).

Nesse fragmento da Narrativa Híbrida, acima exposto, o discurso tradicional sobre o “descobrimento” do Brasil pelos “intrépidos” “viajantes” portugueses é questionado e ressignificado pela Literatura. O leitor é convidado a pensar sobre o fato e, ao mesmo tempo, é guiado a desconstruir a visão eurocêntrica do evento consignado nos anais da História Tradicional pela perspectiva da escrita documental portuguesa, quando Preziosi (1992) expõe que “o Brasil não foi descoberto [...] foi invadido”.

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” (Hipólido; 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.

Sob um olhar decolonial, anula-se, nessa enunciação, qualquer possibilidade de focalizar o evento a partir da perspectiva dos nativos que o vivenciaram da mesma forma que os portugueses o fizeram. Relatar, no presente do século XXI, esse evento sob uma ou outra das perspectivas de quem vivenciou os fatos, com o arsenal teórico-crítico que hoje dispomos nas diferentes áreas do conhecimento que podem elucidar tais acontecimentos, é uma opção ideológica do sujeito escrevente. Essa opção implica um posicionamento colonialista ou decolonial. A opção das autoras fica expresso, talvez inconscientemente, pela escolha dos sujeitos actantes de suas enunciações.

Vemos que, mais uma vez, apresenta-se ao leitor em formação uma versão que narra o acontecimento do passado que levou, em primeira instância, os povos originários do Brasil a serem subjugados e dominados pelos portugueses, assim como ele sempre foi descrito pela historiografia tradicional: pela ótica do colonizador. Não há, no discurso produzido pelas autoras do livro didático, nenhuma indicação de questionamento ou de ressignificação dessa visão hegemônica amplamente perpetuada e inculcada na memória coletiva da população brasileira. Talvez os especialistas que analisam os livros didáticos e emitem os seus pareceres para, assim, auxiliarem as escolas brasileiras em sua escolha devam começar a pensar em uma formação leitora um pouco mais ampla, mais diversificada, decolonial, para se capacitar a expressar pareceres mais centrados na realidade linguística materializada que a discursividade ideológica – explicitadas pelas escolhas lexicais, pelos elementos sintáticos definidos nas frases, etc. – que as enunciações postas nos textos revelam em sua profundidade.

Isto é discurso (a construção escritural sobre o passado realizado pelas autoras). E esse vai além da organização, inserção de “outras” fontes, diversos recursos visuais e do atendimento a certas seções inovadoras da Coleção que, nesse aspecto organizacional, se adequa aos princípios de um Ensino de História ancorado nas expectativas da Nova história. A questão aqui discutida está centrada na escrita

autoral, nas eleições de perspectivas, no emprego dos signos linguísticos, com suas possíveis múltiplas interpretações, realizado pelo ato de escrita das autoras – que constituem o conteúdo apresentado aos alunos – e não dos variados paratextos. Desse modo, pode-se ler, de forma decolonial, em um simples enunciado, como “assim que chegaram, estabeleceram contato [...]” (Hipólide; Gaspar 2017, p. 16), muito mais do que esses poucos signos expressam na superfície textual. Está explícita, para um leitor decolonial, no uso da pessoa verbal, a opção (consciente ou inconsciente das autoras) da perspectiva de apresentar aos alunos o fato pelo “olhar e ação” dos colonizadores, dos portugueses que aqui aportaram e deram início ao processo de colonização.

Já nas obras literárias, esse fato é narrado pela adoção de perspectivas díspares que privilegiam, por um lado, a exaltação ao empreendimento colonialista português, como fica evidente em *Descobrendo o Brasil* (2000), de Hamsi e Scarano, e, por outro, pela visão dos povos originários, para, a partir desse foco, apresentar ao leitor possibilidades de imaginar como esses sujeitos nativos vivenciaram esses processos de “estabelecimento de contatos” com os portugueses que começaram a chegar em suas terras. Vejamos, em mais um fragmento da narrativa híbrida *Terra à vista: Descobrimento ou invasão?* (1992), de Benedito Prezida, algumas dessas possibilidades:

De repente ouviram-se gritos, o que fez Jaguaruçu se virar assustado para a enseada, próxima a saída de um rio. [...] O valente cacique mal acreditava no que via: barcos enormes, duas vezes mais altos que as casas da aldeia, enfeitados de branco [...]. O medo foi tão grande que alguns correram para buscar suas armas, enquanto outros ficaram imobilizados onde estavam (Prezida, 1992, p. 10-11).

Nesse relato híbrido, adota-se o olhar e a percepção dos habitantes nativos para expor ao leitor possibilidades sobre a vivência da chegada dos portugueses ao litoral brasileiro, a partir da experiência e da visão dos povos originários. Isso revela a opção decolonial do projeto estético literário que, obviamente, se diferencia da perspectiva adotada pelas autoras do livro didático em exame.

No enunciado do livro didático, “fizeram algumas viagens de reconhecimento pelo litoral” (Hipólide; Gaspar, 2017), notamos que o discurso corrobora com o já apregoado pela enunciação colonizadora, remetendo-nos às imagens de um encontro

amistoso entre os integrantes da frota de Cabral e os habitantes originários de nossas terras, sem aludir ao discurso colonialista que se depreende de sua totalidade³⁵. O antropólogo Darcy Ribeiro (1995), em seus estudos, apresenta fatos que comprovam a tragédia que a colonização representou para os habitantes originários do Brasil, ao mencionar:

A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e o sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável. De um lado, povos peneirados, nos séculos e milênios, por pestes a que sobreviveram e para as quais desenvolveram resistência. Do outro lado, povos indenes, indefesos, que começavam a morrer aos magotes. Assim é que a civilização se impõe, primeiro, como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravização (Ribeiro, 1995. p. 47).

Diante desse panorama, podemos afirmar que as epidemias produzidas pelo contato com os brancos liquidaram milhares de povos originários. Eles foram vítimas de doenças inexistentes no continente antes da chegada dos europeus, pois não tinham a defesa biológica necessária para fazer o combate a esses males. Evidências históricas como essas nunca são trazidas ao conhecimento dos aprendizes de História, sendo sempre evadidas em enunciados que dão ênfase às ações dos portugueses junto aos nativos. Assim, elas precisam ser “descobertas” pelos cidadãos ao longo de sua trajetória formativa, isso quando tal fato chega a ocorrer.

Na página 17 da unidade 1, do volume 4 do livro didático, Gaspar e Hipólide (2017) relatam sobre as riquezas que os colonizadores encontraram no Brasil, como a madeira (pau-brasil), o ouro e as demais especiarias que buscavam nas índias. Apresentam ao aluno dois questionamentos: “Quais eram os objetivos das grandes navegações para os portugueses? Quais foram os principais impactos causados pela chegada dos portugueses às terras brasileiras que hoje correspondem ao Brasil?” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 17). Tais interrogações podem, com a mediação adequada do professor, aproximar o conteúdo exposto aos alunos dos preceitos da Nova

³⁵ Nesse sentido, aconselhamos nossos leitores a conhecerem, também, a tese *O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressignificações da história pela Literatura na formação leitora literária decolonial* (defesa prevista para 2025), da professora Michele de Fátima Sant’Ana, na qual se faz uma profunda análise da *Carta de Achamento* (1500), de Caminha, em todo o seu teor colonialista e exploratório no olhar do português lançado à terra e sua gente de Pindorama.

História, mas os esclarecimentos a elas não encontram, nas redações das autoras, a dimensão que as respostas deveriam ter.

Ainda na unidade 1 do volume 4, nas páginas 18 e 19, as autoras abordam aspectos sobre os negros que vieram da África e como ocorria a escravização. Trazem para o texto dados quantitativos, como: “entre os séculos XVI e XIX, mais de três milhões de africanos embarcaram em diferentes regiões da África e cruzaram o Oceano Atlântico até o Brasil nos chamados navios negreiros” (2017, p. 18), e informam, também, sobre as cidades do Brasil onde ocorria o processo de compra e venda de escravos – “Diferentes povos Africanos, principalmente bantos e sudaneses, foram forçados a deixar suas terras para serem vendidos como escravos em cidades como Recife, Salvador e Rio de Janeiro” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 18).

Para complementar o texto, as autoras utilizam, na página 18, a gravura do Rugendas (1830) – Navio Negreiro – (anexo 2), porém não há, nesse momento da apresentação do conteúdo, uma proposta de discussão, de problematização, de reflexão sobre a obra de arte e a sua relação com o texto. Há somente, na página 25, duas questões sobre a gravura, que abordam, de forma superficial, a temática: “descrevam os elementos da imagem. Como vocês imaginam que eram as viagens no navio negreiro?” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 25). Uma condução adequada e problematizadora dessas questões pode suscitar, na sala de aula, com a mediação apropriada do professor, os objetivos de se aproximar dos pressupostos da Nova História, enunciados pelas autoras como inerentes ao material. Com a mediação do professor, tais propostas podem alcançar certa concretude, contudo, essa ação precisa expandir-se para outras fontes e recursos além dos textos autorais presentes na Coleção.

Na Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil/Juvenil *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, narram-se as vivências de um garoto africano que atravessa o Oceano Atlântico, escondido em um navio, para tentar encontrar os seus pais, que foram vendidos a traficantes portugueses por uma tribo rival. A própria personagem narra como eram as viagens no navio negreiro, detalhando como era este espaço e como os escravizados eram tratados pelos ditos Brancões. “O lugar em que Pedu me colocou era uma caixa imensa, que fedia mais que vinte e cinco leões mortos. Ali, pessoas se aglomeravam, amarradas, suadas, sangrando e levando chicotadas dos Brancões quando reclamavam de alguma coisa” (Leal, 2007, p. 31). No que tange às

questões básicas de higiene, salienta ainda que “banho era uma coisa que não existia e comida só aparecia raramente” (Leal, 2007, p. 31). Trazer ao aluno uma perspectiva subjetivizada dessas travessias pode impactar muito mais do que números e rotas expostas no material didático.

Outro aspecto que merece a atenção é a forma como são expostos os fatos pelas autoras. Há uma questão de ambiguidade que perturba a enunciação ideológica clara das autoras, e verificamos que essa está relacionada às suas eleições lexicais que ora tendem a priorizar expressões como “mais de três milhões de africanos **embarcaram** em diferentes regiões da África e **cruzaram** o Oceano Atlântico até o Brasil” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 18), ora em enunciados como “foram **forçados** a deixar suas terras para serem **vendidos** como **escravos**” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 18) para se referir a um mesmo ato: o tráfico humano que escravizou milhões de africanos na colonização da América. Não é preciso ser um experto leitor ou analista de discurso para se notar que há, nessas duas posturas escriturais, diferenças gritantes.

Ao empregar os termos “embarcaram” e “cruzaram”, para enunciar o aprisionamento e a condução violenta, forçada e involuntária dos africanos ao Brasil, ocorre uma falsa alusão a que isso parece ter sido voluntário, que os sujeitos violentados decidiram, por eles mesmos, “embarcar” nos navios e “cruzar” o oceano para serem escravizados. Já o uso dos termos “forçados”, “vendidos” e “escravos”, do segundo enunciado destacado, destoa da minimização primeira e procura elucidar a realidade vivenciada na violenta diáspora africana ao Brasil.

A conjunção desses opostos no mesmo discurso endereçado às crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais – poder criar, nesses leitores iniciantes, algumas dúvidas, e pode levá-los a deduções ou mesmo a compreensões equivocadas sobre os fatos do passado. Voluntário ou não, esse aspecto discursivo presente na escrita do livro didático prejudica a especificidade de sua diretriz ideológica que, desse modo, por momentos, pode ser interpretada como adepta ou relacionada ao colonialismo ainda remanescente em nosso país – sempre priorizada pela corrente tradicional da historiografia – e, em outras ocasiões, pode levar o leitor mais experiente a vê-la com tendência à descolonização – como pretende ser a vertente da Nova História. A autoria em dupla desse material didático pode, talvez, ser o motivo desses

desencontros visíveis, perceptíveis na produção escritural e na enunciação discursiva das autoras que, claramente, tendem às correntes diferenciadas da historiografia.

Na unidade I, página 18, as autoras iniciam o texto com o título “Trazidos à força”, o que causa um impacto no leitor, levando-nos a pensar por que alguém se sujeitaria a vir para um local que não queria? Com que direito cerceiam sua liberdade? Essas e muitas outras perguntas afloram no nosso imaginário, pois pessoas negras foram brutalmente arrancadas de suas terras, no continente africano, para servirem a um tipo de trabalho desprovido de qualquer forma de dignidade³⁶.

No livro didático, encontramos essa frase que faz alusão ao enunciado, bem sucintamente: “o deslocamento dos africanos não foi uma decisão deles – pelo contrário, foram trazidos à força” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 18). Para leitores iniciantes, tal enunciação não extrapola os sentidos do texto, e uma questão que as autoras indagam é a seguinte: “por que o deslocamento de africanos para o Brasil a partir de 1540 é chamado de ‘forçado’?” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 25). Ou seja, falta, no material didático, ao nosso ver, que se estabeleçam discussões com o aluno sobre o porquê do uso desse tipo de mão de obra pelos portugueses no Brasil. Qual era a intenção da metrópole colonizadora com essa medida? Se não havia lugar para plantar em Portugal, por que os portugueses mesmos não foram plantar em outro lugar, mas escravizaram povos inteiros para fazer isso por eles? É necessário, desde o início de uma formação escolar brasileira descolonizadora, deixar claro aos estudantes, mesmo os do Ensino Fundamental – anos iniciais –, que o regime escravagista das metrópoles colonizadoras europeias se inseria no contexto do mercantilismo – o primeiro momento do capitalismo.

Se no material didático se enuncia que “os portugueses iniciaram diversas viagens marítimas em busca, principalmente, de novas terras, alimentos e riquezas” (2017, p. 16), é necessário, para uma Educação descolonizadora, enunciar, também, que toda a produção agrícola da Colônia brasileira não era destinada à subsistência (pois ninguém comia cana-de-açúcar, o principal produto aqui produzido), mas, sim, à comercialização – o seu objetivo era o lucro. Dessa maneira, a metrópole precisava

³⁶ No Brasil, houve um intenso tráfico de pessoas africanas para o trabalho escravo. Até o ano de 1850, 4,8 milhões de pessoas africanas escravizadas entraram no Brasil – oito vezes mais que a população de Portugal que migrou para o Brasil até a mesma época (Castro, 2013). O Brasil é o país com mais afrodescendentes fora da África, tendo recebido 43% do total de pessoas africanas que foram arrancadas de seu continente de origem (Castro, 2013).

apossar-se das terras encontradas nas rotas das navegações, povoar essas terras, tomando-as de seus legítimos donos, e delas extrair a maior quantidade possível de riquezas.

Pelo viés literário, Saldanha (2005), na obra *Terra do Descobrimento*, descreve como era a ganância dos tripulantes das grandes navegações, como eles eram sedentos por riquezas, principalmente pelas pedras preciosas. Nesse excerto, a autora expõe que

[...] naquela época das grandes navegações, os perigos vinham sempre do oceano. Aventureiros de além-mar, sedentos por saquear riquezas para a coroa de algum país da Europa, não sossegavam enquanto não enchiam seus navios de ouro, pedras preciosas, diamantes e madeiras de lei (Saldanha, 2005, p. 19).

O objetivo das metrópoles colonizadoras era lucrar duplamente: com o comércio de escravizados e com o uso dessa mão de obra não assalariada na Colônia. A finalidade de todo esse lucro também não deveria seguir um enigma para os pequenos leitores, já que eles, seguramente, têm a capacidade de entender que quem lucra, faz algo com esse lucro.

Nossos estudantes precisam ser informados das consequências daquilo que se expressa, sem qualquer reserva no material didático – já que essas enunciações não são comprometedoras: “estabeleceram contato com as populações indígenas que habitavam o território e fizeram algumas viagens de reconhecimento pelo litoral” (2017, p. 16). Algumas décadas depois desse evento primeiro, suavemente enunciado, inicia-se a escravização, a exterminação, a perda da liberdade, da terra, da identidade, da cultura e das muitas línguas aqui faladas.

Nesse sentido, Saldanha (2005, p. 08) expõe, da mesma forma, em sua obra *Terra do Descobrimento*, o contato que os portugueses tiveram com os povos originários e qual foi o resultado de tal ação: – “Hoje eu sei que a grande maioria dos índios do Brasil foi dizimada não por serem invasores, mas por serem os legítimos donos das terras”. A autora segue o seu relato elucidando que “Portugal mandou a expedição de Cabral tomar posse das terras” (Saldanha, 2005, p. 10). Isso nos leva a crer que esse reconhecimento litorâneo efetuado pelos portugueses tinha intenções e foi planejado, não foi um acaso.

No que se refere ao processo de escravização, Hipólide e Gaspar (2017) expõem, em seu material didático, como era o processo de captura dos escravos e como eles eram negociados. Vejamos isso no excerto a seguir:

Capturados em suas aldeias por grupos rivais, negociados com os portugueses, transportados para o Brasil, vendidos como mercadorias nos mercados de escravos, os africanos eram obrigados a trabalhar exaustivamente nas propriedades de quem os comprava. A compra e a venda de africanos tornaram-se um negócio lucrativo, conhecido como o tráfico de escravos (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 19).

Observamos que as autoras abordam o tema da escravização, trazendo uma foto do “Mercado de escravos no Rio, comerciante de Minas Gerais barganhando” (1826), de Geo B. Whitaker (anexo 3), na tentativa da realização de interdisciplinaridade. Faltam, contudo, incentivos para que o aluno realize a leitura imagética e, assim, relacione essa textualidade com o material escrito. Para a metrópole colonizadora, implementar a escravização foi uma oportunidade de resolver a demanda por mão de obra e, ao mesmo tempo, ampliar os lucros com a atividade agroexportadora a ser desenvolvida por aqui.

No livro didático, as autoras abordam essa temática, elucidando que, “em razão do lucro obtido, os colonizadores portugueses optaram pelo sistema de trabalho escravo no Brasil” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 19). Se o movimento da Nova História é inverso: do presente para o passado – e não do passado para o presente, como é corrente na História Tradicional –, uma das questões problematizadoras desse tema, no Ensino decolonial da História, deveria ser: por que Portugal, com todo esse passado exploratório das imensas riquezas de suas colônias, é, hoje, o país mais pobre da Europa? Vale questionar também: será que os portugueses tinham interesses em ter outra forma de mão de obra que não a escravizada no Brasil Colônia?

Sabemos que essa era a forma mais lucrativa da época, pois esses povos trabalhavam muito e não recebiam quaisquer salários por sua mão de obra. Então, podemos compreender o porquê de se manter o trabalho escravizado no nosso território. Fica claro o motivo do “Brasil ser o último país da América a aceitar o fim da escravidão” (Solla, 2019, p. 38).

No livro didático, as autoras apontam que “a maior parte dos escravos trabalhava em grandes fazendas agrícolas produtoras de um único cultivo: a cana-de-açúcar. Os escravos viviam em péssimas condições e não recebiam remuneração por seu trabalho” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 19). Tais exposições, adequadamente mediadas pelo professor, podem levar os estudantes em fase inicial de aprendizagem de leitura a construírem outros olhares para o nosso passado.

A produção de açúcar no Brasil foi o fio condutor do processo de escravização. Produzia-se muito açúcar e esta produção era enviada para o exterior, gerando cada vez mais riquezas para o reino de Portugal. Mesmo diante de todo o trabalho que os escravizados exerciam, estes ainda continuavam recebendo tratamento desumano. O negro não era visto como um ser humano, mas como um objeto, e era tratado, por seus senhores e pela sociedade, com menos valia do que um animal. Eles podiam ser trocados ou vendidos, e mesmo mortos, sem qualquer restrição ou preocupação.

Face a esse cenário hostil, utilizamos dos estudos de Antonil (1923, p. 55), o qual nos relata o quanto os povos escravizados sofreram em detrimento das ações daqueles que julgavam ser seus donos. O autor aponta que,

[...] no Brasil costumam dizer que para o escravo são necessários três pês, a saber: pão, pau e pano. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo, que é o pau; contudo provera a Deus, que tão abundante fosse o comer, e o vestir, como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer cousa pouco provada ou levantada; e com instrumentos de muito rigor, ainda quando os crimes são certos; de que se não usa nem com os brutos animais, fazendo algum senhor mais caso de um cavalo, que de meia dúzia de escravos; pois o cavalo é servido, e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor e freio dourado (Antonil, 1923, p. 55).

Outro fator que necessita ser discutido se refere ao seguinte: “além da demanda econômica, a escravidão africana foi justificada pelo discurso religioso cristão da época, que definiu a experiência escravocrata como um tipo de “castigo” que iria aproximar os negros do cristianismo” (Sousa, 2016, s.p.). Não podemos deixar de apontar que algumas ordens religiosas eram grandes proprietárias de escravos, como, por exemplo, os jesuítas, que utilizavam essa mão de obra nos engenhos, produzindo o “açúcar com os mesmos métodos de seus equivalentes leigos”, dependendo “da mesma força de trabalho e dos mesmos mercados internacionais” (Schwartz, 1988, p. 93).

Além disso, vale ressaltar que a forma na qual esses povos eram transportados, as condições degradantes em que eram acomodados, as restrições alimentares a que eram submetidos, tudo isso contribuía para que quase metade dos negros trazidos forçadamente da África acabasse falecendo na travessia do Oceano Atlântico. Segundo Solla (2019, p. 35), “aproximadamente 5,5 milhões vieram para o Brasil, e mais de 600 mil morreram no caminho. Morreram no próprio navio negreiro devido aos maus-tratos”. Nessas terras onde muitos foram sacrificados em benefício de uma classe dominante que se julgava superior, detentora do poder, ainda hoje, encontramos marcas dessa escravidão, e destacamos o racismo como a mais evidente delas. No Brasil, o racismo é fruto de uma essência histórica de discriminação e de negação dos direitos dos negros enquanto cidadãos brasileiros. Para Quijano (2000, p. 142), “[...] o racismo mesmo que não seja a única manifestação da colonialidade do poder ele é, sem dúvidas, a mais perceptível e onipresente”.

Frente a esse contexto, no excerto a seguir destacado, Leal (2007), na obra *Tumbu*, retrata tal fato, apontando o quanto sofreram as pessoas que foram transportadas à força nos navios negreiros, sem possibilidades de se defenderem, vítimas de um sistema brutal, desumano e opressor. No relato híbrido no qual a personagem protagonista relata sua travessia ao Atlântico, lemos:

Dormir era quase impossível. Os gritos, os gemidos, os lamentos dos prisioneiros, as chicotadas e os gritos dos Brancões, o ruído apavorante do mar, tudo isso era um tormento para mim. Muita gente não resistiu à travessia e morreu de dor, saudade, fome, doença e sofrimento. Uma delas foi uma senhora magra e pequena, que apanhava constantemente porque não parava de chorar, um choro fininho. Quando morreu, dois Brancões simplesmente a arrastaram para a parte de cima do barco e atiraram seu corpo no mar, como já tinha visto fazerem antes com outros mortos. Ouvi barulho, como o de uma pedra lançada na lagoa, e chorei (Leal, 2007, p. 34).

No excerto acima exposto, o protagonista do relato ficcional, o garoto Tumbu, expõe que os corpos das pessoas que morriam eram lançados ao mar, pois isso ocorria como forma de diminuir o peso nos navios. E, nesse processo, o número de africanos que morriam era exorbitante, fato que é pertinente de ser retratado antes, durante e após a viagem. Segundo Alencastro (2000), 40% dos africanos morriam nos primeiros seis meses subsequentes ao seu apresamento. Cerca de 12% deles faleciam durante o mês de aprisionamento nos portos, aguardando transporte, 9%

durante a travessia e metade dos que chegavam morriam nos primeiros quatro anos de trabalhos forçados. Assim, dos mais de 8 milhões de africanos escravizados, somente 2 milhões conseguiram sobreviver durante mais de cinco anos em média.

Perante esses dados, o que constatamos é como o sistema colonialista foi perverso. Quantas vidas foram ceifadas em prol da riqueza e do poder almejados por uma das monarquias europeias colonizadoras daquela época, ou seja, “a morte do negro acontecia em razão da ganância dos traficantes por lucro maior” (Pinsky, 1988).

Na unidade 4 – “As comunidades agrícolas em diferentes tempos” –, do volume 4, do livro didático, Gaspar e Hipólide (2017) apresentam, também, dados de algumas etnias dos povos originários que viviam no Brasil, além de apontarem a quantidade desse contingente existente antes da chegada dos portugueses. Nesse contexto, elas enfatizam as etnias desses povos, como podemos ver no excerto destacado a seguir:

Os primeiros povos indígenas que habitaram as terras que hoje são o Brasil eram de diversas etnias: potiguares, tremembés, tamoios, guarulhos, guaranis, entre outros. Pesquisas apontam que cerca de 6 milhões de indígenas habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses, em 1500 (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 72).

Esse acontecimento é retratado na obra *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial* (2014), de Schwarcz. Nela, a autora ressalta quem são os habitantes dessas terras. A personagem Pedro, em uma parte da tessitura narrativa, relata: “mas falando em branco, o que mais falta naquele lugar são brancos. Ao contrário, a terra é povoada por indígenas – ameríndios, para usar o nome correto –, e dizem que eles chegaram antes de nós” (Schwarcz, 2014, p. 8-9). Sobre as etnias, relata: “ouvi dizer também, que há um grupo bravo e guerreiro chamado Tupinambá. Pelo que meu pai contou, eles são muito hábeis, andam de canoas por todos os lados, formam redes de aliança” (Schwarcz, 2014, p. 9).

Na sequência da exposição do conteúdo aos estudantes, na página 76, sobre a agricultura e o sistema escravocrata, Hipólide e Gaspar (2017) elucidam aspectos sobre o processo de colonização, o plantio da cana-de-açúcar e o trabalho escravizado que nele se efetuava. Apresenta-se aos alunos, nesse momento, uma figura de uma propriedade de engenho da época, identificando as partes que constituíam esse espaço. Nesse sentido, as autoras descrevem:

A partir de 1530, os portugueses iniciaram o processo de colonização do Brasil. Nesse período eles começaram a produzir açúcar no litoral da atual Região Nordeste, principalmente onde hoje situam-se os estados da Bahia e de Pernambuco. Nas plantações de cana foi usado o trabalho escravo de indígenas e africanos. Além das fases de plantação e colheita, os escravizados trabalhavam na produção e no transporte do açúcar até os portos, de onde seria enviado para a Europa (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 76).

Na obra *Kiese: história de um africano no Brasil*, Dreguer (2015) apresenta-nos tal trajetória sob outra perspectiva, como podemos constatar no fragmento a seguir exposto:

Finalmente, depois de 40 dias de viagem, desembarcamos num lugar chamado Pernambuco. Do navio seguimos a pé para uma grande fazenda onde se produzia açúcar. Os brasileiros chamavam esse lugar de engenho. Como eu era criança, comecei ajudando os adultos no plantio e colheita da cana-de-açúcar. Depois, fui cuidar da moagem da cana para fazer o caldo. O tempo passou e, aos dezoito anos, fui transferido para a caldeira. Lá mexia o caldo da cana, que era fervido em altas temperaturas para virar açúcar. O calor era insuportável (Dreguer, 2015, p. 25-26).

No período de colonização, o processo de escravização não poupava nem as crianças. Desse modo, foram roubados dos povos escravizados suas culturas, idiomas, suas organizações sociais, os modos de pensar e de agir para, forçadamente, adotarem hábitos, costumes e valores que lhes haviam sido alheios durante toda a existência. Esse fato leva-nos a constatar que não só a terra foi ocupada e colonizada, mas, também, as mentes, as identidades e os imaginários.

Reiterando o trabalho escravizado exercido pelos povos originários, a autora expõe que, “muito pior foi quando os portugueses resolveram plantar a cana-de-açúcar. Aí sim tentaram fazer os ameríndios trabalharem como se fossem “inimigos”. Em vez de virem e voltarem, resolveram ficar no Brasil, para “colonizá-lo” (Schwarcz, 2014, p. 12). Seguindo essa saga escravagista, Schwarcz (2014) aborda a temática, expondo a sobrecarga de trabalho a que eram submetidos os escravos: “E passaram a obrigar os ameríndios a trabalhar de dia até de noite na terra, sem parada para qualquer ritual, arando, recolhendo a cana, botando para ferver o caldo do açúcar” (Schwarcz, 2014, p. 12).

Na sequência de seu relato, a autora chama a atenção do leitor, elucidando, de forma crítica, o que significa escravização, ao enunciar que “os portugueses chamavam de escravidão, nome feio que quer dizer “um homem pode ser dono de outro homem” (Schwarcz, 2014, p. 9). Vale destacar que é muito importante que o professor estabeleça um debate para discutir esse enunciado – “um homem pode ser dono de outro homem” –, pois ainda temos presentes, na atualidade, questões de posse, de poder, de superioridade em relação ao outro, resquícios do colonialismo europeu que persistem nas mentes colonizadas.

Na unidade 6 – “As cidades e o tempo” –, do volume 4, Hipólide e Gaspar (2017) apresentam “O Rio de Janeiro no Período Colonial”, utilizando uma planta da cidade e São Sebastião do Rio de Janeiro (1775), de Luís dos Santos Vilhena (anexo 4) e uma gravura de Rugendas – “Rua Direita” (1835) (anexo 5), representando as mudanças que ocorreram com a chegada da família real à Colônia, em 1808. Esse fato Histórico é retratado, conforme as autoras supracitadas, da seguinte forma:

Segundo os historiadores, navegadores portugueses chegaram pela primeira vez à região que hoje chamamos de Rio de Janeiro em 1º de janeiro de 1502. [...] Em 1808, a chegada da família real portuguesa alterou completamente aspectos da paisagem e do cotidiano de seus habitantes. O comércio intensificou-se e a população da cidade aumentou (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 112).

Nessa unidade 6, na página 113 desse volume 4 da coleção, as autoras expõem, também, sobre esse tópico das mudanças na capital da Colônia, o Rio de Janeiro, com a instalação, nela, da Corte portuguesa – que fugira da Europa por conta das invasões napoleônica –, com as seguintes informações:

A cidade não tinha casas para acomodar todos os membros da Corte, gerando uma crise habitacional. Por ordem do príncipe real, Dom João, vários moradores foram despejados e suas casas ocupadas pelos portugueses. Durante o período que permaneceu no Rio de Janeiro, Dom João iniciou uma série de reformas na cidade e fundou várias instituições, entre elas, o Banco do Brasil, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 113).

Diante dos fatos expostos – a chegada da Família Real e a instalação na cidade do Rio de Janeiro –, nota-se que esse acontecimento mudou a rotina de uma cidade

e de seus moradores. Barreto (2007), em sua obra *1808 – a viagem da Família Real*, relata como aconteceu essa proeza, segundo podemos ler no excerto abaixo exposto:

Conta a história que às 16 horas do dia 4 de março de 1808, ao som de disparos de canhões, Dom João desembarcou no Rio de Janeiro. A euforia era contagiante tanto dentro da embarcação como em terra. Todos os sinos das igrejas badalavam, bandas de música tocavam alto, e todo o povo estava alvoroçado. As pessoas davam “viva” à família real que estava chegando (Barreto, 2007, p. 52).

Mal sabiam os habitantes da cidade do Rio de Janeiro o que estava por vir. Não imaginavam que seriam desalojados, expulsos de suas residências para que os portugueses fossem acomodados. Tal fato leva-nos a refletir sobre o que aconteceu com a cidade, que era pequena e, de repente, recebeu um imenso contingente de pessoas. Qual o destino das pessoas que viviam nas casas tomadas pela Corte Portuguesa? Seria a crise habitacional o fator que contribuiu para o surgimento das favelas já no Brasil Colonial?

Em relação à formação de um leitor decolonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe-nos, também, interrogar, frente aos enunciados lacônicos do material didático, se os estudantes hodiernos têm condições de conceber o que seria, à época de 1808, “uma crise habitacional”, expressão relacionada a um fato desencadeador de várias situações históricas e sociais para as quais não há nenhuma ampliação ou explicação no material colocado à disposição dos estudantes. Cabe ao docente, outra vez, exercer o papel de explicitar significados e relacionar efeitos de causa e consequência, pois o Ensino de História, exercido de forma crítica, deve centrar-se, para a formação de um leitor decolonial, nessa dimensão: explicitar e tornar inteligível a causa e as consequências daquilo que se tem como “evento histórico”, “acontecimento singular”, “fato histórico”.

Já na unidade 8, intitulada “Fábricas e indústrias”, do volume 4, na página 146, no que tange ao artesanato e à indústria, Hipólide e Gaspar (2017) fazem um contraste entre os povos originários da época do “descobrimento” com os povos descendentes desses que ainda resistem até hoje. Nesse contexto, as autoras apresentam, objetivamente, como alguns desses povos remanescentes vivem hoje, conforme podemos ler no fragmento recortado abaixo:

Diversos povos indígenas no Brasil produzem objetos de uso diário de forma artesanal, de acordo com suas tradições. Os povos do Xingu, por exemplo, os kayabis, os yudjás e os kalapalos, confeccionam panelas e potes de cerâmica para armazenar água. Fazem ainda as redes onde dormem e os cestos de palha, entre outros utensílios. Em várias aldeias, parte desse artesanato é vendido. Com o dinheiro, os indígenas adquirem alimentos que não produzem nas próprias aldeias, roupas e outros objetos industrializados, como televisão, celular e computador (Hipólido; Gaspar, 2017, p. 146).

Observamos que as autoras organizam os conteúdos com uma progressão lógica e os abordam tentando aproximar-se dos preceitos da Nova História, o que contribui para que o processo de formação do leitor na escola seja mais profícuo. Conforme comentamos, em alguns momentos da redação dos textos informativos da Coleção, destinados à leitura dos alunos para colocá-los em contato com aqueles aspectos do passado selecionados pelas autoras como essenciais ao processo educativo, essa filiação ao Ensino Crítico de História não é tão explícita devido às escolhas lexicais das autoras.

Nesse sentido, recomendamos aos docentes das turmas que adotam esse material didático que intensifiquem seu papel de mediadores do processo de leitura de seus alunos nessa fase inicial da formação leitora para que não ocorram interpretações equivocadas ou tendenciosas ao colonialismo. De modo geral, podemos afirmar que esse material didático, com a devida mediação do professor da turma, pode conduzir a um ensino crítico, que possibilite aos estudantes, gradativamente, entender e estabelecer as relações de causas e consequências dos acontecimentos marcantes de nosso passado que se apresentam latentes e marcantes ainda no presente.

Desejamos que esses contrapontos apresentados do material histórico com a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira proporcionem, tanto ao aluno leitor quanto ao professor, uma forma diferenciada e possível de ressignificar fatos que conhecemos pelo viés tradicional e eurocêntrico da História. Na sequência, apresentamos a abordagem realizada ao livro didático de História – da Coleção *Crescer História* –, utilizados nas escolas municipais de Cascavel-PR, nas turmas do quinto ano.

2.2.2.2 Coleção didática *Crescer História*, volume 5: uma visão historiográfica dos povos autóctones

Diante do que já foi exposto, seguimos nossa abordagem aos livros didáticos, voltando-nos, agora, ao exemplar destinado aos alunos do 5º ano. Nesse volume da coleção, verificamos que, no contexto geral, há pouca produção escrita relacionada com as temáticas pertinentes aos períodos Colonial, Imperial e Republicano. No que se refere ao Período Colonial, quando examinamos todo o livro, identificamos que são poucas as páginas que concentram conteúdos expressivos alusivos aos habitantes nativos do Brasil.

Sobre os povos originários, o livro didático apresenta, na primeira unidade, “A formação dos primeiros povos”. Na página 20, do volume destinado ao 5º ano, há a informação de que antes dos portugueses chegarem aqui, no ano de 1500, o território já era habitado por esses povos. Para as crianças visualizarem tal ocupação territorial, o material inclui, nessa unidade 1, página 20, do volume 5, um mapa com os diversos agrupamentos originários e suas denominações (anexo 6). O relato é sucinto e destaca que os “viajantes” europeus que aqui chegaram, por dominar a escrita, foram os sujeitos que registraram a História desses povos, conforme a informação se apresenta no enunciado do excerto a seguir:

Aqui desembarcaram, no início da colonização portugueses acompanhados de outros viajantes europeus. Vindos de várias localidades da Europa, esses viajantes foram responsáveis por elaborar parte das informações, constituída de documentos escritos sobre as sociedades indígenas daquela época (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 20).

No excerto exposto, as autoras abordam a palavra colonização, conceito este que precisa ser apresentado aos alunos de forma contextualizada para que eles compreendam todo o discurso ideológico e cultural existente em seu significado. Verificamos que, no volume 3, do terceiro ano do Ensino Fundamental, as autoras Marcia Hipólide e Miriam Gaspar apresentam, de forma resumida, o conceito de colonização. Afirmam que “os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, fizeram viagens para reconhecer o território e, alguns anos depois, iniciaram o processo de colonização” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 54). Em seguida, destacam que “no contexto da chegada dos portugueses, colonizar significava tomar posse de um território,

ocupando-o e dominando os povos que habitavam o lugar anteriormente” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 54).

Sob um viés decolonial, consideramos que as autoras apresentam o significado da palavra colonização, mas não expandem a discussão desse fato histórico, nem deixam claro qual o sentido da colonização, tampouco apresentam os desdobramentos desse fator para a constituição do Brasil enquanto país. Para ampliar o horizonte de conhecimento sobre a temática, embasamo-nos em Fleck (2023), que explora esse conceito no contexto da formação do leitor literário decolonial, evidenciando como podemos contribuir com a descolonização no ambiente escolar. Neste sentido,

“Colonização” é o termo atribuído ao processo de dominação, exploração e subjugação exercido pelas metrópoles colonizadoras europeias sobre o território e os diversos povos da África, Ásia e América, iniciado no final do século XV e início do século XVI, no período histórico conhecido como o das grandes navegações. Esse avanço do poderio europeu em outros continentes dá passo, na realidade do Ocidente, ao que se convencionou chamar de Modernidade. Esse processo foi sustentado por uma retórica, um discurso, de exaltação da modernidade e da civilidade europeias que foi responsável por instituir as premissas da colonialidade fora desse espaço geográfico (Fleck, 2023, p. 17-18).

Consoante a esse pensamento, Mignolo (2017a, p. 13) evidencia 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). Diante do exposto, é salutar propiciar aos professores formações continuadas para que possam ter embasamento teórico para concretizar essa temática em sala de aula.

Os povos originários tinham como tradição a transmissão cultural por meio da oralidade, pois eles eram ágrafos, e devido a esta circunstância, ou seja, “por não possuírem escrita nos tempos da atração e pacificação, os povos indígenas foram ‘batizados’ por escrito por brancos” (Instituto Socioambiental, s.p.³⁷), que possuíam o domínio da escrita e deixaram a História registrada a partir de suas lentes. Nesse sentido, Guesse (2011, p. 02) assevera que, “antes, toda contribuição cultural

³⁷ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Perguntas_frequentes. Acesso em: 26 jun. 2023.

indígena era coletada, selecionada, modificada e registrada pelos brancos; certamente, essa intermediação fazia com que muito da originalidade das narrativas fosse perdida”. Enfatiza, também, que “a figura do índio era vista apenas como personagem das histórias dos brancos ou os brancos se posicionavam como “donos”/autores das histórias dos índios” (Guesse, 2011, p. 02).

Pelo mapa que sintetiza as informações sobre a existência e a distribuição dos povos autóctones no território, inserido no material didático, é possível observar a variedade de povos e, conseqüentemente, a quantidade de línguas que aqui eram faladas. No entanto, a língua instituída como oficial de nosso país foi a do conquistador, pois o objetivo sempre foi a destruição dessas línguas para facilitar a dominação. Sendo assim, Santiago (2000, p. 14) destaca que a ação dos europeus, no processo de colonização da América, de

[...] evitar o bilinguismo significa evitar o pluralismo religioso e significa também impor o poder colonialista. Na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta. Um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua.

Essas elucidações sobre o processo de dominação dos europeus para com os povos originários não são apresentadas no livro didático. A inclusão do mapa, que demonstra as distintas comunidades autóctones que aqui viviam e a diversidade das línguas faladas e sua subjugação aos valores e preceitos dos colonizadores, é uma oportunidade de se tratar, pela ação medidora, descolonizadora e esclarecedora do docente, das ações do colonialismo nesse contexto, sendo que uma delas consistia 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, 2017b, p. 18-19).

A eleição vocabular feita pelas autoras também é muito significativa, já que, no texto informativo, utilizam-se termos atenuantes para se referir aos sujeitos que se

apossaram das terras dos povos originários na América, como “viajantes”, ao invés de “invasores”, ou mesmo “colonizadores”. Tal eleição lexical leva-nos a crer que ela foi feita com o intuito de diminuir, na recepção do texto lido, o impacto da ação sobre os povos dominados por esses sujeitos e, em seguida, escravizados por eles para produzir lucros à monarquia portuguesa e aos colonizadores. São estratégias linguístico-discursivas, conscientes ou inconscientes, que buscam, assim, naturalizar o “encontro/enfrentamento” como se esse tivesse ocorrido de forma natural e trazido benefícios, também, para os povos que aqui viviam.

Para ir além da perspectiva colonialista, cuja visão já está perpetrada pela escrita hegemônica da História sobre esse evento que transformou a visão de mundo naquela época, e expor uma perspectiva “vista de baixo”, outras opções deveriam ser feitas. Na escrita polissêmica da ficção infantil e juvenil, podemos mencionar dois, entre vários caminhos que, nesse âmbito, são explorados: um deles é a possibilidade de, como docentes, instigar os alunos a imaginarem esse mesmo evento ao revés³⁸; outra opção seria a de buscar conceber a natureza da percepção do “outro” pela visão dos sujeitos originários dessas terras.

A obra Híbrida de História e Ficção *Terra do Descobrimento* (2005), de Paula Saldanha, apresenta-nos uma possibilidade para o primeiro exemplo: imaginar o encontro de 1500 entre autóctones americanos e “viajantes” portugueses ao revés, quando o narrador enuncia a seguinte proposição:

Fico aqui imaginando se a situação do descobrimento fosse inversa: Os portugueses, donos das terras de Ibirapitanga, e os índios chegando pra tomar posse. Com a característica que a gente conhece de cada povo – o europeu, armado até os dentes, com a noção de propriedade particular de terras e o índio daqui, hospitaleiro, com o espírito de uso coletivo da terra... No mínimo nosso povo seria

³⁸ Para os colegas docentes do Ensino Fundamental e outros leitores deste texto, sugerimos, nesse sentido, a leitura de duas obras da Literatura Hispano-americana: uma uruguaia, chamada *Crónica del descubrimiento* (1980), de Alexandro Paternain, e outra argentina, intitulada *El Conquistador* (2006) [*O Conquistador* – em tradução já disponível ao português], de Federico Andahazi. Ambos são romances históricos contemporâneos de mediação e propõem, em suas diegeses, a descoberta da Europa por grupos autóctones americanos, relatando as ações dessas aventuras, com todo os seus enfrentamentos. Os dois romances citados são analisados profundamente na tese de Ana Maria Klock, *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), cuja leitura aqui já recomendamos. A autora da tese é, também, integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Vale a pena ler essas análises que estão disponíveis em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661>. Acesso em: 06 ago. 2024.

recebido a chumbo. Ou melhor, não seria recebido – seria massacrado (Saldanha, 2005, p. 8).

Essa prática, como exercício imaginativo, pode nos conduzir a várias e diferentes situacionalidades nas quais o passado – nesse caso, ao “revés” –, poderia ter se configurado³⁹. A fantasia, a imaginação e o inventivo, aqui, são propulsores de um pensamento libertário, de uma capacidade de conceber um evento desde diferentes perspectivas e com desenlaces bastante distintos. Isso aguça o senso crítico e leva os sujeitos à não alienação a uma única possibilidade de imaginar o passado, porque a versão historiográfica tradicional que sempre nos é transmitida pelas instituições é, da mesma forma, para o leitor hodierno, uma possibilidade de imaginar, de conceber, já que o fato em si já não se pode mais reconstituir.

Observamos um exemplo da segunda possibilidade de expansão dos horizontes que mencionamos que poderia alterar a perspectiva colonialista com a qual a retomada desse evento sempre aflora: a de apresentar a percepção do sujeito português na visão do autóctone. Essa possibilidade encontra-se contemplada na Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil e Juvenil *Os Estrangeiros*⁴⁰, de Marconi Leal (2012). Nela, o narrador, que enuncia em nível extradiegético, relata o encontro entre os portugueses “conquistadores” e uma fictícia comunidade autóctone brasileira, narrando o seguinte acontecimento:

Num instante, todos os Eçaraias saíram de suas ocas e se reuniram naquele ponto central, empunhando lanças, arcos e flechas. Mas foi impossível [...] os homens brancos fizeram surgir o fogo mágicos de suas armas, que se espalhou pelos ares. Eles gritavam palavras numa língua estranha e tinham os olhos vermelhos de raiva. Nauru viu tios, primos, amigos e parentes caírem no chão, atingidos por aquela chuva de chispas e raios. O desespero foi geral (Leal, 2012, p. 10).

³⁹ O docente, dependendo do contexto da turma, pode, para ilustrar e atualizar essa proposta, mostrar algumas das cenas comuns de xenofobia dos portugueses em relação à imigração brasileira em seu país na atualidade, para elucidar o sentimento de posse e territorialização dos portugueses expresso pela autora na Literatura Infantil/Juvenil Brasileira.

⁴⁰ Para ampliação do conhecimento acerca da Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil e Juvenil *Os Estrangeiros*, recomendamos a leitura dos artigos: “Os Estrangeiros (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente - entre a história e a Literatura” (2022), de Pedro; Fleck; Santos, publicado na *Revista Juçara* e disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2814>. Acesso em: 27 jun. 2023; e “Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais” (2022), de Pedro; Fleck; Santos; W, que está disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444>. Acesso em: 06 ago. 2024.

Ao contrário do livro didático, a Literatura apresenta o encontro das diferentes culturas que se chocaram em 1500, pelo viés do colonizado, e destaca os medos enfrentados, a dor e o sofrimento dos habitantes originários ao verem seus familiares e amigos sendo mortos pelos invasores, caçadores de escravos. Esses Relatos Híbridos de História e Ficção reiteram que a Literatura ressignifica tal fato histórico e, imaginativamente, apresenta como ele poderia ter acontecido a partir da visão dos autóctones. À guisa dessa contextualização, Azevedo (2004, p. 44) destaca que

[...] a Literatura, em vez de trabalhar com personagens idealizadas, previsíveis e abstratas – além de ‘politicamente corretas’ – típicas dos livros pedagógicos, pode apresentar ao leitor seres humanos fictícios, mais complexos e paradoxais, mergulhados num constante processo de modificação e empenhados na construção de um significado para suas vidas. É da maior importância, acredito, que leitores, sejam eles crianças ou não, tenham acesso a personagens assim.

Consoante ao pensamento de Azevedo (2004), enfatizamos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis contribuem para a desconstrução dos discursos hegemônicos existentes sobre o passado das nações colonizadas. Por abordar o contraditório, a Literatura ficcional, em vez de trabalhar com personagens previsíveis, pode apresentar ao leitor seres fictícios figurados pelas características fundamentais ao homem e, dessa forma, possibilitar a imersão no processo de modificação e dedicação na construção de um significado para suas vidas.

Na unidade 2, do volume 5, as autoras tratam, em poucas palavras, da democracia no Brasil e o sistema de governo, como podemos constatar no fragmento a seguir: “O Brasil é, desde o ano de 1889, uma República Federativa. Atualmente, o país é dividido em 26 estados e o Distrito Federal, onde fica a capital, Brasília. Em Brasília, fica a sede do governo brasileiro, representado por três poderes” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 44).

Em seguida a essa informação, na página 45, as autoras Hipólide e Gaspar (2017) discorrem sobre a atual democracia e a Constituição Brasileira. Para abordar esses conteúdos, utilizam-se de imagens do Palácio do Planalto, Congresso Nacional e Supremo Tribunal Federal, além da foto da capa da Constituição do Brasil, de 1988. Consideramos tal conteúdo bem relevante, porém, acreditamos que poderia ser mais debatido e aprofundado para os alunos do último ano do Ensino Fundamental – anos

iniciais –, pois essa configuração política e social faz parte da realidade em que estamos vivendo na nossa atual sociedade.

As autoras abordam, no volume 5, unidade 4, “Diversidade e direitos”, na página 74, aspectos relacionados às diversidades dos povos originários do Brasil atualmente. Essa abordagem está feita com base nos dados do Censo de 2010, referentes aos povos indígenas que compõem a sociedade brasileira. Por meio de uma tabela (anexo 7), é exposto que ainda existem 305 povos nativos no nosso território, que seguem sendo faladas, nele, 274 línguas originárias e que a população total remanescente de autóctones é de 896.917 habitantes. **Rodrigues (1999 apud Ortíz Alvarez, 2005)** calcula que, nos primeiros anos de colonização, havia um número de 6.000.000 de nativos nesse território, os quais falavam mais de 1.000 línguas indígenas. As políticas colonizadoras e civilizatórias resultaram no desaparecimento de cerca 85% dessas línguas. Na primeira metade de século XX, já se registrava uma perda de 29% delas.

Consideramos que há somente a apresentação dos dados, sem os necessários questionamentos – que sempre ficam restritos às condições e ao preparo adequado do docente da turma para instituí-los – para expandir a sua informatividade. Tudo isso vai gerando, no leitor iniciante, um processo de naturalização dessas informações, da mesma forma como vivemos por séculos acreditando ter sido normal o que se passou entre portugueses e povos originários no Brasil. Por isso é que defendemos iniciativas educativas decoloniais, entre elas, a expansão dos horizontes dos estudantes por meio de projetos transdisciplinares de formação leitora literária decolonial, com base em materiais estéticos literários que revelem projetos escriturais decoloniais.

A liberdade com que vemos tratados esses temas nos textos literários Híbridos de História e Ficção, mesmo no âmbito infantil e juvenil, faz-nos questionar o porquê de profissionais da Educação, autores de livros históricos e materiais didáticos ainda terem tanta resistência em expor aos estudantes, em pleno século XXI, que, em 1500, as terras do Brasil foram invadidas por expansionistas europeus que buscavam ampliar os domínios econômicos e territoriais de seus monarcas; que essas terras foram tomadas dos habitantes nativos a quem pertenciam; que os habitantes originários dessas terras foram aculturados, convertidos a um sistema alheio à sua existência, escravizados, obrigados a trabalharem na produção portuguesa, quando não morreram pelas doenças aqui introduzidas por esses invasores; que muitas de

suas aldeias foram arrasadas em lutas desumanas; que comunidades inteiras foram dizimadas em nome da modernidade, da salvação e do progresso, pregado pela retórica da colonização.

Perguntamo-nos, também, por que ainda há necessidade de amenizar o discurso histórico e didático que trata do passado colonialista com termos como “viajantes”, “chegaram”, “busca” e tantos outros que se evadem de apresentar ao leitor a situacionalidade comprovada da colonização: “invasores”, “posseiros”, “grileiros”, “dominação”, “posse”, “exploração”, “escravização”, “extrativismo”, “lucros”, “massacres” deveriam ser lexias empregadas em escritas atuais ao se referir a esse passado. Seria isso que se escreveria se tal passado fosse apresentado desde uma perspectiva dos colonizados, dos autóctones, dos sujeitos hodiernos decolonialistas.

É possível que tantas pessoas, de um nível de formação acadêmica considerável, ainda acreditam, em pleno século XXI, que não foi isso que, de fato, ocorreu em nosso passado? O que os leva a manter a maquiagem sobre os eventos ocorridos, adotando perspectivas condizentes com a retórica do colonialismo para sobre eles se expressarem? Há por detrás desses discursos a plena ignorância ou existem forças modalizadoras dessas enunciações? Por que um livro didático não expressa, em pleno século XXI, que o Brasil foi invadido pelos portugueses e outros europeus no início do século XVI, em 1500, e que isso possibilitou aos invasores, ao longo do tempo, tomar posse da terra e escravizar os povos nativos e nele também introduzir escravos da África para os trabalhos pesados da produção agropecuária sem ter gastos e aumentar os lucros, durante 322 anos? Ou será que somente os literatos enxergam o passado dessa maneira? Enquanto essas questões nos inquietam, seguimos buscando, em especial nas Escritas Híbridas de História e Ficção, as possíveis vias de descolonização das mentes, das identidades e dos imaginários na América Latina, para que nossos alunos possam chegar a dar o giro decolonial, ou seja, conseguir pensar em uma lógica outra, uma ética outra. Assim,

[...] não se forma um leitor decolonial, um sujeito ciente de seu passado colonialista, por meio de estratégias de silenciamento, de ocultação e de romantização de nosso passado, como ocorre nos discursos canônicos, oficializados. O leitor decolonial precisa se defrontar com a essência do colonialismo, sem ser “poupado” da realidade, sem ser ludibriado por enunciados científicos, literários ou didáticos que tratam os sujeitos leitores como incapazes de processar

os significados, as causas e as consequências desse período histórico para a contemporaneidade (Fleck, 2023, p. 23-24).

Nesse sentido, inerente ao contexto histórico do “descobrimento” do Brasil, a extinção das línguas indígenas foi uma importante ferramenta utilizada pela monarquia portuguesa para subjugar os povos que já viviam no território “recém-descoberto”. Os idiomas falados pelos indígenas foram, gradativamente, sendo substituídos pela língua portuguesa, primeiro pelo processo de catequização e conversão dos nativos pela ação dos jesuítas e, mais tarde, no século XVIII, mais precisamente em “em 17 de agosto de 1758, a língua portuguesa se torna idioma oficial do Brasil, através de um decreto do Marquês de Pombal, que também proíbe o uso da língua geral”⁴¹. Com essas medidas do Marquês de Pombal, em 1758, que, definitivamente, decretou o português como única língua de comunicação oficial no território da Colônia do Brasil, “no ano seguinte, os jesuítas, que haviam catequisado os índios e produzido Literatura em Língua Indígena, foram expulsos do país por Pombal” (Site ComCiência⁴², 2001).

No entanto, mesmo assim, o tupi ainda era bastante falado nas ruas, inclusive pelos jesuítas. Estima-se que eram faladas, no Brasil, entre 1.100 e 1.500 línguas. Desse amplo universo, conseguiram sobreviver apenas 190. Pautados no documento da UNESCO (2003, p. 2), destacamos que: “[...] *la extinción de una lengua significa la pérdida irrecuperable de saberes únicos, culturales, históricos y ecológicos. Cada lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana del mundo*”⁴³. Para isso contribuíram os lusitanos que aqui se instalaram como se fossem suas essas nossas terras.

Na página 75, unidade 4 – “Diversidade e direitos” –, volume 5, há a inserção de uma tabela com a denominação de alguns dos povos indígenas remanescentes e os respectivos estados onde habitam (anexo 8). E, para complementação da temática, solicita-se aos alunos que busquem no mapa a região onde estão esses povos. Não

⁴¹ Informações disponíveis em: <https://comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling03.htm> (Linguagem - Cultura e transformação (comciencia.br). Acesso em: 06 ago. 2024

⁴² Informações disponíveis em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling03.htm#:~:text=No%20ano%20seguinte%2C%20os%20jesu%C3%ADtas,em%20Portugal%20e%20no%20Brasil>. Acesso em: 06 ago. 2024.

⁴³ Nossa tradução: [...] a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais, históricos e ecológicos. Cada língua é uma expressão insubstituível da experiência humana do mundo (UNESCO, 2003, p. 2).

vemos qualquer iniciativa de problematizar junto aos estudantes as condições de vida desses remanescentes ou a perda do território de seus ancestrais.

O discurso apresentado ao leitor 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 e não se amplia os horizontes de expectativas dos leitores do Ensino Fundamental – anos iniciais. São impressões de leituras como essas que nos levam a entender que tal 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, mas deveria perpassar, inteiramente, a sua discursividade – que, conforme defende Sharpe (1992, p. 54), consiste em “servir como corretivo à história da elite”.

Frente a essa nossa leitura, temos o que se expressa no Guia do PNLD de 2019 (on-line) referente à Coleção *Crescer de História*, no qual se destaca:

Além disto, a obra aborda as violências cometidas no processo de colonização e as discriminações sociais decorrentes deste passado, enfatizando as estratégias de resistência frente à escravização. Em relação à cultura indígena, esta também é abordada de forma positiva, apresentando seus rituais e práticas no passado e no presente, destacando as lutas, conquistas e desafios desses povos na atualidade. Ao fazer isso, a obra problematiza a tradição eurocêntrica e contribui para a construção de versões mais plurais da História do Brasil (Brasil, 2019, p. 79).

Diante do exposto pelos especialistas que leram, analisaram e deram o seu parecer sobre o material aqui em destaque – discurso que, certamente, colaborou para a adoção do material pelas Secretarias Municipais de Educação em nosso país –, buscamos, na materialidade desse livro didático de História, os aspectos relevantes vinculados à Nova História, mencionados no excerto acima, tais como a violência cometida no processo de colonização, causas (imperialismo, racismo e busca de altos lucros) e consequências (discriminações e resistências) da escravização, problematização da tradição eurocêntrica. Tais tópicos convergem, de fato, com os fundamentos da Nova História.

Almejavamos encontrá-los claramente enunciados, objetivamente expressos, teoricamente fundamentados, com questionamentos mais incisivos voltados às

causas e às consequências da colonização, da situação hodierna dos povos originários, problematizações frente às situacionalidades contrastivas do passado com o presente, entre outros aspectos, em nossa abordagem aos volumes 4 (do 4º ano) e 5 (do 5º ano), da Coleção de livros didáticos para o Ensino da História no Ensino Fundamental – anos iniciais. Desde nosso ponto de vista e da prática decolonial de leitura realizada, os princípios da História Nova não se concretizam explicitamente nas escolhas lexicais das autoras – que ainda tendem a eleger termos que amenizam as ações colonizadoras portuguesas no Brasil – ou nos encaminhamentos da exposição dos conteúdos programáticos, expostos nos volumes 4 e 5 (do 4º e do 5º ano), que abordamos previamente.

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 e 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, já que esse sistema adentrou, em muito, o período do Império do Brasil (1822-1889) e segue imperando na atual República.

Embora as autoras enunciem, no manual para o docente, que elas se filiam aos preceitos da História Nova, não vislumbramos essas novas perspectivas aludidas por essa teoria sendo enfatizadas na condução do processo didático metodológico implementado pela escrita autoral do material de Ensino de História destinado o público do Ensino Fundamental – anos iniciais. 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.

Tampouco identificamos, na leitura feita desse material, a inserção de novas fontes para a reconstrução do passado por meio do uso da linguagem. O que se detecta são os documentos, como o Censo, depois o uso de diferentes textualidades, gravuras, mapas, pinturas do Navio Negreiro (Rugendas-1830) (anexo 2), Mercado de escravos no Rio, comerciante de Minas Gerais barganhando (Whitaker, 1826) (anexo 3), sobre as quais mencionamos a falta de um tratamento crítico, expansivo por parte das autoras, ficando essa diversidade textual a ser explorada pelo docente. Nesse sentido, entendemos que o livro didático assegura o mínimo de conteúdo, haja vista que é um instrumento, conforme explicita Soares (1996, p. 55-56), que se institui

[...] historicamente, [...] como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar [...].

Diante desse panorama, os livros didáticos, na perspectiva da Nova História assumida pelas autoras Gaspar e Hipólide, deveriam “ser uma fonte privilegiada para a história do ensino e das disciplinas escolares” (Soares, 1996, p. 56). Constatamos que, nos volumes 4 e 5 da coleção de livros didáticos *Crescer História*, destinados aos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais –, faltam inserções, tanto de vozes, perspectivas e materiais, bem como da enunciação clara de um discurso crítico e não ambíguo no que se refere aos preceitos da Nova História.

Para tanto, há que se pensar em questionamentos que desmistifiquem fatos históricos que exaltam somente os feitos heroicos (visão de cima); atividades reflexivas que levem à compreensão de causas (do passado) para as consequências (do presente); possibilidade de apresentação de fatos e eventos a partir das camadas marginalizadas da sociedade (visão vista de baixo), mas que construíram, com sua força de trabalho, as bases da nossa nação; meios de enunciar aos jovens leitores do Ensino Fundamental, as reais situacionalidades degradantes das camadas populacionais oprimidas e escravizadas – trabalhadoras – de nosso passado sem

incorrer na minimização ou na naturalização dessas ações e dos agentes que as promoveram.

Assim, acenamos que, por trás de um produto didático, há todo um embate de grupos sociais que buscam vias de representação e que são desfocados da trama histórica sempre que se adota a mesma perspectiva colonialista que enfatiza as ações dos colonizadores em detrimento das vivências dos colonizados, com a construção de uma retórica que procura, por todas as vias, minimizar, justificar, naturalizar, quando não, abertamente ocultar o “lado escuro do colonialismo” (Mignolo, 2017b). Essas são condições imprescindíveis para a implementação de uma Educação Decolonial.

O passado colonial, sabemos de antemão, é cruel, dolorido, desumano e, exatamente por isso, deveria deixar de ser mascarado, ocultado e minimizado por todas as vias possíveis no espaço histórico-social dos territórios antes colonizados na América Latina, inclusive, e em especial, no espaço social-histórico da escola pública brasileira. O alcance de milhares de estudantes em fase inicial de formação educacional e leitora é um espaço vital para que a decolonialidade possa, de fato, revelar-se e se tornar via possível de transformações a longo prazo – para que se implemente a segunda descolonização –, como defende Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

Ponto muito positivo da organização do material didático de Hipólide e Gaspar (2017), que merece ser destacado, é a seção “Periscópio”⁴⁴. Nesta, as autoras relacionam obras literárias, filmes, sites de busca, documentários como complementação das temáticas estudadas. As sugestões vêm acompanhadas de pequenas resenhas das obras ou comentários sobre os endereços eletrônicos e os filmes. No entanto, não há referência a essas obras na tessitura das unidades didáticas, o que provoca um distanciamento do leitor com esse universo expansivo. Nesse sentido, as autoras dão várias amostras, ao longo da organização do material, de que há um intento de se aproximar mais das faturas em suas distintas nuances, chegando, em alguns momentos a, realmente, propor uma exposição de conteúdos de um modo menos tradicional, mas esbarram nas opções perspectivadas

⁴⁴ Trata-se da seção que encerra as unidades no livro didático de todos os volumes da Coleção Crescer, “traz indicações de leitura complementar, todas acompanhadas de sinopse de livros, sites e filmes, aprofundando os assuntos abordados na unidade”. (PNLD, 2019, p. 77). Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_historia.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

comuns, numa escolha lexical, às vezes, tendenciosa na elaboração dos textos destinados aos alunos e na repetição de estereótipos.

A Literatura, ao contrário do livro didático, permite um diálogo entre o escritor e o leitor que interpreta e amplia os limites do que está sendo exposto no texto. Dessa maneira, “[...] basta um passeio pela historiografia ou pela história da Literatura para se confirmar que a Literatura e a História sempre caminharam lado a lado” (Esteves, 2010, p. 17-18). É com base nesse longo e profícuo diálogo entre as áreas que nossa proposta, aqui, busca potencializar essas inter-relações por meio da junção dos conhecimentos consignados no livro didático de Ensino de História e as possibilidades livres, irrestritas, imaginativas, fantasiosas da Literatura para expandir o horizonte dos estudantes por meio de uma formação leitora literária decolonial implementada em atividades conjuntas, colaborativas na escola.

Assim, nesse binário diálogo entre História e Literatura, visualizamos novas perspectivas para os fatos históricos, que concedem aos leitores de nosso tempo possibilidades de imaginar um passado no qual as minorias, excluídas das redes de poder, tiveram uma participação muito mais ativa e significativa nos eventos históricos do que é mostrado nos registros oficializados. Nesse sentido, possibilitar visões alternativas sobre o passado representa uma das mais valiosas contribuições das Escritas Híbridas de História e Ficção, pois, segundo Oliveira e Fleck (2019, p. 291), essa vertente literária propicia “que o leitor tenha condições de ampliar suas possibilidades de imaginação sobre o que possa ter sido o passado”.

Rupturas significativas já aconteceram nesse Sistema Colonial e em suas reminiscências, como temos apontado nesta tese, na Literatura, na própria História, nos movimentos sociais; e acreditamos que há urgência que ocorram, também, no Sistema Educacional, na escola, na sala de aula, nas ações docentes e discentes. Diante da leitura feita do material didático de Ensino de História dirigido para estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais –, e das conclusões a que chegamos, na seção seguinte desta tese, tratamos sobre as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras que revisitam o nosso passado. Elas podem ser um precioso meio de complementação às informações expostas nos livros didáticos, cooperando, assim, para a ampliação dos horizontes dos alunos.

Conforme comenta Milton (1992, p. 183), a Literatura não compete com a História, “antes, apresenta-se, muitas vezes, como um especial colaborador que, ao

conferir dimensão simbólica à História, enseja novas formas de reflexão, outras verdades, inesperadas iluminações”. Vamos, assim, em busca de elucidar algumas dessas possíveis “iluminações” à História pela arte literária, também no âmbito das Narrativas Híbridas destinadas aos leitores em fase inicial de formação leitora.

3 LITERATURA HÍBRIDA: O DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO NA ARTE LITERÁRIA – DO ROMANCE HISTÓRICO ÀS NARRATIVAS HÍBRIDAS INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS

Após havermos contemplado, na primeira seção desta tese, alguns aspectos relevantes da História da Leitura no Brasil e os entraves à efetivação dessa atividade na escola, e, em seguida, termos realizado, na segunda seção deste texto, o exame do material didático de Ensino de História usado no Ensino Fundamental, para conhecermos aspectos sobre a distribuição dos conteúdos nas diferentes etapas de ensino nesse âmbito, a filiação teórica das autoras na proposição do material e o tratamento didático, metodológico, ideológico e discursivo dado às temáticas que selecionamos, nesta seção, dedicamo-nos ao universo literário infantil brasileiro que revisita o passado histórico do nosso país, por meio das Escritas Híbridas de História e Ficção.

Essas seculares relações entre a História e a Literatura chamam a nossa atenção, na contemporaneidade, pelas materializações que delas podemos observar nas Escritas Ficcionalis Híbridas, seja para o público adulto ou para jovens em processo de formação leitora. Nesse contexto, dedicamo-nos, aqui, a revisar e a comentar os estudos mais recentes para estabelecer a trajetória do romance histórico – concretizada pela proposta teórica de Fleck (2017) –, assim como a das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras – estabelecida, recentemente, nos estudos de Santos (2023). Na sequência, uma vez definida, nessa trajetória estabelecida por Santos (2023), qual é o caminho trilhado especificamente pela Literatura Híbrida Infantil, vejamos como, no espaço da arte literária, esse profícuo diálogo entre História e Literatura se materializou nas Escritas Híbridas tanto no âmbito adulto quanto no infantil e juvenil. Conhecer as diferentes fases pelas quais essa relação já passou – concretizadas nas obras que promovem essas inter-relações – ajuda-nos a entender melhor a própria trajetória dessas produções. Estas já foram estabelecidas por Fleck (2017) e Santos (2023), e nós buscamos igualmente estabelecer, aqui, em relação, especificamente, às Escritas Híbridas Infantis Brasileiras.

3.1 HISTÓRIA E LITERATURA: CONSTRUTOS DISCURSIVOS – LIMITES E ENTRECruzAMENTOS POSSÍVEIS

Os debates acerca das aproximações entre História e Literatura datam de muito tempo. O diálogo entre essas duas áreas é um campo de pesquisa que se disseminou, expressivamente, no Brasil, a partir dos anos 1990 e, atualmente, trata-se de um assunto próspero no que se refere às pesquisas e trabalhos publicados no meio acadêmico (Pesavento, 2006, p. 02). São diversos os novos objetos, abordagens e temáticas que surgem e modificam, profundamente, a produção intelectual dos historiadores e dos literatos.

Além disso, são muitos os teóricos que entendem tais termos como áreas que se entrecruzam. Dessa maneira, cada vez mais historiadores concebem as páginas literárias como meio para o entendimento dos âmbitos histórico e social de determinadas épocas, bem como são diversos os literatos que compreendem a importância da História em sua escrita. Exemplar, no primeiro caso, é a recente tese de Tairon Villi Neves da Silva – *A ficção do indizível: historiografia indisciplinada e memória das Ditaduras Militares na América do Sul* –, defendida em 2023, na Universidade Federal do Paraná, no âmbito dos estudos da História. Nessa tese, o autor propõe a seguinte abordagem ao tema das Ditaduras:

[...] a literatura ficcional, com a sua capacidade maior de simbolizar do que a da historiografia, oferece uma abordagem potencialmente mais contundente de penetrar no pavimento das sensibilidades, sobretudo em relação à necessidade de narração acerca dos eventos e períodos traumáticos. E é justamente nesse aspecto que a Literatura se apresenta como uma importante aliada e ferramenta heurística para a história, pois esta – há anos – discute as formas de narrar o trauma sem chegar a resultados muito satisfatórios. A partir disto, este estudo discute a literatura como uma possibilidade historiográfica, especialmente na tentativa de narrar os eventos e períodos traumáticos, articulando a investigação às discussões sobre memória (Silva, 2023, p. 08).

Do mesmo modo como faz Silva (2023) em sua tese, partindo da História para a Literatura, do outro lado, ao longo deste estudo, destacamos uma série de autores de Literatura, do âmbito das Narrativas Híbridas Infantis e, por vezes, Juvenis Brasileiras, que tem investido no potencial da arte literária para trazer ao presente do leitor aspectos do passado histórico brasileiro que ficaram à margem, foram

negligenciados, silenciados ou omitidos nas escritas científicas da História Tradicional rankeana. Com esse potencial que aponta a tese de Silva (2023), tais Narrativas Híbridas expõem, para seus leitores em início de formação leitora, novas perspectivas, olhares outros, protagonistas inusitados para os seus relatos híbridos, tingindo de colorido o passado da América Latina, embranquecido pelas ações escriturais dos colonizadores e dos defensores da corrente tradicional da historiografia (Fleck, 2023), sempre fixados nas ações dos brancos invasores de nosso território.

De acordo com Pesavento (2003, p. 32), a História e a Literatura apresentam-se como formas distintas, contudo, próximas “de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos, e hoje se pode dizer que estão mais próximas do que nunca”. A autora ainda afirma que “a literatura e a história teriam o seu lugar, como formas ou modalidades discursivas que têm sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo” (Pesavento, 2003, p. 33).

A aproximação entre a História e a Literatura parte do fato de que ambas as áreas dialogam e se complementam no intuito de revisitar, recriar, conhecer e (re)conhecer o passado. Segundo Hutcheon (1991, p. 159), “onde fatos e fontes não pudessem ser realizados, caberia à ficção preencher as lacunas do passado mediante criação de tramas ficcionais”, em uma ação conjunta exercida pela escrita da História e da Literatura. Sendo assim, os relatos históricos ou ficcionais continuam subordinados aos parâmetros da linguagem – na qual não existe imparcialidade (Barthes, 1988). Consoante a esses ideais, utilizamo-nos dos estudos de Hutcheon (1991), a qual considera que são irrecuperáveis os episódios do passado “como de fato ocorreram”, pois as versões que temos acesso, na contemporaneidade, são discursos, construções de linguagem compostas ideologicamente.

Nessa perspectiva, ao realizar a leitura dos episódios pretéritos, História e Literatura compartilham da qualificação de serem “construções de realidade”, produtos linguísticos amparados nos paradigmas de cada gênero. Chartier (1990) aponta que o cerne fundamental dos debates contemporâneos se centra em questionar as delimitações entre as áreas, delimitações que, outrora, eram aceitas com unanimidade.

Em sintonia com a teórica literária espanhola Fernández Prieto (2003), o historiador francês Chartier (1990) concorda sobre a necessidade de se rever e se reformular as noções de “realidade” e “ficção”, aplicadas tanto à Literatura quanto aos

estudos historiográficos, pois torna-se claro [...] “que nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental, mesmo o mais “objetivo” (por exemplo, um quadro estatístico traçado por uma administração) – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende” (Chartier, 1990, p. 63).

Nesse sentido, Fleck (2005) aponta que os produtos escritos, fruto da tarefa literária e historiográfica, embora apresentem algumas semelhanças, nunca serão iguais,

[...] já que a intenção que move uma não é a mesma que impulsiona a outra. História é ciência, e Literatura é arte. Sendo assim, algumas abordagens e métodos empregados no cumprimento de seus objetivos podem até ser compartilhados, mas o que as diferencia é o fim que as move (Fleck, 2005, p. 30).

Assim, no que tange ao romance, o historiador Peter Gay (2010, p. 18) aponta que este “fornece reflexos muito imperfeitos” da sociedade, como um “espelho que distorce” (Gay, 2010, p. 18) a realidade. Tal distorção é considerada por Chalhoub (2003) como algo intencional, pois a Literatura “busca a realidade, interpreta e enuncia verdades sobre a sociedade, sem que para isso deva ser a transparência ou espelho da matéria social que representa e sobre a qual interfere” (Chalhoub, 2003, p. 92).

No ato de narrar os acontecimentos do passado, ambas as áreas contam com as suas próprias e bem cultivadas prerrogativas. A narrativa ficcional, por exemplo, possui a liberdade de alternar o tempo cronológico, por intermédio das variações imaginativas e do emprego das anacronias, uma vez que a estrutura de seu discurso é altamente autorreflexiva. O que torna evidente que o plano do enunciado difere do plano da enunciação. A narrativa histórica, por outro lado, utiliza-se da mimesis como elemento para o desenvolvimento do tempo histórico, o que implica na ligação entre o tempo natural e o cronológico (Nunes, 1988). A ficção faz uso irrestrito e ilimitado de técnicas escriturais, como paródia, carnavalização, polifonia, heteroglossia, dialogismo, paralelismo, comparações, contradições, confrontações, emprego de metáforas, com privilégio à linguagem conotativa. Nessa área, o discurso historiográfico está amplamente cerceado no uso da amplitude da linguagem, pois deve, de certo modo, restringir-se ao uso denotativo da mesma, o que impede o historiador de se valer das mesmas técnicas escriturais disponíveis e irrestritas ao literato. Isso tem levado vários historiadores a ingressarem no âmbito da escrita

literária⁴⁵, espaço escritural no qual possuem toda a liberdade de interpretação e expressão que o método da historiografia científica lhes nega.

Seguindo as discussões sobre a relação entre História e Literatura, e o uso da ficção como fonte para a História e a interdisciplinaridade, Pesavento (2003, p. 58-59), em seus estudos, aponta-nos que

[...] a história é uma espécie de ficção, ela é uma ficção controlada, e, sobretudo pelas fontes, que atrelam a criação do historiador aos traços deixados pelo passado. [...]. A história se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado.

Dessa maneira, a Literatura e a História são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro. Ambas procuram representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua existência. Tanto a Literatura quanto a História representam o passado, mas há uma fronteira entre elas: de acordo com Pesavento (1995, p. 177), a ficção não seria

[...] o avesso do real, mas uma outra forma de captá-la, onde os limites da criação e fantasia são mais amplos do que aqueles permitidos ao historiador [...]. Para o historiador a Literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a reapresentação do mundo que comporta a forma narrativa.

Nesse sentido, Pesavento (2003, p. 82-83) explicita algumas das formas pelas quais a Literatura pode servir de fonte ao historiador, já que

[...] a literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

⁴⁵ No âmbito da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira Híbrida de História e Ficção, um exemplo disso são as produções da historiadora Mary Del Priori.

É ciente dessas possibilidades que a recente tese de Silva (2023, p. 08) ousa enunciar, entre seus objetivos, que o seu estudo, proposto na área de História,

[...] almeja conectar a potência da literatura ficcional como possibilidade historiográfica tanto em sentido de uma historiografia indisciplinada que atravessa, transversalmente, as intersecções entre história, memória e ficção, quanto em fornecer uma ferramenta heurística orientada em epistemes decoloniais (Silva, 2023, p. 08).

A Literatura, nos dias de hoje, como vemos expresso, configura-se como uma importante fonte de estudo da História. Assim, ao usá-la como fonte de pesquisa, o historiador deve atentar-se “sobre as condições históricas dessa produção, abarcando a figura do produtor, o lugar social de onde se produz, como se produz, as intenções do produtor, as relações de poder que cercam e atravessam a produção e o produto” (Borges, 2010, p. 95). Tanto a narrativa histórica quanto a literária cooperam entre si, formando uma rede de informações que oferecem ao historiador várias possibilidades de interpretação do espaço no qual está inserido, realizando, assim, o que preconizava Milton (1992) quando afirmou que a Literatura é, de fato, uma cooperadora privilegiada da História, que pode lançar luzes sobre tantas lacunas deixadas nos registros sobre o passado.

Já a ficção é uma forma de contar histórias, de representar o passado, de criar acontecimentos possíveis de terem ocorrido sobre algum passado. Imaginar, projetar o irreal, elaborar algo que, na falta da experiência em si e impellido pelo esforço de escapar do já conhecido, tente caminhos e possibilidades de reinventar o que não vivemos por meio de resquícios incompletos.

Assim, o texto literário revela e insinua as factuais da representação ou do simbólico através de ocorrências criadas pela ficção. Do mesmo modo, a ficção literária possibilita enxergar a realidade de outro tempo, ao fornecer pistas daquilo que poderia ter sido ou acontecido no passado e que os historiadores buscam. Conforme Vargas Llosa (2002, p. 16), na ficção, a “verdade” é sempre subjetiva e relativa, visto que a Literatura, pela liberdade de seu espaço de criação artística, pode contar uma História a que a escrita dos historiadores não tem acesso.

Essa dinâmica pode ser, assim, um fator potencializador da formação leitora literária decolonial já no início da escolarização. Ela não precisa ficar restrita ao âmbito

das produções acadêmicas que discutem as relações entre História e Literatura. A materialização dessas complementações existentes nas Escritas Híbridas de História e Ficção pode, dessa maneira, propiciar ao leitor, em estágio inicial de formação leitora, essa vivência da confluência de ambas as áreas em um mesmo espaço escritural: as Narrativas Híbridas de História e Ficção.

Diante de debates e afirmações sobre a relação entre História e Literatura, consideramos que o romance histórico e as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis são a chave para entendermos esse relacionamento simbiótico. A Literatura, por meio dos códigos e de sua forma de representar o passado – a partir das figuras de linguagem –, possibilita ao historiador recuperar vestígios de um passado que existiu, além de expor sentimentos, pensamentos, anseios de uma determinada sociedade que, às vezes, não estão em nenhum documento oficial. Cabe, assim, ao historiador saber entender essas representações trazidas pelo texto literário.

Na sequência, dedicamo-nos a recuperar algumas das reflexões que demonstram como o diálogo entre História e Literatura se concretizou na materialidade das Escritas Híbridas de História e Ficção, em diferentes fases e modalidades das produções às quais aqui nos dedicamos.

3.1.1 A conjunção da História Tradicional e a Literatura: a fase acrítica das Escritas Híbridas de História e Ficção

Neste tópico da subseção, aprofundamos algumas discussões sobre a temática da conjunção entre a História Tradicional e a Literatura, apresentando as principais características das Escritas Literárias Híbridas que consideramos acríticas, seja do universo adulto seja do infantil e juvenil brasileiro, para entendermos que ambos os discursos, em muitas produções, solidarizam-se, constituindo uma forte vertente voltada à manutenção das reminiscências colonialistas na América Latina. É justamente o alinhamento discursivo ideológico entre o que já se registrou na História Tradicional rankeana sobre determinado evento ou personagem do passado e a revitalização dessas imagens exaltadoras promovidas pela Literatura que constituem o teor acrítico das Escritas Híbridas, sejam elas romanescas ou dirigidas a jovens leitores em formação.

Essa confluência entre os dados historiográficos e o fazer literário é milenar, como se pode constatar nas epopeias e nos primeiros registros literários das comunidades/povos oriundas/os da queda do império romano. Na cultura hispânica, o *Cantar del Mío Cid* (1113), de autor anônimo, é exemplar, e na cultura lusitana, *Os Lusíadas* (1572), de Luís de Camões, é amostra relevante dessa fusão. Foi, contudo, no romantismo europeu, com a ascensão do romance como expressão literária em voga, que essa confluência foi potencializada.

O romance histórico tornou-se um dos gêneros mais tradicionais e prolíficos da Literatura Ocidental, com narrativas que tratam de fatos e personagens históricos desde a Antiguidade. O gênero romance histórico surge com a obra *Waverley*, de Walter Scott, em 1814, “aproximadamente na época da queda de Napoleão” (Lukács, 2000), em que o autor, de forma consciente e articulada, cria uma trama amorosa, na qual se mesclam os elementos ficcionais com os dados históricos. Nas obras de Scott, as personagens protagonistas são condicionadas à época do tempo histórico recriado, sendo puramente ficcionais, e vivem uma história de amor, que tem como pano de fundo um evento histórico no qual personagens extraídas da História aparecem como secundárias na ficção.

Fleck (2017) esclarece que Walter Scott, em suas produções híbridas, instituiu os paradigmas do gênero romance histórico, em que

[...] 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 (Fleck, 2017, p. 38).

Assim, as obras scottianas foram fundamentais para o desenvolvimento dessa nova modalidade de romance que, conscientemente, elabora a mescla entre Ficção e História na sua diegese. Elas se estenderam do romantismo aos nossos dias, sendo, hoje, umas das expressões mais profícuas do gênero romance na Literatura Ocidental⁴⁶.

⁴⁶ A leitura da dissertação de Jorge Antonio Berndt, *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)*, também elaborada no âmbito das pesquisas do Grupo “Ressignificações do passado na América...”, no contexto do PPGL/Unioeste-PR, é essencial para se compreender como se deu o estabelecimento do gênero romance histórico no período do romantismo

Temos, assim, como propulsora primeira do gênero, a modalidade clássica scottiana. De acordo com o teórico venezuelano Alexis Márquez Rodríguez (1996), as principais características do romance histórico clássico scottiano são:

*1. – Una especie de gran telón de fondo, de riguroso carácter histórico, construido a base de episodios ciertamente ocurridos en un pasado más o menos lejano del presente del novelista. [...]. 2. – Sobre ese telón de fondo, el novelista sitúa una anécdota ficticia, es decir, inventada por él, con episodios y personajes que no existieron en la realidad, pero cuyo carácter y significación son tales, que bien pudieron haber existido, [...]. 3. – Por regla general, las novelas de Scott, y todas las que han seguido sus lineamientos, presentan – por lo común, pero no necesariamente, dentro de la anécdota ficticia – un episodio amoroso, casi siempre desgraciado al correr de la novela, cuyo desenlace muchas veces puede ser feliz – como en *Ivanhoe*, de Scott, o *Los novios*, de Manzoni –, pero de igual modo puede ser trágico – como en *Salammbó*, de Flaubert. 4. – La anécdota ficticia constituye el primer plano de la narración, y en ella se enfoca la atención central del novelista y del lector. El contexto histórico es sólo eso, contexto, telón de fondo como arriba se dice [...]*⁴⁷ (Márquez Rodríguez, 1996, p. 22-23).

A próxima modalidade a ser desenvolvida, logo após a consolidação da clássica, é a do romance histórico tradicional, que surge como necessidade de recontar as narrativas oficializadas das nações europeias, em um primeiro momento – devido às invasões napoleônicas do século XIX, que haviam transformado, temporariamente, o mapa da Europa –, e exalta os heróis que a História já havia consagrado, colocando-os como protagonistas dos romances. Em seguida, elas se estendem às nascentes sociedades independentes da América e são, aqui, vias para

Europeu, no século XIX, bem como conhecer os aspectos relevantes do único exemplar dessa modalidade acrítica do gênero, escrita no nosso continente pelo estadunidense James Fenimore Cooper, em 1840. A dissertação está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6466>. Acesso em: 01 mar. 2024.

⁴⁷ Nossa tradução livre: 1. - Uma espécie de grande pano de fundo, de rigoroso caráter histórico, construído de episódios certamente ocorridos em um passado mais ou menos distante deste romancista. [...]. 2. - Sobre este pano de fundo, o romancista sobrepõe uma história fictícia que é inventada por ele, episódios e personagens que não existem na realidade, mas cujo caráter e significado são tais que eles poderiam ter existido [...]. 3. - Como regra geral, os romances de Scott, e todos os que têm seguido as suas orientações, apresentam – geralmente, mas não necessariamente, dentro da história fictícia – um episódio amoroso, quase sempre infeliz no decorrer do romance, cujo desenlace, muitas vezes, pode ser feliz – como em *Ivanhoe*, de Scott, ou *Os Noivos*, de Manzoni – mas, igualmente, pode ser trágico – como em *Salammbó*, de Flaubert. 4. - A história fictícia constitui o primeiro plano da narrativa e nela se foca a atenção central do romancista e do leitor. O contexto histórico é só isso, contexto, pano de fundo como acima foi dito (Márquez Rodríguez, 1996, p. 22-23).

a edificações de heróis pátrios e de valores nacionais. Essa modalidade das narrativas híbridas de romances históricos, igual à clássica scottiana, também pode ser considerada acrítica, pois esse conjunto de romances históricos não tem interesse em questionar os discursos tradicionais da historiografia sob os quais o passado foi concebido.

Os estudos de Fleck (2017) apontam as principais características dessa modalidade acrítica do romance histórico, conforme abaixo destacamos:

1- Desaparece a estrutura do ‘pano de fundo histórico’ comum no romance clássico, e o evento histórico e seus protagonistas [...] constituem o eixo único do romance; 2- A ideologia que perpassa a escrita do romance histórico tradicional comunga com o da historiografia tradicional na intenção da construção de um discurso que exalta e/ou mitifica o herói do passado [...]; 3- As ações seguem a linearidade cronológica dos eventos históricos; 4- A visão onisciente [...] pode ser substituída [...] por visões individualizadas, ancorada em narrações em primeira pessoa, homo ou autodiegéticas [...]; 5- Prevalece [...] a intenção de ensinar a versão histórica hegemônica do passado ao leitor; 6- As personagens romanescas passam a ser [...] aquelas já consagradas como os heróis na historiografia, e as puramente ficcionais podem até desaparecer totalmente da diegese (Fleck, 2017, p. 50).

A ideologia e a ação que movem a escrita dessas modalidades estão centradas em somente reproduzir o discurso tradicional da História como tal, com a intenção de exaltar os eventos e as personagens recriadas na ficção. Além disso, a ficção, nessas modalidades acríticas, busca ensinar essas versões ao leitor de forma didatizada.

Em relação às Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras acríticas, Santos (2023) esclarece-nos que essa modalidade teve início em 1941, com a obra *O Gigante de Botas*, de Ofélia e Narbal Fontes – a qual trata da captura, subjugação e escravização dos nativos brasileiros pelos bandeirantes. No decorrer da nossa pesquisa, ampliamos o acervo catalogado por Santos (2023). Destacamos, em nosso estudo, uma nova Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil que antecede a obra *O Gigante de Botas*, de Ofélia e Narbal Fontes, que foi indicada como o marco inicial das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil acríticas. A narrativa mencionada é *A Cidade do Ouro*, de Belmonte, que foi publicada no ano de 1940 e trata sobre como eram organizadas as bandeiras na cidade de São Paulo no século XVII, que tinham como objetivo encontrar a cidade do ouro (Eldorado,

o reino encantado) no sertão e conquistar o território pertencente aos povos originários.

Em uma leitura inicial, constatamos que *A Cidade de Ouro* é composta por 60 páginas que contemplam as escritas e ilustrações. No entanto, desse total, 49 páginas são destinadas ao gênero proposto, e as outras 11 páginas são dedicadas a um “Posfácio aos pais e educadores – As aventuras dos Bandeirantes” e ao “Legado de Belmonte”.

Ao iniciarmos a leitura, já na primeira linha, deparamo-nos com a personagem Luciano, que, ao concluir a leitura de uma história, exclama que seria muito bom viver as aventuras daquele tempo, conforme vemos no excerto a seguir. “Luciano acabou de ler a história do Rei do Rio de Ouro, fechou o livro e exclamou: – Como seria bom a gente viver nesses tempos de aventuras [...]” (Belmonte, [1940] 2023, p. 07). Surge, a partir daí, uma outra personagem que é um velho mágico chamado Franzkwatröen/Seu Chico. Além dessas duas personagens, outras, como Bartolomeu Bueno da Silva⁴⁸ (personagem de extração histórica), conhecido como Anhanguera, e seu filho que ostentava o mesmo nome do pai, fazem parte da Narrativa Híbrida, conferindo-lhe o teor de releitura histórica.

A obra ficcional aponta, em sua diegese, as aventuras de Luciano, um garoto que, ao ler a história Rei do Rio de Ouro, expressa seu pensamento ao final da leitura e tem o seu desejo contemplado por um velho mágico, e ambos regressam ao passado, para o século XVII, mais especificamente, para a cidade de São Paulo. Juntos, conhecem alguns pontos da antiga cidade e se organizam para partir, no dia seguinte, numa bandeira comandada por Anhanguera, à procura da fantástica Cidade do Ouro. Embarcam em longas canoas, cheias de homens e mantimentos e seguem rio abaixo, deixando para trás a vila de São Paulo. Durante o trajeto, fazem parada para comer e descansar, porém no meio da noite, são surpreendidos por gritos que alvoroçam o acampamento inteiro, e descobrem que são espanhóis que estavam fugindo de ataques de uma tribo de autóctones e, em troca de auxílio, relatam aos bandeirantes que têm o roteiro de uma grande mina de ouro. Isso anima Bartolomeu, que passa a pensar que, agora, iria encontrar o Eldorado. Ao amanhecer, partem

⁴⁸ Para maiores informações sobre o personagem de extração histórica, acessar o site: <https://galeriaderacistas.com.br/bartolomeu-bueno/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

seguindo as informações do roteiro, e após três dias de viagem, param à margem do rio, onde se deparam com um grande penhasco.

Os bandeirantes desembarcam, arrumam acampamentos, plantam sementes, travam lutas com os povos originários, recuam e fogem. Em meio a todo esse conflito entre autóctones e as expedições dos bandeirantes, Luciano e Seu Chico conseguem se esconder, porém, são deixados para trás, ficam no meio da floresta. Eles saem caminhando mata adentro e encontram estátuas que queriam devorá-los, mas seu Chico se transforma de anão em gigante e assusta os seus perseguidores que saem correndo.

Diante de toda a movimentação dos povos e de todas as aventuras vividas por Luciano e Seu Chico, eles chegam à Cidade do Ouro. Luciano, para não ser capturado pelos autóctones, corre tentando fugir, cai num poço e retorna para seu quarto, imaginando ser um sonho tudo o que viveu.

Após a abordagem à obra aqui apresentada, verificamos, em linhas gerais, que *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, conforme podemos constatar, nos fragmentos abaixo:

Amanhã partirá uma bandeira para o sertão e ...
[...] Havia pelas ruas muitos índios. Eram tupis, amigos dos paulistas, e carijós, seus escravos.
[...] Essa história de haver escravos... Nestes tempos, há escravos em todo o mundo. E aqui, então, se eles não existissem, não haveria quem trabalhasse na lavoura, não haveria alimentos...
[...] Vamos para o mato enfrentar feras e índios... (Belmonte, [1940] 2023, p. 12).

Além disso, é possível observar a acriticidade da obra no silenciamento dos sujeitos periféricos e pelo fato de que não há reflexões sobre as ações do passado por qualquer outra via a não ser pela perspectiva centrada nas ações dos bandeirantes, no processo de localização de jazidas de minerais preciosos. Isso evidencia ao leitor somente a visão unívoca dos fatos históricos, como explicitamos, na sequência, no excerto:

Eram trinta embarcações enormes e cheias de homens e de víveres que, a um sinal do velho Bartolomeu, [...] afastando-se da margem onde centenas de mulheres e crianças faziam gestos de despedida. Eram mães, esposas, filhas, que ali ficavam, enquanto a grande monção lá se ia, rio abaixo, para o desconhecido, talvez para a fortuna, talvez para a morte...
 Sim! Que é que os esperava lá longe, no mistério das selvas virgens, onde se ocultavam índios ferozes, feras bravias, répteis traiçoeiros, [...]. (Belmonte [1940] 2023, p. 21-22).

Elucidando as contribuições dos bandeirantes na formação do nosso país, Fausto (2021, p. 51) afirma que “a grande marca deixada pelos paulistas na vida colonial do século XVII foram as bandeiras. Expedições reunindo às vezes milhares de índios lançaram-se pelo sertão [...] em busca de indígenas a serem escravizados e metais preciosos”. Dessa forma, podemos considerar que a busca e a extração do ouro, agregadas à escravização e à subjugação dos nativos, é o grande feito deixado pelos bandeirantes.

Essa modalidade tradicional de Escrita Ficcional Híbrida, que corrobora as versões historiográficas hegemônicas, segue existindo até os dias hodiernos, como podemos observar nas obras infantis *Entre raios e caranguejos: a fuga da Família Real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro* (2015), de José Roberto Torero; *Lelé e a Independência do Brasil* (2018), de Ainê Pena; *Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil* (2021), de Paulo Rezutti; e *Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil* (2022), de Ivna Chedier Maluly.

Como no romance histórico acrítico, voltado ao público adulto, que busca renarrativizar o passado e enaltecer os colonizadores, as Narrativas Híbridas Infantis e Juvenis acríticas seguem o mesmo padrão. Santos (2023), ao se referir à obra *O Gigante de Botas* ([1941] 1992) – exemplar da modalidade acrítica das Narrativas Híbridas de História e Ficção destinada aos jovens leitores –, escreve que tal obra “apresenta-se como uma narrativa híbrida de história e ficção acrítica/tradicional, visto que, no percurso da tessitura narrativa, identificamos, como objetivo central da obra, a intenção de ensinar a versão hegemônica do passado ao leitor” (Santos, 2023, p. 140). Sabendo que essas narrativas ainda persistem, é de suma importância que as conheçamos para podermos intervir em uma possível mediação entre o leitor em formação e a leitura de tais obras, já que também é essa a modalidade que inaugura as Narrativas Híbridas Infantis nessa trajetória, com a obra *A Cidade do Ouro* ([1940]

2023), de Belmonte. Contudo, a essa fase acrítica inaugural das escritas híbridas, tanto na produção literária para adultos quanto para jovens leitores, agregou-se outra, crítica, e às características dessa nos dedicamos a seguir.

3.1.2 A ruptura da Ficção com a História Tradicional: a fase crítica/desconstrucionista das Escritas Híbridas de História e Ficção

O romance histórico, como gênero híbrido, proporciona, em algumas de suas modalidades, uma releitura crítica dos eventos do passado a partir de uma perspectiva diferente daquela do discurso historiográfico hegemônico. São essas modalidades críticas do romance histórico que possibilitam as ressignificações do passado pela Literatura.

A ruptura da ficção com o discurso hegemônico da historiografia tradicional e com as modalidades acríticas do romance histórico dá-se, na América Latina, a partir das primeiras décadas do século XX, implementando o que Fleck (2017) concebe como a segunda fase da trajetória do romance histórico⁴⁹. Sua implementação ocorre com a publicação de romances como *Mi Simón Bolívar* (1930), do colombiano Fernando González Ochoa, e se consolida com *El reino de este mundo* (1949), do cubano Alejo Carpentier; *Yo el supremo* (1974), do paraguaio Augusto Roa Bastos; *Galvez o imperador do Acre* (1976), do brasileiro Márcio de Sousa, entre outras obras. Essa produção continuada de obras críticas, segundo Fleck (2017), dá início à segunda fase da trajetória do gênero romance histórico – a fase crítica/desconstrucionista. Fazem parte dessa fase as modalidades do novo romance histórico latino-americano (Aínsa, 1991; Menton, 1993) e a metaficção historiográfica (Hutcheon, 1991). Tais narrativas romanescas tecem críticas ao passado pela desconstrução do discurso hegemônico e das imagens cristalizadas das personagens heroizadas pela historiografia tradicional rankeana.

⁴⁹ Fleck (2017) não deixa de mencionar que, antes da implementação da fase crítica/desconstrucionista, escreveram-se algumas obras que destoaram do tom geral de acriticidade dos romances históricos tradicionais, mas essas obras não tiveram, ao logo do tempo, uma continuidade que pudesse ser considerada como uma nova fase com o desenvolvimento de uma nova modalidade. Assim, obras como *Xicoténcatl* (1826), Anônimo, *Cinq Mars* (1826), de Alfred de Vigni, entre outras, são consideradas obras críticas de exceção ao longo dessa trajetória do romance histórico.

A fase crítica/desconstrucionista apresenta um distinto conjunto de romances híbridos, ou seja, neles se desconstrói toda a estrutura criada pela modalidade do romance histórico tradicional e, com um viés crítico, apresentam-se outras possibilidades para o que se supõe que tenha acontecido no passado. Para isso, utilizam-se algumas estratégias escriturais específicas, como a carnavalização, a paródia, a ironia, a heteroglossia, a dialogia, a polifonia e a intertextualidade, e se empregam recursos narrativos como os anacronismos, as sobreposições temporais e espaciais, o multiperspectivismo e, em especial, os experimentalismos linguísticos e estruturais. De acordo com os estudos de Menton (1993, p. 44-45), o novo romance histórico latino-americano apresenta as seguintes características:

*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 intertextualidad [...]. 6. Los conceptos bajtinianos de lo dialógico, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosia [...]*⁵⁰.

Esses elementos escriturais que fazem parte do novo romance histórico latino-americano estão presentes, também, nas escritas metaficcionalis. Isso se explica devido ao fato da segunda fase da trajetória do romance histórico estar composta de duas modalidades Híbridas de História e Ficção – o novo romance histórico e a metaficção historiográfica –, ambas altamente críticas, que se diferenciam pelo grau de intensidade e de ocorrência com que os recursos metaficcionalis e metanarrativos aparecem na tessitura narrativa. Linda Hutcheon (1991, p. 127) explicita que

[...] a metaficção historiográfica refuta os métodos naturais, ou de senso comum, para distinguir entre fato histórico e a ficção. Ela recusa a visão de que apenas a história tem uma pretensão à verdade, por meio do questionamento da base dessa pretensão na historiografia e por meio da afirmação de que tanto a história como a ficção são

⁵⁰ 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).

discursos, construtos humanos, sistemas de significação, e é a partir dessa identidade que as duas obtêm sua pretensão à verdade.

Diante do exposto, a metaficção historiográfica implica em uma textualização de nosso conhecimento do passado, bem como um questionamento, uma revisão da História Tradicional rankeana que se expressa na superfície textual do relato ficcional. Assim, ela apresenta como objetivo principal a desconstrução de “verdades” e “mentiras” dos fatos historiográficos, o que favorece a percepção e a reflexão referentes aos discursos ideológicos como elementos sociais dependentes dos diversos aspectos que interferem na escolha do escritor. Nesse sentido, Fleck (2017, p. 78) afirma que

[...] entre todas as modalidades de escrita híbrida de história e ficção, a mais radical e desconstrucionista é o conjunto de romances que se constituem como metaficção historiográfica. Isso ocorre porque o objetivo primordial que impulsiona sua produção é o de demonstrar que, sobre o passado, não existe uma “verdade” única, mas, sim, discursos ideológicos construídos sob determinados aspectos condicionantes [...] (Fleck, 2017, p. 78).

Abordando ainda a metaficção historiográfica, Fleck (2017) aponta, em seus estudos, características essenciais que constituem essa modalidade de romance histórico. Destacamos, a seguir, as prerrogativas dessa modalidade apontadas pelo pesquisador:

1) Ocorrências do multiperspectivismo, num relato com distintos fins ou eixos narrativos que se entrecruzam na diegese; 2) Presença de um constante diálogo entre a voz enunciativa do discurso (muitas vezes representando o *alter-ergo* do autor) e o narratário/leitor; 3) Confluência de história, ficção e teoria na argumentação ideológica da voz enunciativa do discurso; 4) Manifestações de personagens e vozes ex-cêntricas; 5) Incorporação da temática pós-moderna da problematização sobre a impossibilidade do conhecimento acerca da realidade do passado na atualidade; 6) Incorporação do passado textualizado na escrita romanesca do presente pelo uso da paródia e das intertextualidades (Fleck, 2017, p. 96).

Há, nessa modalidade, a desconstrução da única “verdade” registrada pela historiografia, que aborda os acontecimentos apenas pelo viés dos heróis. “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). Dessa forma, essa modalidade escritural assume, na América Latina, uma ideologia crítica diante dos registros efetivados no decorrer dos séculos referentes às ações dos europeus na dominação e na exploração do continente americano e das experiências dos sujeitos dominados por eles nessa iniciativa.

No contexto das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis, apresentado por Santos (2023), constatamos que o autor, no quadro 7 de sua tese (Santos, 2023, p. 196-198), no qual sistematiza a “trajetória cronológica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil brasileiras: grupos, fases e modalidades”, estabelece que uma das modalidades das Narrativas Híbridas, voltada às crianças e aos adolescentes, é aquela que abarca as Escritas Híbridas críticas com tendência à desconstrução. Sobre elas, o autor expressa que compreendem um

[...] 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 heroizadas 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 metaficcionalis, 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 (Santos, 2023, p. 197-198).

Nesse sentido, entendemos que essa modalidade, diferente da acrílica/tradicional, visa promover uma releitura crítica sobre os eventos históricos que estão registrados nos anais da História Brasileira. Assim, o autor, ao catalogar as obras de forma diacrônica, aponta-nos alguns exemplares de narrativas que seguem a ideologia escritural crítica com tendência à desconstrução, tais como: *Terra do descobrimento* (1986), de Paula Saldanha; *Terra à vista: descobrimento ou invasão?* (1992), de Benedito Preziosi; *O vampiro que descobriu o Brasil* (1999), de Ivan Jaf; *Pedro, o menino navegador* (2000), de Lúcia Fidalgo; *Independência ou morte!* (2006), de Juliana de Faria; *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial* (2014), de Lilia Moritz Schwarcz; *Os sete da independência* (2021), de Gustavo Penna, entre outros. Tais obras, infantis e juvenis, mostram-se de suma importância para a formação de um leitor decolonial, rumo à descolonização, pois elas

não visam apenas recontar o passado, mas, sim, ressignificá-lo, por meio de personagens e/ou discursos reflexivos, críticos.

Tanto Fleck (2017), ao mencionar as especificidades das modalidades críticas/desconstrucionistas, quanto Santos (2023), ao apontar as Narrativas Híbridas Infantis e Juvenis com tendência à desconstrução, comentam sobre as complexidades dessas leituras que já requerem um leitor com uma formação mais aprimorada. Ambos, no entanto, relatam, também, que entre as produções críticas estão aquelas obras, seja no âmbito do romance histórico para adultos ou no campo das Narrativas Híbridas Infantis e Juvenis, que são consequências dos ajustes na complexidade das obras implementadas no *boom* da Literatura Latino-americana e requeridas pelos movimentos do pós-*boom*. Essas obras são as críticas/medidoras, às quais nos dedicamos na sequência deste texto.

3.1.3 A mediação entre a tradição e a desconstrução: a fase crítica/mediadora das Escritas Híbridas de História e Ficção

Na definição de Fleck (2017), a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, surgido por volta da década de 1980, pertence à terceira fase da trajetória de Escritas Híbridas de Histórias e Ficção, ou seja, do romance histórico. Essa produção mais hodierna, amalgamada por Fleck (2017) com base no signo da mediação – entre os discursos, os recursos escriturais e as peculiaridades das modalidades precedentes –, integra as produções do período em que tais Escritas Híbridas fazem críticas ao discurso hegemônico e tradicional da historiografia hegemônica, mas não priorizam o processo de desconstrução das imagens heroizadas dos grandes personagens históricos e dos discursos precedentes, porque fixam-se em outras possíveis perspectivas, guiadas por óticas verossímeis.

O romance histórico contemporâneo de mediação mantém algumas características das modalidades anteriores, das mais tradicionais e, também, das mais desconstrucionistas e experimentalistas. Entretanto, como aponta Fleck (2017), as alterações são bastante significativas, pois esses romances

[...] abandonam as superestruturas multiperspectivistas, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos altamente paródicos e carnalizados das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses ou prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela cotidiana do leitor atual. Nelas, a construção da verossimilhança, em boa parte abandonada pelas escritas precedentes, volta a ser essencial. Contudo, não se configuram como escritas tradicionais do gênero, pois o passado é visto com criticidade, e as perspectivas dos marginalizados e excluídos são apresentadas, nessas narrativas, com tendências conciliadoras (Fleck, 2017, p. 104).

O pesquisador elenca seis características dessa fase, que apontamos na sequência:

1- Uma releitura crítica verossímil do passado [...] para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados 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 recursos metaficcionais (Fleck 2017, p. 109-111).

Consideramos que essa modalidade das escritas híbridas destinadas ao público adulto permite-nos estabelecer pontes e aproximações com as Narrativas Híbridas de História e Ficção para o público infantil e juvenil. Assim, essa teoria amplia nosso horizonte de expectativas e contribui também, significativamente, para os estudos da Literatura Infantil Brasileira, com a busca de novas possibilidades de leituras do passado, o qual, muitas vezes, nos é apresentado somente pelas narrativas oficializadas, que apresentam lacunas que a ficção busca preencher, no caso do romance histórico crítico. Cella (2022) explicita que as Narrativas Híbridas de História e Ficção

[...] são capazes de promover uma compreensão acurada do processo de formação das sociedades, bem como da substância intrínseca de nossas identidades e sua afirmação. Isso é possível uma vez que, na atualidade, nessas escritas híbridas há um visível predomínio de projetos não mais atrelados às exigências do poder vigente ou aos padrões eurocêntricos anteriormente cultivados massivamente pelo

gênero. [...] as Narrativas Híbridas de História e Ficção são capazes de provocar um repensar crítico sobre o nosso passado e a constituição de nossa sociedade, assim como problematizam a capacidade e as relações entre as representações articuladas pelo discurso histórico e pelo discurso literário (Cella, 2022, p. 221).

Diante do exposto, a teoria sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação evidencia que essas narrativas propiciam aos leitores uma releitura ou revisão crítica de um passado de dominação e subjugação, por meio de um “foco narrativo centrado em perspectivas deliberadamente excluídas dos registros históricos hegemônicos: mulheres, negros, nativos, europeus subalternos, degredados, fugitivos, portadores de necessidade especiais, rebeldes, anti-heróis etc.” (Fleck, 2017, p. 105). Esses subsídios são essenciais no processo de seleção e classificação das obras literárias infantis, alvos desta tese.

Visando à compreensão das produções literárias por nós listadas como Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil, utilizamos essa teoria do romance histórico contemporâneo de mediação como forma de analisar se, na tessitura das obras, por nós listadas, o emprego de certas técnicas escriturais, entre elas, as que se referem aos pressupostos de Mikhail Bakhtin (2003) – como a paródia, a polifonia, a dialogia, a heteroglossia, além da intertextualidade (Kristevá, 1974) – integram, também, determinadas composições narrativas de nossa listagem.

Ancorados em Santos (2023), notamos que essa modalidade de Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil – crítica/mediadora – surge quase que paralelamente às narrativas acrílicas. O autor traz como um primeiro exemplar dessa modalidade a obra *A Aldeia Sagrada* (1953), de Francisco Marins. Nesta, por meio de uma personagem infantojuvenil – Didico –, a voz enunciativa promove uma releitura de um dos maiores eventos históricos que marcaram o início da República no país, a Guerra de Canudos (1896-1897).

Segundo Santos (2023, p. 197-198), essa modalidade 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, 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.

Diante disso, o autor, em sua sistematização diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras, aponta alguns exemplares dessa modalidade: *O menino de Palmares* (1968), de Isa Silveira Leal; *Meninos Sem Pátria* (1981), de Luiz Puntel; *Os netos da Ditadura* (1995), de Heloísa Parenti; *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Ângelo Machado; *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari; *O marimbondo do Quilombo* (2010), de Heloisa Pires Lima; *Independência ou... confusão!* (2020), de Sérgio Saad; *O tesouro da independência* (2022), de Luiz Eduardo Matta, entre inúmeros outros.

Vale mencionar que, em sua tese, Santos (2023) cataloga 141 obras cujas narrativas são Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras. Desse contingente, oitenta delas (64%) pertencem à modalidade crítica/mediadora, revelando, assim, sua importância. Nesse sentido, entendemos que essa modalidade, por não buscar desconstruir o passado, mas preencher as lacunas deixadas pela historiografia tradicional rankeana por meio de personagens periféricas e/ou discursos antes silenciados, é capaz de formar um leitor literário decolonial, em especial, aquele em formação inicial, mais reflexivo sobre o passado e mais atuante no presente.

Para melhor entender essas relações, na seguinte subseção, dedicamo-nos a revisitar as trajetórias diacrônicas das Escritas Híbridas de História e Ficção (Fleck, 2017; Santos, 2023), e compreendermos como, ao longo dos tempos, estabeleceram-se esses diálogos profícuos, na área escritural, entre essas duas áreas do conhecimento, mesmo após o estabelecimento claro de seus limites.

3.2 PERCURSOS DIACRÔNICOS DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FIÇÃO: O ROMANCE HISTÓRICO E AS NARRATIVAS HÍBRIDAS PARA JOVENS LEITORES EM FORMAÇÃO

Essa relação profícua entre História e Literatura, sobre a qual comentamos acima, tem, no âmbito da Produção Literária Híbrida de História e Ficção para o público adulto, uma trajetória já bastante discutida no que concerne aos estudos do romance histórico. Fleck (2017), em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*, apresenta, didaticamente, o processo de leitura e de escolha de um romance histórico, principalmente aos professores de Literatura que desejam explorar esse gênero em sala de aula. A forma como está organizado o seu estudo possibilita a compreensão da trajetória diacrônica do gênero e se constitui como um instrumento metodológico e didático para o Ensino do romance histórico, abarcando tanto a sua trajetória quanto as suas capacidades de expressão.

A organização dessa trajetória pode ser esquematizada e sintetizada no **quadro 7**, abaixo exposto – com as especificidades organizacionais das produções estabelecidas em grupos, fases e modalidades –, realizada por Fleck (2017). Essa esquematização é muito prática para que tenhamos uma visão panorâmica desse percurso. Assim, observemos, primeiramente, a esquematização sobre a trajetória do romance histórico:

Quadro 7 - Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais

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 homens 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 enaltecido, ações que se realizam com técnicas escriturais desconstrucionistas e mediadoras.	
3 FASES DO ROMANCE HISTÓRICO		
1ª Fase: acrítica De 1814, com <i>Waverley</i> , consolidada em 1819,	2ª Fase: crítica/desconstrucionista De 1930, com a obra crítica <i>Mi Simón Bolívar</i> , de	3ª Fase: crítica/mediadora Desde a década de 1980 – na “Poética do ‘descobrimento”

com o romance <i>Ivanhoé</i> , ambos de Walter Scott. Os romances históricos tradicionais – derivados dos scottianos – alcançam os nossos dias.	Fernando González Ochoa – tendência consolidada em 1949, com <i>El reino de este mundo</i> , de Alejo Carpentier – , até os nossos dias.	– com <i>Crónica del descubrimiento</i> , de Alexandro Paternain, consolidada com as reações do pós- <i>boom</i> , até os nossos dias.		
5 MODALIDADES DE ROMANCES HISTÓRICOS				
1- Romance histórico clássico scottiano	2- Romance histórico tradicional	3- Novo romance histórico latino-americano	4- Metaficção historiográfica	5- Romance histórico contemporâneo de mediação
Narrativização de uma história de amor entre personagens puramente ficcionais, narrada em nível extradiegético, com um pano de fundo histórico preciso e personagens de extração histórica em papéis secundários.	Renarrativização o verossímil de um acontecimento histórico de modo subjetivado, às vezes, em nível intradieético, com intenções de exaltar a personagem de extração histórica e seus feitos para, assim, ensinar a versão hegemônica da história ao leitor.	Reelaboração paródica, carnalizada – quando não grotesca –, intertextualizada, multiperspectivista e/ou anacrônica de um episódio passado, a fim de impugnar sua versão oficial e revelar outras possibilidades de seu registro.	Narrativa apoiada em recursos autorreferenciais, metaficcional e intertextuais na qual as opções escriturais da resignificação do passado são tão ou mais importantes que a reelaboração crítica do acontecimento ou período histórico em si.	Ressignificação crítica e verossímil do passado de forma linear, realizada com linguagem amena e coloquial, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, esquecida ou ignorada pela versão historiográfica.
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 <i>boom</i> da Literatura latino-americana até nossos dias.	Final da década de 1970 e início de 1980 – pós- <i>boom</i> – até os dias atuais.

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

Assim, o **quadro 7**, com sua estrutura de informações divididas em grupos, fases e modalidades do romance histórico, foi o modelo utilizado por Santos (2023) para traçar, igualmente, a trajetória diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileiras. É relevante para o docente do Ensino Fundamental, que atua nos anos iniciais, ter condições de reconhecer o percurso da Literatura Infantil no âmbito das Escritas Híbridas para jovens leitores, que buscamos, aqui, demarcar, a partir dos desdobramentos dessas informações nos estudos de

Santos (2023). Isso porque tais informações possibilitam-nos uma eleição e uma organização de leituras de forma muito mais precisa e direcionada.

Assim, segundo Fleck (2017), a trajetória do gênero romance histórico apresenta dois grandes grupos de escritas híbridas: (1) o grupo acrítico e (2) o crítico; três fases desde a sua gênese: 1- a acrítica, 2- a crítica/desconstrucionista e 3- a crítica/mediadora. Tais fases não têm como delimitadores, segundo aponta o pesquisador, um espaço temporal, pois elas coexistem à medida que vão surgindo, sendo o fator ideológico presente no discurso ficcional que as diferencia, assim como o uso das diferentes estratégias escriturais em sua composição; e cinco modalidades expressivas: 1- a clássica scottiana, 2- a tradicional (ambas inseridas no grupo 1 e na fase acrítica); 3- o novo romance histórico, 4- a metaficção historiográfica (ambas inseridas no grupo 2 e integrantes da segunda fase); e 5- o romance histórico contemporâneo de mediação (conjunto de obras que compõem o grupo 2 e, até o momento, constitui a terceira fase da trajetória do romance histórico).

Às Escritas Híbridas de História e Ficção acríticas primeiras – produzidas desde o romantismo até nossos dias –, elaboradas para um público leitor adulto, seguiram-se as modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica – que tiveram seu auge no período do *boom* da Literatura Latino-americana (décadas de 1960 e 1970) e seguem em voga até nossos dias. Tais produções, inovadoras do gênero, podem ser descritas, essencialmente, como produções críticas/desconstrucionistas, tanto do discurso hegemônico da historiografia tradicional e das imagens dos heróis sacralizadas por esse discurso quanto das próprias Escritas Híbridas acríticas do âmbito literário.

A esse intenso enfrentamento entre o discurso colonialista – mantido e preservado pelo próprio romance histórico em sua fase inicial de obras acríticas – e a aberta contestação do discurso hegemônico da historiografia tradicional efetuada nas obras críticas/desconstrucionistas, seguiu-se uma nova tendência de Narrativa Híbrida de História e Ficção: o romance histórico contemporâneo de mediação. O início dessas produções deu-se, conforme relatam Fleck (2017) e Klock (2021), na década de 1980 – como consequência dos ajustes necessários à Nova Narrativa Latino-americana, decorrentes da implementação dos princípios do pós-*boom*. Essas são produções híbridas com características estruturais e de linguagem mais simplificadas, que procuraram incorporar elementos do romance histórico tradicional

amalgamados aos elementos mais desconstrucionistas, da segunda fase da trajetória do gênero, para a elaboração de releituras críticas do passado, cuja escrita considera as condições de leitores menos especializados em questões teóricas, técnicas experimentalistas e de formação leitora.

A complexidade dessa trajetória das Escritas Híbridas de História e Ficção – o romance histórico – envolve relações de enfrentamento entre os paradigmas do cânone europeu – espaço no qual nasceu o gênero romance histórico – e a busca de autonomia e autenticidade implementada pela escrita da Nova Narrativa Latino-americana, na primeira metade do século XX, especificamente no ano de 1940, por romancistas hispano-americanos, até as impugnações das versões historiográficas hegemônicas tradicionais pela escrita literária crítica/donstrucionista que nasceu no espaço antes colonizado na América Latina. Isso se deu, em especial, durante o período do *boom* da Literatura Latino-americana, décadas de 1960 e 1970. Com relação a essa temática, recomendamos a leitura da tese de Klock⁵¹ (2021), bem como das obras de Fleck (2017; 2021).

A ação didático-metodológica de Fleck (2017) para organizar uma trajetória diacrônica – dividida em grupos, fases e modalidades expressivas de romances históricos – no âmbito da produção literária destinada ao público adulto, torna-se uma valiosa ferramenta aos docentes que procuram inserir essas obras nas práticas leitoras, como via de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário. Essa trajetória demonstra aos leitores, de forma precisa, aspectos sobre a complexidade linguística e estrutural das obras por seus períodos e suas modalidades, fato que permite ao docente organizar, progressivamente, a inserção desses textos nas práticas leitoras planejadas. A compreensão das obras também é facilitada pela organização dessas escritas em modalidades distintas que as

⁵¹ Para uma compreensão mais ampla do alcance do *boom* (décadas de 1960 e 1970) na história da Literatura Latino-americana e de sua passagem para o pós-*boom* (a partir da década de 1980) e a inserção do gênero romance histórico nesse contexto de transição, com as necessárias adequações no gênero, recomendamos a leitura da 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*, de Ana Maria Klock, defendida em 2021, no contexto do PPGL, da Unioeste/Cascavel-PR. A mencionada tese também se encontra inserida nas pesquisas realizadas pelos membros do Grupo “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661>. Acesso em: 15 maio. 2023.

aproximam pelo teor discursivo e ideológico, assim como pela predominância de certas técnicas escriturais empregadas pelos autores na tessitura do relato.

Toda essa praticidade advinda da esquematização proposta por Fleck (2017), fornecida aos docentes que se valem do romance histórico para promover uma prática leitora decolonial nos âmbitos mais elevados do Sistema Educacional brasileiro, motivou Santos (2023), como docente do Ensino Fundamental, a buscar traçar, também, uma trajetória diacrônica para as Narrativas Híbridas de História e Ficção do âmbito Infantil e Juvenil da Literatura Brasileira. Sua tese tornou-se, assim, o primeiro estudo brasileiro a organizar, sistematicamente, esse âmbito da nossa produção literária para jovens leitores⁵².

Abaixo, destacamos o **quadro 8**, no qual está representada a trajetória diacrônica estabelecida por Santos (2023), concernente às Narrativas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira até o ano de 2023.

Quadro 8 - Trajetória cronológica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras: grupos, fases e modalidades (Santos, 2023)

2 GRUPOS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS	
1º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis acrícos	2º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis críticos
Trata-se de uma produção mínima (duas obras) na fase inaugural que, nas décadas de 1940 e 1950, instaurou essa corrente híbrida no universo literário infantil e juvenil no Brasil ao recriar, apologeticamente, as ações dos bandeirantes na conquista do território pertencente aos povos originários do Brasil. Essas obras, contudo, tiveram maior projeção em sua reedição, em 1973, na Coleção Vaga-lume. Essa parca produção inaugural infantil e juvenil acríca de Narrativas Híbridas de História e Ficção coincide com a tradição brasileira do cultivo	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

⁵² Na mesma época, primeiro semestre de 2023, dentro das pesquisas realizadas na 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”, defendeu-se a dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na Literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023), no âmbito do Profletras, da Unioeste/Cascavel-PR, pelo professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa, sendo ela, da mesma forma, um marco inicial de divulgação acadêmica desses estudos resultantes dessa ação grupal. Na dissertação de Corrêa, temos um exemplo de estudo temático, inserido no amplo universo maior das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras. Recomendamos a leitura desse estudo, disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675>. Acesso em: 19 jun. 2023.

<p>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 acríicas 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.</p>	<p>(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.</p>	
3 FASES DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS		
<p>1ª fase: Instauração acríica do gênero e sua transição à criticidade (1941-1969)</p>	<p>2ª fase: Implementação de escritas críticas/mediadoras (1980-1999)</p>	<p>3ª fase: Consolidação das escritas críticas mediadoras e ampliação das produções com tendência ao desconstrucionismo (2000-até nossos dias)</p>
3 MODALIDADES DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS BRASILEIRAS		
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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 metaficcionalis, uma manipulação temporal mais anacrônica. Tais obras chegam a se aproximar, em</p>

literária, a versão hegemônica da história tradicional ao leitor.	modo concomitante no cenário das produções infantis e juvenis no Brasil e no do romance histórico latino-americano do pós- <i>boom</i> , que abandona os experimentalismos e desconstrucionismos da fase do <i>boom</i> para implementar a fase crítica/mediadora.	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 <i>O Gigante de Botas</i> e <i>Coração de Onça</i> , de Ofélia e Narbal Fontes. As divergências ideológicas iniciais com essa modalidade ocorrem com a publicação das primeiras obras críticas mediadoras: <i>A aldeia sagrada</i> (1953), de Francisco Marins; <i>O Degradado</i> (1964), de Alves Borges; e <i>Cabanos: novela histórica</i> (1969), de Carlos Arruda. Essa modalidade segue em produção nas primeiras décadas do século XXI.	Desde 1953 – com a fase de transição da acriticidade às escritas híbridas críticas/mediadoras – com a obra <i>A aldeia sagrada</i> (1953), de Francisco Marins – até os dias atuais, sendo que a última obra por nós listada é <i>O tesouro da independência</i> , escrita por Luiz Eduardo Matta, de 2022.	Tendência que se tem manifestado com mais vigor no século XXI. Tem incidido, até o momento, mais sobre a temática da independência do Brasil e sobre a configuração ficcional da personagem Dom Pedro I. São exemplares: <i>Independência ou Morte!</i> (2006), de Juliana de Faria; <i>As cartas de Antônio</i> (2019), de Luis E. de Castro Neves; <i>Os sete da independência</i> (2021), de Gustavo Penna; <i>Memórias do burro da independência</i> (2021), de Marcelo Duarte.

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

A leitura da tese de Santos⁵³ (2023) é imprescindível para entendermos a complexidade dessa trajetória que explicita aspectos relevantes, também, das relações entre esta produção e aquela produzida no âmbito da Literatura para adultos no contexto histórico e social da Nova Narrativa Latino-americana, implementada a partir da década de 1940, no universo das expressões literárias hispano-americanas. As aproximações da produção de Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileiras com as modalidades do romance histórico são, constantemente, aludidas pelo pesquisador, fato que nos possibilita transitar na historicidade das Escritas Híbridas no contexto da América Latina, seja voltada à produção para adultos (relevante acervo crítico para a formação dos docentes do Ensino Fundamental) ou para jovens leitores no Brasil (como material potencial decolonial à formação leitora

⁵³ Texto disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 06 ago. 2024.

literária descolonizadora das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano). Nesse sentido, Santos (2023, p. 155) destaca:

Já no contexto de uma possível trajetória diacrônica das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras, a modalidade crítica/mediadora – a qual se aproxima da teoria de Fleck (2017) sobre o romance histórico contemporâneo de mediação –, ganha seu espaço de primazia na segunda fase. Essa corresponde às décadas finais do século XX, afinando, assim, os alinhamentos ideológico/discursivos de suas expressões com o cenário hodierno do romance histórico para o público adulto, seja nos países da América Hispânica ou no Brasil, no quesito da presença de uma crítica/mediadora que domina o campo da escrita hodierna de narrativas que amalgamam o histórico e o ficcional, na busca da descolonização do pensamento latino-americano, investindo no cultivo e na efetivação da decolonialidade.

O estudo de Santos (2023) traça vários paralelos entre os dados de Fleck (2017) sobre a trajetória das escritas híbridas do âmbito adulto promovidas nos períodos do romantismo, realismo-naturalismo, já no *boom* e, também, na sequência, com o pós-*boom*, a partir da década de 1980, com o que se passava no contexto da Produção Literária Infantil e Juvenil Híbrida de História e Ficção no Brasil, à época. Vejamos um de seus apontamentos no fragmento destacado abaixo, no qual o pesquisador delinea as aproximações iniciais entre essas produções híbridas destinadas a públicos diferentes e produzidas em espaços geográficos distintos:

Vemos, pois que a trajetória do romance histórico – em sua primeira fase – aproxima-se, discursivamente e estruturalmente, às produções inaugurais desse gênero híbrido, também, na literatura destinada a jovens leitores no Brasil. Ambas as produções híbridas nascem acríicas 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 (Santos, 2023, p. 134).

De seus estudos sobre a trajetória diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras, lidos paralelamente às publicações das pesquisas efetuadas por Fleck (2017), sabemos que a fase mais acentuada – entre as décadas de 1960 e 1970 (que representam o *boom*) – do estabelecimento dos confrontos entre as escritas literárias acríicas que se irmanavam com o discurso tradicional da historiografia hegemônica e as produções altamente críticas e

desconstrucionistas latino-americanas não encontrou, no âmbito das produções literárias destinadas a leitores muitos jovens, uma correspondência. Contudo, ao se passar à fase do pós-*boom*, com a implementação da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, cujos paradigmas são apontados por Fleck (2017), ocorre um profícuo diálogo entre essas obras críticas, porém não desconstrucionistas nem experimentalistas em termos linguísticos e estruturais, do âmbito da Literatura para adultos, com a produção de Narrativas Híbridas para os jovens leitores em fase de formação leitora. Segundo aponta Santos (2023, p. 148-149),

[...] no período de 1980 a 1999 [...] compreendemos a segunda geração das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil [...]. Nessa fase, constatamos a presença de obras com teor mais crítico [...] que permitem romper com o discurso monológico do colonizador, deixando que novas vozes – como de crianças, de mulheres, de negros, de degradados e de indígenas – manifestem-se, as quais, muitas vezes, não foram consideradas na construção discursiva da história. Essa fase [...] coincide com o momento do fim do *boom* literário na América Latina e o início das renovações e implementações das propostas feitas pelo pós-*boom* – entre os anos de 1970 e 1980. [...] vislumbramos uma forte influência desse movimento artístico literário em nossa produção nacional, na qual destacamos a “explosão” da literatura infantil e juvenil [...].

É importante ressaltarmos que, para muitos escritores latino-americanos, o *boom* – processo que possibilitou não só a internacionalização da nossa Literatura, mas as mais expressivas rupturas dela com os parâmetros valorativos do cânone europeu – não foi, como bem aponta Klock (2021), apenas um fenômeno comercial, mas, também, a oportunidade de apoiar, decididamente, as revoluções e os projetos socialistas na América Latina. Para reforçar essa assertiva, valemo-nos dos comentários de Vargas Llosa (2006, p. 90), o qual expressa que “os anos do *boom* possibilitaram que a Europa e a própria América Latina descobrissem que o subcontinente dos ditadores e dos mambos era capaz também de produzir Literatura”. Além disso, no momento do *boom*, “algumas obras alcançaram tiragens de 20.000 exemplares anuais e com bastante frequência se esgotavam, o que exigia duas ou três edições ao ano” (Rama, 1984, p. 185).

Para muitos, segundo discute Klock (2021), o que motivou o *boom*, a nível comercial, além da qualidade literária das obras, foi o impulso das editoras (sobretudo

européias) e a irrupção da Revolução Cubana, que motivou inúmeros leitores, pelo mundo afora, a conhecer a Literatura, a Cultura e a História Latino-americanas. As obras produzidas nesse contexto, segundo declara Fleck (2017), primaram por dois procedimentos estéticos em especial: o experimentalismo linguístico e o experimentalismo formal. Isso gerou obras altamente complexas, inacessíveis aos leitores ainda em formação das sociedades latino-americanas, fato que promoveu, por parte dos próprios escritores latino-americanos, o movimento do pós-*boom*, com a redução do nível de experimentalismo e do desconstrucionismo inerentes às obras do *boom*.

Em relação às Escritas Híbridas de História e Ficção, esse movimento põe em cena uma terceira fase da trajetória do romance histórico: a crítica/mediadora (Fleck, 2017), como se pode ver no **quadro 7** antes exposto. Tais obras, como apontou Santos (2023) – e explorou ao longo de toda sua tese –, estabelecem um profícuo diálogo com as Narrativas Híbridas Infantis e Juvenis Brasileiras. Ao comprovar sua tese, pelo estabelecimento de uma trajetória diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras – a exemplo do que havia já feito Fleck (2017) com relação ao romance histórico –, o pesquisador aponta que,

[...] a partir dos anos de 2000 até os dias atuais, compreendemos uma nova etapa na produção de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras – a consolidação da fase crítica/mediadora. [...]. 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.

São enunciados como esses de Santos (2023) que nos desafiam, nesta tese, a especificar, nessa trajetória das Narrativas Híbridas para jovens leitores em formação, o percurso específico que traçaram as obras destinadas aos leitores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para, a partir desse panorama diacrônico, temático e, também, discursivo-ideológico das obras, propor um projeto transdisciplinar de formação leitora literária decolonial no contexto inicial da escolarização. Cremos que essa conjunção de áreas e esforços pode transformar a prática de leitura na escola e a converter em ações mais prazerosas e reflexivas desde o início do processo de formação leitora.

Diante da potencialidade das Escritas Híbridas de História e Ficção Infantis no que concerne às suas propostas estéticas decoloniais de promover a imaginação, a fantasia, a livre invenção de possibilidades outras daquelas expressas secularmente sobre os eventos do passado do nosso povo, passamos, na sequência deste texto, a refletir sobre como ocorre a fusão entre os dados históricos e os elementos típicos da ficção em Escritas Híbridas de História e Ficção, e como esse aspecto pode ser potencializador das experiências leitoras literárias decoloniais para crianças em fase inicial de alfabetização.

3.3 O AMÁLGAMA ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO EM NARRATIVAS HÍBRIDAS: VIAS DE FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DECOLONIAL – A EXPANSÃO DOS HORIZONTES TERRITORIALIZADOS

Diante da relevância da Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil e Juvenil na formação do leitor como uma via de apresentação aos estudantes de vozes de sujeitos, normalmente, excluídos dos relatos oficializados – comumente integrados nos materiais didáticos de Ensino de História –, Santos (2023) decidiu, seguindo os mesmos passos efetuados por Fleck (2017), estabelecer uma trajetória diacrônica das Escritas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis no espaço geo-histórico e político-cultural do Brasil. Esse procedimento foi-lhe possível a partir de um amplo esforço de listagem, catalogação e classificação de obras pela equipe de pesquisadores da célula da Literatura Infantil do 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 nos valem também neste estudo para, do âmbito maior dessa trajetória estabelecida por Santos (2023), ser-nos possível, agora, demarcar o percurso específico da Literatura Infantil nesse contexto. Tal ação, fazemos com destaque às peculiaridades e ao alcance dessa produção artística no cultivo do pensamento decolonial dos leitores mais jovens, inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Intento que, no seguimento deste texto, procuramos levar a cabo.

Antes, contudo, cabe-nos fazer, aqui, eco a uma das asseverações de Santos (2023, p. 94), a qual compartilamos em nosso estudo:

[...] não denominamos as obras infantis e juvenis de “romances históricos”, mas, sim, de “narrativas híbridas de história e ficção”, por elas, nem sempre, alcançarem a dimensão e a complexidade de uma narrativa romanesca, assemelhando-se, muitas vezes, mais à contística, às crônicas, às lendas ou às fábulas do que ao próprio romance em si. Isso ocorre, na maioria das vezes, devido à extensão do relato e à sua complexidade (linguística, estrutural), uma vez que são obras destinadas a leitores ainda bem jovens, ou mesmo para crianças que iniciam o processo de formação literária na escola, no contexto do Ensino Fundamental.

Destacamos que a leitura dessas Escritas Híbridas de História e Ficção destinadas aos leitores bastante jovens é, geralmente, de uma extensão reduzida, sendo elas essenciais em toda a vida estudantil do sujeito, por se configurarem, entre outras possibilidades, como vias de acesso à participação na cultura escrita. Frente à relevância da leitura das Narrativas Híbridas no espaço escolar, juntamo-nos às considerações de Pedro (2023, p. 110), quando menciona:

[...] cremos que a instituição de uma prática de leitura de obras híbridas de história e ficção infantis e juvenis críticas/mediadoras na escola pode favorecer, aos estudantes em processo de formação leitora, o desenvolvimento do pensamento decolonial. Essa prática permite que esses estudantes, inseridos em um programa de leitura que lhes oportunize outras visões a respeito do passado de subjugação aos princípios colonialistas europeus, com o passar do tempo, deixem de cultivar as reminiscências do colonialismo, como os preconceitos, a discriminação racial, religiosa ou sexual, a rejeição ao híbrido, ao mestiço e ao transcultural, e passem a valorizar suas identidades plurais, sua cultura essencialmente hibridizada, bem como reconhecer, na realidade transcultural de nossas sociedades, os traços identitários mestiços mais relevantes de nossos povos.

No Grupo de Pesquisa ao qual pertencemos, quando produzimos reflexões sobre Literatura e História e suas confluências nas escritas híbridas – como as expostas acima por Pedro (2023) –, temos em mente que essas sempre foram áreas da atividade humana que se desenvolveram lado a lado, considerando que as duas maneiras de nos aproximarmos das sensações e das vivências do tempo passado são por meio da historiografia e da leitura de Narrativas Híbridas de História e Ficção. Nesse contexto de aproximações, não nos custa replicar, aqui, o conceito que, grupalmente, adotamos em relação às Narrativas Híbridas de História e Ficção, cientes de que há, na produção híbrida, outras possibilidades dessas confluências. Desse modo, no nosso conceber,

[...] as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis são obras literárias que buscam entretecer, em suas diegeses, aspectos do passado histórico, dados e fontes históricas, personagens de extração histórica em relatos nos quais prevalecem as liberdades escriturais da arte literária. Nessas obras, muitas das diegeses voltam-se a recontar fatos históricos ocorridos em nosso país, tomando essas ações como propulsoras das diegeses, que, com a liberdade da ficção, são recontadas aos jovens leitores por diferentes narradores, que assumem, muitas vezes, perspectivas diferenciadas daquelas já consagradas nos relatos oficializados da história tradicional (Fleck, 2023, p. 30).

Outra questão bastante relevante para definirmos as especificidades daquilo que consideramos Narrativas Híbridas de História e Ficção reside no conjunto específico dos elementos da narrativa construídos nesses relatos, já que

[...] muitas das personagens dessas obras são reconfigurações ficcionais de sujeitos que atuaram em acontecimentos históricos ocorridos ao longo do tempo, e outras são puramente ficcionais, ou metonímicas, inventadas pelos autores, mas, normalmente, elas se adequam, em características físicas e psicológicas, ao momento histórico recriado pela literatura. Tais obras, por apresentarem dados identificadores específicos de tempo, espaço e/ou personagens dos quais há registros/documentos/fontes anteriores, expressos na tessitura narrativa, diferenciam-se daquelas escritas híbridas que são alegóricas, ou seja, obras que remetem a certo passado conhecido do leitor e tornam possível, assim, inferir sua proximidade com determinado fato, evento ou personagem, os quais não são explicitamente mencionados na tessitura narrativa (Fleck, 2023, p. 30-31).

Fica claro, pela expressão das especificidades acima expostas, que as Narrativas Híbridas, das quais nos ocupamos, não são textos alegóricos a certos fatos ou personagens do passado, mas reescritas ficcionais de acontecimentos e de vivências do passado, que são, artisticamente, reelaboradas, seguindo, desse modo, as mesmas premissas de confluências entre as áreas – História e Ficção – das Escritas Híbridas consideradas romances históricos para leitores adultos.

O que nos interessa, nesta tese, é discutir como se estabelece o diálogo da História com a Literatura, materializado no texto literário híbrido, voltado a crianças no início do processo de formação leitora e como essa fusão pode potencializar a prática leitora. Por meio do binômio História-Literatura, temos a possibilidade de apresentar e debater com os alunos, em sala de aula, o ofício do historiador e os limites dessa

própria relação, as particularidades dos textos históricos, bem como a liberdade de criação dada ao literato, apontando as especificidades do texto literário.

Da mesma forma, podemos discutir com os estudantes sobre o fazer literário, materializado nas Escritas Híbridas de História e Ficção, e como elas tentam abordar aspectos da realidade, por meio da recuperação do espaço e do tempo passado, da configuração das personagens, no relato dos eventos já ocorridos, na recriação da atmosfera que envolve as ações do passado relidas pela ficção. A Literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas, “mas o que vemos hoje, nesta nossa contemporaneidade, são historiadores que trabalham com o imaginário e que discutem não só o uso da Literatura como acesso privilegiado ao passado, logo, tomando o não-acontecido para recuperar o que aconteceu!” (Pesavento, 2006, p. 65).

Essa dupla relação entre História e Literatura pode ser entendida como uma estratégia pedagógica, com o intuito de articular a compreensão e a construção do conhecimento histórico, proporcionando, desse modo, o desenvolvimento de atividades que apresentam a dimensão de interpretação da vida cotidiana. A relação entre História e Literatura busca valorizar a transdisciplinaridade no conhecimento histórico. Esse entrosamento que almejamos é capaz de superar o tradicionalismo usual das aulas de História e a didatização inadequada da Literatura, alterando, assim, a posição de meramente ouvinte dos alunos. Em relação à transdisciplinaridade, tivemos a contribuição significativa dos historiadores dos *Annales*, que propuseram limites e abrangências das práticas discursivas particulares, dando plausibilidade e transparência aos trabalhos que conduzem à transdisciplinaridade, tratando a Literatura como meio social privilegiado de linguagem (Reis, 2000).

Acreditamos que o diálogo transdisciplinar, estabelecido, no espaço escolar, com bases nas relações entre Literatura e História, pode ser muito enriquecedor, principalmente no Ensino Fundamental – anos iniciais –, e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita. Seguindo esse entendimento, podemos afirmar que a Literatura é relevante para o Ensino de História porque possibilita tratar de diferentes temáticas e despertar o senso crítico do alunado, assim como o conhecimento histórico é fundamental para a leitura do texto literário, ainda mais se este for Híbrido de História e Ficção, podendo, desse modo, expandir os horizontes do leitor. A utilização da Literatura como fonte para a História (Silva,

2023) enriquece a prática pedagógica do professor, pois, “tanto na literatura como na história a narrativa é arte: arte de contar, de pensar, de troca entre sujeitos, de compartilhar experiências, situações que conheceram e/ou viveram” (Zamboni; Fonseca, 2010, p. 341).

O uso de linguagens artísticas, como a Literatura, a Música, a Fotografia, a Pintura e o Cinema, serve como mediação didática para intensificar os sentidos existentes pelo passado aos homens do presente, e, com isso, enriquecer o aprendizado, além de possibilitar ao aluno leitor outras formas de ver, pensar a História e o mundo. “Assim como as demais linguagens, gradualmente, a literatura se tornou nas últimas décadas um importante documento para o professor que faz do texto literário uma fonte de investigação do passado” (Cardoso *et al*; 2015, p. 277). Dessa forma, a Literatura complementa os tradicionais fatos políticos, econômicos e materiais perpetuados pelos livros didáticos, dando cor à conjuntura histórica.

Ter acesso a essa experiência na sala de aula é favorecer o desenvolvimento crítico dos alunos para que eles possam imaginar outras perspectivas de leituras para os eventos históricos do passado que sempre foram “ensinados” sob o olhar da História Tradicional rankeana e, na maioria das vezes, num discurso que prima pela “veracidade” dos fatos narrados. Assim, Andrade, Lopez e Candido (2021) reiteram que temos que considerar o fato de Literatura e História lidarem com a imaginação e [...] “ambas se voltam ao passado em busca de informações que sirvam de matéria à sua narração. A diferença está nos saberes que cada uma constrói: a história trabalha com o saber científico e a Literatura com o saber narrativo” (Andrade; Lopez; Candido, 2021, p. 118).

Sendo assim, por meio da Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil integrada com a História, podemos mostrar aos alunos que muitos dos acontecimentos que são abordados no livro didático em um dado momento resultaram em inquietações, muitas das quais foram deixadas nas escritas literárias. Pela Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil, é possível apreender-se diversos aspectos sobre a História de um povo, por exemplo, pelas diferentes perspectivas com que esta pode focar os eventos do passado, de uma forma mais eficaz do que em muitos textos oficiais, contidos em livros didáticos.

Para que a formação literária e a apropriação do conhecimento histórico dos leitores em formação aconteçam a partir do texto literário, é essencial o papel do

professor como leitor e mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Faria (2004, p. 21) argumenta que resulta

[...] daí a importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua experiência de vida. As escolhas, tanto do livro como o quê e como trabalhar esse instrumental literário são de maior importância.

Pensar em uma base inicial de formação literária no Ensino Fundamental – anos iniciais – requer mediar o encontro do aluno com o texto literário, a fim de provocar transformações no modo de ver o mundo, a si mesmo e ao outro e contribuir para a emancipação humana, e não só apresentar, na sala de aula, esporadicamente, textos literários para atender às necessidades e às prioridades do currículo. Outrossim, os textos literários têm a capacidade de trazer à luz as contradições e as tensões sociais que, muitas vezes, estavam encobertas pelo véu dos textos oficializados – emanados das camadas sociais no exercício do poder –, e contribuir para o protagonismo de sujeitos que foram marginalizados para, dessa forma, levar o leitor a extrapolar seu horizonte de expectativas sobre os acontecimentos históricos retratados pela historiografia tradicional ou pelo ensino que nela se orienta.

Consoante a isso, concordamos com Lajolo (1993), pois acreditamos que a Literatura é um instrumento de mediação de posse da escola, uma forma de emancipar a mente e de ampliar os horizontes subjetivos do leitor, que não somente decodifica os signos linguísticos, mas se apropria das possibilidades que o universo literário pode oferecer-lhe. Os textos literários/artísticos evocam sensações, trazem histórias que recriam a realidade, promovem a fantasia tão necessária à vida humana. Despertar o interesse pela leitura literária é, portanto, o maior legado que podemos consolidar na vida do aluno, pois o leitor “se define em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a Literatura” (Zilberman, 1986, p. 17).

Nessa perspectiva, acreditamos que a Literatura Híbrida Infantil pode contribuir com a desmistificação do nosso olhar com relação à História oficializada perpetuada ao longo dos anos e buscar possibilidades para ressignificar o passado. Além disso, baseados em Fleck (2020, p. 70), ressaltamos que, “pela arte literária, nosso povo pode manifestar outras possibilidades de conceber o passado, a escrita híbrida de

história e ficção converte-se em uma das mais críticas resistências dos povos antes colonizados”.

É pensando nesse sujeito – estudante do Ensino Fundamental – anos iniciais – que nos dedicamos, na próxima subseção, a traçar caminhos de inserção do texto literário no âmbito infantil e juvenil, e desvelar, por meio do mapeamento, da classificação e da abordagem de Escritas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil Brasileira, a matéria-prima da arte literária que nós, professores, temos para concretizar a formação de um leitor literário decolonial em vias de empreender a sua descolonização.

3.4 O UNIVERSO HÍBRIDO DE HISTÓRIA E FICÇÃO NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: O PASSADO REVISITADO PELA ARTE

Depois de termos discutido sobre alguns dos aspectos mais relevantes em relação à leitura e à formação do leitor literário decolonial no espaço social da escola, com ênfase na prática de leituras do texto literário, em especial, daquelas Obras Híbridas de História e Ficção voltadas ao público estudantil ainda na fase inicial da formação leitora, nesta subseção, expomos alguns aspectos sobre o mapeamento que realizamos dessa produção literária específica. Como enunciamos na introdução deste texto, uma das ações de nossa pesquisa – que nos conduz à comparação entre as obras ficcionais e os conteúdos e os procedimentos de sua apresentação ao estudante no material didático de Ensino de História – consiste em amalgamar, em um conjunto à parte, aquelas obras do universo infantil constantes do mapeamento, da classificação e da abordagem às Escritas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil efetivados por Santos (2023) no processo de estabelecimento da trajetória diacrônica dessas obras em nosso país. Essa ação⁵⁴ levou Santos (2023) a confeccionar, em sua tese, um quadro no qual estão listadas 141 obras – o qual incluímos em nossos apêndices (**quadro 16**), que nos serve de

⁵⁴ É importante que mencionemos, neste texto, que a tarefa de catalogação das obras híbridas de história e ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, que possibilitou a Santos (2023) estabelecer a trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira – e que, nesta tese, nos habilita a demarcar o percurso específico da Literatura Infantil nesse contexto – é uma ação coletiva da célula de pesquisadores da Literatura Infantil e Juvenil que integram o 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”.

base para a produção do nosso **quadro 9**, que abaixo expomos, no qual, coletivamente, já realizamos a atualização

Quadro 9 - Catalogação das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis da Literatura Brasileira (1941-2023), feita por Santos (2023) e atualizada nesta tese (2024)

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Classificação
1ª fase: instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade			
<i>*A cidade de ouro</i>	Belmonte	1940	acrítica
<i>O gigante de Botas</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1941	acrítica
<i>Zumbi dos Palmares</i>	Leda Maria de Albuquerque	1944	crítica/mediadora
<i>Coração de Onça</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1951	acrítica
<i>A aldeia sagrada</i>	Francisco Marins	1953	crítica/mediadora
<i>O Degredado</i>	Alves Borges	1964	crítica/mediadora
<i>O menino de Palmares</i>	Isa Silveira Leal	1968	crítica/mediadora
<i>Cabanos: novela histórica</i>	Carlos Arruda	1969	crítica/mediadora
<i>Faz muito tempo</i>	Ruth Rocha	1977	acrítica
2ª fase: implementação de escritas críticas/mediadoras			
<i>O soldado que não era</i>	Joel Rufino dos Santos	1980	crítica/mediadora
<i>Viagem ao mundo desconhecido</i>	Francisco Marins	1980	acrítica
<i>Quatro dias de rebelião</i>	José Rufino dos Santos	1980	crítica/mediadora
<i>Meninos sem pátria</i>	Luiz Puntel	1981	crítica/mediadora
<i>Caravelas do Novo Mundo</i>	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	acrítica
<i>Os bandeirantes</i>	Mustafa Yasbeck	1985	acrítica
<i>Proclamação da República</i>	Marcos Rey	1985	acrítica
<i>Saruê, Zambí!</i>	Luiz Galdino	1985	crítica/mediadora
<i>Terra do descobrimento</i>	Paula Saldanha	1986	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os gnomos do Ipiranga</i>	Shiyozo Tokutake	1988	acrítica
<i>Antônio da Silva Jardim, o herói da Proclamação da República</i>	Luiz Antônio Aguiar	1989	crítica/mediadora
<i>Terra à vista: descobrimento ou invasão</i>	Benedito Prezia	1992	crítica com tendência à desconstrução
<i>Tiradentes e a Inconfidência Mineira</i>	Carlos Guilherme Mota	1992	acrítica
<i>O amigo do Rei</i>	Ruth Rocha	1993	crítica/mediadora
<i>Rômulo e Júlia: Os Caras Pintadas</i>	Rogério Andrade Barbosa	1993	crítica/mediadora
<i>Atrás do paraíso</i>	Ivan Jaf	1995	crítica/mediadora
<i>*Os netos da Ditadura</i>	Heloisa Parenti	1995	crítica/mediadora
<i>Cidadela de Deus, a saga de Canudos</i>	Gilberto Martins	1996	crítica/mediadora

<i>Não acredito em branco</i>	Celso Antunes e Telma Guimarães Castro Andrade	1996	crítica/mediadora
<i>O roubo da comenda imperial</i>	Ganymédes José	1996	crítica/mediadora
<i>O rei preto de Ouro Preto</i>	Sylvia Orthof	1997	crítica/mediadora
<i>A história dos escravos</i>	Isabel Lustosa	1998	acrítica
<i>*Tião Sabará</i>	Renato Pacheco e Luiz Guilherme Santos Neves	1998	crítica/mediadora
<i>A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)</i>	Toni Brandão	1999	acrítica
<i>O menino que virou rei</i>	André Carvalho	1999	acrítica
<i>O vampiro que descobriu o Brasil</i>	Ivan Jaf	1999	crítica com tendência à desconstrução
<i>O Cacique Branco</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os inimigos do Rei</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os Fugitivos da esquadra de Cabral</i>	Ângelo Machado	1999	crítica/mediadora
<i>Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro</i>	Marcelo Duarte	1999	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte... Um negócio de Estado!</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro Álvares Cabral, diário de bordo</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro, o independente</i>	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	1999	crítica/mediadora
<i>*O reino do outro lado do Oceano</i>	Milton Breger	1999	acrítica
3ª fase: Consolidação das escritas críticas/mediadoras e fundação da tendência à desconstrução			
<i>As Princesas e os Segredos da Corte</i>	Elisabeth Loibl	2000	crítica/mediadora
<i>Descobrimo o Brasil</i>	Lilia Scarano Hemsí e Julita Scarano	2000	acrítica
<i>Joaquim José</i>	Regina Rennó	2000	acrítica
<i>O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i>	Luciana Sandroni	2000	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os Cavalos da República</i>	Moacyr Scliar	2000	crítica/mediadora
<i>Pedro, menino navegador</i>	Lúcia Fidalgo	2000	crítica com tendência à desconstrução
<i>Potyra: inimá paravuny</i>	Anna Flora	2000	crítica/mediadora
<i>Uma história do descobrimento do Brasil</i>	Alberto Medeiros	2000	acrítica
<i>*O Descobrimento do Brasil com Jojô e Palito</i>	Joselma Luquini	2000 ⁵⁵	acrítica

⁵⁵ O ano de publicação da obra foi repassado à pesquisadora, via e-mail, pela autora, no dia 05 de julho de 2024, com a seguinte mensagem: "O livro *Jojô e Palito em O Descobrimento do Brasil* foi publicado no ano dos 500 anos do descobrimento do Brasil em 2000" (Espaço Cultural Luchini, 2024).

<i>*O Descobrimento do Brasil</i>	Neire de Sousa Araújo	2000 ⁵⁶	acrítica
<i>*Os índios Brasileiros</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*Os Negros no Brasil</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*Um grande Herói</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*Independência, um Grito de Rei</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*O Pequeno Príncipe</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i>	Marcílio Godói	2001	acrítica
<i>Memórias de um bandeirante</i>	Sonia Sant'Ana	2001	acrítica
<i>*O tesouro do quilombo</i>	Angelo Machado	2001	crítica/mediadora
<i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i>	Atílio Bari	2002	crítica/mediadora
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003	crítica/mediadora
<i>* Eu vi nascer o Brasil</i>	Renato Pacheco	2003	acrítica
<i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: Na época dos Bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: Na época da Independência</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo": Na época da República</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Nuno descobre o Brasil</i>	Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero	2004	acrítica
<i>Abaixo a ditadura!</i>	Cláudio Martins	2004	crítica/mediadora
<i>*Leopoldina e Pedro I: a vida privada na corte</i>	Sonia Sant'Anna	2004	crítica/mediadora
<i>*Enigma na Capela Real</i>	Ana Cristina Massa	2004	crítica/mediadora
<i>Na caravela virtual</i>	Vera Carvalho Assumpção	2005	crítica/mediadora
<i>Maria Brasileira</i>	Antonio Carlos Vilela	2005	crítica/mediadora
<i>Abrindo Caminhos</i>	Ana Maria Machado	2006	acrítica
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte!</i>	Juliana de Faria	2006	crítica com tendência à desconstrução
<i>Leopoldina: a princesa do Brasil</i>	Clóvis Bulcão	2006	acrítica

⁵⁶ O ano de publicação da obra foi repassado à pesquisadora, via Messenger, pela autora, no dia 12 de junho de 2023, com a seguinte mensagem: "Esta coleção foi publicada no ano 2000" (Araújo, 2023). Todos os livros da autora listados no quadro acima foram publicados na mesma data-2000. Eles fazem parte da Coleção História do Brasil para Crianças.

<i>Uma viagem aventureosa: percorrendo o Brasil em 1850</i>	Julita Scarano e Lilia Scarano Hemsí	2006	acrítica
<i>1808: a viagem da Família Real</i>	Gilson Barreto	2007	acrítica
<i>A Corte Chegou, o Rio de Janeiro se transforma</i>	Cândida Vilarés e Vera Vilhena	2007	crítica/mediadora
<i>Bárbara e Alvarenga</i>	Nelson Cruz	2007	crítica/mediadora
<i>Dirceu e Marília</i>	Nelson Cruz	2007	crítica/mediadora
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: capoeira e liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: as sementes de Zumbi</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2007	acrítica
<i>Tiradentes</i>	Walter Vetillo	2007	acrítica
<i>*Maria Quitéria</i>	Walter Vetillo	2007	crítica/mediadora
<i>Um vampiro apaixonado na corte de D. João</i>	Ivan Jaf	2007	crítica com tendência à desconstrução
<i>As revoltas do vampiro</i>	Ivan Jaf	2008	crítica com tendência à desconstrução
<i>*Desafio nas missões</i>	Manuel Filho	2008	crítica/mediadora
<i>Dom João na corte do Carnaval</i>	Ana Beatriz Guerra e Flávia Greco Lopes	2008	acrítica
<i>Foi quando a Família Real chegou</i>	Lúcia Fidalgo	2008	crítica/mediadora
<i>Terra à vista!: o encanto do descobrimento do Brasil</i>	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	acrítica
<i>Degredado em Santa Cruz</i>	Sonia Sant'Ana	2009	crítica com tendência à desconstrução
<i>Zumbi, o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009	crítica/mediadora
<i>*A grande aventura de Joaquim e Manoela</i>	Eunice Saes Moreno Valverde e Soreny de Espírito Augusti	2009	acrítica
<i>Ana Neri na Guerra do Paraguai</i>	Maicon Tenfen	2010	crítica/mediadora
<i>A princesa Isabel, o gato e a fotografia</i>	Pedro Afonso Vasquez	2010	acrítica
<i>Luana: e as asas da liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2010	crítica/mediadora
<i>O marimbondo do Quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010	crítica/mediadora
<i>O Quilombo encantado</i>	Marcos Mairton	2010	crítica/mediadora
<i>*História de um menino português</i>	Zélia Maria Wanderley Dantas	2010	acrítica
<i>*Meu Avô Africano</i>	Carmen Lucia Campos	2010	crítica/mediadora
<i>*Bárbara de Alencar: a primeira heroína do Brasil</i>	Jansen Viana e Baby Viana	2010	crítica/mediadora
<i>*Museu do Ipiranga e a Máquina do Tempo</i>	Flavio Mesquita	2011	crítica/mediadora

<i>Filó e o hino à Proclamação da República</i>	Christina Hernandes	2011	acrítica
<i>Isabel</i>	Carolina Vigna-Marú	2011	acrítica
<i>Um Quilombo no Leblon</i>	Luciana Sandroni	2011	crítica/mediadora
<i>*O voo da arara-azul. Quadrinhos de Maria Valentina</i>	Maria José Silveira	2011	crítica
<i>A guerra da Cabanagem</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Libertação dos escravos e República</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Mil e quinhentos: ano do desaparecimento</i>	Alan Oliveira	2012	crítica/mediadora
<i>Os estrangeiros</i>	Marconi Leal	2012	crítica/mediadora
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Sonia Rosa	2012	crítica/mediadora
<i>*1822: o sol da liberdade não raiou para todos... a Independência do Brasil</i>	Flavio Berutti	2013	crítica/mediadora
<i>Enquanto o dia não chega</i>	Ana Maria Machado	2013	crítica/mediadora
<i>A Viagem Proibida: nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013	crítica/mediadora
<i>A Descoberta do Novo Mundo</i>	Mary Del Priore	2013	crítica/mediadora
<i>Isabel, a redentora</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>Quinzinho, o Tiradentes</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>O vampiro e o Zumbi dos Palmares: Escravidão e resistência na história do quilombo mais famoso do Brasil</i>	Ivan Jaf	2013	crítica com tendência à desconstrução
<i>Cinderela e Chico Rei</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	2014	crítica/mediadora
<i>Leopoldina: uma vida pela Independência</i>	Roselis von Sass	2014	acrítica
<i>Mariuzinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil</i>	Regina Drummond	2014	crítica/mediadora
<i>Minuano</i>	Tabajara Ruas	2014	crítica/mediadora
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrício Luz	2014	crítica/mediadora
<i>Pindorama de Sucupira</i>	Nara Vidal	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>A bacalhoadá que mudou a história</i>	Luiz Eduardo de Castro Neves	2015	acrítica
<i>Dom Pedro I Vampiro</i>	Nazareth Fonseca	2015	crítica com tendência à desconstrução

<i>Kiese: história de um africano no Brasil</i>	Ricardo Dreguer	2015	crítica/mediadora
<i>Todo dia é dia de independência: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798</i>	Antônio Carlos Santos	2015	crítica/mediadora
<i>Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Quissama: o Império dos Capoeiras</i>	Maicon Tenfen	2015	crítica/mediadora
<i>A Independência no país da folia</i>	Flávio Greco Lopes	2016	acrítica
<i>A carta paralela</i>	Sérgio Schaefer	2017	crítica com tendência à desconstrução
<i>Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real</i>	Luciana Sandroni	2017	crítica com tendência à desconstrução
<i>Quissama: território Inimigo</i>	Maicon Tenfen	2018	crítica/mediadora
<i>Lelé e a Independência do Brasil</i>	Ainê Pena	2018	acrítica
<i>*Um encontro com a liberdade</i>	Júlio Emílio Braz	2018	crítica com tendência à desconstrução
<i>Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019	crítica/mediadora
<i>Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>Independência ou... confusão!</i>	Sérgio Saad	2020	crítica/mediadora
<i>O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo</i>	Júlio Moredo	2020	crítica/mediadora
<i>Minha Valente Avó</i>	Andreia, Edu e Ana Prestes	2020	crítica/mediadora
<i>*O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i>	Ivan Jaf	2020	crítica com tendência à desconstrução
<i>* Chica, Sinhá!</i>	Carlos Alberto de Carvalho	2020	crítica/mediadora
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021	crítica/mediadora

<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Maltese Gabriela Bauerfeldt e Orlando Nilha	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Esconjuro! a corda e o cordel na Revolta dos Alfiates</i>	Luís Pimentel	2021	crítica/mediadora
<i>Independência ou zero!</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica/mediadora
<i>Memórias Póstumas do burro da independência</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>*O grumete e o tupinambá: romance da França Antártica</i>	Adriano Messias	2021	crítica/mediadora
<i>*O som do rugido da onça</i>	Micheline Verunschik	2021	crítica/mediadora
<i>Os sete da Independência</i>	Gustavo Penna	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil</i>	Paulo Rezzuti	2021	acrítica
<i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i>	Margarida Patriota	2021	crítica/mediadora
<i>*Amor e guerra em Canudos</i>	Lourenço Cazarré	2021	crítica/mediadora
<i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i>	Renata Spinassê	2022	crítica/mediadora
<i>Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil</i>	Ivna Chedier Maluly	2022	acrítica
<i>O tesouro da independência</i>	Luiz Eduardo Matta	2022	crítica / mediadora
<i>*Independência ou morte – Uma viagem ao passado</i>	Otávio Rodrigues	2022	crítica/mediadora
<i>*Turma do Cabeça Oca em Brasília: os desafios de JK</i>	Christie Queiroz	2022	acrítica
<i>*Finalmente, o Brasil Independente</i>	Maurício de Souza e Mary Del Priore	2022	crítica
<i>* Felipa: Maria Felipa</i>	Cássia Valle e Luciana Palmeira	2022	crítica/mediadora
<i>* Maria Felipa de Oliveira – A heroína negra da Independência do Brasil</i>	Zanny Adairalba	2022	crítica/mediadora
<i>* Bicentenário Engenho Independência: a história de Hilário Matias Bezerra de Ataíde</i>	Vilmar Carvalho	2022	crítica/mediadora
<i>*Maria Quitéria de Jesus: uma heroína da Independência</i>	Marianna Teixeira Farias	2023	crítica/mediadora

* <i>As aventuras de Caramelo: o Descobrimento do Brasil</i>	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	crítica/mediadora
* <i>As aventuras de Caramelo: a chegada da corte portuguesa ao Brasil</i>	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	acrítica
* <i>Cinco fábulas da África</i>	Julio Emilio Braz	2023	crítica/mediadora
* <i>Heroínas do Brasil</i>	Lúcia Tulchinski	2023	crítica/mediadora
* <i>Sete dias em setembro</i>	Vitor Mascarenhas	2023	crítica/mediadora
* <i>Emília e os duzentos anos da Independência do Brasil</i>	Mônica Martins e Felipe Campos	2024	crítica/mediadora

Fonte: Elaborado por Santos (2023, p. 127-133), atualizado por Souza (2024), em colaboração com os membros da equipe “Ressignificações do passado na América”. Obras incluídas na catalogação inicial de Santos (2023) estão precedidas do * neste quadro.

Em nosso procedimento de reunião das obras infantis, constantes desse **quadro 9** – do qual constam 180 obras –, fizemos, também, as atualizações que esse empreendimento de catalogação, listagem e classificação das Narrativas Híbridas Infantis e Juvenis nos possibilita, pois, essa ação segue sendo uma prática coletiva entre os pesquisadores da Literatura Infantil e Juvenil do Grupo de Pesquisa ao qual pertencemos. Desse modo, a continuidade da ação habilita-nos a, por um período considerável, manter esse universo de obras híbridas para jovens leitores atualizado dentro de nossas possibilidades.

Além dessa atividade colaborativa de listagem, catalogação e classificação desse grande número de Narrativas Híbridas Infantis e Juvenis Brasileiras, expostas acima, no **quadro 9**, outras ações que dizem respeito, também, à nossa pesquisa, são coletivamente realizadas nesse grupo de trabalho. Entre as ações feitas em parceria para a efetivação das pesquisas dos membros dessa célula do referido Grupo de Pesquisa, estão as ações de extensão universitária, por meio das quais, os resultados, ainda que parciais, dos estudos realizados são compartilhados com todos os membros do referido Grupo, bem como com a comunidade externa.

Assim, por meio de cursos ofertados à comunidade pelo PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura/PROEX-Unioeste/Cascavel-PR –, as práticas de abordagem às Escritas Híbridas de História e Ficção, seja do âmbito da Literatura para crianças, sejam elas obras para leitores juvenis ou adultos, são compartilhadas no intuito de auxiliar na formação leitora dos estudantes das escolas públicas de nossa região e na formação continuada dos colegas professores do Ensino Fundamental e Médio. Isso se torna relevante tanto aos membros do Grupo quanto àqueles

integrantes da comunidade externa, que, na sua maioria, são professores das escolas públicas.

Por meio dessas ações coletivas e colaborativas, os membros da célula interagem, colaborando em atividades muito amplas que um só membro não daria conta de realizar. Esse é o caso da listagem, catalogação, classificação e abordagem das Escritas Híbridas de História e Ficção do âmbito da Produção Literária Infantil e Juvenil Brasileira, que são bases às pesquisas de Santos (2023) e, também, desta tese que aqui apresentamos.

Com o apoio da ação coletiva, apresentamos, a seguir, no **quadro 10**, nosso recorte da listagem das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras já catalogadas na célula e usadas por Santos (2023, p. 127-133 – quadro 16 exposto nos nossos apêndices), listagem esta atualizada por nós no **quadro 9**, acima exposto, para estabelecer a trajetória diacrônica dessas escritas em nosso país. No nosso caso, essa listagem corresponde às obras que enfocam desde a temática do “descobrimento” do Brasil e sua colonização até aquelas revisitações literárias ao passado que se voltam ao período do Brasil República. Para isso, centramo-nos naquelas escritas dirigidas ao público infantil e, às vezes, com tendência ao juvenil.

Esclarecemos que esse é, segundo o nosso critério, o contingente de leitores muito jovens que frequenta o Ensino Fundamental – anos iniciais –, entre os quais estão aqueles alunos potenciais para quem os conteúdos da coleção didática de Ensino de História *Crescer História* (2017) estão destinados. Com esse procedimento, podemos, também, comparar se a produção para crianças – estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, apontadas na trajetória de Santos (2023), segue a mesma tendência de uma crescente produção crítica mediadora, ou se esse cenário, apontado pelo pesquisador em 2023, sofre alterações quando se restringe à produção infantil.

Quadro 10 - Catalogação e classificação das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis da Literatura Brasileira nas três fases da trajetória diacrônica estabelecida por Santos (2023), abrangendo o período de 1940 a 2024

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Classificação
1ª fase: instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade			
<i>*A cidade de ouro</i>	Belmonte	1940	acrítica
<i>O menino de Palmares</i>	Isa Silveira Leal	1968	crítica

<i>Faz muito tempo</i>	Ruth Rocha	1977	acrítica
2ª fase: implementação de escritas críticas/mediadoras			
<i>Caravelas do Novo Mundo</i>	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	acrítica
<i>Terra do descobrimento</i>	Paula Saldanha	1986	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os gnomos do Ipiranga</i>	Shiyozo Tokutake	1988	acrítica
<i>Terra à vista: descobrimento ou invasão?</i>	Benedito Prezia	1992	crítica com tendência à desconstrução
<i>Tiradentes e a Inconfidência Mineira</i>	Carlos Guilherme Mota	1992	acrítica
<i>O amigo do Rei</i>	Ruth Rocha	1993	crítica/mediadora
<i>O rei preto de Ouro Preto</i>	Sylvia Orthof	1997	crítica/mediadora
<i>A história dos escravos</i>	Isabel Lustosa	1998	acrítica
<i>*Tião Sabará</i>	Renato Pacheco e Luiz Guilherme Santos Neves	1998	crítica/mediadora
<i>A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)</i>	Toni Brandão	1999	acrítica
<i>O Cacique Branco</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os inimigos do Rei</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro</i>	Marcelo Duarte	1999	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte... Um negócio de Estado!</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro Álvares Cabral, diário de bordo</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro, o independente</i>	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	1999	crítica/mediadora
<i>*O reino do outro lado do Oceano</i>	Milton Breger	1999	acrítica
3ª fase: Consolidação das escritas críticas/mediadoras e fundação da tendência à desconstrução			
<i>Descobrimo o Brasil</i>	Lilia Scarano Hems e Julita Scarano	2000	acrítica
<i>Joaquim José</i>	Regina Rennó	2000	acrítica
<i>O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i>	Luciana Sandroni	2000	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os Cavalos da República</i>	Moacyr Scliar	2000	crítica/mediadora
<i>Pedro, menino navegador</i>	Lúcia Fidalgo	2000	crítica com tendência à desconstrução
<i>Potyra: inimá paravuny</i>	Anna Flora	2000	crítica mediadora
<i>Uma história do descobrimento do Brasil</i>	Alberto Medeiros	2000	acrítica

<i>*O Descobrimento do Brasil com Jojô e Palito</i>	Joselma Luquini	2000 ⁵⁷	acrítica
<i>*O Descobrimento do Brasil</i>	Neire de Sousa Araújo	2000 ⁵⁸	acrítica
<i>*Os Índios Brasileiros</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*Os Negros no Brasil</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*Um grande Herói</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*Independência, um Grito de Rei</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>*O Pequeno Príncipe</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	acrítica
<i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i>	Marcelo Dodói	2001	acrítica
<i>*O tesouro do quilombo</i>	Angelo Machado	2001	crítica/mediadora
<i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i>	Atílio Bari	2002	crítica/mediadora
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do Descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003	crítica/mediadora
<i>*Eu vi nascer o Brasil</i>	Renato Pacheco	2003	acrítica
<i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: na época dos Bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: na época da Independência</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo": na época da República</i>	Maria José Silveira	2005	crítica/mediadora
<i>Nuno descobre o Brasil</i>	Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero	2004	acrítica
<i>Abaixo a ditadura!</i>	Cláudio Martins	2004	crítica/mediadora
<i>*Enigma na Capela Real</i>	Ana Cristina Massa	2004	crítica/mediadora
<i>Na caravela virtual</i>	Vera Carvalho Assumpção	2005	crítica/mediadora
<i>Abrindo Caminhos</i>	Ana Maria Machado	2006	acrítica
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte!</i>	Juliana de Faria	2006	crítica com tendência à desconstrução

⁵⁷ O ano de publicação da obra foi repassado à pesquisadora, via e-mail, pela autora, no dia 05 de julho de 2024, com a seguinte mensagem: "O livro *Jojô e Palito em O Descobrimento do Brasil* foi publicado no ano dos 500 anos do descobrimento do Brasil em 2000" (Espaço Cultural Luchini, 2024).

⁵⁸ O ano de publicação da obra foi repassado à pesquisadora, via Messenger, pela autora, no dia 12 de junho de 2023, com a seguinte mensagem: "Esta coleção foi publicada no ano 2000" (Araújo, 2023). Todos os livros da autora listados no quadro acima foram publicados na mesma data - 2000. Eles fazem parte da Coleção História do Brasil para Crianças.

<i>Leopoldina: a princesa do Brasil</i>	Clóvis Bulcão	2006	acrítica
<i>Uma viagem aventureosa: percorrendo o Brasil em 1850</i>	Julita Scarano e Lilia Scarano Hemi	2006	acrítica
<i>1808: a viagem da Família Real</i>	Gilson Barreto	2007	acrítica
<i>Luana: capoeira e liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: as sementes de Zumbi</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2007	acrítica
<i>Tiradentes</i>	Walter Vetillo	2007	acrítica
<i>*Maria Quitéria</i>	Walter Vetillo	2007	crítica/mediadora
<i>*Desafio nas missões</i>	Manuel Filho	2008	crítica/mediadora
<i>Dom João na corte do Carnaval: foi quando a família real chegou</i>	Ana Beatriz Guerra e Flávia Greco Lopes	2008	acrítica
<i>Foi quando a Família Real chegou</i>	Lúcia Fidalgo	2008	crítica/mediadora
<i>Terra à vista!: o encanto do descobrimento do Brasil</i>	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	acrítica
<i>Zumbi, o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009	crítica/mediadora
<i>*A grande aventura de Joaquim e Manoela</i>	Eunice Saes Moreno Valverde e Soreny de Espírito Augusti	2009	acrítica
<i>A princesa Isabel, o gato e a fotografia</i>	Pedro Afonso Vasquez	2009	acrítica
<i>Luana: as asas da liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2010	crítica/mediadora
<i>O marimbondo do Quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010	crítica/mediadora
<i>O Quilombo encantado</i>	Marcos Mairton	2010	crítica/mediadora
<i>*História de um menino português</i>	Zélia Maria Wanderley Dantas	2010	acrítica
<i>*Meu Avô Africano</i>	Carmen Lucia Campos	2010	crítica/mediadora
<i>*Bárbara de Alencar: a primeira heroína do Brasil</i>	Jansen Viana e Baby Viana	2010	crítica/mediadora
<i>*Museu do Ipiranga e a Máquina do Tempo</i>	Flavio Mesquita	2011	crítica/mediadora
<i>Isabel</i>	Carolina Vigna-Marú	2011	acrítica
<i>Filo e o Hino à Proclamação da República</i>	Christina Hernandez	2011	acrítica
<i>A guerra da Cabanagem</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Libertação dos escravos e República.</i>	Elson Farias	2012	acrítica

<i>*1822: o sol da liberdade não raiou para todos... a Independência do Brasil</i>	Flavio Berutti	2013	crítica/mediadora
<i>Isabel, a redentora</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>Quinzinho, o Tiradentes</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>Cinderela e Chico Rei</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	2014	crítica/mediadora
<i>Pindorama de Sucupira</i>	Nara Vidal	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil</i>	Regina Drummond	2014	crítica/mediadora
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrício Luz	2014	crítica/mediadora
<i>Kiese: história de um africano no Brasil</i>	Ricardo Dreguer	2015	crítica/mediadora
<i>Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>A Independência no país da folia</i>	Flávio Greco Lopes	2016	acrítica
<i>*Um encontro com a liberdade</i>	Júlio Emílio Braz	2018	crítica com tendência à desconstrução
<i>Lelé e a Independência do Brasil</i>	Ainê Pena	2018	acrítica
<i>Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019	crítica/mediadora
<i>Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>Independência ou... confusão!</i>	Sérgio Saad	2020	crítica/mediadora
<i>Minha Valente Avó</i>	Andreia, Edu e Ana Prestes	2020	crítica/mediadora

<i>*O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i>	Ivan Jaf	2020	crítica com tendência à desconstrução
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Maltese Gabriela Bauerfeldt e Orlando Nilha	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Esconjuro!: a corda e o cordel na Revolta dos Alfiates</i>	Luís Pimentel	2021	crítica/mediadora
<i>Independência ou zero!</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica/mediadora
<i>Memórias Póstumas do burro da independência</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil</i>	Paulo Rezzuti	2021	acrítica
<i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i>	Renata Spinassê	2022	crítica/mediadora
<i>*Turma do Cabeça Oca em Brasília: os desafios de JK</i>	Christie Queiroz	2022	acrítica
<i>*Finalmente, o Brasil Independente</i>	Mauricio de Souza; Mary Del Priore	2022	crítica
<i>*Felipa: Maria Felipa</i>	Cassia Valle e Luciana Palmeira	2022	crítica/mediadora
<i>* Maria Felipa de Oliveira – A heroína negra da Independência do Brasil</i>	Zanny Adairalba	2022	crítica/mediadora
<i>* Bicentenário Engenho Independência: a história de Hilário Matias Bezerra de Ataíde</i>	Vilmar Carvalho	2022	crítica/mediadora
<i>*Maria Quitéria de Jesus: uma heroína da Independência</i>	Marianna Teixeira Farias	2023	crítica/mediadora
<i>*As aventuras de Caramelo: o Descobrimento do Brasil</i>	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	crítica/mediadora
<i>*As aventuras de Caramelo: a chegada da corte portuguesa ao Brasil</i>	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	acrítica
<i>*Cinco fábulas da África</i>	Julio Emilio Braz	2023	crítica/mediadora
<i>* Heroínas do Brasil</i>	Lúcia Tulchinski	2023	crítica/mediadora
<i>* Emília e os duzentos anos da Independência do Brasil</i>	Mônica Martins e Felipe Campos	2024	crítica/mediadora

Fonte: Elaborado pela autora, em 2024, em parceria com Fleck e Santos, com a colaboração da equipe "Ressignificações do passado na América".

Essa exposição diacrônica das obras que aqui realizamos possibilita-nos visualizar, no **quadro 10**, acima exposto, o percurso linear de ocorrências das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras, como já apontado na introdução. Nesse **quadro 10** – do qual constam, até o momento, 115 obras –, também já podemos visualizar quais as temáticas exploradas pelos autores que se dedicam à produção de Narrativas Híbridas de História e Ficção para crianças em nosso país.

A primeira Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil catalogada por nós é *A cidade de ouro* (1940), de autoria de Belmonte e, em seguida, temos *O menino de Palmares* (1968), de Isa Silveira Leal e, na sequência, a obra *Faz muito tempo* (1977), de Ruth Rocha – esta se reporta ao “descobrimento” do Brasil. As obras listadas de Leal (1968) e de Rocha (1977) pertencem a um período mais amplo que corresponde à passagem do *boom* da Literatura Latino-americana (décadas de 1960 e 1970) para o pós-*boom*, quando nos reportamos à produção literária dirigida ao público adulto e à tradição das Escritas Híbridas de História e Ficção na Literatura Ocidental.

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.

Julgamos que essa expressiva quantidade de obras voltadas à mesma temática é devido à proximidade do evento histórico com o quinto centenário do “descobrimento” do Brasil – efeméride que ocorreu ao longo do percurso que aqui estamos estabelecendo –, amalgamado pelos fatores que antecederam essas décadas, como o *boom* literário infantil e juvenil brasileiro (década de 1970) –, o qual atingiu seu ápice na década seguinte, em 1980.

Como assevera Cademartori (2010, p. 11), nesse período, tivemos, “no Brasil, o *boom* da Literatura Infantil, manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para criança, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil”. Presumimos que outro fator que contribuiu a isso foi a redemocratização do Ensino, assim como o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; e, principalmente, como afirmam Paiva e Rodrigues (2009, p. 103),

[...] a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública (Paiva; Rodrigues, 2009, p. 103).

Esses fatos aludidos pelos autores justificam, também, a eleição dessa temática como eixo norteador principal das nossas comparações entre os procedimentos metodológicos dos livros da coleção *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, para o Ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as Escritas Híbridas de História e Ficção do âmbito Infantil da Literatura Brasileira. Adiante, neste texto, novos momentos de comparação serão estabelecidos, quando procedermos à leitura das obras que compõem a nossa amostragem desse vasto universo de Produções Híbridas de História e Ficção para os leitores infantis.

No que tange às obras distribuídas no **quadro 10**, constatamos que a maioria delas aborda, em sua diegese, o período do “descobrimento” – ou seja, a época histórica que compreende o Brasil Colônia (1500-1822) – e eventos relacionados à colonização portuguesa do Brasil. Quanto ao período Imperial, verificamos que as obras são mais diversificadas na abordagem da diegese, reportam sobre os quilombos, sobre a escravização e sobre a Independência do Brasil. Em relação ao período da República, constatamos que o que prevalece na diegese, na maior parte das obras, é a temática sobre a Ditadura Civil Militar.

Tais relatos híbridos procuram instigar o leitor para a produção de intertextos, de múltiplos diálogos com outras obras e tempos e, o mais importante, fazem, aos poucos, com que o leitor potencialize o seu olhar para a arte, ao mesmo tempo em que é levado a reconhecer e a discutir as mazelas do mundo que o cerceia, como consequências do passado histórico de subjugação ao qual grande parte do povo latino-americano foi submetido.

Ao analisarmos o **quadro 10**, observamos que a Literatura Infantil Brasileira vem ampliando suas vertentes narrativas. Concomitantemente, deparamo-nos com

uma quantidade expressiva de obras infantis que aproximam a ficção e a História. Essa produção busca, de certa forma, adequar-se, também, ao público leitor infantil. Além disso, traz à tona relatos ficcionais que se reportam à hibridação de dados historiográficos, os quais são recorrentes nos materiais didáticos de Ensino de História, com princípios próprios da arte literária, voltados a um público em plena formação leitora.

Ao analisar essa compilação inicial, verificamos como a Literatura Híbrida de História e Ficção Brasileira, voltada ao público infantil, delineou-se a partir da década de 1940. Com isso, podemos, por meio da trajetória diacrônica dessas Narrativas Literárias Híbridas para jovens leitores, estabelecida por Santos (2023), averiguar como essa vertente vem se consolidando e se tornando relevante na formação do leitor literário decolonial, principalmente, quando se almeja fazer da leitura uma via de descolonização já nos primeiros anos escolares. Ainda, ressaltamos que, na atualidade, o mercado de livros nacional já se compara ao dos países desenvolvidos, e as livrarias especializadas em livros infantis começaram a surgir com vigor em nossa sociedade.

Verificamos que, da década 1990 em diante, conforme demonstrado no **quadro 10**, as produções literárias infantis começaram a se expandir, abordando, em suas diegeses – além de temáticas referentes à colonização e ao “descobrimento” do Brasil –, outros fatos históricos na revisitação da ficção ao passado, como: a Independência do Brasil, a Inconfidência Mineira e a escravização dos povos africanos.

Nesse viés, dos anos 2000 em diante, surgiu, como verificamos no **quadro 10**, uma tendência crescente na produção de obras para o público infantil. Essa constatação confirma a realização do nosso objetivo de verificar se essa tendência é geral no universo infantil e juvenil ou se haveria mudanças nesse cenário ao se isolar as produções infantis na trajetória estabelecida por Santos (2023). Ela, da mesma forma, revela que nossa hipótese em supor que há, nesse âmbito da produção literária, uma recorrente tendência à implementação da criticidade – espaço discursivo outrora ocupado pelo didatismo, moralismo e religiosidade –, evidencia-se ser coerente também em se tratando, isoladamente, da Literatura Híbrida Infantil Brasileira.

Abre-se, desse modo, o leque para a Literatura Infantil Híbrida de História e Ficção Brasileira à releitura dos eventos marcantes da constituição da nossa

sociedade, de forma a possibilitar aos leitores em formação inicial imaginar outros contextos e experiências inusitadas de sujeitos que integraram o passado histórico de nosso país. Isso vai além daquela perspectiva didático-metodológica que a escola sempre buscou repassar aos estudantes, na maioria das vezes, ancorada em pressupostos oriundos da corrente historiográfica tradicional rankeana. Embora tenhamos já visto que, atualmente, caminhamos a mudanças, também, nessa perspectiva educacional no âmbito do Ensino Fundamental – anos iniciais –, como constatamos na abordagem ao material didático de história *Coleção Crescer* (2017), do 1º ao 5º ano, de Marcia Hipólide e Marcia Gaspar, precisamos seguir no caminho da descolonização.

É nas práticas escolares que leituras descolonizadoras precisam começar a encontrar espaço de discussão e efetivação. A leitura dessas Narrativas Literárias Híbridas pode ser realizada nos diferentes anos do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais –, pois o nível de complexidade linguística dessas narrativas abarca todas as etapas do processo de aprendizagem de leitura e de escrita. A elaboração das obras literárias voltada a esse público leitor difere daquela do público adulto, mas não inferioriza a obra enquanto valor estético e literário. Os aspectos que se destacam nessa produção escritural são a extensão do relato, a linguagem empregada na tessitura narrativa, os recursos escriturais elegidos pelos autores e os elementos paratextuais empregados, tais como: os glossários, as ilustrações, os mapas, o colorido, o formato, entre outros.

Diante desse cabedal literário Híbrido de História e Ficção por nós catalogado, notamos que muitas dessas obras não estão disponíveis na escola; as poucas que estão nos acervos comuns das escolas não são amplamente utilizadas pelo corpo docente que, na maioria das vezes, não consegue conceber o traço de hibridez dessas obras como fator potencializador de leitura. Os docentes do Ensino Fundamental não estão, teórica e didaticamente, amparados para lidar, de forma precisa, com as Narrativas Híbridas de História e Ficção na sala de aula, uma vez que elas requerem do mediador uma abordagem diferenciada daquele material de leitura realizada com os textos não híbridos.

Assim, é notório que precisamos construir caminhos de interesse e familiarização com essa arte literária híbrida na escola. Consoante a este pensamento, Fleck (2019, p. 61), ressalta que a leitura literária

[...] é a arte que explora ao máximo a potencialidade do imenso poder representativo e metafórico dos signos linguísticos, para revelar a multiplicidade de significados que um signo pode adquirir quando disposto a um processo de manipulação consciente deste material que é a linguagem. Exercitar isso no contexto escolar é descolonizar [...].

Nesse sentido, a manipulação da linguagem literária deve ser explorada desde a base do Ensino Fundamental, como uma ação descolonizadora vital e necessária, inclusive, para a implementação do pensamento decolonial. A escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico, possui a responsabilidade na libertação das mentes colonizadas, para, assim, auxiliar na retirada do monopólio do conhecimento centrado, muitas vezes ainda, em poucos representantes das elites. A leitura das obras híbridas, nesse contexto, é ação fundamental. Em comunhão com essa afirmativa, Camargo, Corrêa e Santos (2021, p. 196) expõem que

[...] a opção decolonial presente nessas produções literárias híbridas contribui para que o leitor, em especial o público infantil e juvenil, possa ressignificar o passado e se posicionar enquanto sujeito histórico, tanto em ações presentes quanto futuras, promovendo, assim, a descolonização, ainda necessária em vários aspectos, e o cultivo de ações decoloniais.

Nessa perspectiva de uma formação leitora literária decolonial, rumo à descolonização já no Ensino Fundamental, acreditamos que a Literatura Híbrida Infantil e Juvenil é um aparato que pode contribuir com a ressignificação do passado de subjugação do povo latino-americano que, junto aos alunos em fase inicial de formação leitora, dará a eles os necessários parâmetros para confrontar diferentes perspectivas ao longo do processo de Ensino de História que a escola lhes oportuniza. Romper a hegemonia de uma só visão sobre o passado colonial, imperial e republicano brasileiro na formação estudantil dos jovens leitores brasileiros no espaço da sala de aula é apostar numa trajetória de leitura que pode levar à criticidade e à transformação. Dessa maneira, há possibilidades de se consolidar uma formação literária decolonial, voltada para um sujeito mais reflexivo e com subsídios para refutar o discurso hegemônico da História Tradicional que ainda impera em nosso meio e,

assim, gradativamente, eliminar a potência das reminiscências da colonialidade ainda cultivadas em nosso meio (Pedro, 2023).

Consideramos as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis – tendo como parâmetro os estudos sobre romance histórico – uma das vertentes literárias que precisa adentrar o espaço institucional da escola para se disseminar na sociedade atual e promover, como defende Fleck (2017), a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano ainda, em grande parte, territorializados pela ideologia e pelo discurso da matriz colonial do poder (Mignolo, 2017). Por meio da ficção, podemos reler o passado e imaginar diferentes perspectivas sobre os eventos histórico registrados pela ótica colonizadora, visto que o discurso historiográfico tradicional apresenta apenas a visão daqueles que detinham o poder. Nesse gênero híbrido, o fato histórico não é apenas um detalhe narrativo, mas, sim, um importante elemento para (des)construção do discurso colonialista unívoco já posto e oficializado nas mentalidades colonizadas pela historiografia tradicional e, também, pelas vertentes acrílicas das Produções Literárias Híbridas de História Ficção.

No que se refere ao elemento literário, podemos abarcar as diferentes e possíveis visões desses fatos, enfatizar a percepção dos marginalizados e excluídos da sociedade ali inserida, além de 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 ainda indispensável em nossa sociedade. Nas Escritas Híbridas de História e Ficção, podemos encontrar fatos recontados do passado Colonial, Imperial e Republicano pela ótica de sujeitos que foram omitidos e não ganharam o devido destaque, pois os registros possuíam uma visão periférica, ou a total ignorância, para assuntos que não interessavam à elite dominante.

Dessa forma, vislumbramos que a Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil Brasileira seja o instrumento que nos permita iniciar a ressignificação do passado. Ela contribui na formação do leitor literário decolonial já em seus primeiros encaminhamentos, uma prática que se efetua com vistas a ampliar o horizonte de expectativas e a renovar o ensino ancorado nas vias de descolonização. Reforçamos, aqui, que o **quadro 10**, acima exposto, é um exemplo que nos mostra os títulos que temos à disposição no mercado editorial hodierno.

Assim, promovemos a construção sólida de um leitor literário decolonial, capaz de entender que as narrativas, sejam ficcionais ou históricas, são construções humanas, criadas a partir da manipulação da linguagem, fator este, primordial para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário infantil e juvenil. Adiante, o **quadro 10** será a base para a amostragem das obras que compõem o nosso *corpus* de leitura das obras selecionadas em cada um desses períodos históricos revisitados pela arte literária destinada a leitores em fase inicial de formação leitora.

Nesse sentido, na sequência, refletimos sobre as possíveis aproximações entre as Produções Híbridas de História e Ficção, seja no âmbito da produção literária voltado ao público muito jovem ou ao adulto.

3.5 APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS, ESTRUTURAIS E IDEOLÓGICAS ENTRE AS NARRATIVAS HÍBRIDAS INFANTIS E OS ROMANCES HISTÓRICOS

Após apontarmos para as particularidades da inserção das obras infantis na trajetória diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção Brasileiras, realizada por Santos, em 2023, nesta subseção de nosso estudo, buscamos, a exemplo do que também fizeram Fleck (2017) e Santos (2023), discutir sobre os possíveis vínculos, elos, diálogos entre os âmbitos de produção de narrativas híbridas na atualidade. Destacamos, assim, as aproximações entre o romance histórico destinado ao público adulto e as narrativas infantis e juvenis adequadas a leitores bastante jovens ainda.

Entendemos que, por meio da Literatura Comparada, podemos aproximar tais textos híbridos, tanto do âmbito da Literatura para adultos quanto daquela voltada aos jovens leitores em formação no espaço escolar, e extrair os conhecimentos emanados deles. Segundo Carvalho (1994, p. 216), a Literatura Comparada

[...] é a arte metódica, por meio da busca de laços de analogia, de parentesco e de influência, de aproximar a Literatura de outros domínios da expressão ou do conhecimento, ou ainda, os fatos e textos literários, entre eles, distantes ou próximos no tempo ou no espaço, a condição que pertençam a diversas línguas ou diversas culturas, ainda que façam parte da mesma tradição, com o objetivo de melhor conhecê-los, compreendê-los ou degustá-los.

No contexto das escritas híbridas mencionadas por Coelho (2010), pesquisas mais específicas estão sendo desenvolvidas pela célula de Literatura Infantil e Juvenil do nosso Grupo de Pesquisa, por acadêmicos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) ou por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), do *campus* de Cascavel. Para termos uma dimensão do alcance dessas pesquisas – já concluídas ou ainda em andamento –, que nos servem de apoio e base de procedimentos, expomos, à continuação, o **quadro 11**, no qual apresentamos algumas especificidades desses estudos para dimensionarmos como eles são imprescindíveis para a nossa tese, e como se articulam entre si e com a nossa própria pesquisa.

Quadro 11 - Estudos já efetuados ou em andamento na área da Literatura Híbrida Infantil e Juvenil, 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 UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675 . Acesso em: 19 jun. 2023.	Dissertação: <i>Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais</i> (2023).	- <i>O tesouro do quilombo</i> (2001), de Angelo Machado; - <i>Tumbu</i> (2007), de Marconi Leal; - <i>Bucala: a princesa do quilombo do Cabula</i> (2019), de Davi Nunes.
Robson Rosa Schmidt UNIOESTE-CASCVEL Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf . Acesso em: 30 mai. 2024.	Dissertação: <i>A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais –: Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas</i> (2023).	- <i>Utópica tereseville</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande; - <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini.
Vilson Pruzak dos Santos UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855 Acesso em: 31 ago. 2024.	Tese: <i>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</i>	- <i>Meninos sem pátria</i> ([1981] 1989), de Luiz Puntel; - <i>Terra à vista: descobrimento ou invasão?</i> (1992), de Benedito Preziosi; - <i>Cidadela de Deus, a saga de Canudos</i> ([1996] 2003), de Gilberto Martins; - <i>Os fugitivos da esquadra de Cabral</i> (1999), de Angelo Machado;

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Descobrendo o Brasil</i> (2000), de Lilia Scarano Hemsí e Julita Scarano; - <i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i> (2001), de Marcílio Godói; - <i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão na época da independência</i> (2004), de Maria José Silveira; - <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant'Ana; - <i>Isabel, a redentora</i> (2013), de Regina Drummond.
<p>Matilde Costa Fernandes de Souza UNIOESTE- CASCAVEL Disponível em: (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbrida de história e ficção: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental – anos iniciais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil</i> (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan; - <i>Pedro, o Independente</i> (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss; - <i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i> (2002), de Autor Atilio Bari; - <i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”</i>: na época da República (2005), de Maria José Silveira; - Coletânea didática: <i>Crescer história</i> (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar.
<p>Fernanda Sacomori Candido Pedro UNIOESTE-Cascavel Disponível em: (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os estrangeiros</i> (2012) de Marconi Leal; - <i>A Descoberta do Novo Mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; - <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore; - Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Júnior.
<p>Michele de Fátima Sant'Ana 2020-2025 UNIOESTE – CASCAVEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>O (re)descobrimto do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressignificações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O Sítio no Descobrimento: a Turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i> (2000), de Luciana Sandroni; - <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant'Ana; - <i>A descoberta do novo mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; - <i>Pindorama de Sucupira</i> (2014), de Nara Vidal; - <i>A Carta de Achamento</i> ([1500], 2019), de Pero Vaz de Caminha.

<p>Douglas Rafael Facchinello 2021/2025 UNIOESTE-CASCADEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasileira: as imagens de Dom Pedro I – entre a tradição e a criticidade, a desconstrução</i></p>	<p>– <i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015), Nazarethe Fonseca; – <i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.</p>
<p>Rosângela Margarete Scopel da Silva 2022-2026 UNIOESTE-CASCADEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>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</i></p>	<p>– <i>Luana - asas da liberdade</i> (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino; – <i>Um quilombo no Leblon</i> (2011), de Luciana Sandroni; – <i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i> (2021), de Margarida Patriota; – <i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i> (2022), de Renata Spinassê; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.</p>
<p>Carla Cristiane Saldanha Fant 2022-2026 UNIOESTE-CASCADEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>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</i></p>	<p>– <i>Independência ou morte</i> (2006), de Juliana Faria; – <i>Uma mentira leva a outra</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; – <i>Memórias póstumas do burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte; – <i>Os sete da independência</i> (2021), de Gustavo Penna; – Coletânea didática: <i>Ápis Mais: História</i> (2021), de Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.</p>
<p>Renata Zucki 2023-2027 UNIOESTE-CASCADEL (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>Ditadura? Sim, houve! Ressignificações da ditadura civil militar nas narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: vias à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental</i></p>	<p>– <i>Abaixo a Ditadura!</i> (2004), de Cláudio Martins; – <i>O voo da arara azul</i> (2011), de Maria José Silveira; – <i>Clarice</i> (2018), de Roger Mello; – <i>Minha valente avó</i> (2020), de Maria Prestes; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.</p>
<p>Adriana Aparecida Biancato</p>	<p>Tese: <i>A gênese republicana brasileira na literatura: ressignificações dos conflitos de Canudos</i></p>	<p>– <i>Cidadela de Deus – a saga de Canudos</i> ([1996] 2003), de Gilberto Martins; – <i>A aldeia sagrada</i> ([1953] 2015), de Francisco Marins;</p>

2023-2027 UNIOESTE- CASCAVEL (em andamento)	<i>(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.</i>	– <i>O pêndulo de Euclides</i> (2009), de Aleilton Fonseca; – <i>Luzes de Paris e o fogo de Canudos</i> (2006), de Angela M. R. Gutiérrez; – Coletânea didática: <i>História Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
--	---	--

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

A efetivação dessas pesquisas e a sua divulgação contribuirão para mudar, ainda mais, o cenário de estudos sobre essa vertente da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, em pouco tempo. Nossa ação, como exposto no **quadro 11**, está inserida nesse intento maior que compreende um esforço grupal, colaborativo e participativo.

Há que se ressaltar que é essencial a implementação de leituras de Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras nas instituições de Ensino Fundamental – anos iniciais –, pois elas são eficientes vias de descolonização e têm como intuito a formação de um sujeito reflexivo não só sobre o processo de manipulação da linguagem artística e literária, mas, também, sobre o seu passado de subjugação aos europeus. Desse modo, na sequência deste texto, dedicamo-nos ao universo ficcional infantil que explora essa potencialidade.

3.6 RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA LITERATURA: OUTROS OLHARES PARA FATOS E PERSONAGENS – VIAS À DESCOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO LEITORA DECOLONIAL

Tratamos, nas subseções anteriores, sobre a diversidade escritural e ideológica das Escritas Híbridas, tanto no âmbito da produção para adultos como no de jovens leitores. Nesta subseção, estabelecemos a potencialidade das Produções Híbridas voltadas às crianças, por meio da abordagem à nossa amostragem de obras realizada por período histórico brasileiro revisitado pela ficção.

Acreditamos que a Literatura pode transportar seus leitores para o mundo fictício, como também apresentar o mundo fictício para a sua realidade. Nesse sentido,

[...] 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).

Diante dessa relevância da Literatura na formação do leitor, destacamos que a leitura é essencial na vida acadêmica do aluno, por se tratar de uma via de acesso para participar da cultura escrita. Nessa configuração, Neves (1999, p. 117) afirma que

[...] uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de outras áreas da escola. Uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimentos, da história à matemática. Nesse sentido, leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portanto, de todas as áreas. Estudar é ler e escrever.

Como ressalta a própria autora em seus estudos, “a leitura e a escrita são tarefas fundamentais da escola”. Nesse sentido, escola, leitura e Literatura são elementos que formam um conjunto coeso e que não pode ser ignorado, pois são bases para ampliar ou delimitar o acesso do indivíduo aos saberes do mundo. Na sequência deste texto, voltamo-nos a um conjunto de obras selecionadas entre as expostas no **quadro 10**, que constituem uma amostragem das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis em suas diferentes expressividades.

Esse conjunto de obras por nós destacado engloba relatos que revistam os três grandes períodos de nossa História ocidentalizada: o Período Colonial, o Imperial e o Republicano. No primeiro deles – o Brasil Colônia (1500-1882) –, estabelecemos, também, as relações possíveis e as complementações desejadas dessas Narrativas Híbridas de História e Ficção Brasileiras com o material didático –volumes 4 e 5 – da coleção *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, abordado na seção 2 deste estudo.

3.6.1 O “descobrimento” do Brasil na Literatura Híbrida Infantil: fronteiras entre a História, a Ficção e o Ensino sobre o passado colonial brasileiro

Voltamo-nos, aqui, para o período do “descobrimento” do Brasil, os principais fatos que marcaram esse acontecimento histórico, e analisamos o conjunto de narrativas que focam a figura de Pedro Álvares Cabral e os eventos do encontro entre portugueses e habitantes originários do Brasil. Isso procurando desmitificar o discurso tradicional historiográfico que, muitas vezes, perpetua-se no âmbito escolar.

A colonização do Brasil iniciou-se em 1500, quando a expedição de Pedro Álvares Cabral avistou, após 44 dias de navegação, um monte, ao qual deram o nome de “Monte Cabral”, na costa Sul da Bahia. A expedição chegou ao Brasil no dia 22 de abril de 1500 e foi consequência das grandes navegações – as explorações oceânicas realizadas por Portugal ao longo do século XV e início do XVI. A colonização seguiu até o ano de 1822, quando se declarou nossa independência pelo filho dos monarcas portugueses, Dom João VI e Dona Carlota Joaquina, o príncipe Dom Pedro, que, em consequência, assumiu o poder como imperador do Brasil, com o título de Dom Pedro I.

A colonização brasileira é marcada por conflitos envolvendo colonizadores e habitantes originários do território, tanto no sentido da dominação material, no que se refere à apropriação de terras dos nativos e à exploração da mão de obra destes por parte dos colonizadores, quanto no sentido da dominação cultural que impôs o cristianismo e a civilidade europeia da época aos autóctones. Nesse período de colonização do Brasil, evidenciamos três grandes ciclos econômicos (Fausto, 2000), o do pau-brasil, o do açúcar e o do ouro, os quais tinham como mão de obra majoritária os povos nativos – que eram capturados por bandeirantes – e os africanos – que eram trazidos pelo tráfico negreiro.

O Brasil começou a ser colonizado com a formação da Vila de São Vicente e o surgimento do primeiro engenho de cana-de-açúcar, no Brasil (Fausto, 2000). A cana-de-açúcar foi introduzida por Martim Afonso de Souza, também dono do primeiro engenho erguido no país. Em meados do século XVIII, começaram a ser descobertas as primeiras minas de ouro na região de Minas Gerais (Fausto, 2000).

Com o tempo, a relação entre os portugueses e os habitantes originários se agravou, levando os portugueses a escravizarem os nativos para o trabalho na produção agrícola e mineira. A crise econômica que afetou o reino português gerou,

na Metrópole, uma insatisfação em relação à Companhia de Jesus, o que levou a Coroa Portuguesa a tomar, como medida, a expulsão dos jesuítas. Esse fato, aliado com as novas diretrizes do processo de colonização, causou impacto na defesa dos povos nativos, ou seja, não havia mais quem os defendesse quanto ao processo de escravização e de ocupação de suas terras. Nesse enfoque,

[...] o período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma Educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (Ribeiro, 1993, p. 15).

Nesse sentido, apoiado no trabalho escravo e na imensidão de terras, a economia brasileira gerou sérios conflitos sociais e políticos no país. Notamos, também, que a Educação no Brasil sempre esteve voltada para um ensino que pudesse servir às necessidades da elite econômica do país e segregar as camadas mais pobres. Temos, como início dessa segregação, a Educação Jesuítica. Esta, no contexto da Educação brasileira, inaugurou o binômio que marca, até a atualidade, o elitismo de um lado e a exclusão do outro. O grande contingente da população colonial (formada por escravos, nativos, mestiços, mulheres e brancos pobres) não teve, como mencionamos na seção 1 desta tese, acesso à Educação escolar, mas a elite da época (filhos, bancos, reconhecidos pelos colonos) foram os beneficiados com o estudo.

A atuação política/administrativa do marquês de Pombal teve como consequência a expulsão dos jesuítas e outras medidas restritivas que afetaram o desenvolvimento da Colônia, entre elas, a proibição do uso da língua-geral (ou língua-brasílica), cuja base era o tupi. A partir desse episódio, a Educação no Brasil abarcou novos caminhos. Romanelli (1991) afirma que foram constituídas as Reformas Pombalinas, sendo, então, estabelecido o ensino laico e público através das aulas

régias, isto é, aulas isoladas cujos conteúdos se fundamentavam nas Cartas Régias (Romanelli, 1991). Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país.

A Educação Jesuítica não convinha mais aos interesses comerciais emanados por Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do estado. A Educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

A Educação do Período Colonial, segundo Xavier (1980, p. 22), ficou reduzida a algumas poucas escolas e aulas régias, pois “[...] o Brasil saindo da fase joanina com algumas instituições de Educação elitária, chegou à Independência destituído de qualquer forma organizada de Educação escolar”. Constata-se, nesse período, também, que a população brasileira foi restringida do contato com a biblioteca, com o livro, o que sofreu uma pequena alteração a partir do século XVIII, pois “os usos implícitos que se pode inferir da posse dos livros na sociedade colonial remetem ao exercício de profissões, à relação com o sagrado e o entretenimento” (Villalta, 1999, p. 200).

Diante do exposto, ainda hoje, há, na Educação brasileira, resquícios do sistema colonialista o qual ainda prioriza uma Educação voltada para a elite intelectual e econômica. Ao buscar contribuir com a formação de sujeitos leitores mais profícuos, esta tese concentra-se em evidenciar a potencialidade das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis no que concerne às possibilidades de implementação de um processo de formação leitora decolonial nas escolas públicas brasileiras no contexto do Ensino Fundamental – anos iniciais –, segmento poucas vezes privilegiado na História de nossa nação, mas que precisa se configurar como a base de todo o processo educativo de uma sociedade.

Nesse contexto, as Escritas Híbridas Infantis que revisitam os 322 anos de colonialidade administrativa de nosso passado, origem do sistema de estratificação social que nos caracteriza como nação, são fontes de expansão de conhecimentos e vias profícuas para uma experiência de formação leitora decolonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Procedemos, assim, a seguir, ao recorte temporal na catalogação das obras expostas no **quadro 10**, trazendo, para esse tópico, a listagem das Narrativas Híbridas Infantis que revisitam eventos e personagens que se

relacionam com o tempo histórico de 1500 a 1822, ou seja, ao Brasil Colônia. Tal recorte segue exposto no **quadro 12**, a seguir mencionado:

Quadro 12 - Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras sobre o “descobrimento” do Brasil (1500) e o Período Colonial de nosso passado (1500-1822)

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Temática específica	Tendência escritural
<i>A cidade de ouro</i>	Belmonte	1940	Bandeirantes	acrítica
<i>O menino de Palmares</i>	Isa Silveira Leal	1968	Quilombo dos Palmares	crítica
<i>Faz muito tempo</i>	Ruth Rocha	1977	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>Caravelas do Novo Mundo</i>	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>Terra do Descobrimento</i>	Paula Saldanha	1986	Descobrimento do Brasil	crítica
<i>Terra à vista: descobrimento ou invasão?</i>	Benedito Preziosi	1992	Descobrimento do Brasil	crítica
<i>Tiradentes e a Inconfidência Mineira</i>	Carlos Guilherme Mota	1992	Inconfidência Mineira	acrítica
<i>O rei preto de Ouro Preto</i>	Sylvia Orthof	1997	Quilombos/ Chico Rei	crítica
<i>A história dos escravos</i>	Isabel Lustosa	1998	Escravidão	acrítica
<i>Tião Sabará</i>	Renato Pacheco e Luiz Guilherme Santos Neves	1998	Escravidão	crítica / mediadora
<i>A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)</i>	Toni Brandão	1999	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>O Cacique Branco</i>	Sebastião Martins	1999	Biografia de Marechal Rondon	acrítica
<i>Os inimigos do Rei</i>	Sebastião Martins	1999	Inconfidência Mineira	acrítica
<i>Pedro Álvares Cabral, diário de bordo</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	Descobrimento do Brasil	crítica/mediadora
<i>O reino do outro lado do Oceano</i>	Milton Breger	1999	A vinda da Corte e Independência do Brasil	acrítica
<i>Descobrimos o Brasil</i>	Lilia Scarano Hemsli e Julita Scarano	2000	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>Joaquim José</i>	Regina Rennó	2000	Inconfidência Mineira	acrítica

<i>O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i>	Luciana Sandroni	2000	Descobrimento do Brasil	crítica com tendência à desconstrução
<i>Pedro, o menino navegador</i>	Lúcia Fidalgo	2000	Descobrimento do Brasil	crítica
<i>Potyra: inimá paravuny</i>	Anna Flora	2000	Descobrimento do Brasil	crítica
<i>Uma história do descobrimento do Brasil</i>	Alberto Medeiros	2000	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>O Descobrimento do Brasil com Jojô e Palito</i>	Joselma Luquini	2000	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>O Descobrimento do Brasil</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>Os Índios Brasileiros</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	Descobrimento do Brasil/ povos originários	acrítica
<i>Os Negros no Brasil</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	Escravidão	acrítica
<i>Um grande Herói</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	Tiradentes	acrítica
<i>O tesouro do quilombo</i>	Angelo Machado	2001	Escravidão/ quilombos	crítica/ mediadora
<i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i>	Marcelo Dodói	2001	Descobrimento do Brasil	acrítica
<i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i>	Atílio Bari	2002	Descobrimento do Brasil	crítica
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do Descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003	Descobrimento do Brasil	crítica
<i>Eu vi nascer o Brasil</i>	Renato Pacheco	2003	Vasco Fernandes Coutinho/ capitanias hereditárias	acrítica
<i>Ana preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004	Ciclo do ouro	crítica
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: na época dos Bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004	Bandeirantes	crítica

<i>Nuno descobre o Brasil</i>	Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero	2004	Descobrimto do Brasil	acrítica
<i>Na caravela virtual</i>	Vera Carvalho Assumpção	2005	Descobrimto do Brasil	acrítica
<i>Abrindo Caminhos</i>	Ana Maria Machado	2006	Descobrimto da América/ Santos Dumont	acrítica
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006	Quilombo/ Escravização	crítica
<i>Leopoldina: a princesa do Brasil</i>	Clóvis Bulcão	2006	Leopoldina e a Família Real no Brasil	acrítica
<i>1808: A viagem da Família Real</i>	Gilson Barreto	2007	A vinda da Família Real ao Brasil	acrítica
<i>Luana: capoeira e liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	Escravização e abolição	crítica
<i>Luana: as sementes de Zumbi</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	Escravização e Quilombos	crítica
<i>D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)</i>	Lilia Mortiz Shwarcz	2007	A vinda da Família Real ao Brasil	acrítica
<i>Tiradentes</i>	Walter Vetillo	2007	Inconfidência Mineira	acrítica
<i>Desafio nas missões</i>	Manuel Filho	2008	Colonização/ missões	crítica/mediadora
<i>Dom João na corte do carnaval: foi quando a família real chegou</i>	Ana Beatriz Guerra e Flávia Greco Lopes	2008	A vinda da Família Real ao Brasil	acrítica
<i>Foi quando a Família Real chegou</i>	Lucia Fidalgo	2008	A vinda da Família Real ao Brasil	crítica/ mediadora
<i>Terra à vista: o encanto do descobrimto do Brasil</i>	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	Descobrimto do Brasil	acrítica
<i>Zumbi, o pequeno Guerreiro</i>	Kayodê	2009	Quilombo/ Escravização	crítica
<i>A grande aventura de Joaquim e Manoela</i>	Eunice Saes Moreno Valverde e Soreny de Espírito Augusti	2009	Descobrimto do Brasil	acrítica
<i>Luana: e as asas da liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2010	Escravização	crítica
<i>Marimbondo do Quilombo</i>	Heloísa Pires Lima	2010	Quilombo/ Escravização	crítica
<i>O Quilombo encantado</i>	Marcos Mairton	2010	Quilombo	crítica/mediadora

<i>Histórias de um menino português</i>	Zélia Maria Wanderley Dantas	2010	Descobrimiento do Brasil	acrítica
<i>Meu Avô Africano</i>	Carmen Lucia Campos	2010	Escravidão	crítica/mediadora
<i>Bárbara de Alencar: a primeira heroína do Brasil</i>	Jansen Viana e Baby Viana	2010	Heroína da Revolução Pernambucana e da Confederação do Equador	crítica/mediadora
<i>Quinzinho, o Tiradentes</i>	Regina Drummond	2013	Biografia de Tiradentes	acrítica
<i>Cinderela e Chico Rei</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	2014	Releitura do Clássico <i>Cinderela</i> /escravização	crítica
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimário do Patrício Luz	2014	Escravidão	crítica
<i>Pindorama de Sucupira</i>	Nara Vidal	2014	Descobrimiento do Brasil	crítica
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	Descobrimiento do Brasil	crítica
<i>Kiese: história de um africano no Brasil</i>	Ricardo Dreguer	2015	Escravidão	crítica
<i>Entre raios e caranguejos: a fuga da Família Real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro</i>	José Roberto Torero	2015	A vinda da Família Real ao Brasil	acrítica
<i>Um encontro com a liberdade</i>	Júlio Emílio Braz	2018	Escravidão	crítica com tendência à desconstrução
<i>Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019	Quilombo/ Escravização	crítica
<i>O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i>	Ivan Jaf	2020	Escravidão / Quilombo	crítica com tendência à desconstrução
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021	Escravidão	crítica
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Maltese Gabriela Bauerfeldt e Orlando Nilha	2021	Escravidão/ quilombo	crítica/mediadora
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021	Escravidão/ quilombo	crítica/mediadora

<i>Esconjuro! a corda e o cordel na Revolta dos Alfaiates</i>	Luís Pimentel	2021	Revolta dos Alfaiates	crítica
<i>A princesa Zacimba de Cabinda</i>	Renata Spinassê	2022	Escravidão	crítica
<i>As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil</i>	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	Descobrimto do Brasil	crítica/mediadora
<i>As aventuras de Caramelo: a chegada da corte portuguesa ao Brasil</i>	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	Vinda da família real para o Brasil	acrítica
<i>Cinco fábulas da África</i>	Julio Emilio Braz	2023	Escravidão	crítica/mediadora
<i>Heroínas do Brasil</i>	Lúcia Tulchinski	2023	Mulheres na história do Brasil	crítica/mediadora

Fonte: Baseado em Santos (2023), delimitado e atualizado pela autora (Souza, 2024), com a colaboração dos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América”.

Diante do exposto no quadro acima, apontamos que são 74 obras infantis catalogadas com temáticas referentes ao Período Colonial brasileiro, sendo que 33 são consideradas obras acríticas e 41 são classificadas como críticas-mediadoras. No que se refere às obras acríticas, destacamos que 15 dessas obras abordam, em sua diegese, o “descobrimento” do Brasil, 07 versam sobre a vinda da Família Real para o Brasil, 04 retratam sobre Inconfidência Mineira e Tiradentes e 07 apresentam temáticas diversas referentes ao período Colonial. Essas Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil mantêm, em suas escritas, o discurso colonialista, ou seja, exaltam o passado colonizador, reforçando o que apregoa a maioria dos livros didáticos sobre o assunto. Desse modo, as obras apontadas aqui como acríticas são exemplares que objetivam ensinar aos alunos leitores do Ensino Fundamental - anos iniciais – a versão tradicional da História rankeana via Literatura. Destacamos que, muitas vezes, as Narrativas Híbridas Infantis acríticas exibem uma qualidade estética e um aporte lúdico que, amalgamados à mediação leitora intencional do professor na sala de aula, podem contribuir, significativamente, com a formação do leitor literário que, em consequência, terá subsídios para identificar o discurso exaltador da obra e verificar nela possíveis vias de confrontação com outros olhares.

Dentre as obras catalogadas, 41 são de cunho crítico-mediador e pautam suas narrativas na escritura crítica, ou seja, buscam ressignificar esse evento histórico resgatando personagens esquecidas, apagadas, silenciadas na história do nosso país

e apresentam aos jovens leitores em formação possibilidades de reler o passado sob o viés de membros das classes subalternas, subjugadas pelo poder colonialista na América Latina. A temática mais abordada nas Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil com cunho crítico é a escravização/quilombos, totalizando 23 obras. Estas evidenciam, em sua diegese, o sofrimento, a dor, a resistência e a luta dos povos africanos escravizados no período da colonização do Brasil, permitindo ao leitor em formação experienciar, vivenciar novas possibilidades de leitura que desconstróem os feitos dos colonizadores, dando visibilidade aos que foram sempre relegados, discriminados e violentados.

Observamos que, no período pós-*boom*, houve uma crescente produção literária infantil que se expandiu, consideravelmente, a partir dos anos 2000. Na última década do século XX, houve a comemoração dos quinhentos anos do evento da chegada dos portugueses ao Brasil, o que acreditamos que tenha contribuído para aumentar a escrita e a publicação de obras infantis voltadas para essa temática. Apontamos que há um período de 322 anos de História entre o “descobrimento”, em 1500, até o fim da colonização, em 1822, o que evidencia que “quanto mais distantes da contemporaneidade estão os fatos históricos e as personagens revisitadas pela ficção, maior é a incidência de sua releitura pela arte literária” (Santos, 2023, p. 368).

Diante dessas considerações, as narrativas híbridas pertencentes ao Período Colonial brasileiro apresentam uma vasta extensão de conhecimentos históricos de suma importância para a formação do nosso leitor literário decolonial, e que necessita ser explorada com afinco nas escolas para que essa arte literária seja difundida e, principalmente, para criar as inquietudes e questionamentos sobre o colonialismo que se encontra imbricado na nossa mente e no nosso imaginário. Assim, julgamos que, quando oportunizamos aos jovens leitores em formação, a leitura das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis, estamos contribuindo para a formação do leitor literário decolonial.

Sob esse viés, quando temos acesso a esse legado cultural, por meio das releituras da História pela ficção sobre o nosso passado, processualmente, há o descolonizar da mente, da identidade e do imaginário e, conseqüentemente, amplia-se o horizonte de expectativas, pois diante das lacunas deixadas pelo discurso historiográfico, as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis apresentam-se com

uma possibilidade de ressignificar o passado e impactam, significativamente, na formação leitora dos alunos, constituindo-se como via eficaz para a descolonização.

Nessa perspectiva, a prática de leitura do texto literário, segundo Antônio Candido (1972, p. 3), “[...] serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade [...]”, visto que a Literatura

[...] mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (Candido, 1972, p. 04).

Promover o diálogo com a Literatura em sala de aula junto aos leitores em formação significa criar espaço para que aflorem as contradições, as contestações que surgem no ato da leitura. Portanto, ensinar Literatura pressupõe ir além daquilo que determinadas obras isoladas apontam e analisar a função do discurso nessa arte e os fatores que o condicionam. O discurso ao qual nos referimos diz respeito ao modo particular como o sujeito escrevente organiza os signos linguísticos, explorando ao máximo o seu poder simbólico, evocativo, representativo, para transmitir ao sujeito leitor a essência do pensamento criador dessa arte, cuja função maior é proporcionar prazer a quem lê, mas, igualmente, formar um modo específico de pensar. Tal organização especial dos signos pode, assim, gerar um discurso/uma organização textual que corrobora o senso comum sobre determinado tema, assim como pode, também, abertamente, contestá-lo, refutá-lo, desconstruí-lo e, desse modo, ressignificá-lo.

Além disso, ao dialogar com o passado, um novo texto pode iluminar o nosso presente, tornar seus leitores mais informados sobre situações ou fatos que foram tratados superficial ou implicitamente e que, no texto contemporâneo, tornam-se explícitos. A ressignificação do passado por essas veredas provoca a reflexão, induz a uma revisão das intenções que estavam camufladas na tessitura escritural tradicional, vinculada à autoria de quem exerce o poder, mas que afloram e se deixam examinar mais detidamente no ato reflexivo da leitura de tais ressignificações.

Esses procedimentos são fundamentais para auxiliar os docentes do Ensino Fundamental – anos iniciais – na sua instrumentalização para a abordagem às Narrativas Híbridas de História e Ficção na sala de aula. Isso coopera para que o professor possa efetuar uma mediação leitora eficiente junto aos seus alunos ao propor uma prática leitora literária decolonial, apontando um eficaz rumo de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário da população latino-americana.

Desse conjunto maior de obras listadas **no quadro 12**, que tratam de diferentes temáticas inseridas no contexto do Período Colonial Brasileiro, selecionamos, como amostragem, para nossa abordagem mais detalhada das Escritas Narrativas Híbridas Infantis, as obras *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari, que traz, em sua tessitura, uma escrita paródica da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, e tece, em seu relato, as peripécias de dois marinheiros no evento histórico do “descobrimento” do Brasil; e *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan, obra com tendência escritural crítica mediadora, que apresenta, em sua diegese, uma personagem animal: o Cão Caramelo, bichinho que muitos leitores têm como bicho de estimação. Por ser uma personagem animal, isso agrada as crianças e contribui para o processo lúdico da formação leitora.

Nelas, na sequência deste texto, destacamos os procedimentos escriturais, o emprego dos elementos da narrativa, o teor crítico que delas se depreende no processo de leitura para, dessa maneira, comprovar a potencialidade dessas leituras num processo de formação leitora decolonial. Vejamos, pois, à continuação, como os relatos ficcionais, que misturam aspectos consignados nos registros da historiografia com a liberdade escritural da arte literária, podem contribuir para tais fins decoloniais.

3.6.1.1 *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari: a aventura dos grumetes descobridores

Neste tópico do texto, selecionamos, para uma abordagem comparada, as obras *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari, e a *Carta de*

Achamento, ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha⁵⁹, cujas representações serão, também, comparadas com os conteúdos dos volumes 4 e 5 da coleção de livros didáticos *Crescer História* (2017) – abordada na seção 2 deste estudo –, que tratam sobre os contatos entre portugueses e povos originários do Brasil, bem como com a obra literária de Palhavan (2023), lida por nós na sequência. A primeira obra é uma narrativa infantil ficcional que aponta, em sua diegese, alguns fatos históricos sobre o “descobrimento” do Brasil; e a segunda é o documento no qual Pero Vaz de Caminha registrou sua primeira impressão da terra “descoberta” pela frota de Pedro Álvares Cabral, em 1500; já o material didático escolhido por nós para tecer esses diálogos é o adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR para o Ensino de História, nas anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja estrutura e abordagem aos conteúdos comentamos na seção 2 deste texto.

A *Carta* tem a importância de ser o registro documental do “descobrimento”, entrada do Brasil na História Ocidental, e se constitui em uma espécie de “certidão de nascimento” do nosso país para a historiografia. Com efeito, refere-se a um documento que pode ser considerado não apenas o primeiro registro histórico sobre nossas terras e gentes, mas, também, pela sua relevância “estética”, o primeiro registro “literário” existente sobre o Brasil, como, de fato, a *Carta* de Caminha (1500) é tratada também pela Crítica Literária.

A escolha da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha ([1500] 2019), para integrar o *corpus* deste estudo justifica-se pelo fato de tal documento ser apontado, na historiografia, como referência principal para o estudo sobre o “descobrimento” do Brasil, e por trazer aspectos relevantes sobre o impacto do encontro de duas culturas, com mentalidades, hábitos, organizações e costumes tão diversos como a dos portugueses do século XVI e a dos autóctones habitantes do Brasil. Além disso, cremos ser esse um dos textos/documentos mais conhecidos do público estudantil brasileiro, já que é comum que fragmentos desse texto sejam utilizados em materiais didáticos tanto do Ensino de Língua/Literatura quanto de História.

A *Carta de Achamento* ([1500] 2019) revelou-se como um importante documento histórico, conforme assinala Alfredo Bosi (1994, p. 14):

⁵⁹ Adotamos, nesta tese, a versão da *Carta* comentada e com notas de Leandro Garcia Rodrigues (2019).

O que para a nossa história significou uma autêntica certidão de nascimento, [...] dando notícia da terra achada, insere-se num gênero copiosamente representado durante o século XV em Portugal e Espanha: a Literatura de viagens. Espírito observador, ingenuidade (no sentido de um realismo sem pregas) e uma transparente ideologia mercantilista batizada pelo zelo missionário de uma cristandade ainda medieval: eis os caracteres que saltam à primeira leitura da Carta e dão sua medida como documento histórico [...].

Além de ser o nosso primeiro documento histórico, como pontua Bosi (1994), a *Carta* também é considerada como uma das primeiras manifestações literárias sobre o Brasil. Nela, Pero Vaz de Caminha faz uma descrição ao rei Dom Manoel I sobre as experiências que ele e a frota de Pedro Álvares Cabral vivenciaram ao chegar nas terras que correspondem, hoje, ao solo brasileiro. Trata-se de um texto redigido entre os dias 26 de abril e 1º de maio de 1500. Essa Carta (documento) foi mantida em segredo, trancada na Torre do Tombo, desde seu recebimento pelo rei, em 1500, trazida – junto a uma grande quantidade aleatória de outros documentos da referida Torre quando da fuga da Corte portuguesa – ao Brasil, em 1808, e só revelada ao público em 1817. Isso se deu quando, acidentalmente, uma cópia dessa *Carta* foi encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, inaugurada pelo monarca português durante sua estadia com a Corte no território brasileiro.

O escrivão, nesse registro, descreve como foram os primeiros contatos dos tripulantes da esquadra de Pedro Álvares Cabral com os habitantes originários, bem como as características da terra e as ações dos portugueses que ele achou conveniente relatar, como, por exemplo, a realização da primeira missa e o tratamento dado aos nativos pelos comandantes portugueses, conforme podemos acompanhar no fragmento abaixo destacado dessa escrita de Caminha:

Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir Missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperável, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros, fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 20).

Nesse contexto, a celebração da primeira missa no Brasil foi no dia 26 de abril de 1500, em um domingo. Foi Henrique de Coimbra, frade e bispo português, que realizou a cerimônia religiosa, na praia da Coroa Vermelha, em Santa Cruz Cabrália, no litoral Sul da Bahia. Participaram da missa os portugueses que faziam parte da expedição: os marinheiros, Cabral e Caminha, e alguns inominados nativos movidos pela curiosidade. Simbolicamente, a primeira missa estabeleceu a abertura do processo de ocupação territorial e, com isso, o início da implementação dos princípios da colonização em nossas terras.

Quando terminada a missa, o sacerdote realizou o sermão, conforme podemos averiguar no excerto abaixo da *Carta*:

Acabada a Missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação da história do Evangelho, ao fim da qual tratou da nossa vinda e do achamento desta terra, conformando-se com o sinal da Cruz, sob cuja obediência viemos, o que foi muito a propósito e fez muita devoção (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 21).

Caminha ressalta a importância civilizadora da religião cristã. Seguindo a sua visão, expõe que os povos originários, que estavam afastados do verdadeiro conhecimento, tiveram, com a chegada da tripulação portuguesa, a oportunidade de se tornarem cristãos, pois, desse momento em diante, havia, para esses povos originários da América, um Deus no céu e o rei na terra para eles servirem.

Os acontecimentos que marcaram esses primeiros contatos, narrados da maneira como o foram na *Carta*, mostram-se muito amenos e vantajosos aos recém-chegados, objetivando, assim, o favorecimento da visão e da cultura portuguesa e eurocêntrica que, facilmente, poderia se sobrepor à local. Contudo, em um processo de leitura decolonial, a mediação da leitura deve levar também ao questionamento e à efabulação imaginativa, criativa e inventiva de como poderia ter sido essa experiência por parte dos povos originários do Brasil.

Já Atílio Bari, em sua obra infantil *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), aborda o “descobrimento” do Brasil com uma linguagem simples, descontraída e com certo teor de comicidade, de forma a prender a atenção do leitor durante a leitura. Esse relato híbrido trata, em sua diegese, sobre dois marinheiros – Barriga e Minhoca –, que participaram da expedição marítima comandada por Pedro Álvares

Cabral. A diegese relatada mostra que Barriga aparentava estar tranquilo, pois já havia participado de outras viagens, enquanto Minhoca estava apreensivo e com muito medo. No entanto, durante todo o tempo que a expedição passou em alto mar, mostrava-se curioso e questionador. Foram dias de muita aventura, tragédias, exploração do ambiente marítimo rumo à Índia, e nesse percurso, “descobrem” novas terras – o Brasil. As personagens desembarcam na terra “recém-descoberta” juntamente com a tripulação de Cabral, e após alguns dias convivendo com os povos originários, os dois marinheiros de Cabral decidem ficar neste paraíso.

O autor inicia a tessitura narrativa por meio da voz enunciativa heterodiegética, que relata as ações que movem os eventos. Essa voz atua em nível extradiegético não sendo, portanto, uma das personagens da diegese. Ela descreve ao seu narratário como são as personagens de seu relato e como ocorreu a viagem dessas personagens, em alto mar, a bordo de uma das caravelas da frota de Cabral.

A voz enunciativa heterodiegética do discurso revela conhecer muito bem o Barriga e o Minhoca, como se observa no excerto que relata sobre quem eram esses marinheiros:

Barriga era marinheiro havia muito tempo. Em Lisboa, todos sabiam das suas viagens. Ele conhecia muitas ilhas e já tinha participado de navegações pela costa da África, mas nunca pensou em fazer uma expedição tão longa e perigosa como esta. Mesmo assim, estava tranquilo, porque confiava na sua experiência. Quem não estava nada tranquilo era o Minhoca, um ajudante magricela e medroso, que nunca tinha colocado os pés num barco antes. Desde que saíram do porto, em Lisboa, ele só vivia choramingando e rezando pelos cantos, assustado com o tamanho do mar, com o balanço do navio, com tudo (Bari, 2002, p. 05).

No excerto destacado, verificamos que as personagens têm suas características emocionais ressaltadas, isso demonstra que o narrador as conhece profundamente, uma vez que traz informações que estão em suas consciências, ao revelar seus pensamentos e sentimentos, ações típicas desse tipo de focalização extradiegética, efetuada por meio de uma voz heterodiegética. O narrador relata sobre como era a vida dos que estavam na caravela e como era o seu dia a dia, como podemos confirmar na passagem destacada a seguir:

Esperou um pouco antes de levantar, na esperança de que o outro desistisse. Mas ele não deu sossego e continuou chamando, com uma vozinha tremida, de tanto medo:

– Barriga! Barriga! [...]

– Minhoca, quer fazer o favor de me deixar dormir? Você sabe muito bem que todo mundo trabalha muito neste navio, e precisamos descansar!

Na passagem, enfatiza-se que era necessário o descanso, pois a jornada a que eram submetidos os marinheiros, os grumetes e demais tripulantes da embarcação era extenuante, então, conseguir dormir um pouco era algo valioso. Destacamos, no trecho acima exposto, a possibilidade da arte literária expressar-se por meio do discurso direto, ou seja, de expor as falas não mediatizadas das personagens pelo narrador, como é o caso da conversa entre os protagonistas relatada no trecho mencionado do relato híbrido. O efeito recepcional dessa estratégia possibilita uma aproximação maior do leitor com as personagens e suas características.

Assim, entre muitos questionamentos, medo, ansiedade e um pouco de ousadia, os dois marinheiros vivenciam diversas experiências em alto mar. Presenciam fatos importantes, como a perda de uma caravela que ocorreu logo nos primeiros dias de viagem. Entre as cogitações, subentende-se que ela foi engolida por um monstro marinho. Eles testemunham o momento em que Cabral e alguns homens da sua tripulação avistam plantas no mar, pássaros voando e o monte, que foi denominado, mais tarde, de Monte Pascal.

Os dois marinheiros participam também do momento em que Cabral e os demais companheiros erguem uma cruz, dando-lhe o nome à terra “descoberta”, Vera Cruz. Em meio a tantos acontecimentos e passado algum tempo, Barriga e Minhoca, rodeados de habitantes originários, mirando fixamente as embarcações portuguesas, resolvem não voltar para seu reino de origem.

Destaca-se, na diegese, a personagem de extração histórica Pedro Álvares Cabral, comandante da embarcação na qual viajavam os protagonistas do relato, Barriga e Minhoca. Essas são personagens crianças/adolescentes, puramente ficcionais, mas que, também, podem ser figurações metonímicas dos grumetes, que eram comuns na tripulação dessas viagens, sempre anônimos pela prestação de serviços básicos de limpeza e organização dos conveses dos navios nessas empresas marítimas.

Apontamos, aqui, o primeiro ponto de convergência entre a ficção híbrida com o documento oficial da *Carta de Achamento* (1500 [2019]), ou seja, a presença, na ficção, da personagem de extração histórica Pedro Álvares Cabral. Assim como no relato histórico, na obra ficcional, ele é retratado como o comandante oficial das caravelas que partiram de Lisboa em uma expedição marítima, em 1500, rumo às Índias, como podemos observar no excerto a seguir destacado: “[...] Você acha que ainda vamos navegar por muito tempo? [...] – Vá perguntar ao comandante! [...] como é que se chama mesmo o comandante? [...] – Cabral, seu molenga! Pedro Álvares Cabral!”.

Na abordagem ao material didático de História, verificamos que as navegações marítimas são apresentadas aos alunos do 4º ano com a temática: “À procura de novas terras e riqueza” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 15). A abordagem é realizada de forma resumida, sucinta, não apresenta uma discussão mais elaborada, contextualizada. As autoras, utilizam duas páginas para explorar o assunto, porém só fazem menção sobre a rota que Cabral fez, demonstrando-a no mapa das viagens marítimas portuguesas e, sinteticamente, asseveram que, “em 1500, eles desembarcaram nas terras onde hoje é o Brasil. Assim que chegaram, estabeleceram contato com as populações indígenas que habitavam o território [...]” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 16).

Entendemos que faltam, ao leitor da obra literária, elementos para que estabeleça os nexos e as relações com a temática e a internalização desse conteúdo. Assim, a ação do professor é de extrema importância para a expansão e discussão do assunto, a fim solidificar a aprendizagem desses leitores em formação, haja vista que o livro didático, “agregado a outras metodologias, tem a função de estimular o desenvolvimento de diversas competências, como as de reflexão, comparação, análise, síntese, dedução e memorização” (Beltrão; Zanetti, s.d., p. 1920).

Consideramos que transpor personagens ou fatos ocorridos e registrados no passado para a Literatura destinada às crianças é um meio de instigar a reflexão, também, em leitores ainda bastante jovens. O confronto da fonte histórica com o relato ficcional faz com que esses leitores se deem conta de que ambos os textos são tessituras narrativas e, conseqüentemente, são construções de linguagem, manipulados em épocas e por pessoas diferentes, com intenções distintas. Nossos

estudos sobre a Literatura Infantil Híbrida de História e Ficção têm por objetivo a formação desse leitor mais profícuo, ativo e colaborador, ou seja, o

leitor [...] capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável (Sant'Ana, 2019, p. 128).

Vejamos, na sequência, alguns fragmentos das obras nos quais constatamos aspectos relacionados à vinda de Cabral e à expedição marítima histórica que podem contribuir para a formação desse leitor decolonial almejado em nossas proposições e estudos.

Um ponto relevante a ser comparado entre os relatos que ambas as narrativas nos oferecem é a partida da esquadra de Cabral do Porto de Lisboa. No documento oficial, tal fato é narrado, por Caminha, da seguinte forma:

A partida de Belém, como Vossa Alteza sabe, foi, segunda-feira, 9 de março. Sábado, 14 do dito mês, entre as oito e as nove horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grã Canária, onde andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 06).

Esse fato é mencionado, sutilmente, na obra *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), como podemos verificar no fragmento. “[...] Bem, continuando: deixamos o porto no dia 9 de março...” (Bari, 2002, p. 13). Vemos que a ficção está relacionada com fatos históricos, pois foi em 9 de março de 1500 que Pedro Álvares Cabral recebeu, das mãos do rei, D. Manuel I, o estandarte real, que era o símbolo do seu poder, e, em seguida, as naus e caravelas partiram para as Índias. Comprovamos tal ação, descrita na fonte histórica de pesquisa, na *Carta* de Caminha.

Nesse viés, Pesavento (2006) expõe que a verdade da ficção literária não está em revelar a existência real de personagens e fatos, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo em uma temporalidade dada. O texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção. Isso aguça o sentido de descoberta dos leitores e os impele à imaginação, mais ainda se esse processo for incentivado pela mediação leitora.

Outro fato que evidenciamos na obra *Barriga e Minhoca, Marinheiros de Cabral* (2002), que é citado na *Carta de Achamento* (1500 [2019]), de Pero Vaz de Caminha (2019), é o desaparecimento de uma das naus no alto mar. Essa nau não foi mais encontrada. Esse fato é narrado no documento oficial de Caminha do seguinte modo:

Na noite seguinte, segunda-feira, ao amanhecer, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com sua nau, sem haver tempo forte nem contrário para que tal acontecesse. Fez o capitão suas diligências para o achar, a uma e outra parte, mas não apareceu mais! (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 06).

No fragmento destacado, observamos o cuidado do escrivão em deixar registrado ao rei que os responsáveis pela expedição, ao se darem conta do sumiço da caravela, cumpriram suas obrigações e realizaram “suas diligências” para encontrar a embarcação extraviada, embora, como relata o escrivão, não houvesse motivo aparente para esse sumiço ter-se dado, pois fica registrado que o fato ocorreu “sem haver tempo forte nem contrário para que tal acontecesse”.

Com sagacidade, Atílio Bari insere no tecido narrativo de seu relato híbrido esse fato, ao contar a seus leitores que

Cabral, que ouvia atentamente as informações de Caminha, acrescentou:

– Hoje já somos menos. Perdemos uma caravela logo nos primeiros dias... [...] O Barriga perguntou para o comandante e para o escrivão:
– Será que afundou?
– Talvez – respondeu Cabral. – Procuramos durante dois dias e ... nada! (Bari, 2002, p. 12 -13).

Nesse trecho do relato híbrido, vemos o mesmo episódio mencionado no documento da *Carta* sendo, artisticamente, expressado por meio do emprego do discurso direto, do diálogo entre as personagens. Isso revela o envolvimento de mais pessoas no caso e enuncia as possíveis especulações do sumiço inexplicável da embarcação, já que não houve tempestade ou algo semelhante que pudesse dar explicação lógica ao ocorrido. Os pontos suspensivos empregados pelo autor deixam margens à imaginação, ao diálogo, às completudes necessárias frente a um fato inusitado. Já as interrogações deixam entrever os questionamentos, assim como a exclamação dá indícios da surpresa e do espanto frente ao ocorrido.

Após essa inserção do sumiço da nau no relato, verificamos que o autor faz o uso de elementos fantásticos para aguçar a imaginação do leitor para que se busquem alternativas para o ocorrido: “– Eu acho que foi um monstro marinho gigantesco, bravo, medonho, que engoliu a caravela e tudo o que tinha dentro dela!” (Bari, 2002, p. 13). Esse comentário da personagem Minhoca conduz-nos, também, a refletir sobre a estratégia do autor de inserir, no seu relato híbrido, aspectos referentes ao imaginário popular do século XV e início do XVI, de forma a mostrar que ainda imperava, na Europa da época, a ideia de que o Atlântico era habitado por monstros e animais fantásticos, fato que impedia os marinheiros de se aventurarem por essas águas “desconhecidas”. Desse modo, a Literatura revela-se um espaço que acolhe as diferentes visões, crenças e possibilidades⁶⁰.

Arena (2010, p. 30), ao analisar as considerações de Vygotsky⁶¹ e a relação dessas com a Literatura, aponta que

[...] a imaginação transcende a própria criação literária porque move o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas. Dessa forma, imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. Imaginar, portanto, não faz apenas parte do mundo infantil, mas é uma faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético.

Exercitar a imaginação é um dos aspectos mais relevantes para a formação do leitor decolonial, profícuo, ativo e colaborativo. A Literatura possibilita-nos caminhar

⁶⁰Mary Del Priore (2000, p. 19), em *Esquecidos por Deus: monstros no mundo europeu e ibero-americano*, apresenta um desses seres fantásticos, “cinocéfalo é um ser híbrido que apresenta corpo de homem e cabeça e/ou face de cão, cuja representação é a da discórdia”. O imaginário, ou seja, o conjunto das ideias e imagens que faziam parte da mentalidade dos europeus, foi projetado sobre aquilo que eles viram de diferente durante as viagens pelo mar, e, também, ao entrarem em contato com terras desconhecidas. Dessa forma, quando eles chegaram às terras que mais tarde chamaram de Continente Americano, tudo aquilo que havia de exuberante ou de estranho foi identificado com as imagens que já lhes eram familiares. Aquilo que já fazia parte do pensamento cotidiano dos europeus projetou-se sobre a realidade que estava diante deles e, dessa forma, eles puderam entendê-la. Foi por causa desse tipo de identificação que os europeus viram no “Novo Mundo” vários monstros e criaturas fantásticas e maravilhosas, sobre as quais fizeram relatos. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/oimaginarioeuropeuasvisoessobreonovomundoesusagentes.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

⁶¹ Para esse autor, a base da atividade criadora é a imaginação, que é construída sempre com base em elementos da realidade e presentes na experiência da pessoa. Vygotsky (2009, p. 21) descreve que a atividade criadora com base na imaginação depende “[...] diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. [...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”. E esse processo começa desde a pequena infância, por isso a importância de propiciar vivências na escola e imergir a criança no mundo da cultura escrita.

por distintas veredas, presenteia-nos com aprendizagens significativas, com experiências que contribuem para a compreensão do mundo que nos rodeia por meio da fantasia e do imaginário. Dessa forma, o leitor pode dialogar com o texto artístico, levantar outras questões e ir desenvolvendo-se culturalmente e não, apenas, absorver passivamente a informação dada em um documento histórico.

No material didático de Hipólide e Gaspar (2017), o aluno tem contato com alguns questionamentos, o que julgamos não ser suficiente quando se pensa na formação integral do aluno. Os elementos sobre os quais se propõe o debate no texto não extrapolam o discurso do colonizador europeu, não contextualizam os fatos históricos e, tampouco, questionam sobre os excluídos e marginalizados da História, pois é comum, em nossa realidade, a ideia de que “o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária” (Faria, 1986, p. 71).

Notamos que as autoras em tela procuram conduzir as discussões considerando os preceitos da Nova História, haja vista que, no campo metodológico, enfatizam que “os alunos são sujeitos do próprio conhecimento e a aprendizagem é significativa, ou seja, o conhecimento resulta da reestruturação de saberes anteriores em novos contextos”. Destacam, também, que “a coleção se caracteriza pela relação entre indagações iniciais e pistas para as possíveis respostas, que serão encontradas no texto teórico, na leitura da imagem e no fechamento do conceito em atividades que se ampliam” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XIII- XIV). Nossa análise aponta, também, para a importância da mediação do professor para que essa dimensão crítica de ensino chegue a ser implementada, já que, às vezes, o material didático em si não alcança tal pretensão, em especial, na redação escritural das autoras, quando elas são as encarregadas de transmitir a informatividade necessária ao desenvolvimento integral do sujeito aprendiz.

O livro didático está ancorado no texto informativo, e dessa maneira, consideramos que é necessário estabelecer vínculos com a Literatura, pautando-se na transdisciplinaridade para vislumbrar a formação do leitor literário decolonial, pois as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis potencializam essa formação, uma vez que essa arte “sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (Zilberman, 2003, p. 22).

Assim, oferecer as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil como proposta de leitura aos alunos, seja do 4º ou do 5º ano, em processo de formação, que não têm acesso por outras vias a uma boa leitura, consumidores particulares de produtos da cultura de massa, cujos valores manifestados são da classe dominante, é uma grande ocasião de libertação das amarras da ignorância. Face a esse contexto, Resende (2010, p. 60) assinala que “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. Esse é o papel da escola, juntamente com as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis: tornar o aluno mais humanizado e mais instrumentalizado a reconhecer os possíveis processos de manipulação da linguagem, seja no texto informativo do material didático ou na arte literária das Narrativas Híbridas de História e Ficção.

Na narrativa *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), outro aspecto de confluência entre o documento e a ficção, capaz de expandir o horizonte dos leitores em formação, é o momento em que Cabral, após muito navegarem, aponta para o mar, mostrando as plantas nas águas e, em seguida, os tripulantes avistam, também, pássaros. Esses fatores, também registrados na escrita de Caminha, causam muita alegria aos tripulantes da caravela. Tal sentimento é descrito no relato ficcional da seguinte maneira:

Cabral interrompeu a discussão, apontando para o mar. – Olhem! O que é isso no mar? Parecem algas...
 – São plantas! Disse Barriga, todo feliz. – São plantas! Plantas! [...] Cabral, que também havia ficado feliz com a notícia, explicou:
 – Se há plantas, é porque deve haver terra por perto! Vejam: pássaros! Realmente, um pássaro passou voando baixo, logo acima da cabeça deles. Depois vieram outros e mais outros (Bari, 2002, p. 16 -19).

O relato ficcional, novamente, aponta para o uso do discurso direto, o que viabiliza a manifestação às vozes das personagens, produzindo, assim, a polifonia típica que Bakhtin (2003) menciona ser inerente às escritas romanescas, vista, aqui, também no relato infantil. No imaginário diálogo transcrito à ficção, identificamos, inclusive, que há certo protagonismo do garoto que reconhece que são plantas o que há no mar. A alegria da tripulação se enuncia, pela vibração do garoto e se cristaliza, na narração, pelo uso das exclamações. O avistamento das plantas e pássaros faz-

se, assim, motivo de exaltação das personagens e aguça a curiosidade do leitor para seguir lendo o relato, para ver como nele se enunciará o que, de fato, ele já sabe: os tripulantes encontraram terra.

Esse mesmo episódio da viagem comandada por Pedro Álvares Cabral no ano de 1500 é relatado na *Carta* de Caminha, 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, 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 (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 06-07).

Vemos que, em relação a esse fato, tanto a *Carta* (1500 [2019]), de Caminha, como a obra *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002) destacam as plantas e os pássaros marítimos como elementos fundamentais, o que significava que havia terras pelas proximidades da região em que estavam navegando e que o tão esperado objetivo estava próximo a ser alcançado. Contudo, o relato ficcional vale-se da linguagem para dar espaço de expressão aos que vivenciaram o acontecimento, de modo a possibilitar a inserção da subjetividade, dos sentimentos e das emoções que vivificam a cena e a tornam mais significativa. Outro aspecto relevante que aproxima as obras aqui comparadas se refere ao momento em que avistaram o monte, o qual foi inspiração para nomear a terra “descoberta”.

Na *Carta* ([1500] 2019), de Caminha, a linguagem utilizada é descritiva, com riquezas de detalhes, principalmente sobre as coordenadas geográficas, pois, como escrivão, não lhe podia escapar nada das especificidades do “Novo Mundo”. O registro do fato foi, cuidadosamente, anotado na chamada “certidão de nascimento” do Brasil. Nesse sentido, como podemos ler no trecho destacado a seguir, o escrivão busca descrever ao rei o que ele havia enxergado naquele momento.

Neste dia, a horas de vésperas, houvermos 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] *apud* Rodrigues, 2019, p. 07).

Na narrativa literária, o autor busca utilizar uma linguagem mais simples, com discurso direto. Assim, temos, na Escrita Híbrida de História e Ficção, uma versão dialogada, divertida e de fácil compreensão para o leitor em formação. Ela, da mesma forma, enuncia o acontecimento e proporciona uma outra perspectiva para o relato do escrivão, como podemos ver neste fragmento:

- É mesmo! Se há plantas e pássaros, deve haver terra por perto! Mal ele disse isso, ouviram o grito do vigia, anunciando:
- Terra à vista! Terra à vista! [...].
- Um monte! Um monte alto e redondo! E ao lado, outras serras, mais baixas! Disse o comandante, olhando por uma luneta. – Chamem todos os marinheiros! Estamos chegando em terra! (Bari, 2002, p. 19-20).

Esse trecho do relato ficcional guarda semelhanças com a passagem da *Carta* ([1500] 2019), de Caminha, citada acima; porém, nele, verificamos uma linguagem voltada para os pequenos leitores, que é seu público-alvo, que diverge da linguagem usada por Caminha. Esse relato ficcional convida o leitor à representação da cena do passado. Os diálogos do relato ficcional incentivam os leitores a dramatizarem o acontecimento, a dividirem protagonismos, falas e discursos e, assim, reavivar o passado, que, embora distante no tempo, pode ser ressignificado no presente.

Notamos, também, nesse excerto, que tanto Caminha como Bari utilizam-se da adjetivação para chamar a atenção do seu leitor, tal como podemos constatar nas expressões escritas por eles: monte alto e redondo; outras serras, mais baixas. Contudo, o texto ficcional agrega ao acontecimento passado, já registrado na historiografia, detalhes que fazem o leitor “crer” na verossimilhança do relato. Um dos exemplos que podemos apontar está no excerto acima transcrito: “Disse o comandante, olhando por **uma luneta**” (Bari, 2002, p. 20). A *Carta* não diz nada sobre o meio pelo qual a terra pode ser vista em toda essa sua amplitude. Esse cuidado com a verossimilhança nas Escritas Híbridas de História e Ficção Infantis é bastante importante porque assegura o pacto de leitura do autor com esses jovens leitores.

Bari (2002), na sua escritura, dá destaque ao comandante Cabral e às protagonistas crianças, assim como, também, menciona vários outros tripulantes das embarcações. Nas vivências de todas as ações, essa personagem de extração histórica – Pedro Álvares Cabral – participa da construção das atuações narradas

junto aos protagonistas, enquanto, no documento oficial da *Carta de Caminha*, vemos que é o escrivão o detentor de todas as informações, tendo em vista a especificidade para a qual foi designado na viagem, que era redigir sobre tudo que ocorresse. Suas mãos e olhos tinham o papel de ser os olhos do próprio rei.

Vemos, também, que o autor da obra *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002) mantém, em seu relato, alguns aspectos idênticos aos da *Carta*. Reiteramos essa afirmação com base, também, na passagem na qual o autor cita a terra “descoberta” e batizada por Cabral de Monte Pascal, por estarem próximas as festividades da Páscoa, e, em seguida, volta a renomeá-la de Terra de Vera Cruz, como se lê no fragmento abaixo:

Cabe ao senhor, comandante, dar um nome à terra descoberta! [...]
O comandante, então, anunciou:
– Chamaremos o monte de Pascoal! [...] – É porque estamos perto da Páscoa, [...] Cabral continuou:
– E a terra passa a se chamar Vera Cruz! (Bari, 2002, p. 21).

A escrita literária visa, segundo a definição de Roland Barthes (1988), criar o “efeito da realidade”, de modo que, muitas vezes, constrói representações do passado mais vivazes do que os próprios textos históricos, pois se ancora na verossimilhança. Pautados nessa prerrogativa, podemos afirmar que Bari consegue trazer para seu texto literário o passado histórico da expedição de Pedro Álvares Cabral, de 1500, com intensidade, o que faz aflorar, no leitor, o encantamento pela leitura literária.

No material didático de História do 4º e 5º anos, as autoras Hipólide e Gaspar (2017) apresentam algumas obras de arte para aprofundar dados históricos, para ampliar as possibilidades de abordagem ao conteúdo científico. Assim, é primordial que o professor aplique “estratégias que “traduzam” o conhecimento, a fim de que esteja sempre ao alcance da percepção e da capacidade de abstração deles” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. XIV). Complementando essa discussão, Fleck (2019, p. 99) aponta que “[...] gêneros variados de leitura cooperam, sem dúvidas, para uma melhor integração do sujeito com o mundo letrado, mas nenhum texto é mais indicado para formar leitores críticos e conscientes do que o texto literário”.

Ao se explorar a relação entre texto e imagem desde cedo, estabelece-se um procedimento associativo que admite, por meio das estratégias de leitura, expandir o repertório referencial do sujeito e possibilitar a formação de um leitor eficiente. Além

do mais, por meio da intertextualidade, podemos contribuir com os estudantes para que eles identifiquem as vozes postas no discurso historiográfico tradicional, pois, muitas vezes, a nossa História é pautada somente na versão unívoca dos fatos. Portanto, a Literatura surge como um canal de ressignificação desse passado. O discurso artístico, polifônico, polissêmico confronta-se com a univocidade da historiografia tradicional rankeana e permite ao leitor em formação imaginar outras possíveis versões para fatos e personagens que fundamentaram a nossa nação. Assim, a Literatura contribui, de modo significativo, para descolonizar olhares, mentes, identidades e imaginários, em especial, do leitor literário em processo formativo.

Nesse sentido, as Narrativas Híbridas de História e Ficção favorecem, significativamente, o processo de formação do leitor, pois esse tipo de modalidade textual consegue entrelaçar e concatenar discursos históricos e fictícios e, ainda, despertar a reflexão sobre um fato por meio de diversas perspectivas. Ressaltamos, também, que a formação do leitor pautada na junção de diferentes textualidades possibilita uma aprendizagem mais sólida e com expansão dos horizontes de expectativas dos estudantes, rompendo com o discurso colonialista ainda tão presente em nosso ambiente. Além disso, a formação do leitor que preconiza as diversas textualidades permite que ele possa ressignificar seu passado e tomar consciência de seu presente, ações que, certamente, podem levar a transformações no futuro.

Os estudos relacionados aos entrecruzamentos de História e Literatura têm se tornado cada vez mais valiosos na contemporaneidade, sobretudo, quando relacionados à metaficção historiográfica – que problematiza o discurso da ideologia dominante –, abrindo portas para uma melhor compreensão dos eventos históricos através da ficção. Assim, a partir de uma perspectiva descentralizada, o “marginal” e aquilo que Hutcheon (1991) chama de “ex-cêntrico” – em termos de classe, de raça, de gênero, de orientação sexual ou de etnia –, passam a assumir uma nova importância “à luz do reconhecimento implícito de que na verdade nossa cultura não é o monólito homogêneo que podemos ter presumido” (Hutcheon, 1991, p. 29).

Ao final da *Carta*, Caminha enfatiza ao rei que dois grumetes e dois degredados haviam fugido da nau e, assim, ficaram na nova terra com a partida da frota:

Creio, Senhor, que, com estes dois degredados que aqui ficam, ficarão mais dois grumetes, que esta noite se saíram em terra, desta nau, no esquife, fugidos, os quais não vieram mais. E cremos que ficarão aqui

porque de manhã, prazendo a Deus fazemos nossa partida daqui (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 48).

Tal fato, na obra *Barriga e Minhoca, Marinheiros de Cabral* (2002), é apontado com ludicidade e até com doses de humor, sem conceituar se as personagens da História, Barriga e Minhoca, eram degredados ou grumetes, conforme é discorrido por Caminha no seu discurso. Bari apenas cita-os como marinheiros que não quiseram voltar para Portugal. Ele narra o fato da seguinte maneira:

Algun tempo depois, na terra recém-descoberta, o Minhoca e o Barriga, rodeados de indígenas, olhavam para as caravelas que estavam no mar.

– Ô Barriga! Os navios vão embora logo, logo. Mas eu não sei não... Gostei do lugar ... Acho que vou ficar por aqui ... Disse o Minhoca.

– É...eu também pensei, pensei... Vamos ficar? – completou o Barriga. Aí os dois juntos gritaram entusiasmados:

– Vamos!!! (Bari, 2002, p. 22).

Tal narrativa retoma vários aspectos que são recorrentemente acionados no discurso da História, com o propósito de atualizar a enunciação sobre a grande expedição marítima de 1500, que resultou no “descobrimento” do Brasil. Verificamos, também, que, durante todo o relato ficcional, os povos nativos que aqui viviam são citados apenas uma vez no texto, e isso ocorre no fragmento citado, onde lemos: “[...] algum tempo depois, na terra recém-descoberta, o Minhoca e o Barriga, rodeados de indígenas, olhavam para as caravelas que estavam no mar” (Bari, 2002, p. 22).

Há, desse modo, também na Literatura Infantil, ainda uma tendência a certo ocultamento, silenciamento desses povos autóctones. Notamos, da mesma forma, que o pouco que é mencionado no texto híbrido sobre as relações entre os distintos povos traz uma carga ideológica, demonstrando que o encontro entre os portugueses e os habitantes originários foi passivo e totalmente harmonioso.

No material didático de Hipólide e Gaspar (2017), há pouca abordagem sobre os povos autóctones, e quando o tópico é mencionado, as autoras tentam romper com resquícios da História Tradicional, fazendo o contraponto entre o passado e o presente, como podemos constatar no enunciado destacado: “Atualmente, diversos povos indígenas vivem em terras indígenas, que existem em quase todos os estados. No litoral, a população indígena diminui bastante desde 1500, quando os portugueses

chegaram ao Brasil, até os nossos dias” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 21), porém, constatamos, acima, que ainda utilizam do termo colonialista para se referir aos povos originários.

Tal fato é assim relatado também na *Carta de Caminha*, que enuncia o acontecimento da colonização do nosso país pelo viés do discurso historiográfico oficializado, que, recorrentemente, silencia muitas vozes, principalmente as dos autóctones, negros, mulheres e crianças, visando, sempre aos interesses dos povos portugueses e europeus. “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). Diante desse panorama, a História é contada, geralmente, com vista ao interesse da classe dominante, e, para isso, a ideologia assume seu papel de mascarar o real e, assim, implementar, com força e vigor, os princípios do colonialismo nas terras americanas.

Pautados na leitura das obras *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari, e a *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha, na edição comentada por Leandro Garcia Rodrigues, consideramos que ambos os relatos trazem contribuições importantes para compreendermos a História do nosso país. Enquanto o *Relato Híbrido de História e Ficção* volta-se a um público infantil – modernizando a linguagem e se valendo, em especial, do recurso do emprego do discurso direto, que dá protagonismo ao comandante da expedição, Pedro Álvares Cabral e às personagens Barriga e Minhoca, direcionando seu discurso a um público muito jovem –, a *Carta* é endereçada ao rei Dom Manoel I – redigida pelo escrivão da frota portuguesa que busca detalhar ao soberano português os pormenores e as façanhas da viagem expedicionária de 1500.

Quanto ao livro didático, este é um suporte ao professor no desenvolvimento dos conteúdos e atividades com o aluno. Trata-se de um dos materiais escolares utilizados pelos professores para assegurar aos alunos a aquisição do conhecimento sistematizado. Destacamos que o livro didático de história de Hipólide e Gaspar (2017) não dá conta de todas as especificidades pedagógicas dos alunos do 4º e 5º anos. Assim, perpassa pela ação do professor fazer o elo entre os estudantes e os conteúdos apresentados nos livros didáticos. Dessa maneira, “nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações” (Lajolo, 1996, p. 08), ou seja,

livro didático é apenas um instrumento no processo de ensino e aprendizagem e requer adaptações, respeitando-se, sempre, as especificidades de cada turma.

Por meio da Literatura Comparada, relacionamos alguns acontecimentos sobre a expedição marítima de 1500 – conhecida na nossa historiografia como “descobrimento do Brasil” – na busca por aproximação ou distanciamento entre ambos os relatos. Constatamos, assim, que os fatos analisados nas duas obras, em grande parte, aproximam-se, diferenciando-se, contudo, na linguagem utilizada e na escolha entre o discurso direto ou indireto.

Embasados nos pressupostos de Kristeva (1974) e Perrone-Moisés (1990), é possível considerar que a Literatura Comparada não só admite, mas comprova que a Literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. O estudo comparativo nos permite retomar as escritas do passado, realizar questionamentos, visitar criticamente esse passado, reavaliar e reinterpretar textos. Esse processo nos permite, também, imaginar que o leitor, por meio dos enfrentamentos discursivos confrontados, possa enxergar, criticamente, atitudes e medidas colonialistas empreendidas no nosso presente e que se perpetuam desde a nossa colonização.

Vimos, nessa abordagem comparativa, que o “descobrimento” do Brasil é apresentado sob o viés do colonizador, assentado na documentação histórica, pois a *Carta de Caminha* ([1500] 2019) retrata uma visão eurocêntrica, pautada nos princípios da dominação e da exploração das terras e gentes e na imposição de sua cultura no espaço subjugado, desconsiderando-se que já existiam outros povos habitando o Brasil quando Cabral aqui chegou. No que tange ao material didático, observamos que a temática do “descobrimento” do Brasil é evidenciada, mas tem as suas raízes, ainda, fixadas no processo histórico tradicional. Superficialmente, as autoras abordam que os portugueses fizeram diversas viagens marítimas com o objetivo de buscar novas terras e que, em 1500, desembarcaram no Brasil e estabeleceram contato com as populações indígenas, o que denota a escolha por evidenciar, na tessitura escritural do texto didático, a visão do colonizador, fato que precisa ser desmitificado na utilização desse material em sala de aula.

O que notamos é que o livro didático de História adotado pela rede municipal de Educação de Cascavel busca superar a visão tradicional da História, porém oscila nesse processo, deixando, muitas vezes, prevalecer o discurso tradicional

historiográfico nos textos escritos pelas autoras e dirigidos aos alunos. Entendemos que esse não é um processo fácil, pois “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (Bittencourt, 2010, p. 71). Na elaboração do material didático, as editoras priorizam os interesses da classe dominante, quem vai comprá-lo e não os daqueles que vão utilizar os livros didáticos nas salas de aulas – os professores e os alunos.

Verificamos, nos três materiais escritos confrontados aqui – o documento histórico, o livro didático e a Narrativa Híbrida Infantil –, que não se veem possibilidades da inclusão da visão histórica dos habitantes originários que presenciaram a chegada das embarcações e dos homens brancos em suas terras, e que, após esse acontecimento, passam a ser uma colônia de exploração de Portugal. Nesse sentido, Kothe (1997, p. 220) afirma 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.

No *corpus* estudado, ressalta-se a visão “heroica” de homens que saem de suas terras, enfrentando perigos no mar e que, enfim, encontram terra e habitantes nativos, os quais logo se mostram amigáveis e estabelecem um relacionamento pacífico, mostrando-lhes suas riquezas e compartilhando, amigavelmente, sua terra e seus produtos. Dessa forma, buscamos, com este estudo, mostrar que a leitura da Literatura oferece possibilidades que remetem ao leitor atribuir sentidos ao que é lido. Isso destacamos pelo emprego que faz o literato da linguagem, pelas opções de privilegiar o uso do discurso direto, inserindo vozes e sujeitos nas vivências/acontecimentos que, no documento histórico, são, unicamente, apresentados pela voz oficializada do escrivão.

No prefácio da obra didática, as autoras Hipólide e Gaspar (2017) afirmam filiar-se aos pressupostos da Nova História e que o “estudo do passado da humanidade só tem significado se partirmos de uma análise minuciosa do presente, e se [...] o indivíduo se reconhecer como protagonista do pensamento, da organização e da ação em conjunto com outros seres humanos” (Hipólide; Gaspar, 2027, p. XXVII). Contudo,

podemos afirmar que as autoras, embora procurem aproximar o passado do presente e fazerem o paralelo das informações, por vezes, no decorrer dos textos informativos inseridos no material didático, ainda perpetuam o discurso tradicional, o qual mantém um posicionamento unilateral, que apresenta a voz monolítica do colonizador e a sua versão dos fatos.

Desse modo, consideramos que o discurso ficcional amplia sempre o leque de repertórios dos leitores, estabelece relações diretas com a cultura representada pelas personagens e cria oportunidades de ressignificar o passado. Além disso, esse discurso oferece reflexões que potencializam os leitores, ampliando suas visões de mundo. Nesse contexto, podemos confirmar que, “pela arte literária, nosso povo pode manifestar outras possibilidades de conceber o passado, a escrita híbrida de história e ficção converte-se em uma das mais críticas resistências dos povos antes colonizados” (Fleck, 2020, p. 70).

Queremos que nossos alunos tenham a oportunidade, durante os anos de Educação Fundamental, de acessar a um sistema escolar que lhes ofereça condições reais de conviver, eficiente e prazerosamente, com a leitura, em especial, a literária, e que essas experiências possam subsidiá-los para desmistificar, reler criticamente o passado histórico oficialmente posto, para que os persistentes processos de colonialismo, instaurados em 1500, venham a ser combatidos desde a base da população. Entre esses remanescentes colonialistas, destacamos a manutenção da forte estratificação social, a invisibilidade de certos segmentos e contingentes sociais, a discriminação, o racismo e as diferenças de gênero. Isso será possível pela leitura crítica da Literatura que trata, primorosamente, de tais temas.

A obra literária abre as portas para um leitor que tem o direito de construir sua visão de mundo, com todo o aparato de significações que se possa inserir através dessa leitura. Assim, o leitor estabelece diálogos com as múltiplas oportunidades que a obra literária revela. Essa prática leitora amplia sua leitura de mundo e faz com que ele repense sua condição sócio-histórica.

Nessa circunstância, analisando o livro didático de Hipólide e Gaspar (2017), consideramos que este não deve conter apenas uma exposição mecânica do conteúdo e se apoiar em textualidades diversas, não autorais, para “expandir” o conhecimento. Antes, ele precisa estimular a capacidade do aluno de opinar, criticar, comparar e julgar, a partir da escrita das autoras, sujeitos que exercem o poder da

palavra escrita frente a um grande número de leitores (32.715 mil alunos, somente na rede municipal de Cascavel-PR⁶²).

É essencial, nesse contexto, apresentar os fatos históricos de maneira contextualizada, focando-se, também, nas personagens periféricas da nossa História, para propiciar ao aluno leitor em formação a possibilidade de ressignificar o passado e descolonizar o seu pensamento. Cabe, portanto, aos professores orientar seus alunos sobre os conteúdos que são apresentados na coleção didática, pois, nem tudo aquilo que se encontra exposto no livro didático significa uma verdade pronta e acabada. É preciso que se evidencie que podemos ter outras versões para uma mesma História. O conhecimento percorrido nas páginas dos livros didáticos pode e deve ser questionado, ato inerente a uma sociedade republicana e democrática.

Objetivamos desconstruir, assim, por meio da ficção, a verdade imposta pelo discurso oficializado e oportunizar espaços para que se comece a repensar os episódios mal resolvidos do nosso passado, em busca de um processo de descolonização, ainda tão necessário na nossa sociedade. Assim, o romance histórico contemporâneo de mediação encaixa-se nas lacunas deixadas pela História Tradicional rankeana, mostrando as possibilidades de leituras do passado com vista à formação de um leitor decolonial adulto, crítico e reflexivo. Nessa mesma trajetória, andam as Narrativas Híbridas de História e Ficção para jovens leitores no Brasil, pois tais leituras podem dar início a esse processo de descolonização já na fase inicial da escolarização dos futuros cidadãos do nosso país.

Ressaltamos que é importante que o leitor em formação tenha contato com os mais variados tipos de textos que objetivam explorar o mesmo assunto – como está proposto no material didático abordado por nós e, da mesma forma, relevante e essencial na composição das Oficinas Literárias Temáticas que, adiante, propomos neste estudo –, pois, assim, ele poderá preencher as lacunas de um com o outro. É nesse contexto que a Literatura se apresenta como relevante, pois ela é uma arte que busca contestar, indagar, inferir, refletir, pensar, reordenar, modificar o que já está posto como fato. Nesse sentido, concordamos com a afirmativa de Lopes (1994) sobre a questão de que

⁶² Dados retirados de:

<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1722945626342&file=9AE02E0BEDEE7EEDBA539B6EB155AC60D0EC851A&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 24 ago. 2024.

[...] ensinar Literatura não pode deixar de ter em conta esta dupla dimensão dos textos literários pela qual, ao mesmo tempo em que fazem parte da cultura, e por conseguinte do campo da opinião ou das significações consensuais, são sobretudo o abalar destas (Lopes, 1994, p. 368).

Dessa forma, entendemos que a Literatura, no ato de leitura, coloca em movimento o mundo real e o ficcional, e quando eles se encontram, provocam na mente do leitor uma colisão. Isso resulta em um novo mundo, um mundo de possibilidades, de desvelamento, de significações e de ressignificações. Destacamos que a temática do “descobrimento” será explorada ao longo dos **módulos** da Oficina Literária Temática, na seção 4 deste texto, com o objetivo de complementar o que está posto no material didático, por meio das práticas de leituras literárias decoloniais sugeridas. Isso fazemos para que, dessa forma, possamos expandir os horizontes de expectativas dos alunos em relação a como ocorreu o encontro entre portugueses e habitantes nativos do Brasil e os enfrentamentos que dele se sucederam em nossa História.

Na sequência deste texto, propomos uma abordagem à Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan.

3.6.1.2 *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan: desmitificando este fato histórico

Nesta subseção, para realizar nossa proposta de uma abordagem comparada, elegemos a obra *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023)⁶³, de Ulisses Trevisan Palhavan, que será comparada com os conteúdos dos volumes 4 e 5 da coleção de livros didáticos *Crescer História* (2017), que tratam da “descoberta” do Brasil – abordada na seção 2 deste estudo. A obra é uma narrativa ficcional infantil – não se excluindo a possibilidade de leitura pelo público juvenil – que retrata, em sua

⁶³ Na contracapa da obra, há uma observação que enfatiza que, sob a responsabilidade do editor, não foi adotado o Novo Acordo Ortográfico de 1990. Dessa maneira, destacamos que algumas das citações da obra podem aparecer escritas seguindo a opção do autor, mas que tomamos todo o cuidado na transcrição.

diegese, o “descobrimento” do Brasil. Esse evento do passado é contado, na ficção de Palhavan (2023), pela personagem Caramelo⁶⁴, um cachorro que, por um acaso, foi tripulante da esquadra de Cabral.

A diegese passa-se no espaço de uma casa comum, onde o pai, ao fazer o filho dormir, conta-lhe uma história. Então, Caramelo – o cachorro de estimação do menino – escuta o pai lendo para o seu filho um relato sobre o “descobrimento” do Brasil. Insatisfeito com a versão que ouve, o protagonista relata que a “História” não aconteceu conforme o pai estava contando. Convoca as crianças a prestarem atenção a ele, pois lhes contará como esse fato se passou. A partir desse momento, o espaço amplia-se na narração do protagonista, englobando desde a praia de Lisboa, na partida da Frota de Cabral, aos espaços das embarcações que cruzaram o Atlântico, em 1500, até chegarem às terras do território que é hoje o Brasil.

Assim, a personagem protagonista assume a voz narrativa – introduzindo-se uma nova perspectiva/foco narrativa/o no relato. O protagonista conta a seus interlocutores/narratários – apontados no seu discurso – como se deu o

⁶⁴ Na *Carta de Achamento*, Pero Vaz de Caminha faz as seguintes observações: “Eles não lavram nem criam nem há aqui boi nem vaca nem cabra nem ovelha nem galinha nem nenhum outro animal que esteja acostumado ao viver dos homens. Nem comem senão deste inhamé, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si lançam” (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 42). Entendemos que, no período do “descobrimento” do Brasil, não havia cachorros neste território. Então, qual é a origem do Cachorro Caramelo? “Em 2020, o doutor em microbiologia Átila Lamarino gravou um vídeo em seu canal do *YouTube* intitulado “A origem do vira-lata caramelo”. Neste, ele explica que os cães domesticados têm origem nos lobos selvagens e, durante o processo de domesticação desses animais, aconteceu um fenômeno relacionado à cor da pelagem: “Provavelmente, fomos nós que criamos a variedade de cores dos cachorros sem querer quando selecionamos lobos mais dóceis com a nossa companhia e depois a gente ainda aumentou essa variedade de cores e pelos conscientemente conforme passamos a criar e conviver com cachorros pelo mundo todo”. Ele explica que “quando selecionamos animais mais tranquilos, não é só o temperamento deles que muda, a cor dos pelos muda também, aparecem, por exemplo, animais malhados, com padrões que a gente não vê em animais selvagens”. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/variedades/meu-bicho-e-eu/vira-lata-caramelo-tudo-sobre-esse-cachorro-que-a-cara-do-brasil/751755>. Acesso em: 11 jun. 2024. Outra questão relacionada ao cão caramelo é que há um projeto que reconhece o vira-lata caramelo como manifestação cultural. “O Projeto de Lei 1897/23 reconhece a expressão “vira-lata caramelo” como manifestação cultural imaterial do Brasil. O texto está em análise na Câmara dos Deputados”. “O vira-lata caramelo é um símbolo da cultura brasileira e está presente em diversos aspectos da sociedade. Desde a música até a Literatura, esses cães têm um lugar especial na cultura popular do País. Além disso, os vira-latas caramelo também são presença constante em filmes, novelas e séries brasileiras”, diz Becari. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível: <https://www.camara.leg.br/noticias/970491-projeto-reconhece-a-expressao-vira-lata-caramelo-como-manifestacao-cultural-imaterial-do-brasil/>. Acesso em: 11 jun. 2024. Vale destacar, também, que o vira-lata caramelo já foi alvo de petição na internet, em 2020, quando reivindicavam o vira-lata caramelo como estampa das notas de duzentos reais: “Não descartamos a relevância do lobo-guará na história e na fauna brasileiras; porém, o cachorro vira-lata está mais relacionado ao cotidiano dos brasileiros”, dizia a petição. Disponível em: <https://istoe.com.br/vira-lata-caramelo-vai-virar-simbolo-nacional/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

“descobrimento” do Brasil pelo viés da sua lente: “Prestem atenção, **crianças**, que vou contar direitinho como tudo se passou” (Palhavan, 2023, s.p.). Surgem, portanto, na ficção infantil, fatos “inusitados”, integrando o evento e personagens “mirabolantes”, com planos estrambólicos, que dão rumo às ações registradas na historiografia.

Na introdução desse Relato Híbrido, identificamos os elementos essenciais da Literatura para leitores muito jovens: a personificação de animais – como é comum nas fábulas –, o jogo intenso com a fantasia – no qual não há barreiras entre a realidade e a imaginação. Assim, um cachorro caramelo pode ser o protagonista do relato que, em sua interlocução, aponta para “crianças”, sujeitos ficcionais que encontram correspondentes no universo real, já que os leitores potenciais do texto são crianças em formação leitora. Há, assim, uma proposta de identificação entre o elemento do narratário – inserido no universo ficcional – com o leitor potencial, situado em sua realidade. Essas são estratégias que potencializam o processo recepional do texto literário.

A Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil traz, desse modo, como personagem protagonista, em sua diegese, um cachorro chamado Caramelo, que é esperto, audacioso e faminto. Consideramos que, quando um “vira-lata” faminto se mete na “História”, muitas coisas podem acontecer, inclusive “descobrir” o Brasil, caso que aconteceu com Caramelo.

O cão Caramelo torna-se, assim, a voz enunciativa de grande parte do Relato Híbrido, isto é, a enunciação. Essa enunciação, no princípio do relato, é feita em nível extradiegético e em uma voz heterodiegética, ou seja, de fora da diegese. Contudo, ela passa a ser feita em nível intradiegético e em voz autodiegética – na voz da personagem protagonista do relato. Tal voz narra a seus narratários explicitados – crianças – parte de sua própria história de vida, incluída na diegese da obra. Entre os eventos narrados, está o acaso dele ter participado da viagem de Pedro Álvares Cabral à Índia, nos anos de 1500.

Com relação à estrutura enunciativa, trata-se, segundo Genette (1979), primeiro, de um narrador heterodiegético – que não é personagem da obra, que introduz a cena primeira –; em seguida, há a inserção de um narrador autodiegético – o Cão Caramelo –, pois ele passa a relatar suas próprias experiências dentro da diegese como personagem das ações narradas. Dessa maneira, o relato de Palhavan (2023)

possui dois fios narrativos: em um deles, temos um narrador heterodiegético, com uma voz enunciativa extradiegética, que conta aos narratários que um pai está narrando uma história a seu filho. Contudo, essa voz que conta o fato não participa dele.

No outro fio narrativo, atua um narrador com uma voz enunciativa autodiegética, que enuncia do nível intradiegético, de dentro do relato. Essa voz pertence à personagem Caramelo, protagonista que relata como era a sua vida e as ações dos tripulantes na nau de Cabral e todas as peripécias que eles passaram em alto mar até chegarem em terra firme, ou seja, até “descobrirem” o nosso território.

Essa “contação de história” trata, em essência, sobre como, acidentalmente, o cão Caramelo acaba integrando a frota de Pedro Álvares Cabral e se torna o herói dessa viagem marítima. Isso se dá quando ele salva a tripulação dos planos malvados do antagonista da diegese – o rato Ratonildo – cujo objetivo consiste em impedir a tripulação de chegar às Índias. Mas como pretendia Ratonildo fazer isso? Apossando-se das embarcações para conquistar seus próprios objetivos, chegar às pirâmides de queijo do Egito. Essas ações acabam possibilitando que, no universo da ficção, do imaginário e da fantasia, o cão Caramelo vivencie os acontecimentos relatados por Caminha na *Carta de Achamento do Brasil* (1500).

Podemos notar, na enunciação de Caramelo, tal qual ocorre nos romances históricos de mediação, que a obra faz uso de “uma linguagem amena e fluida [...]. As frases são, geralmente, curtas, elaboradas preferencialmente em ordem direta, e com um vocabulário mais comum do que o voltado para o público erudito” (Fleck, 2011, p. 92). Na sequência dessa ação inicial, o relato toma outro rumo, vozes outras assumem a enunciação e o passado distante retorna ao presente por meio da “contação de história”, dessa vez, assumida pelo cão Caramelo, como personagem protagonista.

O autor utiliza, na tessitura do Relato Híbrido Infantil, uma linguagem lúdica e recursos metanarrativos para envolver os seus leitores na leitura da obra. Isso gera uma escrita que pode ser facilmente compreendida por leitores ainda em formação, como podemos averiguar no fragmento em que o protagonista assume a enunciação do discurso do relato:

O quê? Mas vai acabar assim? Mil vira-latas me mordam! Eles estão perdidinhos nessa história, estão no mato sem cachorro! Não foi assim que as coisas realmente aconteceram. Eu sei. Eu, Caramelo, estava lá, e me lembro bem desse dia...Prestem atenção, crianças, que vou contar direitinho como tudo se passou ... (Palhavan, 2023, s.p.).

Embasado na vivência dos fatos, Caramelo conta como aconteceu o “descobrimiento” do Brasil. Ao fazer isso, a personagem protagonista aguça no leitor certa curiosidade sobre o que aconteceu de diferente no relato dos acontecimentos desse contexto. Nesse sentido, observamos que, nesse enunciado, temos um narrador em primeira pessoa, representado pela personagem Caramelo.

Destacamos, ainda, que, no fragmento citado anteriormente, há a frase “estão no mato sem cachorro”. Isso revela que o autor recorreu à expressão popular para prender a atenção do leitor. Tal uso da linguagem figurada possibilita uma interpretação do enunciado que extrapola o sentido denotativo e, ao mesmo tempo, dá um tom de comicidade à tessitura narrativa. Há, nesse sentido, outros momentos assim distribuídos no decorrer da narrativa do relato, como: “Me deixou com a pulga atrás da orelha”; “Com o rabo entre as pernas”; “Não há mal que sempre dure, nem dor que não se acabe” (Palhavan, 2023, s.p.).

O relato ficcional, inicialmente assumido por uma voz extradiegética, ou seja, de alguém que não é personagem do relato, passa-se, primeiramente, no espaço da casa, mais precisamente no quarto do menino, espaço fechado onde há o diálogo entre pai e filho, que é atentamente observado pelo cão Caramelo. Este, silenciosamente, escuta a contação de história e fica indignado com o que ouve. O quarto é o ambiente caracterizado para o descanso, brincadeiras, afetividade, reflexão, espaço de proteção, repouso e estabilidade, momentos de viajar pela imaginação e criatividade, conforme destacamos na passagem “– E o que aconteceu depois, papai? Puxa, deve ter sido uma aventura e tanto! – Isso é o que vamos ver amanhã, filho. Agora está na hora de dormir” (Palhavan, 2023, s.p.). O pai, diante da indagação do filho, alerta-o que já está na hora de dormir, enfatizando, dessa forma, a função social desse espaço.

Nesse momento do relato, o protagonista – Cão Caramelo – estabelece uma analepse – ou seja, um regresso ao seu passado – no momento em que se dispõe a “recontar” os eventos que ouvira das personagens pai e filho. Ao retornar ao tempo de sua infância e juventude, o protagonista revela que, no tempo do Rei Dom Manuel I, o Venturoso, ele e sua família moravam em uma vila de Portugal, porém, o seu pai gostava de aventura, o que o leva a tentar a vida em Lisboa. Lá, conhece a sua mãe, com quem se casa e tem cinco filhotes, sendo o Caramelo o último deles.

A personagem protagonista, Caramelo, recorda, então, de quando era rapazote e presenciou a expedição da maior armada vista (treze naus), que movimentou a cidade de Lisboa. E, assim, apresenta aos seus narratários como era o trajeto feito pelos tripulantes em alto mar, lugares que passaram, obstáculos que enfrentaram e o anseio da sociedade para ver tal acontecimento.

Nesse sentido, evidenciamos a presença de uma narrativa linear do evento histórico recriado pela ficção. Há a presença de analepses na manipulação temporal da exposição e isso é, também, uma das características presentes no romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Tal aspecto, contudo, não impede a compreensão da diegese para os sujeitos leitores em processo inicial de formação leitora. Fleck indica que “a leitura ficcional busca seguir a linearidade cronológica dos eventos criados [e] a volta da linearidade está diretamente relacionada ao tipo de leitor menos experiente e menos especialista que tais obras buscam conquistar” (Fleck, 2011, p. 91).

Dessa forma, constatamos essa característica presente no fragmento a seguir, que expõe as memórias, as lembranças do protagonista:

Em breve a maior armada de sempre partiria rumo à Índia, a singrar o Atlântico. Circunavegar toda a África, passando pelas Canárias e Cabo Verde, e enfrentar o temível Cabo das Tormentas até enfim pisar em Calicute, na Índia, era uma travessia muito arriscada. Muitos haviam tentado e acabaram engolidos pelo mar tenebroso, sem nunca mais porem o pé em terras portuguesas. Assim toda a cidade acompanhava ansiosa a chegada de cada nau ou naveta, caravela ou caravelão, barca ou barinel, carraca ou galeão, contando os minutos para o grande evento (Palhavan, 2023, s.p.).

De acordo com a voz enunciativa do relato, esse foi um evento grandioso, pois movimentou a sociedade e, principalmente, a população de Lisboa, local de onde partiu a expedição de Pedro Álvares Cabral. Segundo expressa o narrador, “era o grande dia, tão esperado pelo rei!” (Palhavan, 2023, [s. p.]) e foi um marco na História de Portugal. Então, essa voz enuncia: “em 9 de março de 1500 (era um domingo), as trezes embarcações e sua tripulação com mais de mil homens estavam na Praia do Restelo” (Palhavan, 2023, s.p.).

Complementando as informações sobre a esquadra de Cabral, é interessante observarmos que, “curiosamente, o homem a quem o então rei de Portugal, Dom Manuel I (1469-1521), o Venturoso, confiara a maior, a mais cara e a mais poderosa

armada portuguesa, nunca tinha comandado uma esquadra antes” (Bernardo, 2020, s.p.). Nesse sentido, ressaltamos a informação de que “Cabral só estava no comando da esquadra porque era cavaleiro da Ordem de Cristo⁶⁵ e, como tal, tinha duas missões: criar uma feitoria na Índia e, no caminho, tomar posse de uma terra já conhecida, o Brasil”⁶⁶.

De acordo com relatos historiográficos, o rei Dom Manuel foi apelidado de Venturoso porque, “durante o seu reinado, Portugal alcançou o auge de sua expansão marítima, anexando à coroa portuguesa territórios imensos e uma riqueza fabulosa” (Macedo, 1999, p. 10). No período em que Dom Manuel I esteve no reinado, deu-se o “descobrimento” do caminho marítimo para a Índia (1498) e do Brasil (1500), além de se ter assegurado o controle sobre as rotas comerciais no Oriente.

Conforme observamos na estrutura do Relato Híbrido de Palhavan (2023), a partir do momento que Caramelo passa a narrar a sua história de vida, a demarcação do elemento narrativo tempo é linear (Genette, 1979), ou seja, não há alteração na ordem em que os fatos ocorreram, e constatamos tal aspecto pela descrição do enunciado “Era no tempo do Rei Dom Manoel I, o venturoso” (Palhavan, 2023, s.p.). Essa linearidade cronológica transcorre na ordem natural dos fatos, do começo para o final. O tempo cronológico refere-se à sucessão temporal dos acontecimentos por meio de marcação temporal objetiva, que pode ser mensurada pela passagem dos dias, das estações do ano, das datas, entre outros.

Nesse sentido, destacamos alguns fragmentos que elucidam o tempo na narrativa: “Finalmente, em 9 de março de 1500 (era um domingo), as trezes embarcações e sua tripulação com mais de mil homens estavam na Praia de Restelo” (Palhavan, 2023, s.p.). Nesse trecho, o tempo é demarcado pela descrição do dia, mês e ano, situando o leitor cronologicamente quanto à partida da esquadra de Cabral.

⁶⁵ 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 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.

⁶⁶ Citação retirada do endereço eletrônico: <https://www.blogdomontoril.com.br/blog/noticia.php?id=70644>. Acesso em: 06 ago. 2024.

Em “o dia seguinte amanheceu milagrosamente límpido [...] Mais esperançosos, os próximos dias correram de vento em popa” (Palhavan, 2023, s.p.), localizamos, novamente, essa construção linear. O tempo, nesse contexto, é caracterizado pela locução adverbial “dia seguinte”, que, segundo Genette (1979), é uma expressão de duração.

Vejamos, no excerto da Narrativa Híbrida de História e Ficção destacado, como aconteceu a inserção de Caramelo na “nau Capitânia” do comandante Cabral, nesse espaço e nesse tempo aludidos pelo narrador:

Enquanto os ajudantes carregavam as embarcações e o povo festejava, naturalmente todos se esqueceram dos cachorros... E nada melhor que passar despercebido quando há fartura de comida. [...]. Até que, de repente, o aroma de biscoitos e carne seca me atraiu para dentro daquela nau. Seguindo meus instintos caninos, avancei dentro do navio. Como todos estavam muito atarefados para se preocupar com um mísero cachorro, atravessei o convés sem grandes dificuldades até chegar no porão, onde ficavam os mantimentos. E me dei bem! Empanturrei-me do bom e do melhor (Palhavan, 2023, s.p.).

Ao farejar comida, Caramelo entra, sem ser notado, na grandiosa embarcação que estava atracada para ser abastecida com mantimentos para a viagem. Assim, tem início as grandes aventuras do cão no interior do navio. Caramelo, expectador e participante de tal fato na ficção, aguça o leitor a focar na grandiosidade do evento, ressaltando “ah, crianças, vocês precisavam ver! Havia tanta gente e tantas bandeiras coloridas, que não parecia mar, mas sim um campo de flores” (Palhavan, 2023, s.p.). Esse discurso leva-nos a criar, no nosso imaginário, a cena da despedida em Portugal, descrita pelo protagonista, à qual damos forma quando observamos as imagens que complementam o texto.

Quando o narrador enuncia: “ah, crianças, vocês precisavam ver!”, compreendemos que ele envolve o leitor na “história”, convida-o a vivenciar aquele momento “mágico” para ele, e é toda essa “alquimia da recepção da Literatura que torna o texto literário em um potencializador da experiência humana” (Fleck, 2021, p. 227). Dessa forma, o texto literário pode contribuir com o aperfeiçoamento pessoal, “sem falar do constante desvelamento do mundo e da possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes” (Silveira, 2005, p. 16).

Vemos, na tessitura, que o narrador menciona: “[...] era uma travessia muito arriscada. Muitos haviam tentado e acabaram engolidos pelo mar tenebroso, sem nunca mais porem o pé em terras portuguesas” (Palhavan, 2023, s.p.). No mesmo sentido, Figueira (2007, p. 111) destaca: “[...] ao embarcar em um navio, não se tinha a certeza de poder voltar. Eram muitas doenças, os acidentes, os conflitos com piratas e com os povos desconhecidos”. Com a aproximação de tais fragmentos, notamos o vínculo da ficção com a realidade da época relida pela arte literária. Isso, sem dúvidas, faz da Literatura, igualmente, uma rica fonte de informações para os leitores em formação.

Em seus estudos, Klanovicz (2011) aborda um fator importante, relacionado às grandes navegações, pois ele afirma que “os portugueses foram os primeiros povos europeus, organizados em um estado centralizado na figura do rei ou do príncipe, a embasar as navegações como fruto do conhecimento científico” (Klanovicz, 2011, p. 08). Além disso, ele aponta que “foram eles os pioneiros na superação do mito medieval do “mar tenebroso”. Mito este que sempre contribuiu para a construção de uma visão negativa dos povos europeus em relação à navegação oceânica” (Klanovicz, 2011, p. 08).

Ainda, corroborando a questão da crença no mito do mar tenebroso⁶⁷, Macedo (1999, p. 4) afirma que a “ignorância popular incentivou o aparecimento de histórias mirabolantes que falavam de monstros marinhos” [...]. E que, quando ouviam os relatos dos navegadores sobre os monstros do mar, “o povo estremecia [...] e vibrava com os feitos daqueles que os enfrentavam e heroicamente sobreviviam para descrevê-los!” (Macedo, 1999, p. 04). A leitura proposta dessa Escrita Híbrida de História e Ficção de Palhavan (2023), na sala de aula, torna-se uma rica fonte tanto de informações históricas precisas sobre a época recriada na ficção como, também, de aspectos da cultura popular da mesma, que revela as crenças, os mitos, os hábitos, costumes, medos e temores dos povos daquele contexto histórico, social e cultural do início do século XVI.

Vale ressaltar que muitos navegadores perderam a vida em alto mar – por doenças e acidentes –, como é o caso de Bartolomeu Dias, experiente navegador

⁶⁷ Segundo Figueira (2007, p. 108), o Atlântico era chamado de *Mar Tenebroso*, pois acreditava-se, entre outras coisas, que fosse formado por águas ferventes e precipícios. Povoado por monstros, era o limite do mundo conhecido, de onde nenhum marinheiro retornava.

português, que foi “colhido por uma violenta tempestade, na viagem em que acompanhava Cabral” (Macedo, 1999, p. 08). Tal fato é citado na *Carta de Achamento* ([1500] 2019), por Pero Vaz de Caminha, e, na obra *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), o narrador destaca a mistura de sentimentos que vivenciavam os tripulantes da expedição e familiares, elucidando que muitas pessoas viram seus entes queridos pela última vez na partida das embarcações, em 9 de março de 1500, conforme está expresso no trecho a seguir destacado:

No coração de cada um, a animação da aventura próxima misturava-se às lágrimas: era nada menos que a mais poderosa armada que daquele reino jamais partira, na mais temível viagem rumo ao desconhecido.

No mar, não há garantias: pode-se chegar ao cume da glória ou ao fundo do oceano. Ali muitos pais viram seus filhos pela última vez (Palhavan, 2023, s.p.).

Podemos afirmar que, nesse discurso ficcional, há indícios de exaltação dos tripulantes portugueses, conforme é destacado no fragmento acima, “era nada menos que a mais poderosa armada que daquele reino jamais partira”. O enunciado “poderosa armada” remete-nos ao poder do reino, aos “super-heróis” navegantes, que enfrentavam os monstros tenebrosos do mar.

Nesse sentido, Macedo (1999, p. 04) expressa que os portugueses se aventuravam pelos mares tenebrosos não pelo simples prazer da aventura, mas buscavam algo para controlar o mundo. “Quem se arriscaria a navegar naquele “mar tenebroso” para chegar até o “fim do mundo”? Alguém tinha que ser o primeiro” (Macedo, 1999, p. 04). Não era apenas uma ação “guiada pelo simples prazer da aventura; mas pela necessidade urgente de controlar as duas forças que movem o mundo: o dinheiro e o poder” (Macedo, 1999, p. 04). Para alguns, navegar era a oportunidade de poder “chegar ao cume da glória”, como escreve Palhavan (2023), ou seja, “para o povo chamado “povo miúdo” as navegações abriam possibilidades de trabalho, ascensão social, de aventuras e de enriquecimento rápido” (Figueira, 2007, p. 108).

Outro ponto que julgamos ser retomado na Ficção Híbrida *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023) é a afirmativa histórica de que os integrantes daquela frota comandada por Cabral, em 1500, estariam indo para a “mais temível viagem rumo ao desconhecido”, pois o “desconhecido” tratado aqui, conforme

alguns relatos históricos, são as terras brasileiras. Alguns historiadores contestam a versão de que a esquadra de Pedro Álvares Cabral sabia das existências das terras brasileiras, e que por isso o rei dom Manuel I organizou e investiu nessa expedição. Sobre esse assunto, Migliacci (1997, p. 46) afirma que

[...] Cabral seguiu a rota de Vasco da Gama e, por acidente ou propositadamente (é concebível que os portugueses tivessem informações sobre a presença de terras nas proximidades), localizou a costa brasileira, atracando em Porto Seguro no ano de 1500. De lá, com 11 navios (um se separara no Atlântico e não foi mais localizado e um segundo foi enviado a Portugal com a notícia da descoberta do Brasil), os portugueses partiram para a Índia.

Consoante ao pensamento de Migliacci (1997), Figueira (2007) apresenta o fato do “descobrimento” do Brasil, desconstruindo a ideia do acontecimento ocasional, e afirma que, em 1500, a frota de Pedro Álvares Cabral “não tomou diretamente o rumo para as índias. Provavelmente, tinha um outro objetivo não declarado: tomar posse de uma enorme porção de terras no Atlântico Sul”. Enfatiza, também, que Cabral, com sua esquadra, [...] “abandonou o litoral africano em direção ao mar aberto e, em 22 de abril, chegou às terras que denominou Ilha de Vera Cruz e que, mais tarde, passariam a se chamar Brasil” (Figueira, 2007, p. 108). Tais afirmativas contribuem para descolonizar as visões tradicionais do “descobrimento” “acidental” de nossas terras pelos portugueses, expostas em várias ocasiões na historiografia tradicional e incorporadas, da mesma forma, nos livros didáticos

Nos fragmentos selecionados a seguir, já estando Caramelo devidamente instalado na nau, tendo esta partido para a grande viagem, apontamos, novamente, para o elemento tempo, que é, então, mencionado por quinzena e a demarcação específica do dia, mês e ano, que indicam a marcação temporal.

Tudo dava a entender que, daí a uma quinzena de dias, a embarcação chegaria em solo indiano. [...] Foi a noite mais longa de toda a viagem: os minutos pareciam horas e as horas pareciam anos. [...] Passaram dias e mais dias, e nenhum sinal dele. [...] no entardecer do dia 22 de abril de 1500, a uns 60 quilômetros da costa, aconteceu o que não estava previsto (Palhavan, 2023, s.p.).

Diante do exposto, destacamos que o tempo é um elemento fundamental na narrativa, pois exhibe a época e o modo em que e como a situação ocorre. Quanto ao

espaço, é, também, um elemento essencial da diegese. Conforme asseveram Reis e Lopes (1988, p. 204), o “espaço constitui uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam”. Diante do exposto até o momento, compreendemos que o espaço e o tempo são elementos interdependentes na ficção narrativa, eles se entrelaçam no relato, ou seja, um não exclui o outro, ao contrário, servem-se enquanto complemento.

Outro recurso visível nesse início do relato utilizado por Palhavan (2023) é a personificação, que consiste em atribuir características e ações humanas a entes não humanos, como seres inanimados e animais. Esse acontecimento contribui, significativamente, com a formação do leitor infantil, pois propicia a ampliação do imaginário das crianças e de seus horizontes de expectativas.

Na obra em tela, temos a personificação da personagem protagonista, Cão Caramelo, e de seu antagonista, o rato Ratonildo. As aventuras de Caramelo junto aos tripulantes da esquadra de Cabral iniciam-se, como já destacamos, no espaço aberto e público, apontado no relato como a Praia de Restelo e os campos de Belém, em Lisboa, onde se deram os preparativos do evento da viagem de esquadra de Cabral. No entanto, as maiores peripécias do cão acontecem no interior e no convés da nau, após conhecer a personagem Ratonildo.

Esse é um espaço aberto e pequeno, considerando a quantidade de pessoas que dividiam o ambiente. A embarcação apresenta-se, na Narrativa Híbrida de História e Ficção, como um espaço instável, cheio de altos e baixos, de incertezas. Tal atmosfera de incerteza é construída, no espaço, com outros elementos, além da escuridão.

Diante do exposto, a Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), de Palhavan, de forma bem criativa, traz para o cenário da nau de Pedro Álvares Cabral essas duas personagens bem peculiares: o cachorro Caramelo e o rato Ratonildo. Como protagonista e antagonista, respectivamente, tais figuras são, com suas ações, as propulsoras maiores dos eventos relatados. O primeiro contato entre elas dá-se na seguinte cena do relato:

Encontrei uma figura curiosa: um pequeno rato, com pelos desgrenhados e sujos, que apesar do ar desleixado, tinha ainda assim aquela aparência simpática dos ratos de Lisboa. [...] Aproximei-me

com decoro e, na melhor disposição diplomática de meus antepassados caninos, dei-lhe uma lambida. (Palhavan, 2023, s.p.).

As estratégias da personificação e dos diálogos diretos entre as personagens, para cativar ao leitor infantil, ficam evidentes no excerto, entre vários outros do relato, no qual o cão, escondido na nau, conhece o seu futuro adversário:

- Olá, seu Rato, meu nome é Caramelo. Vejo também que o senhor gosta de biscoitos...
- Meu nome é Ratonildo, as suas desordens – respondeu ele secamente.
- Calma, calma – disse eu, sobre duas patas e encostado ao tonel de vinho (Palhavan, 2023, s.p.).

O rato, enquanto tripulante da nau, tem como propósito não ser comida das pessoas, mas, sim, vingar-se dos portugueses que quase exterminaram a sua raça. “– Ah, raça de víboras! Mas chegou o dia de eles terem o que merecem...” [...] – e anunciou seu plano maléfico com uma voz de ratazana” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Ele revela a Caramelo o seu plano, expondo que “a nau será seqüestrada e ficará sob o comando de Ratonildo, seu capirratão-mor. [...] Não vamos mais atrás de especiarias na Índia, mas sim em busca das gigantescas, das lendárias, das extraordinárias pirâmides de queijo no Egito” (Palhavan, 2023, s.p.).

A eleição pela personificação de um rato – como o grande antagonista –, nessa “história recontada” pela Literatura Híbrida Infantil, não é um mero e imaginativo acaso. No *Livro de Ouro da História do Brasil*, dos historiadores Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2001, p. 14-17), os autores relatam que, “nas navegações [...] quando ocorriam calmarias, sob o calor tórrido dos trópicos, os marinheiros famintos ingeriam de tudo: sola de sapatos, couro dos baús, papéis, biscoitos repletos de larvas de insetos, ratos, animais mortos e até mesmo carne humana”. A alimentação nas embarcações era bem restrita e “a precariedade da higiene a bordo começava pelo espaço restrito que era utilizado pelos passageiros: algo em torno de 50 centímetros por pessoa” (Del Priore; Venâncio, 2001, p. 14). Os ratos eram comuns nas embarcações, e nos momentos que a comida ficava escassa, estes serviam de alimentação para os marujos, “que faziam até uma cotação para o preço do rato nos navios” (Bernardo, 2020, s/p).

Nesse contexto das primeiras grandes expedições marítimas, os capitães eram privilegiados, “podiam transportar animais vivos, como galinhas e ovelhas, para seu consumo pessoal” (Bueno, 1998). Sendo assim, as hierarquias da sociedade da época tendiam a ser replicadas a bordo, sendo que os marujos, degredados e grumetes não tinham opção como os capitães, então, os únicos animais vivos que eles tinham para o consumo eram os ratos, e não desfrutavam de qualquer conforto, dormiam no convés, ao relento, em colchões de palha.

Nos relatos sobre a viagem de Cabral e sua tripulação, em 1500, temos alguns fatos que não são comentados com frequência, como, por exemplo, a tempestade que as navegações enfrentaram. Na Ficção Híbrida Infantil, isso é exposto na descrição da cena em que Caramelo está dormindo, escondido no porão da nau, e é acordado por uma tempestade. O cão protagonista relata: o “mundo de sonhos virou uma escuridão e senti um chacoalhão de meter medo” (Palhavan, 2023, s.p.). Tal comentário do narrador remete-nos ao acontecimento das tormentas marítimas, nas quais foram perdidas algumas naus na empreitada de Cabral. Nessa perspectiva, Caramelo relata como se deu a tormenta em alto mar:

Acordei assustado no meio da noite, olhei para os lados e vi homens correndo, tonéis rolando, baldes revirados, o vento uivando por entre as cordas e uma vela solta, debatendo-se de um lado para o outro. A embarcação estava à deriva, desviando-se de seu rumo. [...] Quando a situação parecia se acalmar, veio um movimento mais brusco, uma última corda se rompeu, e um grito lancinante cortou a escuridão: - Homem ao mar! Homem ao mar! Homem ao mar! [...] os marinheiros comentavam que a noite tinha feito uma vítima: mesmo sem tempo forte ou contrário, um navio tinha se perdido da frota e fora engolido pelo mar (Palhavan, 2023, s.p.)

O autor cria uma ambientação, uma atmosfera densa para o espaço da nau, envolvendo a cena com a sensação de medo, angústia da personagem; a escuridão e o nevoeiro que tomavam conta do ambiente, enfatizando as condições climáticas naquele momento e o modo como agia Caramelo por causa da tempestade, como podemos verificar no excerto abaixo exposto:

Após aquele susto, qualquer singelo balanço ou pequeno barulho fazia temer o pior. [...] À medida que o sol se punha e a noite tomava o horizonte, um denso nevoeiro foi envolvendo, pouco a pouco, toda a armada, e a cada minuto se tornava mais difícil a visão. Agora as

embarcações eram apenas um pontinho de luz amarela no meio da cerrada massa arroxeadada [...]. De repente, todos aqueles pontinhos luminosos se apagaram ao mesmo tempo, como que por um toque de mágica. Foi a noite mais longa de toda a viagem: os minutos pareciam horas e as horas pareciam anos (Palhavan, 2023, s.p.).

A linguagem literária tem esse potencial de expor, pela manipulação dos signos linguísticos, as sensações, os medos, as angústias das personagens pela exploração imaginativa de suas subjetividades. Nesse sentido, outro elemento que se faz presente nessa narrativa híbrida é o mar. Esse se torna um obstáculo a ser vencido para continuarem vendo o que há depois dele. As condições meteorológicas também interferem na espacialidade, gerando, no relato, um ambiente, uma atmosfera de dúvida, incerteza, expectativa e ansiedade.

Na narrativa, constatamos que ambientação e espaço colaboram, também, para enfatizar as relações sociais existentes, a relação de poder, pois um cachorro não poderia frequentar aquele ambiente. Vejamos a passagem que segue, quando, finalmente, Caramelo é descoberto pelos marinheiros:

– Um cachorro! – gritou um marinheiro, quando me viu no convés. – Quem foi que deixou um cachorro embarcar?! [...] continuei andando pelo convés, desconfiado, com o rabo entre as pernas e as orelhinhas bem levantadas, à espera de um ataque que poderia chegar de qualquer lado. Eis que então ouvi outro tripulante dar a ordem: – Prendam aquele cachorro! (Palhavan, 2023, s.p.).

Assim, complementando esse episódio, destacamos que, na historiografia, registra-se que,

[...] por uma trágica ironia, na madrugada do dia 23 de maio, uma tormenta desabou sobre a frota de Cabral e afundou outros quatro navios. Quatrocentos homens, incluindo Dias, foram "engolidos pelo mar". Onde estavam? Próximos ao cabo da Boa Esperança, chamado de Cabo das Tormentas antes da viagem bem-sucedida do próprio Dias (Bernardo, 2020, s.p.).

Outro ponto da narrativa ficcional, enunciada na voz do cão Caramelo, que leva o leitor a relacionar os fatos que contribuíram para que os portugueses ancorassem em terras brasileiras, dando-se, assim, o “descobrimento” do Brasil, é quando um dos tripulantes, após a grande tempestade, relata a Cabral que “o cabo da proa está

comprometido [...], foi roído provavelmente por um rato, até se romper de todo” (Palhavan, 2003, s.p.). Cabral, que parece não acreditar na situação, exclama: “– Não sucumbimos a mares tenebrosos e tormentas avassaladoras, e agora um mero roedor quer nos fazer naufragar! [...] temos que cumprir com nossa missão e levar as naus de nosso venturoso rei até a Índia” (Palhavan, 2003, s.p.).

Nessa perspectiva, o leitor pode inferir que Ratonildo foi eficaz nas suas passeadas pela embarcação e deixou vestígios que levam a acreditar que o desvio da frota de Cabral foi ocasionado pelas peripécias do rato. Nesse caso em específico, isso se dá com a roedura dos instrumentos de localização da embarcação. Tal suposição deixa subentendido que a frota pode ter se desviado do caminho que levava à Índia por esse motivo e, dessa forma, chegaram em Porto seguro.

Outro fator importante destacado no fragmento acima se refere às instruções de Vasco da Gama. Na narrativa, esses documentos são a base utilizada pelo Mestre João, visto que tais registros auxiliavam na navegação, trançando a rota a ser seguida. Vasco da Gama era referência para os demais navegadores da época, tendo em vista que era conhecido como o “navegador português que, em 1498, fez a primeira viagem marítima para as Índias, realizando o sonho perseguido por Portugal durante quase 100 anos” (Macedo, 1999, p. 08). Em seus estudos, Del Priore e Venâncio (2001, p. 17) relatam que, “no dia 29 de agosto de 1499, depois de dois anos e dois meses de viagem, Vasco da Gama chegava a Lisboa. Voltava da expedição em que comandara uma flotilha composta por quatro naves e 170 homens às Índias”.

No Relato Ficcional Híbrido Infantil, temos a situação de que a instrução de Vasco da Gama some e Caramelo luta com Ratonildo para recuperar o documento. Por tal feito, Caramelo é condecorado, oficialmente, tripulante da nau Capitânia, conforme conta o narrador no excerto a seguir:

Cãopanheiro Caramelo, eu Pedro Álvares Cabral, capitão mor desta embarcação e Cavaleiro da Ordem de Cristo, o declaro oficialmente tripulante da nau Capitânia e servidor de Dom Manuel I, o venturoso, rei de Portugal, que com enorme coragem enviou seus homens em missão por mares nunca dantes navegados – e concluiu a solenidade apoiando sua espada sobre meus ombros (Palhavan, 2023, s.p.).

Além de todos esses fatores, Caramelo também contribui para que a nau tenha a sua rota alterada. Notamos tal feito no momento em que ele é condecorado pelo

capitão Cabral como tripulante oficial da nau Capitânia, conforme podemos constatar no seguinte fragmento.

Foi uma grande honra, e minha cauda denunciava o quanto eu estava orgulhoso por ter ajudado a tripulação. Contudo, por conta dos festejos, ninguém percebeu que, ao dar o bote no rato, eu também havia batido no timão, desviando completamente a rota da nau... (Palhavan, 2023, s.p.).

Asseveramos que os fatos elencados no relato ficcional não são apresentados na historiografia. Aqui, o autor nos leva a fazer suposições das ações que levaram a tal acontecimento de uma forma imaginativa e criativa. Essa é toda a magia e a liberdade da ficção que estimula a ludicidade dos jovens leitores em formação. Sob essa perspectiva, destacamos alguns termos que foram criados por Palhavan (2023) e que tornam a leitura mais atrativa, alegre e dinâmica. Ele faz a junção da palavra cão com companheiro, para formar “Cãopanheiro”; Capitão com ratão que origina capirratão-mor. Esse uso lúdico da linguagem proporciona momentos de prazer e criatividade para os jovens leitores em formação.

Nesse relato ficcional, há, no enunciado da personagem de extração histórica Cabral, uma intertextualidade com *Os Lusíadas*⁶⁸, texto épico do poeta Luís Vaz de Camões (1524 -1580). Tal fato é evidenciado no momento em que Caramelo é, oficialmente, declarado membro e servidor de Dom Manuel, conforme destacamos no trecho “[...] com enorme coragem enviou seus homens em missão por mares nunca dantes navegados” (Palhavan, 2023, s.p.). No poema *Os Lusíadas*, no verso “Por mares nunca dantes navegados”, é feita uma referência à viagem de Vasco da Gama às Índias, em 1498, um marco nas relações comerciais e exploratórias do século XV e, de certa forma, a consolidação de um momento historicamente relevante para Portugal.

Constatamos que, nesse item, em específico, há um diálogo da Literatura Infantil com o cânone literário adulto - *Os Lusíadas*. No trecho em que afirma que

⁶⁸ Os Lusíadas é a obra épica, ou também conhecida por epopeia, publicada em 1572, ano em que Camões, por meio de uma narrativa escrita em versos, narra as proezas e conquistas dos grandes heróis portugueses, dando destaque às viagens heroicas de Portugal, conquistadas por Vasco da Gama, sendo considerado o maior poema épico português renascentista. Fonte: <https://oadmiravelmundodasletras.blogspot.com/2016/05/por-mares-nunca-dantes-navegados.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

navegaram “por mares nunca dantes navegados”, Camões engloba todo o povo lusitano navegador, que enfrentou a morte pelos mares desconhecidos. No relato ficcional, é o Cão Caramelo que é exaltado e condecorado pelo seu feito – ter capturado o rato Ratonildo. Enfatizamos que perpassa pela mediação do professor utilizar-se desse recurso escritural em sala de aula para ampliar os horizontes de leitura dos seus alunos, pois, por meio da intertextualidade, podemos direcionar o aluno a um universo onde várias fronteiras podem se abrir, ou seja, possibilitar a ampliação dos conhecimentos e das expectativas.

No livro didático que analisamos, na seção Giramundo, da Unidade I, as autoras traçam um paralelo entre o navegar feito pelos portugueses em 1500 e o navegar que temos hoje, contemplado pela internet. Afirmam que o “navegar nas informações que ainda a internet disponibiliza também é uma forma de conhecer diferentes países, conversar com pessoas em variados lugares do mundo e descobrir informações incríveis” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 22), intenções estas que, comparadas com as que tinham os portugueses, no século XV, são até compatíveis, mas, junto a essas possibilidades, acrescentamos que os objetivos dos portugueses, além dos sutis mencionados, eram “os aspectos políticos, econômicos e religiosos. A monarquia portuguesa desejava fortalecer seu poder e construir um império. [...] Os nobres [...], conquistar terras, riqueza, título [...]. A igreja [...], expandir a fé católica e aumentar o número de fiéis” (Figueira, 2007, p. 108).

As autoras também expressam que, “navegando, os portugueses conheceram diversas partes do mundo. Assim, chegaram às terras que vieram a ser o Brasil” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 22). Essa afirmativa também é contemplada na Narrativa Híbrida de História e Ficção, na qual consta que a rota era “circum-navegar toda a África, passando pelas Canárias e Cabo Verde, e enfrentar o temível Cabo das Tormentas até enfim pisar em Calicute, na Índia” (Palhavan, 2023, s.p.). Destacamos que, no livro didático, ao se abordar as navegações, é ressaltado que os portugueses chegaram até as terras que hoje são o Brasil; já na Narrativa Híbrida de História e Ficção, Palhavan (2023), em nenhum momento, faz referência às terras brasileiras, deixando o leitor no vácuo da interpretação. Dessa forma, mais uma vez, enfatizamos a importância da intervenção intencional do professor ao explorar os conteúdos em sala de aula, principalmente nesse caso, onde as informações não estão explícitas e requerem orientações e subsídios pedagógicos para a compreensão dos fatos.

As autoras Hipólide e Gaspar (2017, p. 16) afirmam, também, que “a localização geográfica de Portugal, o aperfeiçoamento de técnicas de navegação de longo curso e a falta de terras cultiváveis foram alguns fatores que motivaram as viagens marítimas portuguesas a terras distantes”. Ou seja, mesmo diante dos obstáculos impostos pelo mar, os portugueses focaram na expansão marítima e nas “descobertas” de novos territórios.

No momento do relato em que o cão Caramelo é condecorado pelo Capitão da frota, observamos que a personagem Cabral destaca as suas titulações – Capitão-mor da embarcação e Cavaleiro da Ordem de Cristo –, que foi recebida na Corte de D. Manuel I. Este agracia Cabral com a titulação de “Fidalgo do Conselho do Rei e Cavaleiro da Ordem de Cristo” e, após a missa do domingo, 8 de março de 1500, em Lisboa, toma a bandeira da Ordem de Cristo e a entrega a Pedro Álvares Cabral, que recebe das mãos do rei o estandarte real, que simboliza o seu poder. Consideramos que esses dados históricos nos fazem questionar sobre qual fator foi preponderante na escolha de Cabral para comandante, e se o rei tinha diante de si muitas pessoas que continham conhecimento e experiência em navegação. Nesse sentido, ressaltamos que

[...] a presença de Cabral à frente do empreendimento era indispensável, porque só a Ordem de Cristo, uma companhia religiosa-militar autônoma do Estado e herdeira da misteriosa Ordem dos Templários, tinha autorização papal para ocupar – tal como nas cruzadas – os territórios tomados dos infiéis (no caso brasileiro, os nativos destas terras). O empreendimento da frota era tão ambicioso e tinha tantos motivos para chegar na nova terra que, a despeito da pouca experiência do nobre cavaleiro Cabral, nela estavam embarcados vários gênios da navegação portuguesa, a mais avançada então em náutica e astronomia (Nivaldo, 2023, s.p.).

A obra faz menção a várias personagens de extração histórica⁶⁹ – ou seja, que representam atores que, de fato, existiram e estavam presentes quando os fatos aconteceram, e ao final do livro, na contracapa, são expostas informações básicas sobre cada um: “Dom Manuel I (1469 – 1521), o Venturoso: Rei de Portugal de 1945

⁶⁹ Fleck (2017) assevera que a classificação das personagens em obras híbridas de história e ficção permeia por três tipologias distintas: as personagens puramente ficcionais, as de extração histórica e as personagens metonímicas, que embora sejam ficcionais, representam um contingente de sujeitos que participaram dos eventos históricos.

até a sua morte”. Outra personagem de extração histórica destacada na obra é Pedro Álvares Cabral, “capitão-mor da embarcação do descobrimento do Brasil” (Palhavan, 2003, s/p). Em seguida, temos o “Mestre João, médico, astrônomo, astrólogo e físico espanhol da expedição. Ele, “de Porto Seguro, mandou a D. Manuel, em 1º de maio de 1500, uma carta sobre a viagem” (Palhavan, 2023, s.p.).

Na Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), ele é a personagem responsável por guiar as naus no mar, sem sair da rota. Após a tempestade relatada por Caramelo, Mestre João⁷⁰ mexia em seus instrumentos e Cabral, aproxima-se dele e lhe questiona: “Mestre João, o senhor é um cosmógrafo experiente, responsável por guiar a embarcação através das estrelas, e com certeza pode me responder: nos desviamos muito da nossa rota?” (Palhavan, 2023, s.p.). O mestre balança a cabeça, olha para o céu e, respirando fundo, diz ao capitão:

– Em todos esses anos, capitão – começou ele –, nunca vi algo assim. Astrolábios, quadrantes, ampulhetas, nunca vi todos os instrumentos se danificarem juntos, como que amaldiçoados, ou melhor: roídos por dentes portentosos, dentes capazes de quebrar os grilhões mais duro de nosso reino [...].

– Mas nem tudo está perdido, capitão – retomou Mestre João e concluiu com voz confiante: – Posso ver que estamos na direção certa. E ainda nos restam um astrolábio de madeira e as instruções de Vasco da Gama (Palhavan, 2023, s.p.).

São essas as instruções que Caramelo obtém ao se defrontar com Ratonildo. No seguimento do curso da viagem, o cão relata: “Sonhei com uma terra cheia de palmeiras, de praias enormes, iluminadas por um cruzeiro de estrelas, e onde cantava um sabiá” (Palhavan, 2023, s.p.). Nesse fragmento, encontramos um narrador que é envolvido com o luar, em alto mar, e sonha com uma terra cheia de belezas naturais, e isso, finalmente, possibilita que a frota chegue a avistar terras. Na *Carta* de Pero Vaz de Caminha, de 1500, encontramos, igualmente, um narrador perplexo com as

⁷⁰ Mestre João, segundo levantado por historiadores, era espanhol, cristão novo (judeu), médico pessoal do próprio rei e astrônomo. O primeiro a descobrir, nomear e cartografar as estrelas do Cruzeiro do Sul. Fazia uso dos revolucionários instrumentos de navegação, como o astrolábio de metal, desenvolvidos por outro famosíssimo judeu sem o qual as grandes navegações e descobertas dificilmente aconteceria: Abraão Zacuto. 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: 06 ago. 2024.

belezas naturais da terra tropical e encantado com a harmonia que encontra no novo continente.

A partir desse momento da narrativa, vemos os diálogos intertextuais na Narrativa Híbrida Infantil com um poema do período do romantismo – *Canção do Exílio* –, e com a *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, dois textos de épocas distintas que dialogam com a Escrita Híbrida de História e Ficção Infantil Brasileira.

O poema *Canção do Exílio* foi redigido em Portugal e publicado em 1846, nos *Primeiros Cantos*, livro de estreia do escritor maranhense Gonçalves Dias (1823-1864). *Canção do Exílio* é um poema romântico (da primeira fase do romantismo), que aparece na primeira parte do livro, intitulada “Poesias americanas”, de Gonçalves Dias. Segundo Fonseca (2017, p. 194),

“Canção do exílio” de Gonçalves Dias tem nutrido o meio culto brasileiro e penetrado no mundo escolar por quase dois séculos. Louvado, citado, parodiado, banalizado, continua sendo até hoje o poema mais referido e popularizado entre os grandes da Literatura brasileira. O contingente de assimilações é grande e variado. A referência mais ilustre data dos tempos republicanos, com alguns de seus versos transpostos na letra do “Hino Nacional Brasileiro”. Entrando pelo século XX, o poema logrou outras referências, comparecendo em paródias de Juó Bananére, Oswald de Andrade, Murilo Mendes, Mario Quintana, José Paulo Paes, como se lê no ensaio “As canções do exílio”, de Adélia Bezerra de Meneses (2001).

Podemos citar, aqui, que a Literatura Híbrida Infantil também se vale dessa possibilidade, expressa no fragmento que faz menção ao poema *Canção do Exílio*⁷¹, de Gonçalves Dias.

É dessa maneira, segundo Caramelo, que a tripulação chega a uma terra esplêndida. Conforme anuncia o narrador: “Assim, graças aos meus dotes caninos, no dia 22 de abril de 1500 finalmente avistamos terra firme” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

⁷¹ É o poema de Gonçalves Dias que abre o livro *Contos literários* e marca a obra do autor como um dos mais conhecidos poemas da língua portuguesa no Brasil. Foi escrita em julho de 1843, em Coimbra, Portugal. O poema, por conta de sua contenção e de sua alusão à pátria distante, tema tão próximo do ideário do Romantismo, tornou-se emblemático na cultura brasileira. Tal caráter é percebido por sua frequente aparição nas antologias escolares, bem como pelas inúmeras citações do texto presentes na obra dos mais diversos autores brasileiros. Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/4451487>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Nesse momento do relato, assume certa importância o escrivão Pero Vaz de Caminha, que já fora citado várias vezes na obra, entre elas, no comentário: “escrivão-mor da embarcação, que tinha sido vereador no Porto, letrado e arguto. É autor de mais rica narrativa de toda a viagem, que marca, de fato, o começo da história escrita do Brasil” (Palhavan, 2023, s.p.).

Sheila Hue (2021)⁷², em uma entrevista, complementa que “Caminha era membro da alta burguesia letrada, herdou do pai um importante cargo, era cavaleiro do rei e foi nomeado para escrivão da primeira feitoria portuguesa na Índia”. Ela salienta que o escrivão “era um funcionário régio versado nas artes da escrita, sabia fazer, como se dizia na época, uma pintura com as palavras, trazendo as coisas descritas diante dos olhos do leitor”. E foi isso que Caminha fez: descreveu, detalhadamente, o que as suas lentes viam nas novas terras, pautado nos interesses econômicos e colonizadores ligados a Portugal e à cultura eurocêntrica, isto é, descrições com interesses de cunho ideológico.

Fleck (2017) aponta que os recursos escriturais bakhtinianos – a paródia, a dialogia, a polifonia e a carnavalização – são bastante utilizados nos romances históricos de mediação. Na obra de Palhavan (2023), há o emprego de algumas estratégias bakhtinianas de escrita – ao nível, claro, do público-alvo e da concepção de mundo e de linguagem de um autor de Literatura Infantil –, como paródia, que reconstrói personagens, cenários e acontecimentos registrados nos documentos oficializados sobre o “descobrimento do Brasil”.

Exemplo disso, no Escrita Híbrida Infantil, é a “Carta de Achamento paródica”, escrita pela personagem protagonista Caramelo. Há, na ficção, a recriação da *Carta* de forma engraçada, alterando personagens, falas e abordagens, de acordo com o fragmento destacado: “A pedido do capitão-mor desta frota, Pedro Álvares Cabral, eu vos mando latidos sobre o achamento desta nova terra” (Palhavan, 2023, s.p.). Tudo isso contribui para que a Ficção Híbrida Infantil se aproxime, bastante, das escritas críticas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) que, igualmente, preza pela eleição dessas técnicas escriturais na tessitura de seus relatos críticos.

⁷² A entrevista sobre o livro *Carta de Achamento do Brasil* foi publicada no Jornal da Unicamp, em 13 de setembro de 2021. Disponível em: <https://blogeditoradaunicamp.com/2021/09/14/jornal-da-unicamp-publica-entrevista-sobre-o-livro-carta-de-achamento-do-brasil/>. Acesso em: 06 ago. 2024.

Glória Pondé (1985, p. 123) explicita, em seus estudos, que

[...] a carnavalização, na Literatura Infantil contemporânea, é empregada para apontar os desequilíbrios sociais e usa as várias modalidades do cômico por ser um gênero muito vinculado à cultura popular e por permitir uma grande liberdade de criação. Invertendo-se as situações, aumentam-se de tal modo a injustiça e o absurdo que a deformação da ficção – que seria o espaço onde tudo é permitido – passa a ser um reflexo crítico de uma realidade muito próxima.

Nesse cenário, a Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* vale-se, como vimos, da carnavalização para romper a ordem estabelecida e o dito já posto como fatos concluídos. Ao observarmos os trechos a seguir, notamos que há uma inversão dos fatos, pois *A Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha – documento que produziu a História, e uma memória, a partir do silenciamento das outras testemunhas do evento narrado, os povos originários do Brasil –, passa a ser uma narrativa inventiva e criativa, realizada pelo protagonista, o cão Caramelo, e, com isso, há algumas distorções da História, como se pode observar no trecho a seguir:

Enquanto os humanos tentavam se estender, trocando coisas, comendo e bebendo, eu corri pela praia, cavouquei à vontade, rolei na areia e até nadei no mar [...]. Acabo esta carta dizendo que aqui tem terra para milhares, milhões, trilhões de cachorros correrem à vontade [...] Dou lambidas nas mãos de Vossa Alteza (Palhavan, 2023, s.p.).

Evidenciamos, também, nessa “Carta de Achamento paródica”, a presença marcante da intertextualidade, uma vez que Kristeva (1974) afirma que, na atualidade, todo texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de um outro texto. A Literatura vale-se, amplamente, desse recurso intertextual, consciente ou inconscientemente. No relato ficcional, a intertextualidade fica em destaque no momento em que o cão Caramelo assume o lugar de Pero Vaz de Caminha e escreve a “Carta” a Dom Manuel I. A personagem põe em destaque os escritos históricos da *Carta de Achamento*, de Pero Vaz de Caminha (1500), utilizando alguns fragmentos idênticos ao que está no documento histórico e outros adaptados ao contexto de seu protagonismo na obra, conforme verificamos nos trechos citados a seguir:

Partimos de Belém no dia 09 de março de 1500 e, no dia 14, nos achamos em Canárias, para domingo, 22, nos aproximarmos das Ilhas de Cabo Verde. [...] no dia 22 de abril de 1500 finalmente avistamos terra firme. Primeiro, um monte, muito alto e redondo, e outras serras mais baixas ao sul dele; depois terra chã, cheia de grandes arvoredos: ao monte e à terra o nosso capitão pôs os nomes Monte Pascoal e Terra de Vera Cruz (Palhavan, 2023, s.p.).

Nesse excerto, verificamos que há uma referência explícita à *Carta de Achamento* na obra de Palhavan (2023), estabelecendo um diálogo do texto com o outro. Sob esse viés, Walty (1996) afirma que a intertextualidade “é uma dessas chaves que nos permitem penetrar no texto, à medida que faz dialogar um texto com outros textos, da mesma época ou de épocas diferentes, de um mesmo espaço ou de espaços diferentes” (Walty, 1996, p. 30). Ou seja, vemos uma obra infantil atual dialogando com a *Carta de Achamento*, produzida em 1500.

No livro didático *Crescer História* (2017), do 4º ano, de Marcia Hipólide e Miriam Gaspar, na Unidade I, na seção “À procura de novas terras e riquezas”, as autoras explicitam que “no século XV, [...], os portugueses iniciaram diversas viagens marítimas em busca, [...], de novas terras, alimentos e riquezas” [...] chegaram a lugares que até então desconheciam [...]. Em 1500, eles desembarcaram nas terras onde hoje é o Brasil” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 16). A forma como é explorado o assunto induz o leitor a acreditar que o Brasil foi “descoberto”, que esse ato foi uma obra do acaso. A questão não é bem problematizada e, muitas vezes, é posta de forma genérica, secundária, lacunar ou estereotipada. Nessa perspectiva, seguem os preceitos da historiografia tradicional presentes na sala de aula e se reforçam os ideais dos colonizadores no Ensino de História. Vertentes da Nova História já têm desconstruído, nos dias de hoje, a ideia de que Cabral foi o “primeiro” navegante português a chegar às terras do Brasil⁷³, apontando para diversas outras possibilidades anteriores ao registro de 1500, realizado na *Carta de Achamento*, de Pero Vaz de Caminha.

Apesar das controvérsias em torno da temática, na História Brasileira oficializada e no discurso dominante, Pedro Álvares Cabral é reconhecido como o

⁷³ Recomendamos a leitura dos textos sobre o tema, disponíveis em: <https://www.bing.com/search?q=Quem%20chegou%20ao%20Brasil%20antes%20de%201500?&form=cdxche>. Acesso em: 03 mar. 2024.

responsável por encontrar o novo território. Quando falamos de “descobrimento do Brasil”, é o nome do português que está relacionado ao evento. Isso é fruto do que vemos e aprendemos nos estudos da maioria dos livros didáticos, fatos estes que contribuem para fortalecer os ideários colonialistas, que negam o conjunto histórico existente antes da chegada dos europeus a nosso território. A expressão “descobrimento” ignora que, naquele período, os povos originários já habitavam essas terras há muito tempo. Tal expressão está ligada ao etnocentrismo dos portugueses e, também, dos demais exploradores europeus, pois eles só entendiam o mundo tendo por centro sua própria etnia, seu próprio povo, sua própria história e cultura.

Na obra *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), o autor ameniza, e até apaga, alguns fatos reiterados e expostos na escrita de Pero Vaz de Caminha. Acreditamos que isso se deve ao fato de estar consciente de que está escrevendo para crianças. Assim, a Narrativa Híbrida, por exemplo, não dá qualquer destaque à nudez dos habitantes originários das terras brasileiras, como, enfaticamente, Caminha faz no seu relato.

Palhavan (2023) usa da personagem Caramelo para contar como foi o contato com as mulheres indígenas. O cão descreve: “assim que descemos, devo admitir, por instinto eu logo comecei a latir para as indígenas e senti tremenda vontade de morder aquelas canelinhas, mas logo o Capitão Pedro Álvares Cabral bondosamente jogou um graveto bem longe e eu me distraí” (Palhavan, 2023, s.p.).

Na *Carta de Achamento*, notamos que a nudez precisou ser evidenciada, ressaltada, especificada, esclarecida, de tal forma que o próprio Caminha ainda não podia acreditar que estivesse presenciando aquelas cenas e, principalmente, imaginando que o rei, também, não fosse acreditar. Dessa maneira, para dar valorização ao que escrevia, acrescentou que nenhuma coisa lhes cobria as vergonhas e que as moças eram “bem gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha” (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 17-18).

Caminha, em sua escrita, mostra-se obcecado com a nudez das mulheres que via, e sublinha, em diversos pontos da *Carta*, a nudez do povo que encontra e a ausência de “vergonha” por parte dos povos originários, algo impensável para um cidadão europeu do início do século XVI. Do outro lado, para os nativos, o que

imaginamos que lhes causava estranhamento era o excesso de roupas que navegadores vestiam naquele lugar e clima, resultando no choque de culturas.

O escrivão Caminha (1500) relata, também, ao rei que as “águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!” (Caminha [1500] *apud* Rodrigues, 2019, p. 49). Caramelo, na ficção, também seguindo a mesma lógica, descreve ao rei que “as águas são muitas, quase que infinitas. A terra é graciosa e, em se plantando tudo dá” (Palhavan, 2023, s.p.).

O enunciado “Em se plantando tudo dá” é apenas um recorte da *Carta de Achamento* (1500) que nos revela que a permanência dos portugueses por alguns dias no litoral, onde hoje é o Estado da Bahia, foram suficientes para notarem o grande potencial das terras do “Novo Mundo” por eles “descoberto”. Desse trecho, “em se plantando tudo dá”, originou-se a frase muito utilizada, principalmente pelos agricultores, “tudo o que se planta dá”, para se referir ao clima e à terra fértil que possui o nosso país. Tal enunciado, feito à época de Cabral, desvela o olhar colonizador e explorador dos europeus frente ao imenso território que aqui passaram a dominar.

Na “Carta paródia” que Caramelo escreve ao rei, ele retoma a questão da religião, da mesma forma que Caminha faz na *Carta de Achamento*. No excerto exposto a seguir, averiguamos como Caminha apresenta tal fato ao rei:

Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. [...] Mandou naquele ilhéu armar um esperável, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali (Caminha [1500], *apud* Rodrigues, 2019, p. 20).

Caramelo também expõe ao rei como foi a celebração da missa no território “descoberto”, asseverando que “no domingo, todos se reuniram em volta de uma cruz para ouvir a missa, celebrada pelo Padre Henrique de Coimbra. Esta foi a primeira missa celebrada nestas terras. Depois, alguns dos nossos foram mata adentro com os índios” [...] (Palhavan, 2023, s.p.). Vale destacar que a cruz é um símbolo que remete à Antiguidade, tendo inúmeros significados, mas, no fragmento exposto,

representa o cristianismo, religião que foi trazida ao “Novo Mundo” pelos colonizadores europeus. A missa inaugurou o evento (erguer a cruz), dignificou-o e o tornou apto a ser vinculado à historiografia.

Compreendemos que o ato solene da celebração da primeira missa nas novas terras pode ser considerado como uma cerimônia de posse, como forma de legitimação da propriedade da terra no processo de “conquista”/tomada do “Novo Mundo”/do território pertencente aos povos originários da América pelos povos da Europa e, também, um dos primeiros gestos de exposição da cultura europeia aos povos que aqui viviam.

Essa ação demonstra a intenção colonizadora de impor a sua religião aos povos originários, julgando-os sem crenças, porque não eram cristãos. Nesse sentido, o Brasil nasceu sob o signo da cruz, num ato religioso (poder espiritual da Igreja), representado pela Ordem de Cristo, símbolo que Cabral trazia estampado na bandeira desde a partida da esquadra em Belém; e, também, pelo poder político, configurado, no caso, no rei Dom Manuel I, representante político ao qual deviam obediência todos os que aqui chegaram naquela ocasião.

Ao final da Carta, encontramos, então, o cão Caramelo que, após conviver com os nativos, decide ficar nas novas terras e escreve: “E como toda gente aqui gosta muito de cachorro, concludo esta carta dizendo que vou ficar por aqui mesmo” (Palhavan, 2023, s.p.). No documento histórico, tal episódio é relatado ao rei de Portugal da seguinte forma:

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] *apud* Rodrigues, 2019, p. 48).

Há aproximação nos relatos, pois, tanto Caramelo quanto Pero Vaz de Caminha referem-se à estadia de portugueses entre os autóctones naquele momento dos contatos primeiros. No relato ficcional, Caramelo decide ficar nas novas terras, pois já estava familiarizado com os povos originários. Na *Carta de Achamento*, Caminha descreve que ficam dois degredados e dois grumetes. Esse mesmo relato encontramos na obra de Bari, que destaca que as personagens Minhoca e Barriga,

“dois marinheiros não quiseram voltar para Portugal preferindo ficar naquele paraíso” (Bari, 2002, p. 23).

No final do relato ficcional, Caramelo, enaltecendo as suas qualidades de um bom canino, expõe: “e foi assim que eu, Caramelo, um cachorrinho travesso, mas muito amoroso e leal, ajudei a descobrir o Brasil. E desde os tempos do descobrimento vivo por estas terras, dando a todos muito carinho e trabalho pra cachorro” (Palhavan, 2023, s.p.).

Ao se findar o relato de Caramelo, a Narrativa Híbrida Infantil retorna ao momento primeiro da enunciação em que o pai está contando a história para o filho: “– Vamos filho, já é tarde – disse o pai. – Dê boa noite para o Caramelo e vamos dormir. E prometo que amanhã lhe conto mais sobre a história do Brasil” (Palhavan, 2023, s.p.). Consideramos que, nesse final do relato ficcional, há, novamente, a mudança da voz enunciativa, encerrando-se a enunciação da voz autodiegética de Caramelo e o relato retoma o nível extradiegético e volta-se à voz heterodiegética que principiou a enunciação.

Compreendemos, assim, que a Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil nos proporciona outras formas de leitura do documento histórico, sob o viés da ludicidade e da criatividade, elementos significativos quando pensamos em Literatura e temos como foco a formação do leitor literário decolonial. A revitalização paródica do documento e sua “atualização” intertextual enseja novas formas de revisitar o passado colonial brasileiro e conecta essas intenções da Escrita Literária Híbrida Infantil Brasileira com aquela da modalidade mais recorrente do romance histórico na atualidade: o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017).

Destacamos que a obra abordada é classificada como crítica-mediadora⁷⁴, pois, apesar de haver uma certa renarrativização do passado e, também, uma

⁷⁴ Segundo Santos (2023, 197-198), a narrativa híbrida crítica-mediadora 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 (Fleck, 2017) 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 se instaura a partir da década de 1980 e segue aos nossos dias, que abandona os experimentalismos e desconstrucionismos da fase do *boom* (décadas de 1960 e 1970) para implementar a fase crítica/mediadora. Fonte: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso: 20 mar. 2024.

intenção subjacente de ensinar a versão oficializada do passado ao leitor, mantendo-se traços do discurso da História Tradicional, prevalece, na tessitura escritural, a possibilidade de se imaginar, fantasiar, inventar uma versão outra do passado, com perspectivas outras, formas outras e atores outros frente aos registros hegemônicos, fontes históricas consagradas pela vertente tradicional da historiografia. O potencial dessa criticidade precisa, contudo, ser ativado e explorado pela mediação de um professor, também leitor literário decolonial, que conduza o processo da formação leitora às comparações, aos enfrentamentos e às inusitadas visões outras.

Diante do exposto, salientamos que, quando pensamos na formação de um leitor literário decolonial, temos a necessidade de possibilitar o acesso deste às leituras mais variadas, sejam elas críticas ou acríticas, para que, assim, esses leitores em formação tenham embasamento para se posicionar em relação ao que se lê. Essa formação não privilegia um único tipo de discurso escritural, ao contrário, ela só se efetiva frente às múltiplas possibilidades de confrontação de posicionamentos diferenciados.

Ao adentrarmos o universo das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil, o leitor é encaminhado para realizar leituras literárias que extrapolam as formalidades que, habitualmente, conduzem o seu ensino na escola para, assim, compreender o processo histórico que a sociedade brasileira vivenciou. Esse processo se materializa nas marcas deixadas pelos séculos de colonialismo na estratificação social, nas ideologias e nos posicionamentos racistas e preconceituosos que ainda se perpetuam, às vezes, abertamente ou com disfarces, nos dias atuais.

Nesse viés, almejamos, com a implementação da leitura literária decolonial na sala de aula, um alcance do maior número de leitores, para que eles desenvolvam práticas leitoras ressignificadoras e que possam ampliar o seu campo de visão relacionado às peculiaridades do texto literário. Que a partir da leitura significativa, o leitor decolonial em formação possa dar conta da ocorrência da manipulação da linguagem na Literatura e, também, na escrita das fontes históricas, e que se estenda esse conhecimento aos demais textos que se lê tanto no espaço da escola quanto no da vida cotidiana.

Dessa maneira, acreditamos no potencial que emana das Narrativas Híbridas de História e Ficção como vias ao pensamento decolonial, que podem servir de impulso à descolonização no ambiente escolar, abrindo precedente para

questionamentos da História Tradicional rankeana, apontando caminhos a serem seguidos na busca de uma Educação de qualidade e humanizadora. A ação dessa prática leitora urge nas escolas públicas brasileiras e sua implementação, ao contrário do que prega a teoria da decolonialidade, trará mudanças a curto e a médio prazo, frente ao que, de fato, a decolonialidade – que essas práticas podem estimular e preconizar – prevê: transformação e mudança a longo prazo na base estrutural das sociedades ainda fortemente impregnadas das reminiscências colonizadoras. Por esse motivo, nós, sempre, explicitamos que esses são procedimentos de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário que, a longo prazo, podem gerar a decolonialidade que, por sua vez, deve implodir a base mesma da remanescente colonialidade nos países da América Latina.

Na sequência, passamos a refletir sobre o segundo período assinalado em nossa trajetória histórica ocidental: a Era Imperial (1822-1889). Assim, elencamos alguns dos fatos relevantes desse período e voltamo-nos às Narrativas Híbridas Infantis que revisitam alguns desses acontecimentos, como, à continuação, procedemos.

3.6.2 Leituras sobre o Brasil Império: nosso país na época de reis, rainhas, imperadores, imperatrizes, princesas e príncipes – a intensificação da estratificação social

O Período Imperial da História do Brasil compreende o tempo entre 7 de setembro de 1822 e 15 de novembro de 1889, totalizando 67 anos. A Era do Brasil Império começou logo após a Independência do Brasil, proclamada em 1822, quando o príncipe Dom Pedro proclamou a independência às margens do Rio Ipiranga, em São Paulo. Ele, à época, era regente oficial do Brasil, cargo a ele atribuído pelo pai, Dom João VI – quando este deixou o nosso território – ao qual chegou em 1808, fugido dos problemas da invasão napoleônica nos reinos europeus à época –, em 1821, e teve que retornar a Portugal para, assim, manter em poder de sua família a monarquia daquele reino. Na ocasião da efeméride, que em 2022 completou seu bicentenário, o príncipe, conforme registra a historiografia tradicional, pronunciou o “Grito da independência”, nas margens do riacho Ipiranga, nas proximidades da cidade de São Paulo (Macedo, 2020).

Isso se deu pelo fato de Dom Pedro negar-se a, também, retornar a Portugal, segundo lhe estavam exigindo a Corte e seu próprio pai. No aspecto político, o Brasil organizou-se como uma monarquia, governado por um imperador, Dom Pedro I. Essa organização política tem como tradição a transmissão do poder de maneira hereditária, cabendo à sucessão, como de fato se deu no Brasil, ao filho primogênito de Dom Pedro I, cujo nome também era Pedro de Alcântara.

Este se tornou o segundo imperador do Brasil, aos 5 anos de idade, com o título de Dom Pedro II. Casou-se, aos 18 anos, com a imperatriz Tereza Cristina, pelo fato de seu pai – Dom Pedro I –, ter retornado, em 1831, a Portugal para lutar contra seu irmão, D. Miguel, para que sua filha, Dona Maria, a qual nasceu do seu primeiro casamento com aquela que foi a primeira imperatriz brasileira – dona Maria Leopoldina da Áustria –, assumisse o trono português. Esse fato se efetuou em 1834. Até a maioridade do imperador – à época, adiantada para os 15 anos –, o Brasil foi governado por uma tríade integrada por Nicolau Vergueiro, José Joaquim Carneiro de Campos e Francisco de Lima e Silva. Esse sistema administrativo é conhecido como o Período Regencial (1831-1840) do Brasil, um dos momentos mais tensos que o território viveu, devido às diversas revoltas populares em muitas regiões, que tinham o viés separatista.

Outro ponto que marca os reinados brasileiros foi a manutenção da escravização, mesmo diante de diversas pressões internas e externas para que tal sistema fosse abolido. Em 1888, houve a abolição, o que acabou resultando no fim do Império em decorrência de sua base de sustentação social ter sido construída sobre os grandes latifundiários escravocratas, que sempre se beneficiaram dessa exploração humana para construir suas fortunas e para instaurar o seu poder político e econômico.

À continuação, expomos o **quadro 13**, no qual realizamos a listagem de obras que corresponde ao conjunto de Narrativas Híbridas Infantis que catalogamos no **quadro 9**, as quais revisitam eventos e personagem inseridos nesse recorte temporal da História Brasileira: a Era Imperial, de 7 de setembro de 1822 a 15 de novembro de 1889.

Quadro 13 - Obras da Literatura Infantil Brasileira, cujas diegeses estão vinculadas aos eventos da Era Imperial do Brasil (1882-1889), publicadas no período de 1988 a 2024

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Temática específica	Tendência escritural
<i>Os gnomos do Ipiranga</i>	Shiyozo Takutaku	1988	Independência do Brasil ⁷⁵	acrítica
<i>O amigo do Rei</i>	Ruth Rocha	1993	Escravidão/Quilombos	crítica
<i>Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro</i>	Marcelo Duarte	1999	Independência do Brasil/composição do hino nacional	crítica
<i>Independência ou morte... Um negócio de Estado!</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	Independência do Brasil	crítica
<i>Pedro, o independente</i>	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	1999	A vida de Dom Pedro I	crítica
<i>*Independência, um grito de Rei</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	Independência do Brasil	acrítica
<i>*O Pequeno Príncipe</i>	Neire de Sousa Araújo	2000	Dom Pedro II	acrítica
<i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: na época da Independência</i>	Maria José Silveira	2004	Pós-independência do Brasil	crítica
<i>*Enigma da Capela Real</i>	Ana Cristina Massa	2004	Família real Brasileira	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte!</i>	Juliana Faria	2006	Independência do Brasil	crítica
<i>A viagem aventureira: Percorrendo o Brasil em 1850</i>	Julia Scarano e Lilia Scarano Hems	2006	Hermann Burmeister	acrítica
<i>Maria Quitéria</i>	Walter Véttilo	2007	Maria Quitéria	crítica/mediadora
<i>A princesa Isabel, o gato e a fotografia</i>	Pedro Afonso Vasquez	2009	Princesa Isabel	acrítica
<i>Filo e o Hino à Proclamação da República</i>	Christina Hernandes	2011	Proclamação da República	acrítica

⁷⁵ Algumas obras foram classificadas por Santos (2023) como infantis/juvenis, porém, em nossa tese, fizemos a opção de classificá-las como infantis, que é o nosso foco de pesquisa, porque julgamos que os estudantes do 4º e do 5º do Ensino Fundamental já podem estar aptos a lê-las.

<i>Isabel</i>	Carolina Vigna-Marú	2011	Princesa Isabel	acrítica
<i>Museu do Ipiranga e a máquina do tempo</i>	Flávio Mesquita	2011	Independência do Brasil	crítica/mediadora
<i>A guerra da Cabanagem</i>	Elson Farias	2012	A cabanagem	acrítica
<i>Libertação dos escravos e República</i>	Elson Farias	2012	Da escravidão à Proclamação da República	acrítica
<i>Isabel, a Redentora</i>	Renina Drummond	2013	Biografia da Princesa Isabel	acrítica
<i>*1822: o sol da liberdade não raiou para todos... a Independência do Brasil</i>	Flavio Berutti	2013	Independência do Brasil	crítica/mediadora
<i>Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil</i>	Regina Drummond	2014	Biografia de Maria Quitéria	crítica
<i>Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras</i>	José Roberto Torero	2015	Abolição da escravidão	acrítica
<i>A independência no país da folia</i>	Flávio Greco Lopes	2016	Independência do Brasil	acrítica
<i>Lelé e a Independência do Brasil</i>	Ainê Pena	2018	Independência do Brasil	acrítica
<i>Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	Independência do Brasil	crítica
<i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i>	Luiz Eduardo Castro	2019	Primeiro Reinado	crítica
<i>Independência ou... confusão!</i>	Sérgio Saad	2020	Independência do Brasil	crítica
<i>Independência ou zero!</i>	Marcelo Duarte	2021	Independência do Brasil	crítica/mediadora
<i>Memórias Póstumas do burro da Independência</i>	Marcelo Duarte	2021	Independência do Brasil	crítica
<i>Princesinhas e príncipezinhos do Brasil</i>	Paulo Rezzutti	2021	Personalidades históricas do Brasil	acrítica
<i>*Felipa: Maria Felipa</i>	Cassia Valle e Luciana Palmeira	2022	Maria Felipa / Independência da Bahia	crítica/mediadora
<i>* Maria Felipa de Oliveira – A heroína negra da Independência do Brasil</i>	Zanny Adairalba	2022	Maria Felipa / Independência da Bahia	crítica/mediadora
<i>* Bicentenário Engenho Independência: a história de Hilário Matias Bezerra de Ataíde</i>	Vilmar Carvalho	2022	Hilário Matias Bezerra de Ataíde	crítica/mediadora
<i>*Finalmente, o Brasil Independente!</i>	Mauricio de Sousa;	2022	Independência do Brasil	crítica

	Mary Del Priore			
<i>*Maria Quitéria de Jesus: uma heroína da Independência</i>	Marianna Teixeira Farias	2023	Maria Quitéria/Independência	crítica/mediadora
<i>* Emília e os duzentos anos da Independência do Brasil</i>	Mônica Martins e Felipe Campos	2024	Independência do Brasil	crítica/mediadora

Fonte: Baseado em Santos (2023), delimitado e atualizado pela autora (Souza, 2024), com a colaboração dos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América ...”.

No **quadro** 13 acima exposto, listamos 36 Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis relacionadas ao Período Imperial. Dessas, 14 obras são classificadas como acríicas e 22 com tendência escritural crítica/mediadora. Analisando a quantidade de obras que foram catalogadas no Período Colonial, notamos que há uma diferença significativa na quantidade de produções literárias relacionadas a esse período. Há mais obras catalogadas no Brasil Colônia do que em relação ao Período Imperial. Tal fato nos mostra que há menos obras listadas no Império, porém constatamos que a quantidade de obras críticas listadas nesse período histórico é expressiva, pois, das 36 obras expostas aqui, 22 são críticas-mediadoras.

Nesse sentido, observamos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção estão focadas em uma linha escritural literária que visa romper com os paradigmas da historiografia tradicional hegemônica, evidenciando as personagens que, muitas vezes, passaram despercebidas no contexto escolar. Essas obras críticas, como afirma Santos, (2023, p. 153), “permitem romper com o discurso monológico do colonizador, deixando que novas vozes – como de crianças, de mulheres, de negros, de degradados e de indígenas – manifestem-se”.

As temáticas abordadas nas obras são bastante diversas, porém há predominância de obras que tratam sobre a Independência do Brasil, somando 19 obras, sendo 04 acríicas e 15 críticas-mediadoras. Julgamos que houve um crescimento na produção de obras relacionadas à Independência devido à comemoração do Bicentenário da Independência do Brasil, no ano de 2022. Assim, esse acervo literário, desde que tenha a mediação do professor, constitui-se em uma fonte relevante para a formação leitora dos jovens leitores.

Em relação ao conjunto maior de obras que tratam sobre temáticas diversas do período que representa o Império Brasileiro, elegemos como amostra, para nossa abordagem mais particularizada às tessituras narrativas híbridas infantis, a obra

Pedro, o Independente (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss. A escolha dessa obra deu-se para destacar os procedimentos escriturais, o emprego dos elementos da narrativa, além de explorar a criticidade ou não no processo de leitura para, assim, elucidar o potencial dessa Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil quando tratamos da formação do jovem leitor decolonial no ambiente escolar, e dessa forma, prepará-los para contrapor a arte polissêmica da Literatura ao discurso hegemônico da História Tradicional rankeana e, assim, reconhecer a nossa condição de subjugados.

3.6.2.1 *Pedro, o Independente* (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss: o grito que fez história

Entre vários fatos históricos que marcaram o Período Imperial, escolhemos abordar o evento da Independência do Brasil⁷⁶, ocorrido em 7 de setembro de 1822. Tal fato e suas implicações em nossa história, ainda hoje, são caracterizados na escola, e fora dela, com ações como: Semana da Pátria, rituais cívicos públicos, verde-amarelo nos corredores das escolas, entonação do Hino Nacional, entre outras ações patrióticas. Desse modo, tal acontecimento histórico integra o ciclo anual de ações escolares dos estudantes do Ensino Fundamental, sendo, pois, significativo para eles. Ao explorarmos a temática, a partir de uma formação leitora literária decolonial, necessitamos nos questionar: a História é feita por nós, homens e mulheres comuns, pautada em ações diárias – em consonância com as premissas da Nova História –, ou por outros sujeitos, designados como heróis, “seres iluminados”, capazes de conduzir o destino de um povo, de uma nação – de acordo com os primeiros paradigmas da História Tradicional?

⁷⁶ Essa temática é amplamente explorada na tese em andamento *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 (2022-2026)*, da professora Carla Cristiane Fant, cujo estudo integra, igualmente, uma proposta de formação leitora literária decolonial em forma de Oficina Literária Temática. Aconselhamos nossos leitores a consultarem esse texto assim que ele estiver disponibilizado ao público.

Nesse cenário, elegemos, para uma abordagem comparada, a obra *Pedro, o Independente* (1999), de Mariângela Bueno⁷⁷ e Sonia Dreyfuss⁷⁸, cujas representações serão confrontadas com os conteúdos dos volumes 4 e 5 da coleção de livros didáticos de Hipólide e Gaspar, *Crescer História* (2017) – para o 4º e o 5º anos –, cujo exame foi realizado na seção 2 deste estudo. A obra, nesse espaço, é uma Narrativa Infantil Ficcional Híbrida que possui 31 páginas e retrata, em sua diegese, alguns aspectos da História da Independência do Brasil vivenciados pela personagem protagonista Pedro.

A enunciação é feita em nível extradiegético e em uma voz heterodiegética, ou seja, a voz enunciativa não é de uma personagem que participa dos fatos que relata, está fora da diegese. Nesse relato ficcional, temos um narrador extradiegético (Genette, 1979), que é aquele que transmite as informações ao narratário, mas não é personagem do relato. Nesse caso, não temos um narratário especificado, porém, consideramos que, pela idade do protagonista, esse narratário pode ser, igualmente, um ente jovem, como são os leitores empíricos potenciais da obra, jovens leitores em formação. É comum que esse tipo de narrador também aponte aspectos psicológicos das personagens e faça reflexões acerca dos acontecimentos, já que essa constituição de foco narrativo confere um conhecimento ilimitado à voz que enuncia o discurso.

Na ação do narrador extradiegético, podemos observar como esse apresenta ao narratário a caracterização do protagonista, como expomos na sequência:

Pedro estava muito animado. O sol e o calor soltavam sua imaginação. Como seriam divertidas as férias naquela cidade imensa que ele tanto queria conhecer. Imaginava descobrir novos lugares, novas pessoas e novas diversões na cidade de São Paulo. Finalmente tinha completado dez anos! Já era grande e havia conquistado o direito de fazer muitas coisas. Pedro ia viajar sozinho! Pedro morava em uma cidade pequena. Ia e voltava da escola sozinho, brincava na rua,

⁷⁷ Mariângela Bueno é graduada em História e Pedagogia, pela PUC, de São Paulo. Foi assessora da área de Ciências Humanas na Escola Vera Cruz por vinte anos, onde acompanhou o trabalho de professores do 3º ao 9º ano, investindo na formação e no aprimoramento do trabalho em sala de aula. Além disso, elaborou e supervisionou a produção de materiais didáticos, coordenou o Projeto Encontros de Leitura – finalista no Prêmio Viva Leitura – e lançou os livros *Paula de São Paulo* (1997), *Pedro, o Independente* (1999), *O ciclo da Vida* (1999), *Do Ancestral do Homem ao Homem* (2008) e *Anita Bocadura* (2010). Fonte: <https://m.facebook.com/premioeducadornota10/photos/a.556280621444382/1156602688078836/?type=3>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁷⁸ Sonia Dreyfuss é escritora paulistana de Literatura para crianças e jovens, formada pela USP.

encontrava os amigos na praça, tomava banho de rio... Desde que avisasse de seus planos, e os cumprisse, nada preocupava seus pais. Tudo isso fazia com que Pedro fosse um menino que adorava ser independente, às vezes até demais para sua idade (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 04-05).

A enunciação da voz narradora expressa-se na terceira pessoa – confirmando o nível extradiegético e a voz heterodiegética que caracteriza o foco narrativo desse relato híbrido. As ações da diegese iniciam-se, como acima se lê, com a caracterização do protagonista e sobre aspectos da vida de Pedro em seu ambiente cotidiano. Segundo expõe o narrador, ele é um garoto ativo, animado, curioso, que gosta de fazer amizades, brincar com os amigos, curtir a rua da cidade onde mora, de ser independente e de ficar imaginando como seria a cidade que iria conhecer. Pedro “imaginava descobrir novos lugares, novas pessoas e novas diversões na cidade de São Paulo” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 04).

A diegese centra-se no relato das ações do protagonista Pedro que, com o auxílio do monitor do Museu do Ipiranga – a personagem Francisco –, desvenda a História da Independência do Brasil, abordando fatos históricos, como, por exemplo, a vinda da família real para o Brasil (1808); a volta de dom João VI para Portugal (1821); como dom Pedro se torna príncipe regente no Brasil (1821); O grito da Independência (1822); e a elaboração da primeira Constituição Brasileira (1824).

A diegese passa-se no espaço da cidade de São Paulo, na casa da personagem tia Lali, local onde o protagonista, Pedro – menino de dez anos, muito esperto, que julgava já ser grande e que podia fazer muitas coisas sozinho, inclusive ser independente –, vai passar as férias. Na manhã seguinte à chegada de Pedro, o espaço é ampliado para o parque, onde se encontra a “Casa do grito” e trabalha o monitor Francisco.

Nesse sentido, as primeiras cenas relatadas nesse espaço e tempo do Relato Híbrido são referentes a um passeio do protagonista ao parque, que ficava próximo da casa da tia, como ela lhe havia dito. O parque é apresentado como um espaço agradável, onde alguns meninos se reúnem para andar de skates, conforme é descrito na passagem em que tia Lali conversa com Pedro. “Na verdade, pensei que enquanto faço estas coisas chatas você pode ir visitar um parque que fica a poucos quarteirões daqui. Vejo sempre alguns meninos andando de skate por lá...” (Bueno;

Dreyfuss, 1999, p. 06). Esse ambiente é considerado um espaço ideal para Pedro começar a aproveitar as suas férias.

Durante o passeio no parque, Pedro chega a uma casa intrigante: a “Casa do Grito”⁷⁹. Nesse espaço, Pedro solta um grito – pensando que para isso é que existia essa casa – e é interrompido por Francisco, o monitor do Museu do Ipiranga. Entre um questionamento e outro, a personagem Francisco ajuda o protagonista, Pedro, a elucidar a História da Independência do Brasil.

Nesse ambiente, o garoto sente-se tentado a gritar e, assim, o faz. “Um lugar feito para gritar não precisa ter nada dentro e já que estou aqui...” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 12). O encontro da personagem protagonista e a conversa com outra personagem – que é um monitor do Museu do Ipiranga – ação resultante dessa ação de gritar na “Casa do Grito”, possibilita que o menino modifique o seu entendimento a respeito da Independência do Brasil. A casa retratada no cenário do relato ficcional existe e faz parte do museu da Independência, em São Paulo⁸⁰.

No relato ficcional, a “Casa do Grito” é descrita como um espaço fechado. Tal espaço sem móveis remete-nos à liberdade, a um fluxo livre, sem impedimentos, percepção que induz o protagonista a concretizar a sua vontade, que, nesse caso em específico, é gritar sem parar e sem ser interrompido. O seguinte fragmento exemplifica como esse aspecto se dá no relato ficcional: “Eu não acredito!! Um lugar feito para a gente gritar! Esse lugar eu vou achar legal! Pedro seguiu a indicação da

⁷⁹ O nome “Casa do Grito” originou-se do fato desta casa figurar na pintura “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, representação pictórica mais conhecida do episódio de 7 de setembro de 1822, e que está exposta no Museu Paulista da USP. O pintor, Pedro Américo, confeccionou a obra entre 1886 e 1888, em Florença, na Itália. Antes, porém, visitou o Ipiranga e realizou larga pesquisa para colher informações necessárias à elaboração da pintura histórica. Incorporou a casa de pau-a-pique à tela como opção estética para compor o cenário da proclamação de Dom Pedro I. Fonte: <https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/da-independencia-ao-grito-historia-de-uma-casa-de-pau-a-pique/>. Acesso em 03 nov. 2023. O quadro “Independência ou Morte” (1888), de Pedro Américo, é, da mesma forma, assunto e intertextualidade da obra juvenil *Independência ou morte!*, de Juliana Faria (2006). Recomendamos a seguinte leitura para uma maior aproximação com essa obra: FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosangela, Margarete, Scopel; LOPEZ, Cristian Javier. “Ressignificando o grito da independência por meio da Literatura infantil: possíveis relações entre “Independência ou morte”, de Pedro Américo (1888), *Independência ou morte!*, de Juliana Faria (2006) e o romance histórico contemporâneo de mediação. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2023. Essa escrita, realizada no Grupo “Ressignificações do passado na América”, está disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/44316/28074> Acesso em: 05 mar. 2024.

⁸⁰ Para maiores informações sobre a Casa do grito, sugerimos que os leitores acessem o site: <http://demonumenta.fau.usp.br/casa-do-grito/>.

placa e entrou em uma pequena casa, completamente vazia. Olhou em volta e estranhou a falta de móveis” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 12).

Esse espaço fechado da casa, na qual entra o protagonista, está inserido em outro espaço maior, exterior aberto, que está materializado no relato pelo parque. A ambientação remete a um lugar tranquilo, com muito verde, ocupado pelos arvoredos e que passa a impressão de que o tempo para perante o silêncio do ambiente que esse espaço propicia. O elemento espaço aberto (parque) é destacado no fragmento exposto a seguir: “Caminhou para dentro do parque e logo viu uma oportunidade para fazer novos amigos” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 11).

Quanto ao elemento temporal posto nesse relato, a tessitura nos possibilita inferir que as ações do **tempo da narrativa** encontram-se localizadas em nossa época da atualidade, pelas descrições de outros elementos, como os espaços e as rotinas das personagens. Também o tempo da narração – tempo no qual a tessitura é urdida pelo narrador – ocorre no presente vivenciado pelo protagonista, conforme averiguamos no excerto destacado: “Se você não estiver ocupado eu tenho muito tempo agora. Ainda preciso gastar uma hora e meia neste parque até tia Lali chegar” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 17). Nesse fragmento, o tempo presente – o da narração, ou seja, momento no qual as ações narradas se localizam – é demarcado pelo adjunto adverbial de tempo “agora” e pela utilização do tempo representado pelas horas: “Ainda preciso gastar uma hora e meia”.

O tempo da narrativa – aquele que engloba todas as ações relatadas – é, nessa obra, apresentado de forma cronológica (inserido no período de férias escolares do protagonista) e com uma estrutura linear e sequencial dos eventos apresentados no relato. Assim, não se privilegiam em demasia as anacronias, ou seja, os rompimentos da linearidade temporal com retornos ao tempo passado (analepses ou *flashbacks*) ou projeções para o tempo futuro (prolepses ou *flashfowards*). Isso ocorre, nessa tessitura narrativa, quando a personagem Francisco evoca eventos do passado, comentados no seu diálogo com o protagonista, mas essa manipulação temporal – instauração de analepses – não impede o leitor iniciante de compreender a estrutura temporal da obra.

Por tempo cronológico, entendemos a passagem natural do tempo, podendo ocorrer tanto no momento em que os fatos estão acontecendo (presente), quanto no momento em que os mesmos já aconteceram (passado). No caso da ficção, além

disso, a manipulação temporal feita pelo narrador “pode entremear presente e passado, por meio dos flashbacks” (Nunes, 1995, p. 21), bem como promover outras rupturas nessa linearidade, caso se opte por uma tessitura narrativa não linear, mas, sim, anacrônica.

As ações do relato ficcional em pauta ocorrem no período da manhã, conforme é expresso nos fragmentos: “Durante o café da manhã, Pedro contou as últimas novidades de sua cidade e da escola [...]” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 06) e “Aquela primeira manhã das férias de Pedro, o Independente, ficaria na sua história!” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 31).

Esse garoto destemido, após chegar em São Paulo, à casa da sua tia, está ávido por conhecer coisas novas. Então, no seu primeiro passeio, como já mencionamos, vai conhecer um parque: “Pedro caminhou sozinho pelo parque, tomou um sorvete e de repente viu uma placa que o deixou muito curioso: casa do grito” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 12). Nessa parte do relato, as autoras vão instigando o leitor a buscar informações sobre o que é essa “Casa do grito”, remetendo-o ao fato histórico que é o “Grito da Independência” do Brasil. Na sequência das ações, o narrador expõe como a personagem protagonista age na “Casa do grito” e quais descobertas ele faz, como podemos constatar no fragmento destacado abaixo:

Pedro começou a gritar com toda a força de seus pulmões e, quanto mais gritava, mais aumentava a vontade de fazê-lo. [...] Esta não é a casa do grito? [...] Você acertou. Esta é a casa do grito, e eu sou Francisco. [...] Sou monitor do Museu do Ipiranga e posso ajudar a esclarecer dúvidas sobre este local.

– Ótimo! Então me responda: quem foi o esperto que teve a grande ideia de criar uma casa onde podemos gritar à vontade?

– Sabe, Pedro, esta casa tem esse nome por causa de um grito muito famoso que foi dado à beira de um riacho próximo daqui.

– Que grito foi este?

– “Independência ou morte!”

– Ah, Francisco, este eu conheço! Foi dom Pedro quem disse isso quando proclamou a Independência do Brasil, não foi? (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 14-15).

O discurso sobre o “Grito da Independência” é abordado pelas autoras de uma forma lúdica, utilizando-se, como fator impulsionador, a “Casa do grito”, para, assim, referenciar o fato histórico ocorrido em 1822, que é o da Independência do Brasil. Simbolicamente, a personagem Francisco, na tessitura híbrida infantil, pode

representar um professor ou algum conhecedor da História do Brasil que, por um viés didático/decolonial, vai sanando as dúvidas da personagem Pedro, inserindo-o numa viagem histórica e, principalmente, fazendo com que ele relacione o conhecimento já adquirido com as vivências atuais, conforme podemos constatar no excerto da obra: “E eu também sei o resto dessa história. O Brasil foi descoberto pelos portugueses e por isso virou colônia de Portugal. Por muito tempo o Brasil foi muito explorado” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 16).

A Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil aproxima-se, por essa sua característica crítica, dos propósitos do romance histórico contemporâneo de mediação, no quesito que se refere à releitura crítica verossímil do passado (Fleck, 2017, p. 109). Isso se materializa, no relato infantil, pela construção de um diálogo entre as personagens, em busca de direcionamentos/respostas para todos os questionamentos elaborados pela personagem Pedro. Vejamos isso nos fragmentos, à continuação, destacados:

- Ótimo! Então me responda: quem foi o esperto que teve a grande ideia de criar uma casa onde podemos gritar à vontade? (p. 14);
- Nossa, Francisco! Então eu não conheço a história toda? (p. 16);
- Cada um queria uma coisa diferente? E o que queria dom Pedro!!!??? – E todo mundo queria que ele fosse o imperador? – Francisco, será que os índios e os negros escravos queriam dom Pedro como imperador? – Como não? Eles não eram cidadãos brasileiros? As leis não valiam para todo mundo? (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 21).

O protagonista Pedro expressa inquietações a partir do diálogo travado, que, então, permite-lhe algumas inferências no contexto histórico sobre o qual se discute, auxiliando-o no processo de desmistificar o evento histórico e a superar o pouco conhecimento que tinha sobre o assunto.

No excerto da obra *Pedro, o independente*, é relatado que “por muito tempo o Brasil foi explorado” (Bueno e Dreyfus, 1999, p. 16) por Portugal. Tal apontamento, presente no Relato Híbrido Infantil, uma vez mediado pelo professor, pode conduzir o leitor em formação a refletir sobre como se deu esse processo, que explorações foram essas, onde elas ocorriam, quem delas se beneficiava, entre outros aspectos, normalmente, negligenciados pelo discurso histórico tradicional e o Ensino de História nele ancorado.

O enfoque dado a esse tema no livro didático do 4º ano de Hipólide e Gaspar (2017) mostra que as autoras citam algumas formas de exploração que sofreu o povo e o território do Brasil, porém não utilizam o termo “exploração” na sua tessitura escritural, como podemos conferir no trecho abaixo exposto:

Fundaram algumas feitorias no litoral, onde carregavam as naus principalmente com pau-brasil, que trocavam por instrumentos até então desconhecidos pelos indígenas [...]. As riquezas extraídas das terras conquistadas pelos portugueses eram várias: madeira, ouro, marfim, fumo. Havia também as chamadas especiarias: pimenta-do-reino, noz-moscada, cravo-da-índia e canela (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 17).

Há um ocultamento do significado das ações efetivas dos exploradores ao não se utilizar, na redação das informações, termos que, de fato, remetem aos acontecimentos em suas reais significações e propósitos, como, por exemplo, o não uso do termo “exploração” em relação a todo o extrativismo e o emprego de mão de obra gratuita dos nativos para isso pela denotação que essa lexia carrega de imposição de um sobre o outro. Para amenizar o impacto do significado da palavra e da própria ação que ela poderia levar a significar, as autoras, intencionalmente, substituem o possível vocábulo por “extraídas”, reforçando, no seu discurso, que todo esse processo era normal e que os envolvidos – povos originários e portugueses – estavam de comum acordo com a situação.

Notamos, dessa maneira, que o viés colonialista é, ainda, muito presente na escrita das autoras – seja ele intencional ou não –, pois se referem aos povos originários como “indígenas”/“índios” ao invés de lhes dar o real papel de “povos originários”, “nativos”, “habitantes autóctones”, etc. Elas mencionam que as terras foram “conquistadas” ao invés de invadidas, tomadas, apossadas e dão ênfase e primazia às ações dos colonizadores, pois adotam essa perspectiva para enunciar o conteúdo, entre outros fatores. Tais aspectos da escrita das autoras demarcam a linha de reminiscência colonialista sensível na leitura dos textos autorais inseridos na obra didática.

Os povos originários trabalhavam como escravos dos portugueses, cultivavam suas próprias terras para o lucro dos outros, os alimentos extraídos da terra com sua mão de obra eram usados para abastecer o mercado europeu. Também eram convencidos a derrubar árvores de pau-brasil, cortá-las em toras e carregar os navios

portugueses com eles. Esses levavam a madeira à Europa e a comercializavam a alto preço pela possibilidade da extração da coloração dessa madeira. Os nativos eram, assim, enganados pelos portugueses por artimanhas de troca, de escambo, efetuando esse árduo serviço em troca, às vezes, de algum objeto desconhecido para eles, cujo valor era ínfimo para os colonizadores: pregos, pentes, espelhos, facas, vidros, toucas, bonés, panos, etc. Diante disso, a resposta que ainda não temos é, justamente, o porquê dessa realidade colonialista não aparecer, ou aparecer maquiada, minimizada, nos materiais de Ensino de História em pleno século XXI.

De acordo com Fausto (1996), as primeiras tentativas de exploração do litoral brasileiro pelos colonizadores portugueses basearam-se no sistema de feitorias – tipo de comércio, de armazém que vendia produtos básicos –, adotado na costa africana. Nessa época, não havia regras nem leis que protegessem os recursos naturais, então, a exploração era exagerada, tanto das especiarias, como do comércio madeireiro (pau-brasil), do ouro e do uso de terras.

Na Narrativa Híbrida de História e Ficção *Pedro, o independente*, de Bueno e Dreyfuss (1999), evidenciamos, superficialmente, questões sobre a vinda da família real para o Brasil e os outros fatores que culminaram na Independência do Brasil. As autoras fazem uso de enunciados que também abrandam os acontecimentos, conforme constatamos no texto abaixo.

Certa vez, quando dom Pedro ainda era criança, saiu de Portugal com toda a família para morar no Brasil. Um dia, dom João VI, o pai de dom Pedro, voltou para Portugal. Dom Pedro ficou como príncipe regente e, mais tarde, decidiu que o Brasil não poderia continuar sendo colônia de Portugal. Em 7 de setembro de 1822, ele deu o grito “Independência ou morte!”. Aí o Brasil ficou independente e tudo mudou... (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 16).

Ressaltamos que, nessa parte do fragmento da Narrativa Híbrida, pela síntese pretendida, há um cerceamento da informação. Isso leva, também na Literatura, a reforçar o que a História Tradicional rankeana já emprega, não se desmistificando os fatos, não expondo que a família real veio para o Brasil fugida, pois quando dom João soube da intenção francesa de invadir o país, ele decidiu transferir toda a Corte portuguesa para o Brasil. “A família real veio acompanhada de cerca de 15 mil pessoas, entre nobres, padres, funcionários da corte, militares, artesãos e outros profissionais a serviço da realeza” (Alves; Oliveira; Borela, 2014, p. 50).

Com relação ao acontecimento de Dom João VI haver voltado para Portugal, Ogliari e Brum (1998) afirmam que esse fato ocorreu porque Portugal estava exigindo que ele retornasse, imediatamente. Assim, no dia 25 de abril de 1821, foi obrigado a retornar para Portugal, deixando no Brasil seu filho, Dom Pedro, como príncipe regente. Seguindo esse mesmo raciocínio, Figueira (2007) assevera que essa atitude de “dom João era uma forma de manter a monarquia na antiga colônia e, ao mesmo tempo, viabilizar a continuidade da dinastia de Bragança à frente do governo em uma eventual declaração de independência” (Figueira, 2007, p. 234). Leituras da Nova História evidenciam, assim, as premeditações, as intencionalidades, os propósitos das ações de quem exercia o poder no passado, mas a História Tradicional rankeana, sempre aliada ao poder, apenas enuncia os fatos.

No que se refere a Dom Pedro ter decidido que o Brasil não poderia ser colônia de Portugal e ter proclamado a Independência, Ogliari e Brum (1998) asseveram que, em 9 de janeiro de 1822, o príncipe regente cedeu aos apelos de parte da população brasileira para que não retornasse a Portugal, e esse dia ficou marcado na História como o Dia do Fico. Meses depois, mais especificamente, no dia 7 de setembro de 1822, Dom Pedro recebeu documentos de Portugal, ordenando-lhe que voltasse, imediatamente, para aquele país. Então, influenciado pelas considerações de sua esposa – a imperatriz Maria Leopoldina –; do seu ministro – José Bonifácio –; e do Consul inglês – James Wetherell –, de quem recebeu missivas – anexadas aos referidos documentos de Portugal –, no momento em que estava junto ao riacho Ipiranga, naquela ocasião da tarde de 7 de setembro de 1822, o príncipe decidiu ficar no território já por ele comandado e decretou a Independência do Brasil.

Essa atitude, vista, hoje, por alguns historiadores adeptos da corrente da Nova História, como mais um dos rompantes temperamentais do regente, não visava ao interesse da população brasileira, mas, sim, ao do próprio Dom Pedro. Naquele momento, frente às missivas e aos documentos lidos, ele já sabia que, ao fazer isso, assumiria a autonomia da governança do território com apoio dos políticos no poder, sendo coroado, em seguida, imperador do Brasil. Ogliari e Brum (1998) relatam como foi o processo de Independência do nosso território e quais foram os reais motivos desse feito de Dom Pedro, conforme podemos verificar no excerto abaixo exposto:

D. Pedro era príncipe-regente do Reino Unido do Brasil, vivia no Rio de Janeiro e teve que viajar até São Paulo para apaziguar as discórdias políticas entre brasileiros e portugueses. Em setembro, quando voltava de Santos para a cidade de São Paulo, às margens do riacho Ipiranga, recebeu alguns documentos de Portugal que o desagradaram muito. Eram ordens para que ele fosse imediatamente à sede da monarquia portuguesa, em Lisboa. Afinal, ele era o herdeiro da coroa portuguesa e eles o queriam de volta. Só que D. Pedro não gostou nem um pouco das ordens de Portugal. Se obedecesse, seria uma grande humilhação para ele, e o Brasil voltaria a ser colônia de Portugal (Ogliari; Brum, 1998, p. 6).

A “vinda” da família real para o Brasil é citada no livro didático *Crescer História* (2017), de Marcia Hipólide e Miriam Gaspar, no volume do 4º ano, utilizando-se, para isso, apenas de um parágrafo, conforme explanamos a seguir: “Em 1808, a chegada da família real portuguesa alterou completamente aspectos da paisagem e do cotidiano de seus habitantes. O comércio intensificou-se e a população da cidade aumentou” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 112). Não há um aprofundamento do acontecimento, nem questionamentos sobre o que levou a família real a deixar o seu reino e vir para o território do Brasil, destacando-se, na redação das autoras, apenas os benefícios desse fato à cidade do Rio de Janeiro, à época. São essas sínteses históricas – nas quais não se explicita as motivações e as implicações dos fatos – que ficam impregnadas nas mentes dos jovens estudantes brasileiros que, ao registrarem o fato, não conhecem nem suas causas e nem suas consequências, resultados do processo de Ensino de História nas escolas públicas brasileiras.

Esclarecendo os motivos dessa “vinda” da família real portuguesa para o Brasil, Alves, Oliveira e Borela (2014, p. 50) expõem que, “no início do século XIX, Portugal estava em uma situação bastante difícil. [...] Os ingleses, compravam, de Portugal, matérias-primas vindas do Brasil, [...] e vendiam produtos manufaturados para Portugal e para o Brasil”. Salientam também que,

[...] em 1807, Portugal estava sob ameaça de ser invadido pela França, governada pelo imperador Napoleão Bonaparte e que tinha uma política de conquista de territórios na Europa e fora dela. Os interesses do governo francês na Europa se confrontavam com os do governo inglês, e Portugal, aliada a Inglaterra, hesitava em romper com sua parceria comercial (Alves, Oliveira e Borela, 2014, p. 50).

Nesse sentido, a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, é resultado da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte nos reinos da Europa daquela época, devido ao não cumprimento do bloqueio continental – medida proclamada por Napoleão, pela qual as nações europeias ficavam proibidas de receber embarcações inglesas e de enviar as suas a portos ingleses. A família real portuguesa deixou o reino na Europa, fugindo para o Brasil, escoltada por navios ingleses, para não ter que lutar contra a invasão francesa, atravessando o Atlântico para, aqui, instalar a base de seu poder político.

Vale ressaltar que a marinha inglesa fez a segurança do traslado da Coroa até sua Colônia na América, o que gerou uma maior dependência de Portugal à Inglaterra. Tais questões já são amplamente conhecidas e divulgadas pelas correntes da Nova História, porém, resistem a aparecer nos materiais didáticos de Ensino de História no Brasil e, em vários casos, também, nas Escritas Híbridas de História e Ficção que, nesses casos, preferem aderir ao tradicionalismo de ensinar, pelas vias da Literatura, a versão oficializada do passado pela história hegemônica ao leitor hodierno.

Na Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil *Pedro, o independente*, de Bueno e Dreyfuss (1999), Francisco, a personagem monitor do Museu do Ipiranga, buscando extrair o que mais Pedro sabia sobre o “Grito”, faz a ele questionamentos que levam o garoto a identificar que ainda há muitas coisas na História que ele precisa conhecer. Conferimos esse pensamento no excerto abaixo, pelo que expõe o narrador:

– Bom! Você conhece alguns fatos importantes desta história.
Só alguns!?

– É, Pedro, existem outros fatos que podem contar esta história e que também são muito importantes. Acho que você não sabe que a vida das pessoas daquela época pouco mudou depois daquele famoso grito (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 16).

Nesse contexto, enfatizamos que, assim como na ficção, o professor em sala de aula pode fazer tais questionamentos para mediar a apropriação do conhecimento científico e cultural pelos alunos, fazer o confronto dos dados empíricos com os dados científicos, unindo os dados ficcionais com os da historiografia. Esses detalhes propiciam um aprendizado significativo e possibilitam ao leitor ver por outras lentes – pela “visão de baixo” (Burke, 1992) –, fatos da nossa História que sempre lhe foram

apresentados pela “visão de cima” (Burke, 1992) – aquela produzida pela ideologia e o exercício do poder da elite dominante. Ao se tomar uma decisão em sala de aula frente a tal situação, fica clara a escolha do docente entre a ação de perpetuar o colonialismo de séculos ou se valer dos princípios da Nova História para “servir como corretivo à história da elite” (Sharpe, 1992, p. 53).

A personagem Pedro, ao ser confrontada com uma perspectiva outra do passado, mostra-se não tão “independente”, tão “autônomo” nas questões que envolvem o saber histórico sobre a Independência do Brasil. No relato ficcional, contudo, ele exerce o papel do aluno que ouve, um espectador que está atento ao que lhe é apresentado. Nesse caso, a personagem Francisco – monitor do Museu do Ipiranga – é quem mostra ao garoto outra versão da História dessa Independência do Brasil, além daquela já adquirida, com certeza, no contexto da escola.

Essa perspectiva outra atua como como via de desconstrução/descolonização da visão única que a personagem tinha sobre esse evento histórico, ocasionando-lhe uma decepção, conforme podemos verificar na exposição do narrador: “– Puxa, Francisco! Eu sempre achei que essa história fosse mais bonita” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 30). A criança-personagem, inserida no contexto ficcional, não busca, não pesquisa, apenas faz perguntas ao monitor do Museu. Este lhe responde, didaticamente, dando-lhe exemplos, inserindo alguns conceitos (cidadania, liberdade), fazendo relações. A recepção de informatividade não ocorre somente com a personagem Pedro, mas, também, atinge a criança leitora, inserida no contexto social do nosso Brasil República atual.

Reiteramos o quão importante é o papel do professor, aquele que atua como mediador entre o conhecido pelo aluno e a ampliação de horizontes que uma formação leitora literária decolonial pode proporcionar, ao logo do processo de ensino e aprendizagem escolar. É ele, o mediador, leitor decolonial, que, intencionalmente, instiga o aluno a mudar o olhar sobre os fatos históricos. Na Narrativa Híbrida de História e Ficção em foco, esse papel é desempenhado pelo monitor Francisco, já que fica claro, na tessitura narrativa, que essa personagem é quem conduz o menino Pedro a outros olhares sobre a História, ou seja, podemos fazer uma analogia da ficção com a realidade da sala de aula: Francisco está na condição de professor/detentor – leitor decolonial – do conhecimento histórico; e o menino Pedro representa o papel do aluno – jovem aprendiz da potencialidade da leitura decolonial.

Os questionamentos realizados por Pedro ao monitor do Museu são a base para que ele possa ensinar-lhe uma outra perspectiva da História. Desse modo, salientamos que o processo de sentar e ficar ouvindo alguém que possui conhecimentos contribuiu para a reconstrução do olhar do garoto sobre a Independência.

Como bem salientam as autoras na obra ficcional, a vida das pessoas comuns, dos trabalhadores e dos escravizados não mudou muito depois do famoso “Grito da Independência”. Por isso, alguns questionamentos são pertinentes, frente a esse fato histórico e a forma como a historiografia tradicional rankeana, e mesmo o livro didático de Ensino de História, o tem apresentado à população hodierna do Brasil: Afinal, a Independência foi significativa para a população brasileira? Ela, à época, beneficiou a todos? Para quem ela pode, de fato, ter despertado maior interesse?

Para complementar a informação sobre o evento recriado na ficção, é importante mencionar que Fausto (1996, p. 84) pondera que “com apenas 24 anos, o príncipe regente era coroado Imperador, recebendo o título de Dom Pedro I. O Brasil se tornava independente, com a manutenção da forma monárquica de governo”. Assim, o território brasileiro passava a ser governado por um membro da metrópole europeia que antes o colonizou, e, de acordo com Fausto (1996, p. 84), “o novo país teria no trono um rei português. [...] situação estranha, porque uma figura originária da Metrópole assumia o comando do novo país. Em torno de Dom Pedro I e da questão de sua permanência no trono muitas disputas iriam ocorrer, nos anos seguintes”.

Seguindo a abordagem sobre a Independência do Brasil exposta na obra, Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss (1999) ressaltam, na tessitura narrativa, pela voz do narrador, que, mesmo antes de ocorrer o processo de independência brasileira, muito se falava da necessidade de grandes mudanças. Essas mudanças almejadas eram embasadas nos ideais da igualdade, fraternidade e liberdade, como reflexo, ainda, dos impactos da Revolução Francesa de 1789. Na passagem que expomos abaixo, vemos como esse tema é debatido pelas personagens Francisco e Pedro:

– Você mesmo disse que o Brasil tornou-se independente de Portugal em 1822. Mas, na Europa, mais ou menos um século antes de isto acontecer, muito se falava da necessidade de grandes mudanças. Muitos acreditavam que liberdade, igualdade e fraternidade eram ideias realmente importantes para o mundo e deveriam valer para todos.

- Isso acontecia só na Europa, Francisco?
- No início, sim, mas com o passar do tempo essas ideias se espalharam pelo mundo e em muitos lugares alguns homens lutaram por esses ideais. Essas ideias também chegaram ao Brasil e foram defendidas por muita gente e por muito tempo. A ideia da independência do Brasil foi inspirada por estes ideais: FRATERNIDADE, IGUALDADE e LIBERDADE (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 18).

A tríade “fraternidade, igualdade e liberdade” fazia parte do ideário francês desde a grande Revolução de 1789, e na Narrativa Híbrida *Pedro, o independente* (1999), esses termos são relacionados à Independência do Brasil. Mas será que essa tríade teria mesmo inspirado a ideia de Independência em Dom Pedro? O lema francês “igualdade, fraternidade e liberdade” não foi assumido e muito menos planejado por dom Pedro no momento da Independência do Brasil e, menos ainda, na sequência dos acontecimentos. Esse ideário pode ter estado presente nas intenções do povo, mas não na do representante do poder imperial no Brasil.

Na tessitura dessa Narrativa Híbrida Infantil, identificamos que as autoras se utilizam do recurso da intertextualidade – uma estratégia ampliadora da escrita – para estabelecer um diálogo entre textos, ou seja, apresenta uma referência indireta de parte do relato com outro texto que já existe, nesse caso, com a tríade “fraternidade, igualdade e liberdade”. Tal ideário tornou-se popular com a Revolução Francesa (1789), e segundo Setzer (2013, on-line),

Em 1848 esse lema foi definido na constituição francesa como constituindo um princípio da república, e aparece nas constituições de 1946 e 1958. Ela teve variações, como "união, força, virtude", usada em lojas maçônicas, ou "liberdade, segurança, propriedade", "liberdade, unidade, igualdade" etc. Durante a ocupação nazista foi substituída por "trabalho, família, pátria". Mas foi a sua forma conhecida hoje que se tornou um lema da França, adotado inclusive em outros países, como na constituição hindu de 1950. O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos contém essa tríade: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". É interessante notar que esses três ideais tornaram-se movimentos sociais ao longo da história.

Na historiografia, encontramos que esse ideário foi defendido já na época da Inconfidência Mineira (1789), pelos inconfidentes, pois tal lema liberal era o suporte ideológico do movimento e foi trazido por brasileiros que estudaram na Europa. Vale

ressaltar que a Inconfidência Mineira foi um grande movimento social que marcou a História do Brasil, e segundo Fausto (2000), “foi um movimento de rebeldia”. Contudo, o historiador segue explanando que,

[...] se examinarmos um pouco a história pessoal dos inconfidentes, [...] eles constituíam um grupo da elite colonial, formado por mineradores, fazendeiros, padres envolvidos em negócios, funcionários, advogados de prestígio e uma alta patente militar, o comandante dos Dragões, Francisco de Paula Freire de Andrade. Todos eles tinham vínculos com as autoridades coloniais na capitania e, em alguns casos [...] ocupavam cargos na magistratura (Fausto, 2000, p. 115).

Notamos que os inconfidentes eram pessoas politizadas, que estavam descontentes com a forma de governo, com os abusos políticos e com a cobrança de altas taxas e impostos, mas não tinham no horizonte a igualdade entre os cidadãos, pois a libertação dos escravizados não estava em sua pauta. Ainda relacionado à Independência, Pedro e o monitor Francisco estabelecem outros diálogos buscando aprofundar o assunto.

- Cada um queria uma coisa diferente? E o que queria dom Pedro!!!???
- Dom Pedro queria independência desde que fosse ele o imperador do Brasil. Assim ele se tornaria dom Pedro I.
- E todo mundo queria que ele fosse o imperador? Alguns grupos sim, outros não (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 21).

O questionamento do protagonista da narrativa sobre o que queria Dom Pedro é uma forma de entender o que houve como “ pano de fundo” no ato de Independência do Brasil. De acordo com Figueira (2007, p. 235), “nossa independência decorreu de vários fatores econômicos, políticos e sociais, bem como da atuação de um pequeno grupo de indivíduos, entre quais se destacaram José Bonifácio, Gonçalves Ledo, Clemente Pereira e evidentemente, o príncipe dom Pedro”. Afirma também que “o Sete de Setembro concretizou os ideais da aristocracia agrária, especialmente dos grandes proprietários ligados à produção açucareira”. Ou seja, escravos continuaram sendo escravos, a elite ficou mais rica e com mais poder e continuamos com o regime político monárquico e a base escravocrata e agrária, exploratória e desumana, que se

estendeu da Colônia (1500-1822) ao Império (1822-1889). Devemos questionar nossos alunos se isso é, de fato, uma independência para todos.

Nesse relato ficcional infantil, igual como ocorre com o romance histórico de mediação, o foco narrativo está “centralizado, fixo, voltado a personagens esquecidas ou silenciadas pelo discurso oficializado, privilegiando visões marginais na narrativa” (Fleck, 2017, p. 110), pois observamos que a narrativa não se centra no “grito” e nem em Dom Pedro, mas, sim, nas informações a respeito do evento histórico, evidenciando as personagens periféricas que ficaram à margem da História e que representam a situação da grande parcela da população (povos originários, escravos, pequenos comerciantes e artesãos), parte esta da sociedade para a qual a Independência não foi significativa. Como podemos constatar, eles não eram considerados cidadãos, eram desprovidos dos seus direitos, marginalizados e excluídos das poucas possibilidades educacionais disponíveis à época e do próprio sistema elitizado da sociedade de então.

Os registros hegemônicos sobre o passado vêm sendo repensados pela Literatura Híbrida que, ao alternar História e Ficção, traz à tona questionamentos referentes à universalização do discurso historiográfico eurocêntrico. Perante tal condição, vemos mais um dos questionamentos do protagonista Pedro a seu interlocutor Francisco:

- Francisco, será que os índios e negros queriam dom Pedro como imperador?
- Ah, Pedro, índios e negros não podiam nem pensar em opinar sobre o que acontecia no país.
- Como não? Eles não eram cidadãos brasileiros? As leis não valiam para todo mundo? (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 21).

Diante do exposto, destacamos que, no Período Imperial, eram considerados cidadãos – com direitos plenos – somente os integrantes de uma pequena parcela da população, pois apesar da Constituição⁸¹ Política do Império (1824) ser o primeiro

⁸¹ A nossa atual Constituição (1988) é a sétima da História do Brasil e foi promulgada durante o governo José Sarney. A primeira foi outorgada por D. Pedro I, em 1824; a segunda, de 1892, era Republicana, de espírito liberal e inspirada no modelo norte-americano; a terceira foi promulgada pela Assembleia Constituinte durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, em 1934; a quarta, de 1937, foi outorgada por Getúlio Vargas, durante o governo ditatorial e possuía ideias fascistas; a quinta, promulgada

documento que discute a cidadania e os direitos no Brasil, a aplicabilidade e a validade desses conceitos permaneceram restritos a uma minoria da população. Na obra em tela, ao tratar da Constituição imposta pelo imperador em 1824, o ideário é retomado, na fala da personagem Pedro, que faz seus questionamentos durante o diálogo com o monitor do Museu: “Então, Francisco, a Constituição não trouxe igualdade, liberdade e nem fraternidade!” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 25). Francisco, então, explica a Pedro que “o índio continuou perdendo suas terras e vendo desaparecer sua cultura. O escravo continuou sem liberdade. Os pequenos comerciantes continuaram sobrevivendo com muita dificuldade e pagando impostos altíssimos” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 25).

A personagem Francisco, em suas explicações, pontua o que significava a liberdade naquele contexto histórico, ao comentar:

– Pense bem. Para o índio a liberdade significava o direito de estar em paz em sua terra, tirando dela a sua sobrevivência, como sempre fez até a chegada do homem branco. Significava continuar acreditando em seus deuses, cantando e dançando a sua música [...]. Para o escravo negro, que representava a maior parte da população brasileira da época, ser livre significava o direito de receber pagamento pelo seu trabalho. Significava também ser respeitado por suas crenças e costumes [...]. Para a população livre das cidades, como os artesãos que viviam em condições miseráveis, a liberdade era o direito de exercer uma profissão, vender seus produtos e, assim, sobreviver. A liberdade que queriam os proprietários de grandes fazendas era poder vender livremente o que plantavam e participar da criação de leis que protegessem seu trabalho e sua propriedade. Significava também participar de um governo que não acabasse com a escravidão. A liberdade para outras pessoas significava o direito de expressar livremente os próprios pensamentos e participar das decisões políticas do Brasil (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 20).

Evidencia-se, na Escrita Híbrida Infantil, o grande contraste no significado da liberdade quando aplicada às diferentes camadas sociais que o sistema produziu. Para os grandes proprietários de terra – que visavam ao seu bem comum e ao seu crescimento econômico –, isso incluía a separação de Portugal, mas não queriam que houvesse mudanças no sistema laboral, pois desejavam que a Independência rompesse com os laços coloniais, mas que não alterasse a estrutura social vigente.

durante o governo Dutra, em 1946, surgiu após a queda do Estado Novo; a de 1967 foi a sexta, e foi promulgada pelo Congresso Nacional, no período da Ditadura Militar de 1964.

Para a parcela da elite agrária da sociedade daquela época, não era conveniente que ocorresse a Independência do Brasil se ela proporcionasse, também, a libertação da escravidão. Esses direitos, conforme apontados pelas autoras Bueno e Dreyfuss (1999), deveriam ser assegurados na Constituição Brasileira, porém o documento não tinha sido ainda elaborado, conforme constatamos no excerto, a seguir exposto:

– Naquela época, Pedro, o Brasil não tinha uma constituição. Foi necessário que dom Pedro I convocasse um grupo de pessoas para definir quais seriam as leis do novo Brasil. Faziam parte deste grupo alguns advogados e sacerdotes, uns poucos militares, alguns proprietários de terra e alguns funcionários públicos (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 22).

Como esse documento ainda não tinha sido elaborado no início do Brasil Imperial, dom Pedro I – já como imperador do Brasil – convocou uma Assembleia Constituinte para elaborar a primeira Constituição do Brasil, pois havia uma pressão dos grupos políticos para a convocação de tal Assembleia. Essa foi ordenada em 3 de junho de 1822 e os trabalhos só iniciaram em maio de 1823. Nesse ano, ocorreram eleições para a Assembleia Constituinte, por meio do voto censitário e indireto, sistema pelo qual 88 constituintes foram vitoriosos, entre eles, padres, advogados, proprietários de terras, militares e comerciantes. Eles foram os responsáveis pela redação da Constituição. Dessa forma, parcela considerável da elite do Império do Brasil estava representada na Assembleia. Mulheres, homens pobres, mestiços, escravos e povos originários não puderam participar dessa discussão, apesar de serem segmentos numerosos e formarem a maioria da população. Contudo, o modelo de Constituição redigido não agradou a Dom Pedro, que fez nele interferência de maneira autoritária.

Ele fechou a Constituinte, alguns parlamentares foram presos e a Constituição foi interrompida e ficou conhecida como a “Constituição da Mandioca⁸²”. Mas o que o

⁸² Segundo Marília Ruiz e Resende (Site Politize: 2015), “esse projeto foi apelidado popularmente de **Constituição da Mandioca**. Isso porque um dos seus mais peculiares aspectos era que o voto era restrito apenas àqueles que tivessem certo nível de renda, que por sua vez era medida em – pasme – quantidade de farinha de mandioca. Quem tivesse menos de 150 alqueires de plantação de mandioca não teria direito ao voto. [...] essa era uma forma de excluir da vida política, de uma só vez, a população pobre, que não tinha esse nível de renda, e os comerciantes portugueses, que tinham renda expressa em dinheiro. Assim, o direito ao voto ficava reservado apenas à elite agrária, a única parte da população que tinha sua renda medida em farinha de mandioca”. Fonte: <https://www.politize.com.br/constituicao-de-1824/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

vegetal tem a ver com a constituição? Um dos motivos que levaram a ter esse nome foi a estratégia para camuflar o uso explícito da palavra escravo no documento, então, decidiram que o direito a votar seria definido pela quantidade de pés de mandioca de cada proprietário. Almeida (2013) declara que essa ação foi “um funesto exemplo do “jeitinho brasileiro” [...]. Evitava-se, dessa forma, a constrangedora palavra escravo como mecanismo de direito político em uma Constituição que se pretendia liberal” (Almeida, 2013, p. 81).

No relato ficcional, as autoras Bueno e Dreyfuss (1999) abordam como sucedeu a elaboração da Constituição, destacando a não aceitação de Dom Pedro e os seus atos autoritários. Nesse sentido, acompanhamos as explicações da personagem Francisco em relação aos questionamentos do protagonista, Pedro, como, à continuação expomos:

[...] As pessoas daquele grupo fizeram as leis e todos passaram a ter os mesmos direitos.

– Infelizmente, Pedro, não foi assim que as coisas aconteceram. Dom Pedro não aceitou as leis feitas por eles e decidiu que outros fariam aquele trabalho. Aqueles homens não se conformaram e não saíram do prédio onde trabalhavam. Desobedeceram ao Imperador. Assim, na noite de 12 de novembro de 1823, por ordem de dom Pedro I, o exército cercou o prédio e o grupo foi desfeito. Desta forma dom Pedro I tirou daquelas pessoas o direito de elaborar as leis do país. Aquela noite ficou conhecida como a noite da Agonia⁸³ (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 23).

Ainda no relato ficcional, a personagem protagonista, Pedro, questiona Francisco, seu interlocutor, sobre a Constituição. “– E aí o dom Pedro I deixou o Brasil

⁸³ A “noite da agonia” foi um episódio da História do Brasil, ocorrido na madrugada do dia 11 para 12 de novembro de 1823. Temendo que o poder da Assembleia Constituinte ameaçasse seu reinado, Dom Pedro I ordenou que o Exército invadisse o Plenário. O brigadeiro José Manuel de Moraes entrou à frente de sua tropa, com um decreto em mãos. “Assinado pelo imperador, o texto dizia: Havendo eu convocado como tinha direito de convocar a Assembleia Geral no ano próximo passado [...] Hei por bem, como imperador e defensor perpétuo do Brasil, dissolver a mesma Assembleia e convocar uma outra”. O episódio ficaria conhecido como Noite da Agonia. Os membros da Assembleia, que se preparavam para redigir a primeira Constituição brasileira, resistiram por horas, mas não conseguiram evitar a dissolução do grupo. Vários deputados foram presos e deportados, entre eles, os irmãos Andradas, José Bonifácio (o Patriarca da Independência), Martim Francisco e Antônio Carlos. Em documento assinado pelo Imperador e seus conselheiros, em 13 de novembro de 1823, adotou-se, além da expatriação de ex-deputados, outras medidas repressivas – quais sejam, a vigilância policial sigilosa em locais de reunião e a prisão de quem se envolvesse em discussões públicas.

Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/dom-pedro-i-noite-da-agonia-assembly-constituente.phtml>. Acesso em: 06 ago. 2024.

sem leis?” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 24). Francisco, seguindo a conversa, frisa que “– O Imperador convocou imediatamente dez homens de sua confiança que em quarenta dias elaboraram a Constituição. Então, a primeira Constituição brasileira foi imposta pelo Imperador e ficou pronta em 25 de março 1824” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 24). Nesse contexto, nascia, assim, a primeira Constituição Brasileira, a que mais tempo vigorou na História do país, de 1822 a 1889. É, como aqui expomos, a Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileira contemporânea que tem colocado o estudante brasileiro, em fase de formação leitora inicial, em contato com esses fatos históricos. Fatos que revelam muito além da heroicidade dos sujeitos e que são evadidos, omitidos, desviados da atenção das propostas didático-metodológicas – materializadas nos livros didáticos de História – das ações de conscientização da população sobre o passado de nossa sociedade, disseminadas nas escolas públicas de nossa República.

No discurso histórico, encontramos: “dissolvida a Constituinte, D. Pedro I reuniu um Conselho de Estado para redigir a primeira Constituição do Brasil, outorgada em março de 1824. A primeira Carta Magna brasileira conciliava os interesses das elites com o autoritarismo do imperador” (Braick; Barreto, 2018, p. 137). A Constituição estabeleceu o sistema monárquico como forma de governo e, atendendo aos interesses do imperador, a divisão do poder deu-se por meio de quatro poderes: Executivo, Legislativo, Judicial e Moderador. O poder Moderador era exercido, exclusivamente, pelo imperador, e este tinha o amparo legal para interferir nos demais poderes, ou seja, “os poderes conferidos ao Imperador, ao contrário do que pretendia o projeto da Constituinte, eram os mais amplos, incluindo o de dissolver a Câmara, [...], e ao Conselho de Estado, cujos membros eram demissíveis e escolhidos por êle” (Sodré, 1965, p. 184).

No relato ficcional, o estudante Pedro conclui que, “com certeza dom Pedro I não perguntou o que o povo queria...” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 24). Essa constatação da personagem leva-nos a crer que o Imperador não tinha a intenção de consultar o povo para decidir os pontos que deveriam ser assegurados na Constituição, seus interesses e os do partido português sobressaíram aos do restante da população. Sodré (1965, p. 184) é um dos historiadores que afirma: “a Constituição foi distribuída ao país, para que fôssem ouvidos os podêres locais, mas não houve tempo suficiente para isso”. Algumas câmaras até tentaram dar opinião e reorganizar

alguns pontos, mas, “não obtiveram êxito. Foi o caso das câmaras de Itú e Salvador, que impugnaram inutilmente, alguns pontos” (Sodré, 1965, p. 184).

Nesse mesmo viés, Almeida (2013, p. 82) aponta que foram “poucos os vereadores que se aventuram a dar palpites na Carta apresentada. Mesmo estes foram ignorados. Muitos nem sequer a leram”. No relato ficcional, temos uma passagem em que a personagem Francisco faz a mediação do diálogo com Pedro e afirma que Dom Pedro não consultou a população, e frisa mais alguns pontos que colaboram para o entendimento de que a Constituição foi elaborada para atender à demanda do Imperador e não àquela da população, como podemos verificar no excerto destacado à continuação:

– Não. A Constituição foi feita sem nenhuma participação popular e defendia os interesses de muito poucos. Só para você ter uma ideia, a Constituição dizia que nas eleições para deputados e senadores só votariam os homens livres, maiores de 25 anos e que tivessem renda acima de 100 mil réis por ano. Os analfabetos também podiam votar, já que era comum fazendeiros não saberem ler e escrever (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 24).

Diante desse fragmento, verificamos que “a Constituição se caracterizou por ser autoritária e autocrática. O país continuou sendo uma monarquia entre repúblicas, apesar de independente. Outorgou a Constituição de 1824, que o apresentava como inviolável e sagrado” (Resende, 2015, on-line). Outro fator importante a ser destacado é que o documento “excluía minorias da participação política e impunha limites à liberdade de credo” (Resende, 2015, on-line).

Consoante a esse pensamento, Sodré (1965, p. 183) expõe que a Constituição se “limitava extremamente a consulta eleitoral, negando direito de voto aos não católicos, aos criados de servir, aos empregados no comércio, aos administradores de fazendas e fábricas, aos religiosos”. Tamanha era a restrição da participação da população ao que assegurava a Constituição que “todos os que tivessem renda anual inferior a cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego” (Sodré, 1965, p. 183), não tinham condições para tal ato, exclusão clara para com a minoria da classe trabalhadora, que ainda perpetua nos dias atuais. Na atual conjuntura política brasileira a classe proletarizada não encontra força representativa assegurada, de fato, na Câmara e na Assembleia, herança de um passado em que ser político atendia, exclusivamente, interesses individuais e das

classes elitizadas, sendo esse um sistema de exclusão avalizado e instituído pelo próprio poder político, à época.

A segregação é evidenciada, pois as minorias, como, por exemplo, os negros e os mestiços, não foram amparadas. Como afirmam Braick e Barreto (2018, p. 183),

[...] o Império Brasileiro foi formado com base em uma Constituição que buscava estabelecer direitos e critérios de cidadania. [...]. Porém, segundo o documento Memória estatística do Império do Brasil, em 1823, dos 3.960.000 habitantes do território, 1.148.000 eram escravos, que não eram considerados cidadãos e, portanto, não possuíam nenhum direito. Se considerarmos também os negros libertos, pouquíssimos tinham a renda mínima exigida pela lei (100 mil-réis anuais) para poder votar nas eleições primárias, que definiam o colégio que elegeria os deputados. E, mesmo assim, eles não poderiam ser candidatos a nenhum cargo político. Dessa forma, mesmo constituindo grande parcela da população brasileira no século XIX, os negros foram praticamente excluídos da vida política do país.

Fica evidente o quão excludente foi a primeira Constituição do Brasil, de 1824. Quanto às mulheres, não há um posicionamento explícito, então, seguiam as normas de costumes, ou seja, “apesar de não haver um impedimento legal ao voto feminino, as mulheres eram vistas como intelectualmente inferiores aos homens e, por isso, estavam impedidas de votar e de se candidatar a cargos políticos” (Braick; Barreto, 2018, p. 138). Em relação aos povos originários, eles sequer foram mencionados nessa Constituição de 1824. De acordo com Braick e Barreto (2018, p. 138), “os indígenas não eram considerados cidadãos nem brasileiros, tanto que não foram nem mencionados na Constituição de 1824. Assim, estavam totalmente excluídos da sociedade imperial do Brasil”. O estado brasileiro sempre colocou os povos originários em posição de inferioridade e de tutela, tomou posse de suas terras e propôs políticas de assimilação que, na prática, desrespeitavam seus modos de vida. Notamos que,

[...] a Constituição de 1824, portanto, apresentava um caráter contraditório: ela se alinhava aos princípios liberais que se difundiam na Europa, garantindo certas liberdades; no entanto, mantinha a escravidão e a exclusão política e social da maioria da população (Braick; Barreto, 2018, p. 138).

Quanto à Constituição de 1824, no livro didático *Crescer História*, volume 5, de Hipólide e Gaspar (2017), encontramos, na Unidade 2, na página 45, a seção “A atual democracia brasileira”. Nela, as autoras expõem sobre a atual Constituição Brasileira,

afirmando que esta é “um conjunto de leis que garantem os direitos e definem os deveres de todos os cidadãos”. Citam, também, que a “Constituição brasileira foi promulgada em 1988, ela declara que somos todos iguais perante a lei e que todos temos direito à liberdade de pensamento, de expressão e de religião”. Elas finalizam a exposição ao afirmar que “muitas das leis que constam na atual Constituição brasileira são conquistas de diversos setores da população” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 45).

Diferentemente do que tínhamos no Período Imperial, a atual Constituição prevê a preservação de direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros, porém, temos o descumprimento da legislação, não tão intensamente como tínhamos naquela época. Ainda hoje, vemos parte dos nossos direitos, garantidos na Constituição Brasileira de 1988, não sendo respeitados e essa temática é abordada no livro didático do 5º ano, no qual Hipólide e Gaspar (2017, p. 58) evidenciam que,

[...] parte dos direitos garantidos pela Constituição de 1988 não são respeitados. Por isso, diversos setores da sociedade continuam organizando-se para que esses direitos se tornem realidade e novas leis sejam implementadas a fim de tornar a sociedade cada vez mais justa.

Na Unidade 3 “Cidadania e direito”, do livro didático *Crescer História*, volume 5, de Hipólide e Gaspar (2017), na página 52, há uma reflexão sobre o que é ser cidadão e, nesse espaço, são apresentados aos leitores alguns direitos que temos enquanto cidadãos. As autoras apresentam duas imagens (Índigenas participam de audiência pública na Câmara dos Deputados. Brasília, Distrito Federal, 2015; Recepção do Hospital do Gama. Brasília. Distrito Federal, 2015) (anexo 9) para que o aluno identifique o direito, no entanto, não há a intenção de mobilizar o aluno para um trabalho aprofundado com as imagens enquanto fontes históricas.

Em seguida, enfatizam que “tanto no passado como no presente, é possível identificar situações em que os direitos políticos, sociais e civis não foram e não são garantidos a todas as pessoas” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 53). As propostas de atividades solicitam somente a localização e a reprodução de informações presentes no texto.

As autoras, superficialmente, abordam sobre o fato das mulheres não serem consideradas, por muito tempo, cidadãs e, também, que vários direitos não lhes foram

garantidos. Notamos a inexistência de questionamentos e contextualização dos fatos para que o aluno consiga mensurar o quanto temos que avançar para solidificar a democracia em nosso país. Vivemos numa democracia, no entanto, há muito que se fazer para que haja a equidade entre todos os cidadãos.

No decorrer da Unidade 3 – Cidadania e direitos –, mais especificamente nas páginas 54 e 55, Hipólide e Gaspar (2017) apresentam aos alunos, superficialmente, os direitos individuais e os direitos coletivos, acompanhados de imagens que representam alguns direitos e questionamentos. Na página 56, as autoras abordam a temática “Conquistas históricas”, evidenciando o processo histórico que homens e mulheres realizaram para conquistar os seus direitos, apresentando alguns exemplos que estão vinculados a outros acontecimentos históricos do passado.

Consideramos válida essa abordagem, porém, por ser esse um conteúdo relevante, que dá embasamento para que o aluno possa reivindicar o que lhe é de direito enquanto cidadão, o tópico poderia ser mais detalhado, aprofundado, pois o que almejamos é que o aluno tenha acesso a um conhecimento que contribua em sua formação como sujeito social e que esse aluno se aproprie do conhecimento científico e o utilize em sua vida diária, rompendo com os ideários colonialistas tão presentes em nosso meio. Creemos que o currículo escolar bem elaborado pode proporcionar a formação de alunos com criticidade e com participação ativa na sociedade da qual fazem parte, buscando o verdadeiro sentido democrático.

Na Escrita Híbrida de História e Ficção Infantil *Pedro, o independente* (1999), averiguamos que há uma desconstrução das imagens heroicizadas de outro Pedro, o “herói da independência”, Dom Pedro. Isso acontece no momento que a personagem monitor do Museu expõe para o protagonista, o garoto Pedro, uma imagem de Dom Pedro como sujeito autoritário, cruel, capaz de mandar o exército prender e matar os revoltosos, de alguém que é o responsável pela miséria e pela opressão do povo, garantida no próprio documento da Constituição por ele outorgada. Podemos ver essas especificidades no excerto que revela o momento que o menino Pedro faz questionamentos ao Monitor, referindo-se à situação da população que estava vivenciando o momento pós Independência: “o índio perdendo suas terras [...], o escravo sem liberdade[...]. E ninguém reclamava? Reclamava sim. Mas muitos dos que tentaram dizer, escrever e lutar contra essa situação foram presos e mortos pelo exército imperial” (Bueno; Dreyfuss, 2018, p. 25 - 26). Essa era a forma com que as

peças contrárias às ações impostas eram tratadas pelo poder instituído na época imperial. A classe subordinada, trabalhadora, escravizada não tinha voz e nem vez e isso se reflete ainda hoje na nossa sociedade.

Pelos relatos que ouvimos e pelo que estudamos, elaboramos a imagem de uma determinada pessoa em nossa mente. Assim aconteceu também com o estudante Pedro – personagem protagonista da Narrativa Híbrida, *Pedro, o independente* (1999) –, que tinha, em sua memória, uma imagem de Dom Pedro como herói. No entanto, as atuações interlocutoras da personagem Francisco, no decorrer das explicações que fornece ao garoto, vão desconstruindo essas adjetivações por meio da revelação dos fatos, quase sempre ocultados ou minimizados nos manuais de Ensino de História, usados nas escolas, e que são a base para a construção dessas imagens exaltadoras dos sujeitos colonialistas do passado brasileiro. O monitor, na Narrativa Híbrida Infantil em foco, afirma ao protagonista que “além da pobreza de muitos, o autoritarismo de dom Pedro I deixava grande parte da população insatisfeita. Aconteceram muitos movimentos populares contra o imperador por todo o Brasil. FORA PEDRO I” (Bueno; Dreyfuss, 2018, p. 28 - 29).

Nessa parte do relato ficcional, ocorre a intertextualidade quando é apresentado ao leitor, pela voz do narrador, o enunciado “FORA PEDRO I”, com o fato que marcou a História do nosso país, que foi o Movimento Caras-Pintadas⁸⁴ (1992), no qual milhares de estudantes vestidos de preto e com os rostos pintados de verde e amarelo foram às ruas pedir o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, então presidente do Brasil, que tinha sido o primeiro presidente que os brasileiros elegeram de forma direta após o fim da Ditadura Militar. Vale destacar, ainda, que Collor foi o primeiro presidente a perder o mandato através de um *impeachment*.

De acordo com Domingues (1992, on-line), o “movimento ganhou a adesão de milhares de estudantes que ficaram conhecidos como “caras-pintadas” pelas cores verde e amarelo pintadas em seus rostos”. Além disso, os estudantes manifestavam-

⁸⁴ Os **Caras-Pintadas** foi um movimento estudantil brasileiro ocorrido em 1992. Ele surgiu como resposta aos esquemas de corrupção envolvendo o então presidente da república, Fernando Collor de Mello. O movimento tinha como objetivo principal o **Impeachment de Collor**. Recebeu esse nome porque os jovens saíram às ruas com as caras pintadas pelas cores da bandeira do país. Fonte: DIANA, Daniela. Caras-Pintadas. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/caras-pintadas/>. Acesso em: 13 maio 2024.

se pelas ruas e, em coro, cantavam: “Fora Collor!!! Fora Collor⁸⁵!!!” ou “Ai, ai, ai, ai, se empurrar o Collor cai” (Domingues, 1992, online). Entendemos que a escrita em caixa alta – FORA PEDRO I – seja para chamar a atenção do leitor, e nos levar a relacionar os fatos com o movimento “FORA COLLOR”.

Dessa maneira, vemos que, apesar da imposição, a Constituição de 1824 não foi aceita, passivamente, pela população brasileira. De acordo com Klanovicz (2011), as províncias de Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba organizaram uma das maiores manifestações de insatisfação com os rumos que o país tomava, iniciaram um movimento separatista chamado de Confederação do Equador, nome dado ao movimento por conta da proximidade geográfica dos estados envolvidos nela com a linha do Equador.

O Brasil vivia momentos tensos, pós-Independência, havia muitas divergências políticas e todos almejando o poder. Del Priore, em seu livro *Finalmente, o Brasil Independente* (2022), aponta que

[...] a Independência foi seguida por uma série de guerras. No Norte e no Nordeste, o processo de separação de Portugal esteve longe de ser tranquilo. Entre 1822 e 1823, aconteceram levantes e conflitos armados a favor de Lisboa em várias partes do país: Pará, Maranhão, Piauí e Ceará. É sempre bom lembrar que esses lugares faziam comércio direto com a Europa, sem passar pelo Rio de Janeiro, e essa era a liberdade que defendiam. A Bahia, por exemplo, foi palco de uma verdadeira guerra, pois membros da corte portuguesa, militares e comerciantes se negavam a ir embora. Para se defenderem, resolveram impedir a entrada de mantimentos e munições em Salvador. A população, se não morria de fome, morria nas lutas que aconteciam nas ruas. Mas os senhores de engenho, ajudados pelos escravizados mestiços, passaram a atacar os portugueses (Del Priore, 2022, p. 56).

Nesse contexto dos primeiros momentos de exercício de poder imperial no Brasil, vemos que, conforme é relatado na obra *Pedro, O independente*, “o Brasil, depois da independência, continuou sendo um país com muitos problemas!” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 26). As guerras frequentes desde 1822 eram um desses problemas.

⁸⁵ O “Fora Collor” era uma bandeira que unificava as lutas sociais. E foi o Movimento Estudantil (ME) o primeiro movimento social a levar essa bandeira às ruas através da organização de um ato público na cidade de São Paulo no dia 11 de agosto de 1992 e que se transformou na primeira manifestação pelo *impeachment*, agregando um número de jovens além do previsto pelos organizadores. A juventude dos anos 1990 mostrava a “cara” (pintada) e novamente fazia história (Santos, 2018, p. 07).

“Foi necessário a formação de tropas militares brasileiras em caráter emergencial, além de compra de armas, navios e a contratação de soldados estrangeiros para atuar no conflito como mercenários” (Silva, s.d. on-line). Tudo isso ajudava a gastar os poucos recursos disponíveis.

Consoante a esses fatos, Del Priore (2022, p. 67) expõe que, no “início da década de 1830, o clima no nosso país era de guerra civil. Rio de Janeiro, Ceará, Bahia, Pernambuco e Alagoas se tornaram palcos de lutas”. A isso, a autora acrescenta, ainda, que

[...] fazendeiros, tropas, pequenos proprietários, indígenas e escravizados lutavam, lado a lado, contra todo o poder estar nas mãos do imperador, bem como revoltados com a extrema pobreza e a escravidão. Diante de tudo isso, Dom Pedro I tentou formar um novo ministério e voltou a lembrar que, pela constituição, tinha o direito de nomear ministros quando bem entendesse e não queria ter apenas um papel sem importância na mão da maioria. Nesse momento da história, dizem que Dom Pedro I teria proferido essas palavras: “Farei tudo para o povo, mas nada pelo povo” (Del Priore, 2022, p. 67).

Notamos, no excerto acima, os problemas enfrentados pelo nosso país e, também, o posicionamento autoritário de Dom Pedro para com os mais necessitados, subjugados e esquecidos. Na versão ficcional, a personagem Francisco – o monitor do Museu visitado pelo protagonista – reafirma o que Pedro enfatizou sobre os problemas do Brasil e acrescenta mais informações, conforme podemos ver na passagem a seguir destacada:

- Os problemas do Brasil naquela época eram muitos. A Inglaterra era um país bastante poderoso, que havia feito muitos favores a Portugal. Em troca desses favores ela conseguiu a permissão para que seus produtos fossem vendidos no Brasil.
- E isso não era bom?
- Era bom para a Inglaterra que, com a venda de seus produtos no Brasil, conseguiu levar embora grande parte do dinheiro brasileiro (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 26).

Nessa passagem da narrativa, vemos que a Inglaterra se utilizou do seu poder, prestou favores a Portugal – escoltou a família real na viagem para o Rio de Janeiro, visando à abertura dos portos brasileiros para comercializar os seus produtos, pois, até então, só navios portugueses tinham autorização para comprar ou vender

mercadorias na Colônia. Era grande o interesse dos britânicos em conseguirem algumas vantagens nesse setor comercial, como, por exemplo, a permissão de comercializar diretamente com o Brasil, aumentando seu mercado consumidor. Assim que Dom João VI chegou ao Brasil, com sua família e toda a Corte, em 1808, assinou um decreto abrindo portas para a Inglaterra comprar e vender diretamente do/no Brasil. Isso resultou no aumento dos produtos ingleses no país. Toda essa articulação rendeu muito lucro (dinheiro) à Inglaterra e implicou no atraso e na proibição da industrialização de produtos em nosso próprio território.

E as dívidas brasileiras? Conforme explica Xavier; Redavam (2022), “entre 1824 e 1825, o Brasil já estava devendo à Inglaterra mais de quatro milhões de libras esterlinas. [...] para ser visto internacionalmente como independente, o Brasil teve que pagar dívidas com o reino de Portugal referentes ao período colonial”. Acontece que o Brasil estava com o saldo zerado, e para conseguir pagar, Portugal precisou fazer um empréstimo com os bancos da Inglaterra, o primeiro empréstimo contraído pelo Brasil em Londres.

Como Portugal tinha uma dívida de mais de 2 milhões de libras com a Inglaterra, o dinheiro nem chegou a sair dos cofres ingleses. O Brasil ficou com a dívida, ou seja, com o pagamento dos juros e dos serviços da dívida, fato este que aumentou o endividamento brasileiro com a Inglaterra por todo o século XX. De acordo com Sodré (1965, p. 170), “a Inglaterra soubera cobrar, com os tratados de 1810, os serviços prestados a Portugal [...] – e, agora, apressava-se para cobrar do Brasil os serviços prestados no reconhecimento da independência – na verdade prestados à Corte brasileira”.

Esse fato histórico é retratado, na Narrativa Híbrida em foco, na conversa entre Francisco e Pedro: “– Mesmo antes da independência, Pedro, o Brasil já devia muito dinheiro para a Inglaterra. E essa dívida cresceu ainda mais quando, em 1825, Portugal exigiu 2 milhões de libras esterlinas para reconhecer o Brasil como país independente” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 28).

Embasando o discurso ficcional de Pedro, Almeida (2013, p. 111) discorre que, “com base em todas as vantagens diplomáticas concedidas à Inglaterra quando do reconhecimento da independência, o governo brasileiro, ao longo do Primeiro Reinado, toma empréstimos da ordem de 5 milhões de libras esterlinas”. É um montante significativo sendo que “a maior parte dos recursos obtidos mediante

empréstimos com a Inglaterra nos anos iniciais do Brasil independente foi conseguida com o objetivo de sustentar a posição pessoal e dinástica de D. Pedro I, e não com o objetivo de viabilizar os interesses nacionais” (Almeida, 2013, p. 111).

No discurso de Pedro, transparece a indignação de ver tudo o que os britânicos e portugueses usufruíram do Brasil e, como não fosse o suficiente, precisava pagar para ter o título de independente: “– O Brasil, além de tudo, teve que pagar para ser independente? Teve que pagar e teve também que pedir emprestado esse dinheiro à Inglaterra, o que fez sua dívida crescer ainda mais” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 28).

Diante de tantos fatos que marcam a História do Brasil, Pedro comenta que achava que a História fosse mais bonita, porém, o monitor Francisco, com toda a sua experiência e conhecimento, enfatiza que toda História é feita por nós, ressaltando a relevância de termos a consciência de que somos nós os autores da nossa História e do poder que temos em nossas mãos.

Nesse sentido, a configuração ficcional da personagem Francisco, como um sujeito crítico e conhecedor de outras versões do passado, instiga mais um pouquinho o protagonista Pedro, ao concluir uma de suas explicações, asseverando que “a história nem sempre acontece da maneira que desejamos. Devemos nos lembrar [de] que ela é feita por nós. O “grito” tem que representar o interesse de muitos e não [o] de poucos” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 30).

Para fechamento da visita de Pedro ao parque, ele, juntamente com Francisco, levanta-se e dá um grito muito alto, estrondoso que ecoa por todo o parque. “Pedro e Francisco se levantaram e deram um grito que foi ouvido por todo o parque. Francisco voltou para seu trabalho e Pedro foi encontrar tia Lali que já o esperava no portão” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 31). No início do relato ficcional, Pedro encontra a “Casa do grito” e dá um grito, seguindo a instrução da placa. No final do relato, como constatamos no excerto acima, ele retoma a ação inicial do grito, só que, agora, acompanhado de Francisco que, durante a sua estadia no parque, ajuda-o a entender os fatos históricos que envolvem a Independência do Brasil. Podemos afirmar que esse grito final é uma forma de mostrar ao leitor o quão importante é ter conhecimento dos fatos que retratam a História do nosso país e enxergá-los por outras lentes, as da descolonização. Assim, “aquela primeira manhã de férias de Pedro, o Independente, ficaria na sua história” (Bueno; Dreyfuss, 1999, p. 31), e, também, na nossa história enquanto leitores literários decoloniais em formação.

Nessa perspectiva, destacamos que, “pela arte literária, nosso povo pode manifestar outras possibilidades de conceber o passado, a escrita híbrida de história e ficção converte-se em uma das mais críticas resistências dos povos antes colonizados” (Fleck, 2020, p. 70). Aqui, salientamos, também, a importância do professor na mediação do conhecimento, pois, através de propostas de leituras ressignificadoras, podemos desmitificar a “verdade” construída e imposta pelo discurso oficial, e repensar os fatos mal resolvidos do nosso passado. Essas leituras contribuem para a ressignificação do passado e à construção de novos olhares sobre o processo histórico social de formação de nossa sociedade.

Na sequência, abordamos, neste estudo, nuances do Período Republicano, expressos em outra Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil Brasileira.

3.6.3 Leituras sobre o Brasil República: a extensão das problemáticas colonialistas

Após a queda do sistema monárquico no Brasil, com o fim da Era Imperial, em 15 de novembro de 1889, o novo regime republicano assumiu o rumo político do Brasil. No intuito de se consolidar rapidamente, deu-se início à construção do Estado Republicano, eliminando os vestígios do regime pregresso. Como forma de já legalizar a República, foi instituído o Governo Provisório, para o qual foi designado Deodoro da Fonseca como primeiro presidente. Isso se consolidou devido à monarquia ter entrado em crise com a oligarquia do agronegócio, pois o sistema, depois da abolição da escravatura, em 1888, não conseguia mais atender aos interesses das elites em ascensão e nem da classe dos militares. De acordo com Borges e Chadarevia (2010, p. 19), “na República, tivemos os seguintes períodos de evolução política: Primeira República, ou República Velha (1889-1930); Era Populista (1930-1964); Era Ditatorial (1964-1984); e Nova República (a partir de 1985)”.

O advento da Proclamação da República surgiu de forma improvisada. Nesse momento de mudança, não houve participação da população, por esse motivo, as práticas de comando continuaram com os mesmos personagens que influenciavam a vida política e econômica no Período Imperial. Os militares foram os que protagonizaram a construção da República. Eles defendiam a ideia de uma República Federativa “que asseguraria um grau considerável de autonomia às unidades

regionais” (Fausto 1996, p. 245). Os militares brasileiros estiveram aliados a influências externas de outros republicanos, e, também, foram responsáveis por influenciar e convencer o Marechal Deodoro da Fonseca a instalar o golpe militar e a proclamar a República do Brasil. Assim, o estudioso Saes (2005, p. 17) assevera que

[...] através de um golpe de Estado liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, era derrubado, em 15 de novembro de 1889, o Gabinete Ouro Preto e com ele a Monarquia. No mesmo dia já era escolhido o primeiro ministério republicano e no dia imediato eram divulgados o manifesto do novo governo e o primeiro decreto constitutivo do novo regime. Neste decreto, redigido por Rui Barbosa era proclamada provisoriamente a República Federativa, as antigas províncias do Império sendo transformadas em Estados com poder de decretar a sua própria Constituição e de eleger os seus corpos deliberantes e os seus governos.

É possível constatar esse cenário a partir das abordagens historiográficas, segundo as quais, “a hipótese de que a República brasileira foi, [...] resultado do descontentamento de setores do Exército e fruto das questões militares que se arrastavam desde o fim da guerra do Paraguai, encontra respaldo nas versões contemporâneas ao fato e na historiografia” (Ferreira; Delgado, 2010, p. 27). Devido a esses fatores mencionados, a Proclamação da República aderiu a um caráter autoritário e excludente do Estado brasileiro, garantindo os privilégios das classes dominantes e a negação de direitos às classes exploradas durante muito tempo.

O período compreendido entre a Proclamação da República, em 1889, e a Revolução de 1930 é conhecido por diversas denominações, tais como: República Velha, Primeira República ou República Oligárquica (Cunha, 2012). Nesse contexto, o país conheceu uma série de revoltas urbanas e rurais, decorrente das mudanças sociais e políticas pelas quais passou o país, tais como: a **Guerra de Canudos** (1896-1897), que tinha como característica o confronto entre o Exército Brasileiro e os integrantes de uma comunidade popular em Canudos; a **Revolta da Vacina** (1904), movimento popular e espontâneo que foi contrário à obrigatoriedade de vacinação imposta pelo poder público; a **Guerra do Contestado** (1912 a 1916), que aconteceu em uma região disputada por Paraná e Santa Catarina e envolveu a insatisfação dos sertanejos com a pobreza e o fervor religioso; a **Revolta da Chibata** (1910), que foi caracterizada pela insatisfação dos “marinheiros, na maioria negros, pardos e

oriundos do Norte e do Nordeste do Brasil, [que] exigiam melhores condições e o fim dos castigos corporais, em particular, a abolição da chibata”(Almeida, 2011, p. 02).

Nesse período histórico, tem-se o pontapé inicial da industrialização no Brasil. Tal fato alterou a paisagem urbana de algumas cidades e criou as condições para a formação da classe operária no território nacional. Assim, a industrialização necessitou de novos braços para fazer funcionar as ferramentas e as máquinas, porém, sem a inserção maciça dos africanos libertos nessa atividade econômica, os grupos sociais dominantes adquiriram subsídios na emigração europeia. Mesmo diante do cenário da industrialização, para os olhos dos países europeus, o Brasil continuava sendo um país que dependia do capital estrangeiro para manter sua economia aquecida, principalmente da Inglaterra, a qual havia a dependência financeira (Fausto, 2000).

O governo imperial incentivou a imigração para o Brasil, investindo no subsídio da viagem das famílias de imigrantes de origem italiana, portuguesa, espanhola, alemã, japonesa, libanesa e síria. Esses povos que aqui chegaram tinham sua própria cultura e, ao se integrarem à sociedade brasileira, deram grande contribuição para a diversidade cultural presente em nosso país. Fausto (2000, p. 207) assevera que, “nos últimos anos do Império, a imigração para São Paulo, de qualquer precedência, saltou de 6.500 pessoas, em 1885, para 91.826, em 1888”. Ele expõe também que “a colheita do café de 1888, que se seguiu à abolição da escravatura, em maio daquele ano, pode ser feita sem problemas de mão-de-obra disponível” (Fausto, 2000, p. 208).

Com a chegada dos europeus, os membros da elite e o governo visavam impulsionar a produção industrial. Nesse sentido, “a opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas aos ex-escravos, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra” (Fausto, 2000, p. 221). Essa atitude incrementou o preconceito contra os ex-escravizados, ou seja, a “desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente” (Fausto, 2000, p. 221). Vale destacar que tal pensamento paira até hoje em relação aos negros brasileiros, muitos brancos pensam que são superiores devido à sua cor de pele, pensamento preconceituoso, racista e colonialista.

A seguir, expomos o **quadro 14**, no qual realizamos a listagem de obras que corresponde ao conjunto de Narrativas Híbridas Infantis que catalogamos no **quadro 9**, as quais retratam fatos históricos e personagens que constam nesse recorte temporal da História Brasileira: Era Republicana do Brasil (1889 - aos nossos dias)

Quadro 14 - Obras da Literatura Infantil Brasileira vinculadas às temáticas da Era Republicana do Brasil (de 1889 aos nossos dias)

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Temática específica	Tendência escritural
<i>Os cavalos da República</i>	Moacyr Scliar	2000	Proclamação da República ⁸⁶	crítica
<i>Abaixo a Ditadura!</i>	Claudio Martins	2004	Ditadura Militar	crítica
<i>Floriana e Zé Anibal no Rio do “Bota-Abaixo”: na época da República</i>	Maria José Silveira	2005	Bota-abaixo/ Formação do Rio de Janeiro/	crítica
<i>Minha valente avó</i>	Andreia, Edu e Ana Prestes	2020	Ditadura Militar	crítica
<i>*Turma do Cabeça Oca em Brasília: os desafios de JK</i>	Christie Queiroz	2022	J.K.	acrítica

Fonte: Baseado em Santos (2023), delimitado e atualizado pela autora (Souza, 2024), com a colaboração dos membros do Grupo de Pesquisa “Resignificações do passado na América”.

Apresentamos, aqui, a listagem ao conjunto maior de obras que abordam diferentes temas pertencentes ao universo republicano do nosso país. Nesse período, concentra-se o menor número de obras catalogadas em nossa pesquisa, totalizando 5 Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantil, sendo 4 críticas e 1 acrítica. Diante desse acervo maior, escolhemos, como amostra para nossa abordagem, a Narrativa Híbrida Infantil *Floriana e Zé Anibal no Rio do “Bota-Abaixo”: na época da República* (2005), de Maria José Silveira. Tal obra foi selecionada por apresentar, em sua tessitura, elementos que contribuem com o processo de formação leitora decolonial, com vistas às resignificações do passado.

⁸⁶ Algumas obras foram classificadas por Santos (2023) como infantis/juvenis, porém, em nossa tese, fizemos a opção de classificá-las como infantis, que é o nosso foco de pesquisa, porque julgamos que os estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental já podem estar aptos a lê-las.

3.6.3.1 *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”*: na época da República (2005), de Maria José Silveira – modernização/expansão da capital e segregação da população negra

Neste tópico, realizamos nossa abordagem comparada à obra *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”*: na época da República (2005), de Maria José Silveira⁸⁷, a qual será comparada com os livros didáticos de Ensino de História da coleção *Crescer História* (2017), do 4º e 5º anos, no que se refere à Unidade 2 do quinto ano (volume 5), com a temática “Organizando a política” e a unidade 6 do quarto ano (volume 4), com a temática “As cidades e o tempo”.

O título da obra de Silveira (2005) já esboça para o leitor qual é o período histórico que nela será retratado. Além disso, esse título chama-nos a atenção e é provocativo, pois nos deparamos com a segregação social estampada na capa (anexo 10), resquícios do colonialismo que, por muito tempo, prevaleceram em nosso país e que ainda são tão presentes na atualidade. Dessa forma, questionamo-nos sobre quem é Floriana? E esse tal de Zé Aníbal? E o Rio do “Bota-abaixo⁸⁸”? Elementos que nos dão bons motivos para iniciar a leitura da obra.

Essa é uma Narrativa Híbrida de História e Ficção que é composta por sete capítulos e seu enfoque está no início do período da República Brasileira, no processo de modernização da cidade do Rio de Janeiro, marcado pelas transformações sociais pós-abolição e a Proclamação da República. O Relato Híbrido revela que esse desejo de modernização é acompanhado da manutenção de profundas desigualdades

⁸⁷ Maria José Rios Peixoto da Silveira Lindoso (Jaraguá, Goiás, 1947). Romancista, ensaísta, pesquisadora, tradutora, editora, presença atuante no meio cultural brasileiro. Entre 1966 e 1968, estuda na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília - UnB. Muda-se para São Paulo, em 1969, e começa a trabalhar como redatora publicitária. Ao lado do marido, em 1971, entra para a clandestinidade, ambos acusados de desenvolver atividades subversivas, pela ditadura militar. Dois anos depois é obrigada a exilar-se no Peru, onde ingressa no curso de antropologia da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima. De volta ao Brasil, em 1976, mora no Rio de Janeiro, fixando-se, em seguida, em São Paulo, onde faz pós-graduação em Ciências Políticas, na Universidade de São Paulo - USP. Funda, em 1980, com Felipe Lindoso (1949) e o escritor Márcio Souza (1946), a Editora Marco Zero, na qual é diretora até 1998. Sua estreia na Literatura ocorre com a publicação do romance *A Mãe da Mãe da Sua Mãe e Suas Filhas*, em 2002. No ano seguinte, lança sua primeira obra voltada para o público infanto-juvenil, *Tendy e Jã-Jã em Dois Mundos e uma Nova Terra*. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa214362/maria-jose-silveira>. Acesso em: 07 maio 2024.

⁸⁸ As demolições tomaram conta do centro do Rio de Janeiro durante a administração do prefeito Pereira Passos, que governou a cidade de 1902 a 1906. Pereira Passos queria modificar toda a paisagem do centro e da região portuária da cidade, abrindo amplas ruas e avenidas. Para conseguirem executar tal projeto, os engenheiros da Prefeitura promoveriam a demolição de muitas estalagens e cortiços por onde as avenidas e ruas remodeladas deveriam passar. Descontentes, os moradores das regiões demolidas apelidaram de “bota-abaixo” esse período da vida da cidade (Silveira, 2005, p. 29).

sociais, oriundas, ainda, dos períodos históricos anteriores – Colônia e Império –, que não foram devidamente tratadas pelo poder público.

A obra de Silveira (2005) é composta por 54 páginas, apresenta um eixo narrativo único, no qual atua um narrador em nível extradiegético – fora da diegese (Genette, 1979) –, e em forma de um agente heterodiegético – não integrante, como personagem, do universo diegético. Trata-se de uma criação literária pautada em fontes históricas. No início da narrativa ficcional, o narrador faz a demarcação do tempo, apontando os fatos históricos (fim da escravidão e fim do império) que indicam que o Brasil estava vivendo no período republicano. Nas narrativas, o tempo tem a incumbência de se ligar aos fatos em diversos níveis. A duração da diegese narrada pode se passar em décadas ou em apenas um dia, ou até em uma hora.

Diante dessa nota, consideramos que há poucos detalhes referentes ao tempo, o foco maior se concentra no elemento espaço. Contudo, algumas passagens enfatizam o elemento tempo e este é destacado de forma linear e cronológica, como podemos constatar no fragmento na sequência. “Nossa história acontece na cidade do Rio de Janeiro, por volta de 1904, época em que o país, já sem escravidão e sem imperador, começava a se modernizar” (Silveira, 2005, p. 9). A autora utiliza o marcador temporal – 1904 – para situar o leitor no universo da diegese. Temos, aqui, uma aproximação dessa Narrativa Infantil Híbrida com o romance histórico contemporâneo de mediação que, segundo aponta Fleck (2017), privilegia um tempo narrativo linear.

Outro marcador temporal que é utilizado na obra é “no dia seguinte”, que estabelece uma gradação temporal que contribui para a organização linear da narrativa, dando uma sequência de acontecimentos sobre o fato narrado. Apresentamos, a seguir, alguns excertos que utilizam essa marcação temporal. “No dia seguinte, no entanto, lá veio a menina pelo quintal, andando decidida em direção ao galinheiro” (Silveira, 2005, p. 20); “Quando o menino chegava, no dia seguinte, e procurava seu pião, cadê?” (Silveira, 2005, p. 22).

No decorrer das páginas desse Relato Híbrido, encontramos um rico material pictórico, realizado pelo ilustrador Angelo Abu. Estão inseridas fotografias de época tiradas por Marc Ferrez (anexo 11), Augusto Malta e J. Gutierrez e telas de Félix Émile Taunay (anexo 12), Emil Bauch, Rugendas e Friedrich Hagedorn. Esses recursos visuais paratextuais (fotografias e telas) expõem a realidade da época

passada para que o leitor em formação possa ter uma noção sobre os arranjos espaciais da capital do Brasil – Rio de Janeiro – no início do século XX, e como tal espaço se encontra atualmente.

Na abordagem ao livro didático de Ensino de História do quarto ano (volume 4), na Unidade 6, as autoras Hipólide e Gaspar (2017) versam sobre as cidades e o tempo. Elas fazem alguns apontamentos de como são as cidades hoje, as mudanças que ocorrem com o tempo, modo de vida nas cidades, as formas de lazer. Para demonstrar como ocorrem as mudanças ao longo do tempo, as autoras apresentam o Rio de Janeiro no Período Colonial e discorrem, sucintamente, sobre as principais mudanças ocorridas nesse espaço urbano e como elas impactaram a cidade e seus habitantes (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 112-113). Para complementar a parte discursiva, apresentam a imagem da planta da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (1775) (anexo 4) e uma gravura de Johann Moritz Rugendas, intitulada “Rua Direita - Rio de Janeiro” (1835 (anexo 5), que retrata a movimentação do comércio no centro do Rio de Janeiro, escravos carregadores, escravas vendedoras, senhores de casaca e cartola, padre, tropeiros, carrinhos de mão, barris, sacos, mulas, negros fazendo trabalhos diversos como a arte da marcenaria, da sapataria, da alfaiataria.

Vejamos como as autoras descrevem a passagem no livro didático:

O Rio de Janeiro passou por várias transformações desde sua fundação. Durante os séculos XVI e XVII, a cidade era pequena e tinha poucos moradores [...]. Em 1808, a chegada da família real portuguesa alterou completamente aspectos da paisagem e do cotidiano de seus habitantes. O comércio intensificou-se e a população da cidade aumentou. A cidade não tinha casas para acomodar todos os membros da Corte, gerando uma crise habitacional. [...] Dom João iniciou uma série de reformas na cidade e fundou várias instituições, entre elas, o Banco do Brasil, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 112-113).

Notamos, contudo, que, nesse material didático, não há uma sequência das mudanças que aconteceram no nosso país, principalmente, no Rio de Janeiro. Entendemos que as autoras poderiam ter ampliado o debate das mudanças para os períodos subsequentes (Império e República), haja vista que a temática ficou fragmentada. Isso, muitas vezes, impede que o leitor tenha acesso ao conhecimento científico em sua totalidade, ou seja, uma visão integral do assunto.

Também, asseveramos que esses fatos que ocorreram no Período Colonial, apontados pelas autoras, contribuíram para as demais mudanças cometidas no Período Imperial e no Período Republicano no espaço do Rio de Janeiro. Consoante à ideia de mudanças, principalmente as ocorridas no Período Republicano, o relato ficcional de Silveira (2005) as retrata, ao abordar o tema do “Bota abaixo”:

Era um acontecimento e tanto aquela construção, e não se falava em outra coisa havia meses, muita gente comentando e dizendo como o governo ia transformar várias ruazinhas estreitas do centro numa larga e monumental avenida, simplesmente maravilhosa! Iam, enfim, modernizar a capital: o Rio de Janeiro ficaria igualzinho a Paris! (Silveira, 2005, p. 25).

Diante do exposto no excerto acima, entendemos que a temática da Narrativa Híbrida enfoca o fato de que o alargamento das vias na cidade do Rio de Janeiro impactou a população não só pelo feito da avenida como também pela demolição dos cortiços, ação que privilegiava a elite em detrimento da exclusão e expulsão da população negra e marginalizada do centro da cidade. É nesse contexto que se desenvolve a diegese da Narrativa Híbrida de Silveira (2005), que, cremos, pode expandir o conhecimento histórico dos jovens leitores em formação.

A obra apresenta, em sua diegese, o nascimento das personagens protagonistas: Floriana e Zé Aníbal. Quando o narrador descreve o nascimento da personagem Floriana, vemos que “um periquitinho verde-primavera, alegre e cantador, pousou na janela do quarto de dona Viridiana justamente na hora em que Floriana, sua filha primogênita, nascia” (Silveira, 2005, p. 11). Ela, “desde cedo aprendeu a tocar piano, e aos 7 anos começou a frequentar uma escola de freiras perto da sua casa” (Silveira, 2005, p. 12).

Floriana é filha primogênita do casal Oduvaldo, jornalista de prestígio, e Viridiana, dona-de-casa. Zé Aníbal tem como mãe de criação Safira, que o havia encontrado em uma roda de expostos⁸⁹ existente nos conventos onde as mulheres que não queriam criar seus filhos, deixavam-nos. Outros diziam que Safira tinha

⁸⁹ Feitas de madeira, elas, geralmente, eram um cilindro oco que girava em torno do seu próprio eixo e tinham uma portinha voltada para a rua. Sem ser identificadas, a mãe deixava seu bebê e rodava o cilindro por 180 graus, o que fazia a porta ficar voltada para o interior do prédio, onde alguém recolhia a criança rejeitada. A primeira roda de expostos do país foi instalada no Rio de Janeiro, em 1730. (Tófoli, 2006, on-line). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0202200608.htm>. Acesso em: 1 jul. 2024.

achado o bebê na rua. Ninguém sabia ao certo onde havia nascido o menino Zé Aníbal e nem quem eram seus pais biológicos. A personagem Safira não era casada. Ela é configurada como lavadeira que trabalhava na casa de Dona Viridiana. Morava no cortiço e adotou Zé Aníbal, criando-o como seu filho.

Já Floriana é uma menina branca, filha de pai abolicionista e republicano, que vive uma situação confortável na capital da República. José Aníbal é, pois, o menino mulato, criado por uma ex-escravizada, lavadeira na casa de Floriana.

O relato do nascimento de Floriana, comparado com o de Zé Aníbal, leva-nos a entender as condições sociais de cada família, seus percalços, as fragilidades e a distinção de classe social. Floriana nasce ao som do cantar de um periquitinho que, “segundo todos os presentes, significava boa sorte para a menina que estava nascendo, pois unia seu primeiro choro ao som da cantoria de um pequeno pássaro” (Silveira, 2005, p. 11). Verificamos, nesse relato, a atmosfera de acolhimento, de amor com que a menina é esperada.

Já o Zé Aníbal, este tem o seu nascimento retratado da seguinte maneira:

No dia em que nasceu, certamente nenhum periquitinho verde-primavera cantou na janela do quarto de sua mãe. Provavelmente, no quartinho onde nasceu sequer havia janela. Mas ninguém sabia direito onde ele nasceu. Ninguém sabia direito quem eram seus pais (Silveira, 2005, p. 12).

No fragmento acima, podemos conceber que a personagem Zé Aníbal já enfrenta a discriminação, a pobreza desde o seu nascimento, pois, como é apresentado no trecho – “no quartinho nem sequer havia janela” –, remete-nos às condições em que as pessoas viviam nos cortiços. Outro ponto que podemos destacar é o nome da personagem abreviado, dando a entender que o termo Zé pode estar relacionado com uma pessoa qualquer, uma pessoa anônima, como costumam dizer, um “zé ninguém”, que não faz parte da alta sociedade, que não tem uma família renomada, e como a própria Silveira (2005) enfatiza no relato ficcional, alguém que não teve um periquitinho para cantar na janela enquanto nascia e nem uma janela para abrir.

Fatos assim escancaram a segregação social e a estigmatização vivenciadas pelas classes desfavorecidas no período inicial da República, resquícios ainda do Império, no qual não se priorizou uma mudança da estrutura colonial anterior. Esse

Zé, que nos é apresentado na obra, representa toda uma população escravizada, subjugada, segregada que foi massacrada por um governo elitista e opressor no início de nossa História Republicana, que nada fez, de fato, para amenizar a situação precária dos sujeitos antes escravizados e, à época, mão de obra barata das famílias elitizadas da Capital.

O relato ficcional revela-nos que “Floriana cresceu muito bonita: cabelos cacheados castanho-claro, olhos escuros, envolvidos por grossas pestanas negras, pele clarinha. Era vaidosa, e andava sempre muito bem-arrumadinha” (Silveira, 2005, p. 12). E quanto a Zé Aníbal, “esse era o que a vizinhança gostava de chamar de “peste”! Mulato claro, cabelo escuro, alto e musculoso, sempre sujo e desarrumado, José Aníbal, chamado apenas de Aníbal ou Zé – ou, o mais das vezes, apenas de moleque –, era o terror da vizinhança” (Silveira, 2005, p. 13). Diferente de Floriana, Zé Aníbal morava com sua mãe Safira e os seus tios “num cortiço⁹⁰ no centro da cidade” (Silveira, 2005, p. 15). “Era um menino muito dedicado à mãe e sua fama de “peste” não era nada justa. No fundo, era apenas a fama de qualquer menino negro criado livre, como ele” (Silveira, 2005, p. 16). Com esses relatos, o narrador elucida ao leitor aspectos relacionados à separação de classes e à discriminação social bem acentuada que predominava na República, principalmente pelos adjetivos relacionados a cada um deles.

Floriana e Zé Aníbal, a princípio, não gostavam um do outro, tinham uma implicância mútua, como podemos ver na passagem a seguir destacada que revela o que Zé Aníbal pensava de Floriana:

Não gostava nem um pouco de falar com meninas, muito menos com aquela ali, tão arrumada, tão certinha, tão cheia de não-me-toques (Silveira, 2005, p. 17). “Que menina mais trouxe!”, foi o que pensou Aníbal (Silveira, 2005, p. 21).

⁹⁰ No dia 26 de janeiro de 1893, a cidade do Rio de Janeiro assistiu a demolição de seu maior cortiço: o Cabeça de Porco. Este entrou para a história como sendo o marco inicial no processo de transformação do tipo de moradia das camadas populares. O Cabeça de Porco foi o símbolo do que deveria ser extirpado do Rio de Janeiro, pois reunia todos os atributos que se chocavam com o ideal de urbanidade imaginada pelos encarregados de “pensar a cidade”. Local de moradia da camada pobre, tido, de certa forma, longe do alcance do controle da República, além de seu ambiente que era possuidor das características consideradas como insalubres pelos higienistas, representou um desafio a ser vencido pelo governo (Paula, 2019, p. 04). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27786>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Esse uso de uma linguagem coloquial, bem ao estilo dos jovens leitores em formação, já nos leva a relacionar essa tessitura escritural com as características do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), que prima por uma linguagem próxima à do cotidiano dos leitores. Igualmente, esse emprego da linguagem nos remete à heteroglossia bakhtiniana, já que o relato vai expondo aos leitores os diferentes modos de falar das personagens, revelando a sua inserção em distintos extratos sociais da época.

Em uma narrativa ficcional, a personagem é um dos elementos primordiais, pois, a partir da sua atuação, muitos leitores estabelecem uma identificação/conexão com essa representação e sua realidade. Nas Narrativas Híbridas de História e Ficção, geralmente, deparamo-nos com personagens “puramente ficcionais” – aquelas criadas pela pura imaginação do autor, “personagens metonímicas” – aquelas inspiradas em um coletivo de pessoas – e “personagens de extração histórica” (Fleck, 2017) – reelaboradas na ficção, mas provenientes das escritas historiográficas precedentes.

A leitura da obra *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”*: na época da República (2005) revela-nos que há, nela, somente personagens puramente ficcionais, mas que podem ser vistas como metonímicas. Elas são: Floriana e seus pais – Viridiana e Oduvaldo; tia Fulgência, a irmã mais velha do pai de Floriana que vive com eles; Zé Aníbal, filho de Safira, que mora com mais três irmãos: Demião, Gusmão e Tião Tristão. Essas personagens não têm seus nomes registrados nos anais da História. No contexto dessa Narrativa Híbrida, julgamos que, tanto Zé Aníbal, o menino pobre, negro, que fora adotado por uma ex-escravizada alforriada, como as demais figurações, configuram-se como personagens metonímicas, pois, mesmo não tendo os seus nomes listados como personagens que viveram durante esse período histórico, eles representam muitas pessoas – adultos e crianças – que enfrentaram essas situacionalidades na época histórica recriada na ficção.

A personagem Zé Aníbal, por exemplo, representa todas aquelas crianças que foram deixadas nas instituições filantrópicas por mulheres escravas que tinham o intuito de livrar seus filhos da escravização ou livrá-los da fome e da morte; e Safira e sua família são metonímia de todas as famílias negras que se enfrentaram com as dificuldades de uma sociedade que, após a abolição, nada fez para incorporar, no tecido social, esses sujeitos que, antes, eram escravizados.

Devido à miséria em que viviam, desprovidas de recursos para criar seus filhos, muitas mulheres escravizadas viam-se forçadas a entregarem seus filhos aos cuidados da caridade privada, o que, certamente, foi o caso da mãe de Zé Aníbal. Além disso, muitos bebês eram fruto de gravidez fora do casamento, vários deles resultados de violações, por isso, eram entregues em anonimato, na roda dos expostos.

O relato de Silveira (2005), entretanto, cria uma sequência de ações em que as personagens protagonistas crianças acabam se tornando grandes amigos. Isso se dá após Zé Aníbal tirar Floriana do fundo de um buraco – feito para ampliação das ruas do Rio de Janeiro –, no qual, acidentalmente, a menina caíra, salvando a sua vida. Depois desse episódio, eles passam a conviver harmoniosamente. O relato evidencia que o pai de Floriana ajuda nos estudos do garoto e, inclusive, Floriana passa a ver o menino com outros olhos, considerando-o esperto e corajoso. Zé Aníbal também passa a tratar Floriana com mais apreço e menos implicância. Ajudando-se mutuamente, ambos começam a viver aventuras um tanto perigosas, no Rio de Janeiro do começo do século XX.

Essas personagens protagonistas – as duas crianças, Floriana e Zé Aníbal – são representantes dos dois principais estratos sociais vigentes naquele momento histórico – os brancos livres e os negros alforriados. Isso possibilita à autora uma ampla exposição das diferenças sociais que permeavam a sociedade daquela época, na qual se vivia os primeiros anos após a Abolição dos escravos. Tal estratégia confere ao relato o seu tom de verossimilhança, outra característica importante dos romances históricos contemporâneos de mediação que é integrada, também, à tessitura narrativa de Silveira (2005).

O par de protagonistas – Floriana e Zé Aníbal – representa a divisão social existente em nossa sociedade, enfatizando as desigualdades sociais e o descaso das autoridades governamentais com relação à população negra e pobre. Eles representam o Rio de Janeiro do começo do século XX, no momento em que o crescimento da cidade exigia a abertura de ruas e grandes avenidas, e esse episódio afeta, diretamente, os negros recém-alforriados, pois, para alcançar o famoso progresso, destruíram os cortiços, deixando muitas famílias que ali viviam desabrigadas. “A destruição de grande número de cortiços fez, pois, da favela, a única

alternativa que restou a uma população pobre, que precisava residir próximo ao local de emprego” (Abreu, 1997, p. 66).

Outro aspecto relevante que vale destacar sobre as personagens protagonistas é a diferença na Educação formal. É enfatizado, no relato ficcional, que Floriana, “desde cedo aprendeu com a mãe a tocar piano, e aos 7 anos começou a frequentar uma escola de freiras perto da sua casa. Aluna dedicada e caprichosa, tinha verdadeiro orgulho de seus cadernos bem-cuidados [...]” (Silveira, 2005, p. 12-13). E o Zé? Floriana “achava-o muito burro. Ela já sabia ler e escrever tanta coisa e ele, imagine, que devia ser mais velho, porque era maior do que ela, não sabia nada. [...] o moleque não tinha modos” (Silveira, 2005, p. 16).

O valor de se saber ler e escrever é apresentado como forma de status social, porém a Educação era privilégio de poucos, e no início do período da República, ela “manteve o caráter humanista, conservador. Esta situação favoreceu a relação de dominação porque nos tornamos reprodutores de conhecimentos, dissociados da nossa realidade” (Melo, 2012, p. 37). Em seus estudos, Fleck (2023, p. 16) aponta que “o sistema educacional vigente no Brasil República, [...] busca outras vias de controle sobre o que a classe operária pode ou não aprender na escola”.

Mudou o sistema de governo, porém não evoluiu o Sistema Educacional, a elite continuava obtendo o favorecimento intelectual, e os menos favorecidos, sendo excluídos do direito à Educação. Foi somente com o fim da Primeira República e o início da Era Vargas que o Ensino Básico obrigatório passou a contemplar negros e pobres no país. Na obra em destaque, é nítido o enfoque dado à Educação de Floriana, o quanto os seus pais investiam na sua formação intelectual para que ela tivesse acesso às mais variadas áreas do conhecimento, no caso em específico, é abordado, no excerto, a área da música – “desde cedo aprendeu com a mãe a tocar piano” (Silveira, 2005, p. 12).

Nesse sentido, segundo dados apontados por Ferreira Jr. (2010, p. 74), após o fim do período escravocrata no Brasil, apenas 1,3% da população frequentava a escola primária. “Os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos dos escravos e os pobres brancos ficaram excluídos da escolaridade” (Ferreira Jr., 2010, p. 56).

Ainda no que se refere à Educação no Período Republicano Brasileiro, Lima (2017, p. 28) assevera que, “mesmo com sua ascensão, a República não foi capaz de sobrepujar o perfil elitista e excludente de nossa Educação, herança que, [...] ainda apresenta resquícios e cicatrizes nos dias atuais”. Logo, “a expansão da escola pública acabou por se realizar de modo ineficiente e negligenciou o aspecto central da Educação escolar: os conhecimentos clássicos acumulados historicamente pela humanidade, dentre eles a Literatura” (Lima, 2017, p. 27).

Nesse sentido, conforme expõe Lima (2017, p. 27), “não havia interesse em construir uma sociedade de intelectuais, mas sim em ensinar a ler e escrever apenas para decodificar e realizar as operações básicas, suficientes para que o trabalhador pudesse operar a máquina”. Assim, quanto menos instruído fosse o sujeito mais fácil era de ser manipulado, máxima que permanece ainda hoje de forma bem velada.

Na leitura desse Relato Híbrido, verificamos que são apresentados lugares históricos que compunham os arranjos espaciais do Rio de Janeiro, configurando-se o espaço da narrativa como um componente histórico que imprime verossimilhança à diegese. É nos apresentada, na obra, a Confeitaria Colombo⁹¹, que era um espaço “por onde circulavam importantes nomes da sociedade carioca” (Silveira, 2005, p. 28). Esse espaço existe até hoje e “é um conhecido local de lazer da cidade do Rio de Janeiro” (Silveira, 2005, p. 28). No relato ficcional, o narrador descreve, minuciosamente, como tia Fulgência se organizava, juntamente com Floriana, para frequentar a Confeitaria Colombo, como averiguamos na sequência, no excerto. “Aos domingos, vestia a sobrinha com os caprichados vestidos de passeio e a levava para caminhar na calçada da avenida da praia, ou para tomar um sorvete na famosa Confeitaria Colombo, no centro da cidade” (Silveira, 2005, p. 28). Esse espaço era frequentado por pessoas das letras, das artes, grandes políticos, ou seja, espaço

⁹¹ Em estilo *art nouveau*, a confeitaria tem, em sua decoração, vitrais franceses, espelhos importados da Bélgica, cadeiras feitas de palhinha e jacarandá por Antonio Borsoi (1880–1953), mesas em opalina azul com os pés de ferro, posteriormente substituídas por tampos de mármore, continua sendo um reduto de elegância e sinônimo de tradição no Rio de Janeiro. Em 1922, foram inaugurados o salão de chá em estilo Luís XVI, no segundo andar, uma clarabóia vinda da França e um dos primeiros elevadores instalados na cidade. Foi tombada em 9 de fevereiro de 1983, como patrimônio material, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural; e, em 31 de outubro de 2017, como patrimônio imaterial, pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade. Ao longo de sua história foi um lugar de convergência, de comunhão entre os vários Rios. Disponível em:

frequentado pelas pessoas mais distintas da sociedade carioca, pessoas que tinham influências e boas condições financeiras. Segundo Wanderley (2020, on-line),

[...] a confeitaria tornou-se um dos pontos mais concorridos da cidade e tinha como frequentadores escritores como Olavo Bilac (1865 – 1918) e Machado de Assis (1839 – 1908), por jornalistas como Emilio de Menezes (1866 – 1918), por artistas como Villa-Lobos (1887-1959) e Chiquinha Gonzaga (1847-1935), e por políticos como os presidentes Washington Luís (1869-1957) e Juscelino Kubitschek (1902-1976).

Outro espaço histórico que faz parte do relato ficcional é a Avenida Central, que é abordada pelo narrador como o espaço onde Floriana quase se acidenta. Então, “queriam modernizar a capital, abrir grandes avenidas, como aquela Avenida Central, onde Floriana quase tivera aquele acidente grave” (Silveira, 2005, p. 40). Essa avenida é um local histórico, pois foi a partir da ampliação desse espaço que ocorreram as demolições dos cortiços, a revitalização dos prédios e fachadas. A avenida trouxe “progresso”, luz e “civilização” ao Rio de Janeiro. Houve a separação das classes sociais, distanciaram os espaços de produção e os espaços de consumo da cidade, afastaram os locais de trabalho dos locais de residência.

Baseado em Lucena (2019, on-line), vemos que “a Avenida Central foi inaugurada em sete de setembro de 1904, pelo presidente da República, Rodrigues Alves, e entregue ao tráfego em 15 de novembro de 1905”. Saliencia-se também que essa avenida “passou a ser a mais importante via de circulação, lazer e economia da cidade. Tendo muito destaque também devido a elogiada arquitetura dos prédios que a cercavam” (Lucena, 2019, on-line). “Sete anos depois, em 21 de fevereiro de 1912, o nome da avenida foi mudado para Rio Branco, em homenagem ao Barão do Rio Branco, diplomata brasileiro que havia morrido em 11 de fevereiro” (Lucena, 2019, on-line).

Ainda no que tange à Avenida Central, ela se tornou palco da moda, um lugar para ver e ser visto. De acordo com Feijão (2011, p. 04),

[...] a Avenida Central tornou-se rapidamente ponto de encontro das camadas mais abastadas da sociedade carioca, um lugar para ver e ser visto. Ali postavam-se diariamente fotógrafos e colunistas sociais para observar em detalhes a apresentação de cada passante, de forma a zelar para que o slogan “O Rio civiliza-se”, largamente propagado pela imprensa, se tornasse realidade.

A imprensa, durante as transformações urbanísticas da cidade do Rio de Janeiro, dava enfoque às questões referentes à moda, e dessa maneira, influenciava na adoção de certos princípios que passariam a compor o pensamento, as ações da sociedade carioca do início do século XX. Assim, “algumas reportagens ganhavam dimensão educativa, publicando conselhos e regras de etiqueta, geralmente impregnadas de forte cunho moral” (Feijão, 2011, p. 05). Há uma preocupação excessiva da burguesia em “andar” na moda e ser vista. Feijão (2011, p. 03) relata que “a charge “Inconveniência das Avenidas”, publicada na revista *O Malho* de 31 de março de 1906, deixa bastante clara as alterações operadas na relação entre os novos espaços e o cuidado com o vestir”. Nessa charge, ele descreve que

[...] uma senhora preocupada em vestir-se corretamente, pede todo empenho à criada que ajusta seu espartilho, enquanto explica: “Pois tu não sabes, tola, que agora há uma porção de avenidas? Quanto mais largas forem as ruas, mais se repara na elegância das damas. Aperta! Aperta!”

Desfilar nas áreas nobres da cidade passou a ser uma atividade da camada mais abastada da sociedade carioca, para exibirem os seus trajes. Conforme aponta a charge, não importa o sacrifício ou o desconforto, o importante é ser “bem” visto.

A narrativa de Silveira (2005) é ambientada na cidade do Rio de Janeiro em três espaços distintos: Casa de Dona Viridiana, no Bairro do Botafogo, onde reside Floriana, Oduvaldo, Viridiana e Tia Fulgência; Cortiço localizado na região Central do Rio de Janeiro, onde mora Zé Aníbal, Safira e seus três irmãos; Morro de Santo Antônio – espaço onde Zé Aníbal, após a destruição do cortiço, passa a viver com sua família. O espaço é uma das categorias mais importantes da narrativa, não somente pelas ligações operacionais com os demais elementos narrativos, mas pelas incidências semânticas que o identificam (Reis; Lopes, 1990).

A casa de Floriana é um dos elementos que compõe o espaço dessa tessitura narrativa. A moradia é delimitada pelos muros que estão inseridos em um espaço aberto maior, que é o bairro de Botafogo. O espaço dirige-nos para um ambiente que transmite a sensação de liberdade, calma e, também, afetividade. Tal ambientação remete a um lugar tranquilo, com bastantes árvores, cheio de memórias afetivas, conforme é destacado no fragmento a seguir: “A casa de Floriana ficava no bairro do

Botafogo, e era bem grande, com um quintal cheio de árvores, herança dos seus avós” (Silveira, 2005, p. 19). O bairro do Botafogo, até o início do século XIX, era praticamente despovoado, e era visto como uma área rural. “Desde a época da monarquia, passando pelo Rio de Janeiro como a capital da República, foi em Botafogo que a aristocracia⁹² e, mais tarde as grandes personalidades do mundo político, instalaram suas residências” (Teixeira, 2018, on-line). O Rio de Janeiro foi sendo modificado para dar lugar à maior avenida jamais vista e ficar igual a Paris. Essa transformação espacial é bem frisada no relato híbrido, como vemos a seguir:

[...] os buracos, os entulhos, os guindastes, os prédios sendo derrubados sem dó nem piedade. Então era mesmo verdade o que diziam: que mais de 500 prédios, casas e sobrados estavam sendo demolidos para abrir o espaço por onde a avenida passaria! (Silveira, 2005, p. 26).

Quanto ao cortiço, ambiente de vivência do protagonista Zé, trata-se de um espaço fechado, que está inserido num espaço exterior aberto maior, que é o centro do Rio. O cortiço é um espaço emblemático que representa o espaço físico, estampa a formação de uma nova espacialidade social, que definiu a constituição do ambiente urbano brasileiro. Isso nos remete a um ambiente apertado, insalubre e com amontoados de pessoas, conforme é destacado no relato ficcional:

Os cortiços eram casas velhas, divididas em quatinhos onde moravam diferentes famílias, várias pessoas em um mesmo quarto, como Safira e sua família de cinco. No pátio comum do cortiço havia um tanque que todo mundo usava para lavar roupa e cozinhar, e uma latrina, um banheirinho pequenino e apertado, também um só para toda aquela gente (Silveira, 2005, p. 38-39).

Esses elementos espaciais nos revelam a discrepância social existente, assim como o sofrimento, a humilhação pela qual passava a população vivendo nesse ambiente. As mudanças previstas interferiram abruptamente na vida dos menos favorecidos, pois com o “Bota-Abaixo, todo o centro da cidade ficou elegante e os

⁹² Quando chegou ao Brasil, dona Carlota Joaquina – a esposa de D. João VI – escolheu um terreno em Botafogo para construir sua mansão. Sua mansão ficava de frente para a praia, na esquina com o Caminho Novo – atual Marquês de Abrantes. A presença de Carlota Joaquina imprimira um novo estilo ao bairro. Botafogo se valorizou e suas terras começaram a ser disputadíssimas. De bairro rural, transformou-se no local preferido pelos nobres e, também, pelos comerciantes ingleses que procuravam Botafogo para fixar suas belas residências. Disponível em: <https://www.amabotafogo.org.br/historia-do-bairro>. Acesso em: 06 jun. 2024.

preços dos terrenos e dos aluguéis dispararam. A população pobre não tinha como pagar” (Souza, 1994, p. 17). No relato ficcional, esse fato é descrito pelo narrador, o qual enfatiza: “estão é bagunçando tudo, derrubando casas demais, deixando o povo na rua, isso não vai dar boa coisa! Estão fazendo tudo de maneira muito atropelada, criando mais miséria do que já existe nessa cidade, só pode acabar mal!” (Silveira, 2005, p. 25).

Essa passagem retrata, perfeitamente, como esse processo, considerado pela alta sociedade de progresso/modernização, afetou a população menos favorecida. Retiraram dos mais pobres o direito à moradia e não deram o suporte para que pudessem recomeçar em outro espaço. Assim, Sevcenko (2010, p. 82) relata que “a ação do governo não se fez somente contra os seus alojamentos: suas roupas, seus pertences, sua família, [...] tudo, enfim, é atingido pela nova disciplina espacial, física, social, ética e cultural imposta pelo agente reformador”.

Outro fator que contribuiu para a consolidação da favela nos morros do Rio de Janeiro foi a vinda dos soldados que estavam lutando na Guerra de Canudos. Segundo Osborn (2013, online), “a primeira favela do Rio foi fundada em 1897 pelos veteranos da Guerra de Canudos e as centenas de favelas que seguiram, durante o século XX, também foram fruto da mesma necessidade de começar uma vida urbana em uma cidade carente de habitações com preços acessíveis”. A preocupação do governo não estava ligada aos direitos das favelas, e sim na burguesia que não se conformava com a paisagem na região central e a marginalidade. O governo, de maneira insolente, excluiu os moradores dos cortiços do restante da sociedade, os quais tiveram “que rumar para os mangues, para os morros, para bairros afastados e sem recursos, como Saúde e Gamboa” (Souza, 1994, p. 17).

A “Reforma Passos” desalojou as pessoas e as retirou das áreas mais valorizadas da cidade não se preocupando com o destino das famílias que ficaram sem onde habitar. “Mães, velhos, crianças. Eram várias famílias que perdiam suas casas – casas pobres, sim, mas eram suas casas – e não sabiam agora para onde ir” (Silveira, 2005, p. 46). Dessa maneira, consideramos que o problema da habitação não era coletivo, não era uma preocupação do Estado, mas sim, um problema individual, onde cada família foi buscando alternativas para se alojar. No relato ficcional, verificamos que Safira e Zé Aníbal contam, temporariamente, com a ajuda

de dona Viridiana, que oferta o barracão que havia nos fundos da sua casa para eles morarem.

Safira recebera com gratidão a oferta de dona Viridiana para que fossem morar no barracão nos fundos da casa, mas não quis aceitar. Pelas lembranças amargas que trouxera da escravidão, só aceitou ficar o tempo suficiente para arranjar uma outra casa, uma casa que fosse sua. Podia ser uma casa pobre e pequena, como a que foi queimada, mas seria sua (Silveira, 2005, p. 49).

Vale destacar que nem todas as pessoas que tiveram suas habitações destruídas contaram com acolhimento de outros cidadãos. Ou seja, cada um deveria dar um jeito no seu problema de moradia. Então, o que as pessoas desalojadas fizeram foi, literalmente, subir o morro.

Outro fator que contribuiu para que os desalojados procurassem as encostas e os morros para construírem foi o fato de que os postos de trabalho da maioria das pessoas que viviam nos cortiços localizavam-se no centro da cidade. Ir para a periferia correspondia a aumentar os gastos e o tempo para se chegar ao trabalho. Além disso, “as opções de aluguéis no centro da cidade eram caras, assim como a mudança para os subúrbios. Restava, então, como solução financeiramente viável residir nos morros que entrecortavam toda a cidade e que não demandavam qualquer tipo de custo” (Nunes, 2014, s.p., on-line).

A desapropriação das habitações e prédios pela prefeitura, normalmente, não dava um prazo razoável para que as pessoas buscassem soluções, alternativas para morar. Esse fato é apresentado por Silveira (2005, p. 49) no relato ficcional no seguinte trecho: “Com outros amigos, antigos moradores do cortiço incendiado [...] à noite, fora do alcance da polícia, estavam erguendo um rancho na beira do morro que havia para os lados da praia”. O que vemos na ficção é a realidade escancarada do que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro. Em meio ao caos, as pessoas foram construindo, sem nenhum planejamento urbano, morro acima. A preocupação do governo era desenvolver a cidade, tendo como o alvo especial a área central. A falta de acompanhamento da urbanização dos morros reflete-se, ainda hoje, nas favelas em todo o país, pois muitos moradores sofrem com graves problemas de saneamento, esgoto, entre outros.

Além de afetar profundamente a população mais pobre com a derrubada de suas casas, Pereira Passos, juntamente com sua equipe de governo, “em nome da ciência e a fim de combater as doenças, [...] decretou em 1904 que todas as pessoas, quisessem ou não, teriam que ser vacinadas” (Souza, 1994, p. 18). Tal ação gerou descontentamento e críticas da população, foi um período marcado por conflitos, pois “o governo queria, como se dizia na época, “rasgar as carnes do povo”. Tudo em nome do progresso” (Souza, 1994, p. 18). Toda essa conjuntura, elaborada e posta em prática de forma autoritária, desencadeou violenta reação na população e essa foi chamada de Revolta da Vacina⁹³. Segundo Souza (1994, p. 18), “por ocasião do decreto da vacinação obrigatória, o povo saiu às ruas com paus e pedras e fez barricadas, negando-se a entregar seus corpos à agulha. Sabiam que a vacina⁹⁴ era um meio de forçá-los a reconhecer o mando do governo”. Revoltados com o “abusado decreto da vacinação, a população gritou nas ruas: *Morra a polícia... Abaixo a vacina...*” (Souza, 1994, p. 19). Para reforçar o descontentamento com o decreto da vacina, “setores de oposição ao governo gritaram contra as medidas autoritárias. Quase toda a imprensa ficou contra Oswaldo Cruz⁹⁵, ridicularizando seus atos com charges e artigos” (Porto, 2003, on-line). Verificamos o poder da população quando esta se organiza para lutar por algo que não lhes parece justo. Dessa forma, todos os

⁹³ Revolta também conhecida como *Quebra-Lampião*, irrompida no Rio de Janeiro, então capital federal, em novembro de 1904, em protesto contra a obrigatoriedade decretada da vacinação contra a varíola. Durante o governo do presidente Rodrigues Alves (1902-1906), o Rio de Janeiro passou por uma profunda remodelação urbana, destinada a tornar a cidade o reflexo do Brasil republicano moderno. Além da desapropriação e da demolição de cortiços para a abertura de novos espaços, intervenções conhecidas como “o Bota-Abaixo”, foram tomadas importantes medidas de higienização. O prefeito Pereira Passos, que teria seu nome historicamente associado à reforma, era engenheiro e liderou uma série de obras públicas na área portuária da cidade. Outra comissão, liderada pelo também engenheiro Paulo de Frontin, comandou as obras de abertura da avenida Central (atual Rio Branco), da avenida do Cais (atual Rodrigues Alves) e do canal do Mangue. Para o controle da varíola, foi aprovada uma lei que, visando à vacinação em massa da população, tornou a vacina obrigatória. (Castro, online) Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/revolta-da-vacina>. Acesso em: 10 jun. 2024.

⁹⁴ Sobre a Revolta da Vacina de 1904, sugerimos a leitura da obra *Ludi e a revolta da vacina*. SANDRONI, Luciana. *Ludi na Revolta da Vacina: Uma Odisseia no Rio Antigo*. Rio de Janeiro, RJ: Salamandra, 1999.

⁹⁵ No ano de 1903, Oswaldo Cruz foi convidado a assumir o posto mais importante de sua vida. O ministro da Justiça, José Joaquim Seabra, convidou-o a assumir a Diretoria-Geral de Saúde Pública (DGSP), a pasta que corresponde ao atual Ministério da Saúde. O principal desafio dele era combater os surtos epidêmicos que atingiam o Rio de Janeiro. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/oswaldo-cruz.htm>. Além disso, segundo Porto (2003, online), Oswaldo Cruz mandou ao Congresso uma lei que reiterava a obrigatoriedade da vacinação, já instituída em 1837, mas que nunca tinha sido cumprida. Ciente da resistência da opinião pública, montou uma campanha em moldes militares. Dividiu a cidade em distritos, criou uma polícia sanitária com poder para desinfetar casas, caçar ratos e matar mosquitos. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000100032. Acesso em: 18 jun. 2024.

afetados, em união, “mostraram nas ruas sua força e sua rebelião, transformando a cidade num campo de batalha” (Souza, 1994, p. 19). O governo, como meio de prevenção e abafamento do caso, recorreu à polícia para prender os manifestantes, sendo que “945 pessoas foram presas, das quais quase a metade foi deportada para o Acre, onde foi submetida a trabalhos forçados” (Porto, 2003, on-line).

Na obra *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1983), Lima Barreto relata as transformações estruturais e sociais que acontecia no Rio de Janeiro, ou seja, a operação “Bota-abaixo” a qual faz parte do título da obra em tela. “Está tudo mudado: Abolição, República... Como isso mudou! Então de uns tempos para cá, parece que essa gente está doida; botam abaixo, derrubam casas, levantam outras, tapam umas ruas, abrem outras... Estão doidos!!!” (Barreto, 1983, p. 53). Barreto destaca que o nascimento da República se fez com violência, repressão, autoritarismo e imprimindo terror à sociedade. Complementando essa ideia, Kummer (2018, p. 412) afirma que “a República agudizou as desigualdades sociais por impor uma agenda mais efetiva da ação do Estado, isto é, aplicou princípios burocráticos e legislativos que incidiam diretamente na vida da população”. O Estado intensificou o aparato repressivo policial e a dominação social sobre todas as esferas da vida cotidiana.

A expressão “Bota-abaixo” foi criada para se referir ao “processo de reformas urbanas operado a partir de 1903 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e o prefeito da cidade à época, Francisco Pereira Passos (1902-1906)” (Atlas Histórico do Brasil, 2023, online). O enunciado “Bota-abaixo” expressa a “maneira radical pela qual foi implementado um conjunto de obras públicas que redefiniram a estrutura urbana da capital federal” (Atlas Histórico do Brasil, 2023, on-line). Na derrubada dos cortiços, as pessoas que ali viviam nem sequer foram consultadas sobre o assunto. No excerto a seguir, vemos como essa situação é retratada na obra de Silveira:

Foi então que as autoridades resolveram tomar algumas providências. Queriam modernizar a capital, abrir grandes avenidas, como aquela Avenida Central, onde Floriana quase tivera aquele acidente grave. Muito bem que quisessem modernizar a cidade, ótimo! Mas o problema é que, para fazer isso, resolveram derrubar as casas logo de quem? Justamente dos pobres, dos ex-escravos que mal tinham onde morar (Silveira, 2005, p. 40). O centro da cidade parecia ter sido alvo de um grande ataque, e ardia em chamas. [...] O fogo subia em labaredas avermelhadas, estalando, crept, crept, e a fumaça envolvia os grupos de pessoas que como hipnotizadas na frente do fogo e ao

lado de seus poucos móveis, tralhas e trouxas empilhados, choravam abraçadas umas às outras.

Mães, velhos, crianças. Eram várias famílias que perdiam suas casas – casas pobres, sim, mas eram casas – e não sabiam agora para onde ir (Silveira, 2005, p. 46).

A operação “Bota-abaixo” visava à derrubada dos cortiços do centro da cidade, e para isso, instituíram-se leis e decretos de saúde pública, a polícia foi mobilizada e as desapropriações foram instituídas e modificadas para legitimar as demolições. Segundo Rodrigues (2015, on-line), “o ‘bota-abaixo’ de Pereira Passos, é a cidade se remodelando, se espraiando para os subúrbios, sendo saneada, modernizada, adequada ao gosto e aos valores europeus, modelo de civilização no qual nos espelhávamos”. Após 134 anos de República, vemos que essa lógica da luta de classes na urbanização da cidade pouco se alterou desde os tempos do Brasil Império, as mazelas continuam as mesmas, descortinando, dia após dia, em nossa sociedade, as reminiscências do colonialismo à colonialidade.

Na tessitura narrativa, o morro com a nova moradia de Zé Aníbal e sua família passa a incorporar o espaço da diegese. Esse espaço é amplo, cercado pela natureza e possibilita a visão das mais belas paisagens do Rio de Janeiro, e que muitos que vivem na cidade ainda não tiveram a possibilidade de ver. Na sequência, apresentamos o excerto da obra de Silveira (2005) que mostra como era o espaço:

A nova casa de Safira era um barraco de pau, coberto de folhas de palmeira, no meio do mato e no alto do morro. Mas era deles. Da porta, dava para ver, de uma maneira que nem a tia nem Floriana tinham visto antes, a água verde do mar, cercada pelo verde mais escuro das florestas das montanhas, batendo na areia branca e sumindo de vista (Silveira, 2005, p. 50).

O espaço geográfico, aos olhos da personagem, é encantador, bem diferente do cortiço em que eles viviam. Esse novo espaço envolve-se por uma atmosfera de tranquilidade, de encantamento, e ao mesmo tempo, de acolhimento. Ter um lugar para chamar de seu fazia com que Safira se inebriasse de alegria e contentamento.

Observamos que o espaço geográfico contemplado pelo relato ficcional consiste nas paisagens e descrições da cidade do Rio de Janeiro, com ênfase, em um primeiro momento, para as condições precárias de higiene, saneamento em que viviam os seus habitantes pobres nos cortiços do centro, conforme observamos nesse excerto:

[...] a cidade era muito suja. As ruas tinham esgoto aberto e até coisa pior. Para passar por algumas ruas em certos dias, por exemplo, as pessoas tinham que pular poças de sangue e de tripas de vaca no meio da calçada! Sim, senhores! Pode até ser difícil acreditar, mas quando um açougueiro matava um boi, por exemplo, matava ali mesmo no local, deixando o sangue correr no chão. As tripas e os restos do boi que não dava para aproveitar ficavam num canto qualquer da calçada, sendo comidos pelos cachorros e ratos e outros bichos que passavam. Nojentíssimo, mesmo! (Silveira, 2005, p. 39).

Vemos, nesse fragmento, a representação das condições inabitáveis nas quais viviam a população do cortiço e o descaso que tinham com as condições de higiene e conforto da população. A vida nos cortiços era insalubre. Com isso, essas habitações foram responsabilizadas pelo poder público pelo atraso social e por toda a sorte de malefícios da cidade, sendo elas decorrências das péssimas condições sociais ofertadas à população marginalizada, formada, em sua maioria, de ex-escravizados. Nesse contexto, Pereira Passos embasou-se na calamidade higiênica que estava exposta nas ruas para justificar a concretização da reforma urbana que transformaria a cidade do Rio em uma metrópole, com vias largas que atravessavam os cortiços, abrindo caminho para uma cidade mais arejada, ventilada.

Na obra de Silveira (2005, p. 40), há um fragmento que sintetiza todas essas informações, momento em que o narrador afirma que “foi então que as autoridades resolveram tomar algumas providências. Queriam modernizar a capital, abrir grandes avenidas como aquela Avenida Central”. Na visão dos que foram atingidos por todas essas mudanças, a intenção de Passos “era banir a miséria não da sociedade como um todo, mas somente do centro da cidade; [...] expulsar as populações mais marginalizadas das áreas centrais para destinar estas aos setores mais favorecidos, para que tenham ‘liberdade de circulação’” (Matta, 2003, p. 274).

O processo de urbanização no Rio de Janeiro tem um forte cunho racista, fica evidente o preconceito que as pessoas que moravam nas favelas sofriam, e como a segregação social estava presente no começo do século XX. Também é possível notar o preconceito com a cultura africana, em especial, com a capoeira, cuja prática era tratada como crime pela polícia. No relato ficcional, o narrador aborda o fato, enfatizando que a capoeira era uma prática proibida pelo governo e este usava da truculência da polícia para coibi-la, conforme evidenciamos no fragmento a seguir.

Acontece que era proibido jogar capoeira. Floriana já tinha escutado seu pai dizer que essa proibição era um despautério, que não tinha sentido se tomar uma medida dessas, que, para modernizar a cidade, o governo estava era infernizando a vida dos pobres. A capoeira era uma das poucas diversões dos negros ex-escravos, e não era justo proibi-la (Silveira, 2005, p. 38).

A prática da capoeira envolve habilidade corporal e destreza, dessa forma, os governantes entendiam que os capoeiristas dotados dessas habilidades poderiam utilizar tais dotes contra os seus repressores, ou usá-los para promover uma rebelião de ex-escravizados. Então, como alternativa, decretou que a prática da capoeira era um crime. “Com base no Código Penal de 1890, e em nome da civilização defendida pelo autoritarismo, foi desfechada uma campanha destinada a varrer a capoeiragem das ruas da capital republicana” (Dias, 2001, p. 24) e esta só “deixou de ser crime a partir de 1934, através de um decreto expedido pelo presidente Getúlio Vargas, o jogo passaria a gozar de um reconhecimento e de maior prestígio perante a sociedade” (Cordeiro; Carvalho, 2013, p. 79).

As pessoas que praticavam a capoeira eram sempre vistas como escravos fugidos, vadios, desordeiros e, muitas vezes, até como criminosos. Assim, como forma de prevenção, era melhor tirar do negro essa expressão tão poderosa que mescla dança e luta. Além disso, “os soldados morriam de medo dos capoeiristas, e as autoridades acharam que seria bom tirar dos negros essa arma que só eles tinham. Um bom capoeirista [...] era capaz de, só com os pés arrancar qualquer arma das mãos do seu adversário” (Silveira, 2005, p. 38).

Nesse contexto histórico, e diante de tudo o que sofreram os negros, a capoeira foi criada como forma de não rendição às inúmeras tentativas de os domar e os dominar. Sobre tal perspectiva, Barbieri (1993, p. 24) enfatiza que

[...] homens que em nenhum momento se renderam aos brancos, deram surgimento à Capoeira: uma linguagem polissêmica que, como uma das contradições do processo de dominação, representou importante elemento para a preservação da identidade sócio-cultural, consolidada no cotidiano de origem do negro-africano, para a luta pela sobrevivência física, sendo o corpo vivido o seu repertório cultural, e ao mesmo tempo, uma das principais armas contra o opressor, e, como síntese, elemento chave no processo de (re)criação cultural.

E não foi diferente na época da República. Como forma de resistência às barbáries que os negros sofriam, principalmente, quando o governo impôs que toda a

população fosse vacinada, “a cidade ficou em polvorosa. O povo se revoltava, atacava os soldados e foi por isso que a capoeira havia sido proibidíssima” (Silveira, 2005, p. 40). Ou seja, “o aumento da repressão sobre a capoeira e a deportação de seus praticantes foi uma das primeiras medidas tomadas pelo novo regime republicano” (Catoia, 2018, p. 273). “Este processo civilizador que se instaurava no país, era na realidade, um projeto de construção de um país branco, ocidental, cristão, de valores europeus, e de grande recusa de sua matriz africana, e no que nos é concernente, de domesticação da Capoeira” (Vieira, 2004, p.13). Além dessas medidas, “até as brincadeiras de rua sofreram perseguição e foram proibidas, como o caso do entrudo, uma brincadeira popular, de raízes portuguesas, da época do Carnaval” (Kok, 2005, p. 49).

Ademais, a sociedade e os poderosos viam a capoeira como “luta de malandro”, “coisa de negro”, os quais eram considerados como “raça” inferior, e por isso, “se você fosse negro ou mulato e um soldado olhasse para a sua cara e achasse que você tinha jeito de capoeirista, pronto: lá ia você para a cadeia” (Silveira, 2005, p. 40). Fizeram questão de camuflar o verdadeiro sentido da capoeira. “Homens e mulheres negros (a)s desenvolveram-na para se defender perante o colonialismo europeu, se defender fisicamente, defender sua cultura e tradições, defender sua história” (Salles, 2004, p. 113). Logo, como afirma Cordeiro; Carvalho (2013, p. 79),

[...] o que se observa nesse breve panorama de perseguições sofridas pela capoeira é o resquício da mentalidade eurocêntrica que continuou taxando-a de atividade de vagabundos, percebe-se que os ditames de uma cultura dita superior, que negava as manifestações culturais dos povos indígenas, negros, das camadas populares e que impregnou o imaginário do país mesmo depois do fim da colonização, deixou chagas expostas até os tempos de hoje.

Na tessitura narrativa ficcional, há uma parte em que o narrador evidencia algo que deixou marcas profundas nas pessoas negras que foram escravizadas: “Ao contrário dos outros meninos da vizinhança, Zé Aníbal tinha um hábito inusitado: nunca tirava os sapatos. Para nada! Nem para trepar em árvores, nem para subir nos muros” (Silveira, 2005, p. 33). Tal fato não é inusitado conforme é exposto no excerto. Isso nos revela que, quando as pessoas negras eram escravizadas, não era permitido usar sapatos. Então, para Safira, andar descalço remetia aos tempos sombrios em que fora escravizada. Dessa forma, poder usar os sapatos representava, para os

negros, o símbolo de sua libertação e de equiparação aos brancos, ou seja, o calçado nos pés significava liberdade e ascensão social, conforme é apresentado no relato ficcional. “Ela teve que esperar a Lei Áurea acabar com a escravidão no Brasil para conseguir, por fim, sua liberdade. E como escrava, proibida que era de usar sapatos, sempre tinha andado descalça” (Silveira, 2005, p. 33).

Assim, após Safira conseguir a liberdade, a primeira coisa que fez foi comprar sapatos, e dizia para si mesma: “onde já se viu mulher livre que nem eu andar descalço [...] descalça, outra vez, nunca mais andou!” (Silveira, 2005, p. 35). Tal fato nos revela que o uso de sapatos era um critério de distinção social, diferenciando escravos (aqueles que, costumeiramente, andavam descalços) de livres (calçados).

Na obra de Silveira (2005), há outra passagem que expõe o quanto o sapato significava para os negros alforriados, simbolizava o valor da liberdade. Isso presenciamos quando o narrador elucida que “Zé Aníbal podia andar de roupa esfarrapada, que dinheiro ela não tinha para lhe comprar roupas novas; mas sapatos, Safira nunca deixava faltar. [...] ‘Não e não, descalço você não anda! Você é negro livre, meu filho, um negro livre!’” (Silveira, 2005, p. 35). Dessa forma, é notório que negros e negros alforriados ansiavam por adquirir calçados, pois eles eram um indicativo de mobilidade social. Como foram anos a fio andando descalços, muitas vezes, quando colocavam os calçados, estes machucavam os pés, faziam bolhas, então, uma forma de mostrar a liberdade era tirar o calçado e deixar exposto nas mãos para que todos enxergassem.

Podemos observar, no relato ficcional de Silveira (2005), algumas características que se aproximam da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descritas por Fleck (2017), entre elas: uma narrativa linear do evento histórico recriado; o emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial e o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas.

A obra infantil em destaque está estruturada de forma simples e os leitores podem compreender, sem grandes esforços, o uso das frases curtas e diretas, voltadas à linguagem de domínio comum e de fácil apreensão, conforme se observa nesse fragmento: “Tanta terra solta, tanta poça de água, tanto entulho, era difícil não deixar aquela sujeira toda ir parar nas suas meinhas brancas, novinhas e no vestido, um de seus preferidos, e nos seus sapatinhos de verniz e fivela e...ai! ai! ai!...” (Silveira, 2005, p. 26). Nesta perspectiva, consideramos que o texto literário de Silveira

se apresenta por meio de uma linguagem muito próxima do leitor contemporâneo, proporcionando uma leitura mais acessível a ele.

Há, ainda, na obra de Silveira (2005), o emprego de algumas estratégias bakhtinianas de escrita, com destaque para a presença da dialogia e da intertextualidade. Quanto à intertextualidade, a autora faz referência à Lei do Ventre Livre, de 27 de setembro de 1871, que é “a lei que dizia que todos os filhos de escravos que nascessem a partir daquele dia não seriam mais escravos, nasceriam livres” (Silveira, 2005, p. 33). Destaca-se, também, a Lei Áurea, que foi assinada em 13 de maio de 1888 e determinou a abolição do trabalho escravo no Brasil. “Ela teve que esperar a Lei Áurea acabar com a escravidão no Brasil para conseguir, por fim, sua liberdade” (Silveira, 2005, p. 33).

As intertextualidades, na obra, também, apresentam-se com a exposição das gravuras “Vista da Baía de Guanabara a partir da Ilha das Cobras (anexo 12), de Félix Émile Tauany” (Silveira, 2005, p. 10) e “Vista da Baía de Guanabara a partir do bairro de Santa Teresa (anexo 13), de Friedrich Hagedorn” (Silveira, 2005, p. 48), assim como a fotografia “Vista de Botafogo, na altura da Rua Marquês de Abrantes (anexo 11), de Marc Ferrez” (Silveira, 2005, p. 18) e a “Charge de Damblans (anexo 14), publicada na Argentina após a assinatura da Lei Áurea, em homenagem à Princesa Isabel” (Silveira, 2005, p. 32). Esses paratextos são caracterizados como elementos não linguísticos e têm grande relevância na obra, pois ampliam o universo de significação do leitor em formação.

Outra estratégia bakhtiniana que encontramos nesse relato ficcional é, como já destacamos, a heteroglossia, já que o narrador apresenta diferentes tipos de linguagem, usando expressões que valorizam os traços de oralidade, conforme destacamos nos fragmentos abaixo:

- [...] o menino pôs a cara na janela e sem pestanejar: – Que música **medonha de feia!** Você tocou tudo errado [...] (Silveira, 2005, p. 22, grifos nossos).
- Não faz mal, Flora, depois **cê** põe pra lavar (Silveira, 2005, p. 30, grifo nosso).
- Vão queimar a casa de **Siá** Safira, minha mãe! (Silveira, 2005, p. 45, grifo nosso).

A Narrativa Híbrida *Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo” na época da república* apresenta dados históricos que possibilitam uma série de conexões entre os

fatos que, em geral, são tratados de forma estanque em textos didáticos. É inegável a qualidade de expansões e de aprofundamento de conhecimentos históricos que o Relato Híbrido pode trazer aos jovens leitores em formação em adição ao que lhes oferta o livro didático de História.

Na coleção *Crescer História* (2017), de Marcia Hipólide e Mirian Gaspar, no que se refere à Unidade 2 – “Organizando a política” – do 5º ano (volume 5), são abordadas as primeiras formas de administrar, apresentando o estado e o governo, bem como as primeiras formas de governo, começando pelas primeiras civilizações como as dos sumérios, egípcios, hebreus e gregos, fazendo um resgate histórico dessa organização política (Império e República) e das desigualdades sociais que surgem com tal organização. Vale destacar que esse volume faz pouca menção ao Período Republicano Brasileiro, então, sugerimos que o professor explore a temática, ampliando o conhecimento dos alunos, haja vista que é o período histórico que faz parte, atualmente, da nossa vivência em sociedade.

Nesse sentido, averiguamos que, na página 36, as autoras trazem um sucinto resgate histórico sobre a República, intitulado “República: outra forma de governo”. Apontam que,

Há cerca de 2500 anos, a civilização romana era formada por um povo que falava a mesma língua e tinha hábitos e costumes comuns. A sociedade era hierarquizada, e havia divisão social entre ricos e pobres. Os ricos, conhecidos como patrícios, eram os grandes proprietários de terra. Eles detinham o poder econômico, político e religioso. Já os pobres eram os chamados plebeus, grupo formado por homens livres, geralmente pequenos comerciantes, artesãos e camponeses, que trabalhavam nas terras dos patrícios. A forma de governo utilizada pelos romanos nesse período era a república. Vamos descobrir o que é uma república? [...] República é uma palavra que significa “coisa pública”. É uma forma de governo em que os representantes devem governar atendendo aos interesses da população. Esses representantes criam leis e governam por determinado período (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 36).

A ênfase dada pelas autoras está em denominar o que é a República. Não há uma expansão desses conhecimentos para a atualidade, haja vista que esse é o nosso sistema de governo. Na continuidade do texto, elas fazem um breve relato sobre o Período da República no Brasil, conforme apresentamos na sequência. “O Brasil é, desde o ano de 1889, uma República Federativa. Atualmente, o país é dividido em 26

estados e o Distrito Federal, onde fica a capital, Brasília. Em Brasília, fica a sede do governo brasileiro, representado por três poderes” (Hipólido; Gaspar, 2017, p. 44).

Na narrativa de Silveira (2005), há um momento em que o narrador aborda a questão da República de forma bem sucinta. Vejamos no fragmento a seguir: “Era uma pessoa boa, a tia Fulgência. Muito preocupada com os pobres e com a situação do país, tinha sido ardorosa abolicionista e republicana, cheia de amor e vontade de ajudar o próximo” (Silveira, 2005, p. 28). Nesse sentido, quando é mencionada, na obra, a questão do abolicionismo, o leitor é conduzido à decodificação dos fatos, e em seguida, quando aborda a palavra “republicana”, revela o período histórico em que se passa a narrativa ficcional, situando-nos no contexto histórico do nosso país.

Notamos que, no livro didático de Ensino de História, não há uma contextualização dos fatos que caracterizam o Período da República Brasileira e o que é abordado, além de ser sucinto, não amplia o conhecimento do aluno, haja vista que há uma repetição dos fatos postos tais quais são abordados pela historiografia tradicional. Dessa forma, enfatizamos, novamente, que o professor tem um papel fundamental na condução dessa temática em sala de aula: fazer a mediação da temática, ou seja, ampliar o conhecimento sobre a República, contextualizando os fatos históricos que geraram essa forma de governo em nosso território e ressaltando os feitos daqueles que foram silenciados, marginalizados pela historiografia tradicional também nesse período.

Diante da obra apresentada, notamos que se trata de uma Narrativa Híbrida de História e Ficção Infantil Brasileira crítica mediadora, visto que revisita o evento histórico de 1904, por meio das personagens metonímicas Floriana, Zé Aníbal, dentre outras. Tais personagens vivem naquele momento histórico de 1904, e presenciam a destruição dos cortiços, fato histórico que levou muitos indivíduos a ficarem sem moradias em prol do projeto de modernização do Rio de Janeiro.

Enfatizamos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção proporcionam ao leitor em formação um possível caminho para a descolonização, tendo em vista que ressignificam o passado. Possibilidades para essas leituras devem ser, didática e metodologicamente, planejadas. É à prática de leituras decoloniais, concentradas na temática do “descobrimento” do Brasil e das primeiras relações entre os habitantes originários do Brasil e os colonizadores portugueses que nos dedicamos na seção seguinte.

Nela é que estruturamos a nossa proposta de Oficina Literária Temática. As nossas leituras feitas sobre o Período do Brasil Império e do Brasil República ficam, assim, de exemplos de abordagem literária comparada para que os nossos leitores em potencial – os professores do Ensino Fundamental e Médio, tendo o modelo que, a seguir, expomos, possam, igualmente, elaborar suas próprias Oficinas, direcionadas para aqueles estudantes que, no percurso da escolarização, entram em contato com as temáticas desses dois períodos de nosso passado.

Assim, juntos, damos continuidade ao desejo de descolonizar as mentes, as identidades e o imaginário dos nossos jovens leitores em formação. Isso é possível aos lhes proporcionar experiências leitoras que são capazes, como até aqui vimos, de expandir seus horizontes de expectativas e de aprofundar o seu conhecimento sobre os eventos do passado que geraram a nossa sociedade hodierna. Na proposta a seguir exposta, isso pode se materializar na escola pública brasileira pela sugestão, uma vez posta em prática, de uma ação transdisciplinar de formação leitora literária decolonial.

4 CONSTRUÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA: OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – A MATERIALIZAÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA DECOLONIAL

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 os três períodos históricos ocidentalizados do passado brasileiro e suas inter-relações por meio de Escritas Híbridas de História e Ficção, bem como executadas as análises das obras infantis estabelecidas como *corpus* e como propulsoras das práticas de leituras aqui sugeridas, em interlocução com o livro didático de Ensino de História do Ensino Fundamental – anos iniciais – e as características do romance histórico contemporâneo de mediação, buscamos, neste momento, discorrer sobre a proposta de elaboração de uma prática de leitura transdisciplinar. Temos, assim, 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 veremos na sequência deste texto.

4.1 REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando abordamos, em sala de aula, expressões literárias cujo enfoque está centrado na possibilidade de ofertar espaço de enunciação ao discurso do sujeito colonizado, propiciamos aos alunos outras estratégias para reler, de forma crítica, o passado histórico pela ficção. Portanto, acreditamos que é por meio das práticas escolares que leituras descolonizadoras precisam buscar e alcançar espaço de discussão e efetivação.

A Literatura é essencial para as mudanças sociais, pois ela contribui com a evolução do comportamento humano e com a construção da nossa identidade cultural. Ela tem a função de instigar o leitor a repensar a sua existência, a viver empaticamente com o outro e a romper com os limites edificados entre o tempo e o espaço. Ela amplia a compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, ou seja, gera não só conhecimento, mas autoconhecimento. Nesse sentido,

[...] 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 seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a 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, pela informação dirigida a qual encobre as contradições e não faz apelo crítico (Paulino; Cosson, 2004, p. 65).

A Literatura, como arte, relaciona-se à expressão estética, e a sua matéria-prima é a palavra, a qual transforma a linguagem e os meios de expressão conforme o momento histórico, social e cultural vivenciado na sociedade em cada época. É por meio das artes, especialmente a literária, que o homem conhece a si mesmo e outras culturas. Mediante a linguagem utilizada na arte literária, o leitor é capaz de ampliar o seu vocabulário, fator imprescindível à humanização.

Segundo Candido (2004), a linguagem literária está tão inserida em todos nós que não é possível passar nenhum dia sem utilizá-la. Assim, a Literatura constitui-se como uma expressão que nos humaniza à medida que nos liberta do caos, dando forma aos nossos sentimentos e às nossas emoções, ou seja, “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (Candido, 2004, p. 180).

Entendemos, portanto, que os leitores são transformados ao imergir no mundo literário. O efeito de nos tornar “mais compreensivos e abertos”, em especial, com relação ao “semelhante”, inseridos em uma sociedade marcada por séculos de colonialismo que prezava pela subjugação de grande parte do seu contingente, é, sem dúvidas, uma das mais relevantes contribuições da Literatura à sociedade e, por isso, ela deve estar presente, constantemente, no espaço da sala de aula, para, ali, formarmos sujeitos mais empáticos, mais solidários, mais humanizados ao se lançar olhares sobre os demais.

Vejamos, a seguir, como podemos executar nossa função de mediadores de leitura em sala de aula ao planejamos a abordagem aos textos literários decoloniais junto a nossos estudantes em processo de formação leitora.

4.2 A METODOLOGIA DAS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: O DIÁLOGO INTEXTEXTUAL NA EXPANSÃO DOS HORIZONTES

Diante dos pressupostos que amparam a relevância das práticas de leitura literária aqui expostos, é importante 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. As Oficinas Literárias Temáticas são um conjunto de atividades metodológicas que se coadunam em módulos para estimular o gosto e o prazer pela leitura literária no aluno. Essa organização didático-metodológica explora a imaginação, a invenção, a fantasia, atreladas às brincadeiras, aos jogos, ao teatro, à música, à poesia, às imagens, aos filmes, entre outros diversos recursos e textualidades. Pautamo-nos nessas atividades para que o aluno perceba, compreenda, interprete e analise, na organização dos textos literários, a utilização da linguagem (em sua literariedade), cuja manipulação, recursos e expressões constam em seus discursos.

Quando pensamos nas Oficinas Literárias Temáticas como meio de expandir os horizontes dos alunos, temos como objetivo dar início à formação de leitores literários decoloniais no Ensino Fundamental – anos iniciais –, que é a base do nosso ensino. Buscamos, também, com a Oficina Literária Temática aqui construída, proporcionar práticas de leitura de Narrativas Híbridas de História e Ficção e outras artes aos alunos, pois entendemos que é fundamental formar leitores que encontrem, na linguagem, meios de expansão do pensamento e do conhecimento. Para isso, devemos propiciar, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas leitoras que tratam de temáticas significativas e que despertem a curiosidade dos alunos.

Buscando uma ação 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 pode ocorrer de forma mais significativa. Para esse trabalho, embasamo-nos na elaboração da precursora dessa proposta, a professora Renata Zucki (2015).

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 15**, abaixo exposto.

Quadro 15 - Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel-PR⁹⁶

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%20c3%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); 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: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf

⁹⁶ As referências completas desses estudos podem ser acessadas pelos links expostos no quadro.

5º ano	A relação do ser humano com os animais de estimação	<p>1- “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”;</p> <p>2- “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”;</p> <p>3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”;</p> <p>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”.</p>	<p>Renata Zucki (2015)</p> <p>Disponível em:</p> <p>http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf</p>
--------	---	--	---

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – DESTINADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL II

ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	AUTOR(A) E LINK DE ACESSO
6º ano	O cuidado e o respeito com os animais	<p>1- “Relações do conto “Biruta” (2004), de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”;</p> <p>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”;</p> <p>3- “Relações possíveis entre o conto “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen, e o poema “O bonito e o feio” de Pedro Bandeira”;</p> <p>4- Relações possíveis entre o conto “Cabra Cabrês”, de Ana Maria Machado, e um trecho do filme da Pixar “Vida de Inseto””.</p>	<p>Viviane Bordin-Luiz (2015)</p> <p>Disponível em:</p> <p>http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDI N.pdf</p>
		<p>1- “Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto “Amigas para Sempre”, da obra</p>	

7º ano	Tecendo a amizade	<p><i>Território de Sonhos</i>, de Roseana Murray (2006, p. 9-13”);</p> <p>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”;</p> <p>3- “Leitura de textos da obra <i>Cartas do Pequeno Príncipe</i> (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas “Silêncio”, de Beethoven e “Air”, de Johann Sebastian Bach”;</p> <p>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”;</p> <p>5- “Aproximações possíveis entre a obra <i>Os meninos da rua da praia</i> (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais”.</p>	<p>Simone Spiess (2017)</p> <p>Disponível em:</p> <p>http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf</p>
8º ano	O mundo nonsense	<p>1- “Do “Fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”;</p> <p>2- “<i>Alice no País das Maravilhas</i> e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”;</p> <p>3- “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”;</p> <p>4- “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”;</p> <p>5- “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”;</p> <p>6- “O mundo nonsense: da leitura à produção”.</p>	<p>Vilson Pruzak dos Santos (2019)</p> <p>Disponível em:</p> <p>http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf</p>

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: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”. A escolha por uma das temáticas mencionadas neste estudo foi pensada com a intenção de apresentar uma sugestão que servirá como base na elaboração das Oficinas, abordando as mais variadas temáticas. Assim, esclarecemos que a sugestão de prática decolonial de leitura aqui exposta apresenta uma temática geral que se distribuirá em três módulos.

Cada um desses módulos contempla parte do “descobrimento” do Brasil e do Brasil Colônia, relido pelas Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras.

Esses módulos, que amalgamam diferentes textualidades sobre as subtemáticas que os orientam, podem ser implementados com alunos do Ensino Fundamental– anos iniciais –, desde que se façam os devidos ajustes nos encaminhamentos dados às práticas de leitura pelo professor.

4.2.1 Módulo I: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) ao processo de colonização – um encontro entre mundos diferentes”

O primeiro **módulo** tem como subtemática “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) ao processo de colonização – um encontro entre mundos diferentes”. Neste módulo, apresentamos um conjunto de textualidades que aborda a temática geral: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”, pois pressupomos que, quando se tem acesso a diferentes linguagens, amplia-se o horizonte de expectativas do leitor literário, o qual passa a compreender melhor sua realidade, e de forma reflexiva, averigua as possibilidades de transformação. Mediante o exposto, apresentamos a sistematização planejada para o **módulo I**.

4.2.1.1 Atividades de diagnose: a implementação da temática junto aos alunos

Para iniciar a Oficina Literária Temática, precisamos identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a nossa temática geral: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”, que será abordada a 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, expõe para os alunos, por meio de registro em *banner*, cartaz ou quadro, a temática

geral da Oficina Literária Temática: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”. Por fim, agrega, na decoração, imagens que remetam à temática geral, para contribuir com a argumentação e a exposição dos alunos.

À continuação, sugerimos que o professor explicita, brevemente, como se dará cada etapa da Oficina Literária Temática para que o aluno se ambientize 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 significa “descobrir”? Vocês conhecem alguma obra literária, música, filme, poema, pintura, reportagem que aborde o “descobrimento” do nosso país? O que é um choque cultural? O que você sabe sobre a colonização do Brasil? Como foi esse processo? Quais os povos que aqui viviam? Quem foi Cabral?

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 deve solicitar que eles observem a ornamentação da sala, as frases e as imagens. Em seguida, 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 do mapa do mundo – apêndice D) com o desenho do mapa do mundo planejado; solicitar que eles encontrem nele o reino de onde partiram as caravelas de Cabral (Portugal) e o pintem de amarelo; em seguida, busquem no mapa, o lugar que havia sido planejado para que essas caravelas chegassem (Índia) e o pintem de verde; por último, destacar, com a cor vermelha, no mapa, o território ao qual elas se dirigiram e que foi “descoberto” por Cabral.

Outro ponto é orientar os alunos para que observem o mapa atentamente e, depois, pintem o trajeto feito pelas caravelas de Cabral até chegar ao Brasil. Essa atividade comporá a ilustração da capa da caderneta. Caderneta esta que será utilizada na aplicação dos módulos da Oficina para os alunos registrarem o que estão vivenciando e aprendendo e, ao final, servirá de instrumento de análise de todo esse processo de leitura. 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.

Ponderamos que essas tarefas, quando bem conduzidas pelo professor, podem propiciar momentos prazerosos de leitura e, principalmente, aguçam a curiosidade nos jovens leitores em formação para compreender 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.

Destacamos, 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.

4.2.1.2 Práticas de leituras intertextualizadas sobre o tema: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”.

Módulo I: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) ao processo de colonização – um encontro entre mundos diferentes”	
Temática geral: Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal	Subtemática modular: Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) ao processo de colonização – um encontro entre mundos diferentes
<p>Textualidades a serem utilizadas no módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obra literária <i>Barriga e Minhoca: Marinheiros de Cabral</i> (2002), de Atílio Bari; BARI, Atílio. <i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i>. São Paulo: Scipione, 2002. - <i>Terra à vista: descobrimento ou invasão</i> (1992), de Benedito Preziosi; PREZIOSI, Benedito. <i>Terra à vista: descobrimento ou invasão?</i> São Paulo: Moderna, 1992. - <i>Carta de Achamento</i> (1500), de Pero Vaz de Caminha; CAMINHA, Pero Vaz de. Apud RODRIGUES, Leandro Garcia. <i>A Carta de Pero Vaz de Caminha</i>. Petrópolis, R.J. Vozes, 2019. - Canção “Pindorama”, de Sandra Peres e Luiz Tatit (1998); (anexo 15) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jZtoNaeqBpw. Acesso em: 17 jul. 2024. - Obra de arte “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500”, de Oscar Pereira da Silva; (anexo 16) Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/desembarque-de-pedro-%C3%A1lvares-cabral-em-porto-seguro-1500-oscar-pereira-da-silva/_AFagopsRT5Jow?hl=pt-br. Acesso em: 17 jul. 2024. 	

- Parte da tela única “Brasil, Cinco Séculos de Luta” (s/d), de Aparecida Azedo; (anexo 17)

Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303506-d311285-i155049695-Museu_Internacional_De_Arte_Naif-Rio_de_Janeiro_State_of_Rio_de_Janeiro.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

- Poema “Descobrimto do Brasil” (s/d.), de Graça Batituci; (anexo 18)

Disponível em: <https://cantinhodadezinha.blogspot.com/2011/09/atividades-de-historia-e-geografia.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

- Papel envelhecido.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jfpMBpwcZZM>. Acesso em: 17 jul. 2024.

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

Tempo de execução estimado: 4 horas aulas

Recursos didáticos:

- 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 do globo terrestre planificado e com o desenho do mapa do mundo; (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 chegada dos portugueses ao Brasil: Capa da obra *Barriga e Minhoca: Marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari; Capa do livro *A Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha;

Relações interdisciplinares:

Sugerimos aos colegas 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 Arte e com a História é fundamental nesta proposta.



- 3- Expor, na sala, parte da obra de arte naif, “Brasil, Cinco Séculos de Luta”, inspirada na “Tapeçaria de Bayeux” (1080), com 24,7 m de extensão por 1,42 m de altura, que conta a história do Brasil em uma sequência de 19 cenas. Explicar aos jovens leitores em formação que o termo “naif” provém do francês “naive”, e significa “ingênuo, simples, sem experiência, sem treinamento”.

4- Exibir a obra de arte “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500”, de Oscar Pereira da Silva. Pintura óleo sobre tela (1904), com 330 cm x 190 cm. Conservada no Museu Paulista da USP (Link externo: <http://acervo.mp.usp.br>);

5- Fazer a leitura das obras pictóricas com os alunos, explorando a técnica utilizada, autores, tamanhos, cores, local onde estão expostas;

Relatar para os alunos sobre o que é a Arte naïf. “O termo Arte naïf aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação culta no campo das artes. Nesse sentido, a expressão se confunde, frequentemente, com arte popular, arte primitiva e *art brut*, por tentar descrever modos expressivos autênticos, originários da subjetividade e da imaginação criadora de pessoas estranhas à tradição e ao sistema artístico”. “A pintura naïf se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação (uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores) e pela visão ingênua do mundo. As cores brilhantes e alegres – fora dos padrões usuais –, a simplificação dos elementos decorativos, o gosto pela descrição minuciosa, a visão idealizada da natureza e a presença de elementos do universo onírico são alguns dos traços considerados típicos dessa modalidade artística. Fonte: ARTE Naïf. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>. Acesso em: 03 set. 2024.

6- Expor aos alunos sobre a temática geral da Oficina Literária Temática - “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”, centrando a atenção na subtemática do módulo I – “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) ao processo de colonização – um encontro entre mundos diferentes”;

7- Solicitar que os alunos exponham sobre o que conhecem a respeito do “descobrimento” do Brasil. Lançar alguns questionamentos, tais como: quais são os habitantes que aqui viviam? Quem chegou nas terras que hoje é o Brasil e afirmou que as tinha descoberto? Onde eles desembarcaram? Qual meio de transporte utilizaram? Como foi esse contato entre os dois povos? E o que os povos originários nos contam sobre esse acontecimento? E a história tradicional, o que relata? 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;

Toda as anotações feitas nos primeiros momentos da Oficina darão o índice do horizonte de conhecimento inicial dos alunos sobre a temática a ser desenvolvida. Elas possibilitarão ao docente, na sequência das atividades, verificar o progresso dos alunos, em termos de construção do conhecimento sobre a temática em pauta. Portanto, é importante dar aos alunos tempo para execução dessa tarefa e os incentivar a listar tudo o que lhes vier à mente sobre o tópico em estudo.

8- Entregar as cadernetas de anotações aos alunos e lhes explicar que utilizarão esse instrumento para registrar os apontamentos pertinentes às leituras realizadas no transcorrer da Oficina, e que os apontamentos devem ser nela feitos;

É essencial fazer esse diálogo com os alunos, pois isso mostrará o que eles sabem e as lacunas ainda existentes sobre a subtemática proposta. Fazer os registros das informações na caderneta confeccionada anteriormente, a qual servirá como um diário de campo que norteará, posteriormente, a análise da expansão do horizonte de expectativas dos alunos. Essa escrita é um ato de se biografar nesta experiência.

9- Exibir o livro *Barriga e Minhoca marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari, mostrando-lhes a capa e lhes pedindo para que relatem, oralmente, sobre o que se refere a obra, com a intenção de explorar os elementos pré-textuais, a imagem da capa, nome do autor, nome do ilustrador, editora e ano de publicação;

É relevante que o professor estabeleça uma conversa com os alunos sobre a Literatura Infantil como forma de representação, esclarecendo que, na Literatura Infantil, 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.

10- Colocar o poema “Descobrimento do Brasil”, de Graça Batituci, em pergaminho. Explorar com os alunos como era feito o pergaminho, tipo de papel e como eles faziam os registros (pena, tinteiro). Explicar-lhes o que significa pergaminho e por que utilizavam esse objeto para fazer os registros naquela época;

11- Fazer com os alunos o papel envelhecido.

Neste momento, o professor confeccionará, com os alunos, o papel envelhecido. Temos várias técnicas para fazê-lo, porém, aqui, listamos uma que é de fácil execução, que é a técnica de envelhecimento do papel utilizando café. Acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=jfpMBpwcZZM>

Relações interdisciplinares:

Além da relação interdisciplinar com a disciplina de História, que ocorre ao longo da Oficina, neste momento, pode-se, novamente, realizar um trabalho integrado com a disciplina de Arte para confeccionar o papel envelhecido. Assim, essa pode tornar-se outra atividade compartilhada. Para isso, lembramos aos colegas de, com antecedência, fazer o convite ao colega da outra disciplina.



12- Apresentar a capa do livro *A carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha aos alunos, utilizando o multimídia; (anexo 19)

13- Questionar os 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.

Etapa 2: Recepção e análise das obras	Tempo de execução estimado: 30 horas-aula
--	--

Recursos didáticos:

- Obra *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari, para leitura entre os alunos;
- Obra *Terra à vista: descobrimento ou invasão* (1992), de Benedito Preziosi;
- Livro didático de História – *Crescer História*, 5º ano: Ensino Fundamental – anos iniciais (2017);
- Sala com computador e multimídia, com acesso à internet;
- *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha;
- Canção “Pindorama”, de Sandra Peres e Luiz Tatit (1998);
- Obra de arte “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500”, de Oscar Pereira da Silva;
- Parte da tela única “Brasil, Cinco Séculos de Luta” (s.d.), de Aparecida Azedo;
- Poema “Descobrimento do Brasil” (s/d.), de Graça Batituci. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-h0r3zWWZME>;
- Papel envelhecido.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Entregar o poema em forma de pergaminho para os alunos fazerem a leitura individual e silenciosa. Em seguida, realizar a leitura jogralizada (meninos e meninas) por estrofe, do poema “Descobrimento do Brasil”, de Graça Batituci. Explorar os aspectos do “Descobrimento”, com questões dirigidas de compreensão, como: quem era Dom Manuel? Qual meio de transporte aparece no poema? Qual a quantidade de homens que aparecem no poema? Quando esses homens saíram de Portugal? Que nomes foram dados ao Brasil? Quais os povos que viviam aqui? Após as perguntas de compreensão, de acordo com o nível da turma, pode-se, em seguida, proceder às questões de interpretação: se você vivesse nessa época, seria um marinheiro? Por quê? Caso estivesse nessa frota de Cabral, qual seria sua atitude diante dos povos originários que aqui já viviam? Você retornaria com Cabral ou ficaria aqui?

2- Retomar o poema novamente, utilizando recurso audiovisual (vídeo com a declamação do poema ilustrado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-h0r3zWWZME>), para fixação da temática explorada;

O poema pode ser projetado no multimídia para se proceder à leitura jogralizada. Professor, vale ressaltar que a primeira textualidade será guia para os pontos essenciais das demais textualidades; portanto, ela precisa ser explorada com os alunos no primeiro momento da Oficina em múltiplas dimensões, desde a compreensão, a interpretação, até a expansão. As possibilidades diversas devem ser adaptadas à realidade da turma. Inclusive, se possível, os aspectos mais teóricos da lírica podem ser abordados nesse momento do módulo.

3- Questionar os alunos sobre o que eles compreenderam do poema e o que eles conhecem sobre a autora⁹⁷;

4- Ler, novamente, as pinturas que retratam a chegada dos portugueses ao Brasil, questionando os alunos sobre o que há de comum entre elas e sobre 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 dessa obra? Para que ou para quem ela foi feita? Como os elementos estão dispostos na obra? Quais aspectos retratados pelo autor nos chamam a atenção? Aproveitar esse momento e relembrar das contribuições do professor de Arte no primeiro momento de abordagem a essas textualidades;

5- 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;

6- Apresentar o vídeo e ouvir a letra da canção “Pindorama”, dos intérpretes Sandra Peres e Luiz Tatit (1998);

Neste momento, apresentar aos alunos a partitura da canção “Pindorama”, explicando que a partitura é uma representação escrita da música padronizada mundialmente. Assim como qualquer outro sistema de escrita, a Música dispõe de símbolos próprios (notas musicais) que se associam a sons.

Relações interdisciplinares:

Apontamos que, nestes itens – leitura das telas e audição da letra da música –, pode-se realizar um trabalho integrado com a disciplina de Arte, para explorar as técnicas utilizadas pelos pintores e outros aspectos relevantes dessas expressões artísticas, bem como a partitura e suas especificidades lidas junto com os alunos, nos conteúdos referentes ao eixo da música.



⁹⁷ Maria das Graças Ferreira Batituci, mais conhecida como Graça Batituci. Nascida em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Autora de vários livros, professora aposentada, formada em pedagogia pela PUC - Minas Gerais. Iniciou como autora de livros pedagógicos em 1990 e lançou vários livros nos anos seguintes. Pioneira em abordar, em suas obras pedagógicas, a forma lúdica de ensinar. Disponível em: <https://gracabatituci.blogspot.com/2016/05/autora-graca-batituci-biografia.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

6- Indagar os alunos sobre a canção: conhecem os cantores da canção? Conhecem outras canções dos mesmos intérpretes? Quais? A canção que ouvimos conta-nos sobre qual história? Vocês sabem o que significa Pindorama? Quais povos viviam aqui? Qual língua falavam? Segundo a canção “Pindorama”, quando as terras do Brasil foram descobertas? O que você acha, o Brasil foi “descoberto” ou “invadido”? Pedir aos alunos que escolham a parte (estrofe) que mais lhes chamou a atenção e, em seguida, que a copiem em suas cadernetas. Feito isso, pedir que a representem em forma de desenho;

7- 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, com a subtemática do módulo I, em um espaço virtual criado para a divulgação das produções dos alunos ao longo da Oficina;

8- Pedir para os alunos que destaquem, na letra da canção ouvida, algumas palavras que fazem referência à história do Brasil e que as registrem em tiras de papel envelhecido. Elas podem ser usadas para um exercício coletivo de escrita no quadro sobre a temática em discussão e, depois, coladas na caderneta, na qual as frases podem ser copiadas também;

9- Apresentar aos alunos um fragmento destacado da *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha (anexo 20), que aborda a chegada de sua frota ao Brasil (anexo 7). 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:

Nessa etapa, é interessante que haja a interdisciplinaridade com a disciplina de História, o professor dessa matéria pode ser convidado 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 explicar-lhes a trajetória dessa *Carta* até ela chegar ao conhecimento do público, após 317 anos de sua escrita.



10- Sugerir que eles exercitem, oralmente, uma narrativa sobre esse acontecimento a partir da visão dos habitantes originários. Após as várias tentativas incentivadas pelo professor, pode-se fazer uma versão de reescrita coletiva da parte desse documento que trata da chegada dos portugueses a partir da perspectiva de um dos nativos que presenciou a cena. Executar a escrita na lousa e, depois, solicitar que os estudantes a copiem em sua caderneta. Uma cópia dessa produção, em papel envelhecido, pode ser fotografada pelo professor e integrar a exposição online das produções dos alunos sobre a temática do módulo I da Oficina;

11- Oportunizar aos alunos a audição da leitura, ou a contação de história, da obra *Terra à vista: descobrimento ou invasão (1992)*, de Benedito Preziosi. Essa deve ser lida pelo professor para a turma, ou, então, o docente pode fazer um momento de contação livre da Narrativa Híbrida de História e Ficção para a turma, a fim de que eles tenham a experiência de ouvir um relato de como foi a chegada dos portugueses a partir do olhar, da experiência e da subjetividade dos povos nativos;

12- Pedir aos alunos, após as discussões, para que relacionem as palavras destacadas anteriormente, na canção “Pindorama”, com os fragmentos da *Carta de Caminha*. Isso pode ser feito, se possível, com a produção de frases. Essas frases podem ser incorporadas aos desenhos primeiros e à paródia do trecho da *Carta de Caminha*, na exposição virtual das produções dos alunos sobre o módulo I de nossa Oficina;

13- Propor a leitura da obra *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral (2002)*, de Atilio Bari, projetando o livro escaneado no multimídia, para fazermos a leitura da obra (escrita e imagens), instaurando a leitura a “nível sensorial” (Martins, 2012, p. 40), aproximando o leitor e a obra em um primeiro momento. Feito isso, relacionar essa narrativa com as pinturas que antes observaram e apontar as diferenças e as semelhanças entre essas diferentes expressões de arte. Aproximar essa Narrativa Híbrida também da *Carta*, de 1500;

14- Realizar a leitura coletiva da obra, a fim de possibilitar a leitura no “nível emocional” (Martins, 2012, p. 48) e a geração de vínculos afetivos entre leitores, personagens e suas ações;

15- 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 ver 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”.

16- Proceder à leitura do livro didático *Crescer História (2017)*, de Hipólido e Gaspar, páginas 20 e 21, que explanam sobre a diversidade dos povos originários no Brasil, sua cultura, língua, modo de vida e como vivem atualmente. Diante do que leram nas duas páginas do livro didático, questionar os alunos sobre o que aconteceu com o Brasil e com os povos que nele viviam após o “descobrimento”?

17- Explorar com os jovens em formação leitora o elemento da narrativa “tempo”. Para isso, apresentar-lhes a linha do tempo (anexo 21), explorando os fatos históricos e datas relevantes desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Fazer a linha do tempo presente na Narrativa Híbrida de História e Ficção lida – apontando a indicação temporal da sequência mais importante das ações relatadas;

18- Propor aos alunos a encenação de alguns dos episódios narrados na obra. Para isso, dividir a turma em grupos e destinar uma cena da obra para que cada grupo prepare a encenação. Essa será apresentada no final – na Síntese – do módulo. Dar a eles alguns minutos das aulas seguintes para se preparem para essa atuação;

19- Indagar aos alunos se o que aconteceu com os marinheiros Barriga e Minhoca na ficção poderia ter acontecido na realidade. Destacar a parte que o autor

menciona esse fato na narrativa e o relacionar com o fragmento da *Carta de Caminha* que aborda tal fato também. Com base nessas conversas, sugerir aos alunos que, em trios, imaginem e registrem, por escrito, uma aventura das duas personagens nas terras brasileiras depois da partida da esquadra de Cabral. Aqui, devemos incentivar os alunos a imaginar o processo de inserção dessas personagens na comunidade autóctone, o estabelecimento de amizades, a aprendizagem da língua dos nativos, o enfrentamento deles com a cultura local, etc. Esses relatos podem ser compartilhados com toda a turma numa roda de leitura e, em seguida, passados para a caderneta e, igualmente, para o espaço virtual de exposição das produções dos alunos;

Sugerimos ao professor que leia a Narrativa Híbrida de História e Ficção Juvenil *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado, e, se possível, no final da roda de leitura dos relatos escritos pelos alunos, mostrar a eles que existe uma obra que trata dessa temática. Contar-lhes algo dessa aventura dos grumetes (contação de história), incentivando-os a que busquem também por outras leituras literárias sobre essa temática, além das já incorporadas ao módulo I da Oficina. A obra de Machado (1999) está analisada na tese de Santos (2023). O estudo está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>
MACHADO, Angelo. *Os fugitivos da esquadra de Cabral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

20- Mostrar uma carta aos alunos e explorar os elementos: envelope, selo, CEP, emissor, receptor, mensagem da carta, cidade e data, pessoa que irá receber a carta, despedida, pessoa que escreveu;

21- Questionar se, no ano de 1500, havia envelope, e como eles guardavam as cartas;

Professor, é importante explicar aos alunos que os pergaminhos eram fixados a rolos de madeira nas extremidades superior e inferior, o que permitia enrolá-los, dispensando-se outros invólucros);

22- Explorar o trajeto da *Carta de Caminha* até Portugal, mostrando no mapa-múndi o percurso navegado. Estabelecer vínculos com a atividade de diagnose, realizada no início do módulo e com a Narrativa Híbrida de Bari (2002);

Relações interdisciplinares:

Além da relação interdisciplinar com a disciplina de História, que ocorre ao longo da Oficina, neste momento, pode-se realizar um trabalho integrado com a disciplina de Geografia, para aprender a fazer leitura de mapas. Nessa ocasião da transdisciplinaridade, rever no mapa a rota estipulada a Calicute, na Índia, para a frota de Cabral, o desvio que se fez para a América e o retorno à rota original à Índia.



23- Dialogar com a turma sobre como é uma carta atualmente e o tempo que demora para chegar até o receptor (abordar sobre os Correios, órgão responsável pela distribuição, mudanças nos meios de comunicação – e-mail); Sugestão: fazer

uma atividade com os alunos, imaginando que eles estão numa missão espacial exploratória, e acham um planeta novo: como eles imaginam que seriam e como eles fariam para comunicar isso aos habitantes da terra (assim como fizeram os portugueses em 1500)? Incentivá-los a escrever uma Carta sobre esse “achamento” a um destinatário imaginário. As produções, depois de corrigidas e compartilhadas na roda de leitura, podem ser incorporadas às produções dos alunos na exposição online de suas experiências de leitura;

24- Refletir com os alunos sobre como eram as navegações na época de Cabral. Questioná-los: como os portugueses chegaram aqui? Como você imagina que eram esses meios de transporte? Como funcionavam (por exemplo, tinham um motor)? Quais eram as vantagens e desvantagens desse tipo de embarcação? Será que já existiam navios parecidos aos de hoje? Que tipos de embarcação vocês conhecem?

25- 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?

26- Pedir que os alunos 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.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais	Tempo de execução estimado: 6 horas-aula
---	---

Recursos didáticos:

- Cadernetas;
- Computadores com acesso à internet e multimídia;
- Linha do tempo (períodos históricos).

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Dialogar com os alunos, expondo que os fatos que aconteceram no Brasil em 1500 – como a exploração das riquezas naturais, extinção de muitas sociedades indígenas, imposição de uma religião, desrespeito com a cultura do outro, escravização – são ações cujos resultados constatamos ainda nos dias atuais. Complementar o diálogo com fragmentos do livro didático *Crescer História*, 4º ano, página 17- parágrafos 1 ao 3 (riquezas exploradas e especiarias) e página 19 (como ocorria a escravidão); mostrar o mapa Terra Brasilis (disponível em <http://www.mapas-historicos.com/atlas-miller.htm>), que representa vários povos nativos envolvidos na extração do pau-brasil;

2- Indagar os alunos 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 pequenos, 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, 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 do membro da família e depois, caso ele possa, complementar as informações que fizer, mas só depois das respostas do membro família terem sido anotadas.

Anote: Nome do entrevistado: _____ Idade: _____ Relação familiar: _____

- a) Você sabe quando os portugueses vieram pela primeira vez ao Brasil?
- b) Era para cá que eles tinham planejado vir? Ou era para outro lugar?
- c) Por que eles estavam fazendo essas viagens?
- d) Você se lembra do nome de algum dos portugueses que estavam nessa viagem?
- e) Qual a função que esse sujeito desempenhava na frota?

As respostas dadas pelos familiares e a conversa que o aluno 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- Retomar o poema “Descobrimento do Brasil”, principalmente a última estrofe, a canção “Pindorama”, fragmentos da *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha, as obras de arte, a Narrativa Híbrida de Bari (2002) e questionar os alunos como eles imaginam, após haver conhecido essas textualidades, o encontro entre os nativos e o povo europeu;

O objetivo dessas discussões é fazer com que o aluno entenda o choque cultural que existiu entre os dois povos, vinculando essa situação passada com a temática geral da Oficina: “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”.

5- 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;

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.

6- Refletir, junto com os alunos, sobre a passagem do tempo (anos, décadas, centenários), para que eles tenham noção de quanto tempo já faz que este fato aconteceu. Para isso, ele pode também se valer das pesquisas feitas com os familiares e a idade deles nesse momento;

Relações inter/transdisciplinares:

Além da relação interdisciplinar com a disciplina de História, que ocorre ao longo da Oficina, neste momento, pode-se realizar um trabalho integrado com a disciplina de Matemática, explorando os conceitos básicos relacionados a medidas de tempo.



7- Explicar aos alunos que estamos estudando sobre a História do Brasil – em especial, sobre o primeiro encontro entre os portugueses colonizadores e os habitantes originários de nossas terras, ocorrido no ano de 1.500. Assim como o nosso país, todos nós também temos uma História. Essa começa desde o nosso nascimento, ou até mesmo quando ainda estávamos no ventre de nossas mães. Agora, com auxílio dos familiares, você vai representar sua História por meio de uma linha do tempo, assim como você observou na linha do tempo do Brasil (Veja o exemplo no anexo 22). De posse da linha do tempo de cada aluno, o docente deve auxiliar os jovens leitores em formação a escreverem a sua biografia, passo a passo, na caderneta. Essa escrita pode ser feita ao longo da Oficina, cada dia eles vão anotando um evento importante da sua existência, numa linha cronológica de tempo. O fechamento da Oficina pode se dar com a leitura dessas biografias;

8- Confeccionar, com os alunos, uma caravela com garrafa pet (ver anexo 23). Cada aluno deve criar um nome para a sua obra. Terminada a atividade, levar um recipiente grande com água para a sala de aula ou ao pátio, para os alunos testarem a locomoção da caravela na água. Pedir a eles que imaginem que irão chegar a um outro continente, como ocorreu com Cabral e as personagens Barriga e Minhoca, da Narrativa Híbrida de Bari (2002), e que eles, nessa viagem e nesse encontro, pensem em que tipo de relações e situações poderiam estabelecer com as novas pessoas que irão conhecer. Sugere-se, novamente, que o docente fotografe a arte dos alunos e a junte à exposição virtual das produções do módulo I da Oficina.

Mostrar aos alunos fotos da réplica da Nau de Cabral, apontando o que é cada compartimento e cada peça da embarcação e a diferença entre Nau e Caravela. Para maiores informações, acessar o site <https://tokdehistoria.com.br/2018/03/01/como-era-a-vida-na-armada-de-pedro-alvares-cabral/> e projetar as fotos e matéria para os alunos.

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 pelos alunos que expõem 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- Realizar a dramatização das cenas da obra literária lida neste módulo;

3- Propor um momento de conversa na turma sobre algumas das tarefas feitas, proceder a uma visita virtual, em sala de aula, ao *site* de exposição dos trabalhos da turma e dar a eles espaço de expressão sobre as atividades ali expostas. Entre elas, destacar o exercício de imaginação sobre a experiência de chegar a um novo continente ou planeta e as relações com as pessoas desses espaços imaginários; a escrita da biografia; o compartilhamento dos conhecimentos sobre o ano de 1500 que eles tiveram com os familiares na entrevista realizada. Os alunos farão a 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 esses novos conhecimentos.

Neste módulo I, vinculamos à prática da leitura literária da Narrativa Híbrida de História e Ficção de Bari (2002) diversas textualidades: poema, o fragmento da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, uma canção, fotos, obras de arte, vídeos. Todas elas retratam aspectos sobre a temática do “descobrimento” do Brasil e o período da colonização portuguesa. Com a Narrativa Híbrida de História e Ficção *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari – amalgamada a uma série de outras textualidades sobre o mesmo tema –, consideramos ser plausível 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.

Acreditamos que o aluno, ao participar de uma atividade de leitura de forma intertextualizada, por meio de um plano transdisciplinar, articulado pelo professor de maneira intencional, pode ampliar seu horizonte de expectativa e de conhecimento. Isso 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 sua realidade. Tal prática conduz, gradativamente, à desterritorialização da sua mente, abrindo espaços para novos pensamentos, outros protagonistas e com perspectivas diferentes daquelas que sempre exaltaram os aspectos da modernidade/civilidade e propagaram o discurso monológico e excludente da colonialidade.

Nesse contexto, contribuir para a formação de um leitor literário é levar o nosso aluno a compreender que a sua realidade atual é resultado de um processo histórico marcado por contradições, e que, a partir das experiências estéticas e sociais, retratadas e praticadas neste módulo, ele tem condições de passar a ser um leitor crítico da nossa História e, assim, 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.

4.2.2 Módulo II “Trajetória da colonização do Brasil: atos e fatos que marcaram esse período histórico”

Este segundo módulo – “Trajetória da colonização brasileira: atos e fatos que marcaram esse período histórico” – faz parte da temática geral da Oficina “Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal”. Ele inicia-se com uma atividade de contextualização. Nela, retomamos os pontos essenciais abordados no final do módulo I e, à continuação, é inserida a temática desse segundo módulo. Na sequência, descrevemos as práticas de leitura intertextualizadas da Oficina.

4.2.2.1 Atividades de contextualização: a geração de vínculos entre as textualidades

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 continente ou planeta e as relações que eles estabeleceriam com as pessoas desses espaços imaginários. Isso deve ser promovido com base nos vínculos desses relatos imaginados com a Narrativa Híbrida lida *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atilio Bari. É importante retomar com os alunos como foi a experiência de compartilhar com os familiares os conhecimentos sobre o ano de 1500 e lhes pedir para que exponham os benefícios dessa atividade para a sua vida estudantil.

Desse modo, o professor pode solicitar que os alunos, sentados em semicírculo, relatem como foi dramatizar/vivenciar as personagens da Narrativa Híbrida *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002) e, 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, na sequência, compor, igualmente, a exposição virtual das atividades do módulo I, fechando essa etapa da Oficina também nesse espaço virtual e abrindo, assim, possibilidades para novas inserções nele, correspondentes ao módulo II.

Conduz-se, então, a reflexão para que, agora, os alunos imaginem 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).

Ademais, o professor pode expandir a discussão sobre a colonização, o processo de exploração, os desmandos da Coroa Portuguesa para com os habitantes do território brasileiro, os europeus que se consideravam superiores aos autóctones,

sentimentos dos povos autóctones e todo o processo de subjugação, exploração e controle aos quais foram submetidos os habitantes originários.

Após retomar as questões do módulo anterior, o professor passa a apresentar a subtemática do módulo II: “Trajetória da colonização brasileira: atos e fatos que marcaram esse período histórico”. Feita essa apresentação, pode perguntar aos alunos o que sabem sobre os principais acontecimentos que marcaram esse período histórico (exploração do pau brasil, colonização, governo geral, capitânicas hereditárias, chegada dos jesuítas, introdução de escravizados africanos). Questionar os alunos para que pensem, durante o transcorrer das práticas de leitura, se houve, na opinião deles, contribuições ou retrocessos para os povos que aqui habitavam. Questionar os alunos se eles sabem quais eram os objetivos de Portugal em buscar novas terras e os principais líderes desse acontecimento. Interrogá-los sobre o que sabem a respeito dos povos originários que habitavam e habitam o Brasil. 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 compor a primeira exposição na plataforma virtual das produções dos alunos como “visões preliminares sobre “Atos e fatos que marcaram a colonização do Brasil”.

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 de eles 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 outros fatos e atos sobre o “descobrimento” do Brasil rumo às ações portuguesas para a sua colonização.

4.2.2.2 Práticas de leituras intertextualizadas – desvelando os fatos que marcaram o processo de colonização do país

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 o processo das ações portuguesas para a sua colonização, bem como os fatores que influenciaram em tais ações. Além de refletir sobre como essas ações poderiam ter sido diferentes se os conquistadores tivessem entendido que não havia superioridade ou inferioridade entre os povos, mas, sim, especificidades outras, culturas diferentes. Destacamos que é imprescindível conhecer 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: “Trajetória da colonização do Brasil: atos e fatos que marcaram esse período histórico”	
Temática geral: Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal.	Subtemática modular: Trajetória da colonização brasileira: atos e fatos que marcaram esse período histórico
<p>Textualidades a serem utilizadas no módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrativa Híbrida de História e Ficção: <i>As aventuras de Caramelo: O Descobrimento do Brasil</i> (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan; PALHAVAN, Ulisses Trevisan. <i>As aventuras de Caramelo: O Descobrimento do Brasil</i>. Campinas, SP: Texugo, 2023. - Narrativa Híbrida <i>Terra do Descobrimento</i> (2005), de Paula Saldanha; SALDANHA, Paula. <i>Terra do Descobrimento</i>. Ediouro, 2005. - Livro didático de História <i>Crescer História</i> (2017), de Marcia Hipólide e Mirian Gaspar; HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. <i>Crescer História</i> 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. – São Paulo: Editora do Brasil, 2017. - História em quadrinhos <i>O Descobrimento do Brasil</i> (2008), de Juliana Dalla; DALLA, Juliana. <i>Descobrimento do Brasil</i>. São Paulo, SP: Noovha América, 2008. 	

- Charge “De que Ângulo de Vista se Deve Comemorar o Descobrimento do Brasil?” (2013), de Genildo; (anexo 24).

Disponível em: <http://www.genildo.com/2013/04/de-que-angulo-de-vista-se-deve.html>. Acesso em: 19 set. 2024.

- Música “Descobrimento” (2005), de Toquinho – CD Mosaico; (anexo 25).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9iM-WYNEuRI>. Acesso em: 21 set. 2024.

- Fotos atuais de Porto Seguro – Local da chegada dos portugueses, em 1500;

Disponível em: https://www.facebook.com/BrasilisRegnum/posts/o-marco-de-pedra-de-porto-seguro-bahia-instalado-pelos-portugueses-em-1503-tr%C3%AAs-550783032492139/?locale=pt_BR

- Vídeos: Aula de História: “Descobrimento do Brasil” e Aula de História: “Colonização Portuguesa no Brasil”.

- Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Y9coj_0R9Q

https://www.youtube.com/watch?v=D38xy_Syfg. Acesso em: 26 set. 2024.

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 obras selecionadas, fotos atuais de Porto Seguro, Monte Pascoal, mapa da rota do “descobrimento”, capa do CD Mosaico, charges, mapas;
- Cadernetas para anotações em formato de mapa-múndi (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 obras que ornamentam a sala: autor, título, data, local, contextualizando-as com os fatos históricos que nelas se representam;
- 3- Realizar as possíveis interpretações da obra: levantar hipóteses sobre o significado da obra, considerando a vida do artista e as condições em que a obra foi produzida;
- 4- Questionar os alunos sobre alguns aspectos das obras de arte, focando nas fotos que retratam o início do processo de colonização, contrapondo informações sobre como eram esses espaços na época da chegada dos portugueses na frota de Cabral e como são atualmente;
- 5- Dialogar com os alunos e questioná-los: o que você identifica nas fotos? Que sentimentos elas te causam? Qual seria a função dessas obras? Quais são os

aspectos focalizados na foto? O professor pode enfatizar que as fotos são fontes históricas visuais que contribuem com a reconstrução do nosso passado;

6- Apresentar aos alunos a Narrativa Híbrida de História e Ficção que será incorporada como material de leitura neste módulo: *As aventuras de Caramelo - O Descobrimento do Brasil*, (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan, instigando-os a exporem as impressões e seus conhecimentos a respeito das imagens e palavras apresentadas na capa;

7- Pedir aos alunos que relatem, oralmente, o que sabem sobre os primeiros contatos entre os habitantes originários e os portugueses da frota de Cabral e os principais fatos que marcaram esse período histórico. 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 foram os primeiros contatos entre os habitantes originários e os portugueses da frota de Cabral? Quando os portugueses chegaram ao Brasil? Qual foi o ponto de desembarque da caravela de Cabral no Brasil? Qual foi o primeiro nome dado ao Brasil? O que aconteceu com a nau de Vasco Ataíde? Quantos homens saíram de Portugal e quantos voltaram? Quais os objetivos de Portugal em buscar novas terras e os principais líderes desse acontecimento? Como foi o contato entre portugueses e povos originários? Como esse fato é lembrado na atualidade?

8- Proceder à leitura do fragmento do livro didático de História *Crescer História* 4º ano, Ensino Fundamental - anos iniciais – (2017), página 16, parágrafos (1º ao 4º), que explanam sobre as motivações de Portugal para as “grandes navegações”. Conversar com os alunos para analisar se, de fato, eram essas as razões que levaram Portugal a colonizar terras fora de seus domínios na Europa.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Tempo de execução estimado: 8 horas-aula

Recursos didáticos:

- Aparelho multimídia e computador com acesso à internet;
 - A obra *As aventuras de Caramelo - O Descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan;
- PALHAVAN, Ulisses Trevisan. *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil*. Campinas, SP: Texugo, 2023;
- História em quadrinho *O Descobrimento do Brasil* (2008), de Juliana Dalla;
- DALLA, Juliana. *Descobrimento do Brasil*. São Paulo, SP: Noovha América, 2008.
- Obra *Terra do Descobrimento* (2005), de Paula Saldanha;
- SALDANHA, Paula. *Terra do Descobrimento*. Ediouro, 2005.
- Livro didático de História *Crescer História* (2017), de Marcia Hipólide e Mirian Gaspar;

HIPÓLIDE, Márcia: GASPÀR, Mirian. *Crescer História* 4º ano: ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

- Charge “De que Ângulo de Vista se Deve Comemorar o Descobrimento do Brasil?” (2013), de Genildo. (projetado no multimídia);

Disponível em: <http://www.genildo.com/2013/04/de-que-angulo-de-vista-se-deve.html>. Acesso em: 19 set. 2024.

- Música “Descobrimento” (2005), de Toquinho – CD Mosaico;

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9iM-WYNEuRI>. Acesso em: 21 set. 2024.

- Fotos atuais - Local onde aconteceu a chegada dos portugueses em 1500;

Disponível em: https://www.facebook.com/BrasilisRegnum/posts/o-marco-de-pedra-de-porto-seguro-bahia-instalado-pelos-portugueses-em-1503-tr%C3%AAs-550783032492139/?locale=pt_BR

- Vídeos: Aula de História: “Descobrimento do Brasil” e Aula de História: “Colonização Portuguesa no Brasil”.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Y9coj_0R9Q e https://www.youtube.com/watch?v=D38xy_Syfsq. Acesso em: 26 set. 2024.

- Procedimentos (passo a passo das ações):

1-. Iniciar as atividades com a leitura da obra *As aventuras de Caramelo: O Descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan. O professor projetará o livro escaneado no multimídia e fará a leitura com os alunos. Alternar a leitura 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 disponha de uma obra para cada aluno, o docente poderá utilizar outras estratégias para a efetivação da leitura.

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 características, as condições de vida dessas personagens e como o narrador caracteriza cada uma delas. 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 virtual, como produções da turma no segundo módulo da Oficina;

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).

3- Explorar as intertextualidades que o autor utiliza na ilustração da Narrativa Híbrida, questionando-os sobre o que se retrata em cada uma delas e o que eles sabem sobre as obras originais que serviram de inspiração ao ilustrador. Nesse momento, deve-se também trazer à memória as obras lidas no módulo I, para reestabelecer e fortalecer a rede intertextual temática;

Professor, neste momento, chamar a atenção dos alunos para a ilustração da obra. Perguntar se eles conhecem esse estilo de desenho que o ilustrador usou na obra. Explicar que o Mangá é a arte japonesa das histórias em quadrinhos apreciada tanto por sua narrativa envolvente quanto por sua expressão artística única. A palavra surgiu da junção de outros dois vocábulos: **man**, que significa involuntário, e **gá**, imagem. Além disso, o Mangá apresenta algumas características distintas: olhos expressivos, variedade de estilos e arte, diversidade de gênero, narrativa pictórica, entre outras. Para maiores informações sobre esse gênero, indicamos consultar o site: <https://www.hnipo.org.br/para-voce/manga/>. Acesso em: 28 set. 2024.

Relações transdisciplinares

O professor pode, para esse momento da Oficina, convidar, com antecipação, o docente de Arte para, junto aos alunos, estabelecer uma leitura comparada das telas originais com as paródias feitas pelo ilustrador na obra de Palhavan (2023). Isso pode ser feito por meio da reprodução paródica de uma dessas telas já vistas sobre a temática em estudo. Os alunos podem ser instruídos sobre o conceito de paródia e como ele é utilizado na área da Arte Plástica e da Literatura, já que, na obra escolhida para esse módulo, temos, também, a paródia escritural da *Carta* (1500), de Caminha. Uma primeira experiência de produção paródica com o desenho pode ser bastante útil no sentido de apreensão do conceito. As obras produzidas pelos alunos nesse momento podem ser incorporadas à exposição virtual da turma.



4- Apresentar aos alunos, utilizando o multimídia, a história em quadrinhos *O Descobrimento do Brasil* (2008), de Juliana Dalla. Convidar alguns alunos para realizarem a leitura, representando as personagens da obra (Narrador, Dom Manuel, Cabral, Tripulantes, Povos Originários, Lemos). Após a leitura jogralizada, solicitar aos alunos que relatem quais os fatos da chegada da frota de Cabral ao Brasil que são iguais ou parecidos com a obra anterior – *As aventuras de Caramelo: O Descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan – e os que são diferentes;

Relações transdisciplinares

O professor pode convidar o docente de Arte para dialogar sobre o mangá e as suas características. Depois, juntos, podem realizar uma oficina de mangá com os estudantes, apresentando a história, as influências, semelhanças e diferenças da arte de construção de personagens de mangá. Caso tenha um exemplar na escola (os mais conhecidos são: Dragon Ball e Narutos), deixar os alunos manusearem e fazer a leitura.



5- Proceder à leitura de um fragmento do livro didático de história *Crescer História* 4º ano, Ensino Fundamental - anos iniciais – (2017), página 16, 5º parágrafo que trata da temática do encontro entre os povos originários e os marinheiros portugueses, em 1500. Após a leitura, conversar com os alunos sobre os aspectos que eles consideram que essa informação deixou de apontar;

6- Conversar, em seguida, com a turma sobre as diegeses das Narrativas Híbridas de História e Ficção anteriores lidas: *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari e *Terra à vista: Descobrimento ou invasão?* (1992), de Benedito Preziosi, e como elas, ao tratarem de uma mesma ação histórica – a viagem de Cabral com sua frota portuguesa à Índia, em 1500 – acabam contando os fatos do encontro entre os habitantes originários das terras brasileiras e esses europeus que tinha intenções de explorar essa terra e sua gente. Contrastar, nesse momento, aspectos como: as personagens, o narrador, a descrição dos espaços, o papel que desempenham os nativos nesses diferentes relatos, com a informatividade do livro didático de História;

7- Apresentar aos alunos os vídeos: Aula de História: “Descobrimento do Brasil” e Aula de História: “Colonização Portuguesa no Brasil”. Após assistir aos vídeos, 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 acultramento dos povos que habitavam o continente. Discutir no sentido de desmistificar a visão eurocêntrica e romper com a ideia de que a nossa História começa apenas em 1.500, sendo que, verdade de fato, povos autóctones já habitavam o nosso país muito antes disso, e eles, como todos os povos, também tinham a sua própria História;

8- Realizar a contação de história da obra *Terra do descobrimento*, de Paula Saldanha. O professor fará a contação para os alunos da Narrativa Híbrida de História e Ficção para que eles tenham a experiência de ouvir um relato que mostra como os povos originários receberam os portugueses, tendo como base a *Carta de Achamento* 1500), de Pero Vaz de Caminha;

9- Relatar aos alunos que eles irão ouvir uma canção, mas, antes, farão a leitura da letra dessa canção (entregar uma cópia da letra). Então, questioná-los se conhecem a música e o cantor e sobre qual assunto trata a canção. Em seguida, ouvir e cantá-la, com a letra projetada no multimídia;

Professor, neste momento, apresentar aos alunos o contexto histórico da composição. Explicar sobre os aspectos que compõem o Cd Mosaico - (Gravadora: Produção Independente; Produtor: Genildo Fonseca/Toquinho; Formatos: Cd (2006) Lançamento: 2006). Destacar os aspectos históricos em que foi composto o Cd Mosaico (músicas de Toquinho e Paulo César Pinheiro, compostas em 2000, para peça teatral escrita por Millôr Fernandes em comemoração aos 500 anos do “descobrimento” do Brasil. Salientar que “A música 'Descobrimento', composta por Toquinho, um renomado artista brasileiro, conhecido por sua habilidade com a guitarra e suas composições poéticas, expõe, de forma vívida e crítica, a chegada dos portugueses ao Brasil. Através de uma letra rica em imagens e metáforas. Toquinho descreve a exuberância natural encontrada pelos colonizadores e

10- Discutir sobre o que é apresentado na primeira parte da música. Chamar a atenção dos alunos para a descrição detalhada da fauna e da flora brasileira que mostra a beleza da terra, instigando o ouvinte/leitor a pensar no impacto causado pela chegada dos europeus e o processo de colonização;

11- Questionar os alunos sobre o que é abordado na segunda parte da música. Anotar, no quadro, as respostas dos alunos. O professor, nesta atividade, vai mediando o diálogo, destacando a exploração dos recursos naturais, como madeira, ouro e pedras preciosas, e, principalmente, a exportação dessas riquezas para o aumento do poder econômico de Portugal;

12- Pedir para os alunos explicarem algumas partes da música: por que há a repetição de nomes de animais e plantas na música? O que significa a expressão “Já valeu tanto tempo no oceano” e “E é fortuna demais pra botocudo”?

Docente, espera-se que o aluno exponha que a repetição de nomes de animais e plantas nativas é usada na canção como forma de enfatizar a riqueza e a diversidade do Brasil, que se tornou alvo da cobiça europeia. Quanto à expressão “já valeu tanto tempo no oceano”, pode-se dizer que, para os colonizadores, as dificuldades da viagem foram compensadas pelas riquezas naturais que encontraram e tudo isso era muita fortuna para os povos que aqui viviam. Dessa forma, julgavam que os Botocudos não precisavam dessas riquezas para sobreviver.

13- Destacar os quatro últimos versos da canção e solicitar que os alunos exponham as suas ideias sobre o que o compositor expressa nesses versos. Após a exposição dos alunos, caso ainda não tenha sido mencionado, salientar que, no final da canção, há uma reflexão irônica sobre a impossibilidade de esgotar as riquezas do Brasil, mesmo após quinhentos anos, enfatizando a ganância e as consequências duradouras da colonização. Feita a audição e o debate sobre a canção, conversar com a turma sobre as possíveis relações entre as pinturas já vistas, as Narrativas Híbridas de História e Ficção lidas e a letra dessa canção: conduzir a conversa com a turma guiada pela questão: como essas diferentes expressões de arte estabelecem relações entre si?

Sugere-se apresentar aos alunos o conceito de ironia, para que eles entendam que essa é uma figura de linguagem que utiliza palavras com sentido oposto para dar ênfase ao discurso, recurso que foi utilizado pelo compositor na música “Descobrimento”. Enfatizar, também, que, nos textos literários, há a utilização desse recurso linguístico para fazer críticas sociopolíticas ou mesmo como recurso humorístico.

14- Mostrar, no multimídia, a charge intitulada “De que ângulo de vista se deve comemorar o Descobrimento do Brasil”? (2013), de Genildo, para apreciação dos alunos. Em seguida, fazer análise da charge, explorando a linguagem verbal e não verbal. Questionar o que significa o título da charge “De que ângulo de vista se deve comemorar o Descobrimento do Brasil?” Diante de tudo o que estudamos, podemos afirmar que as terras do Brasil são daqueles que aqui habitavam ou dos que chegaram depois e se apossaram, sem pagar nada por isso?

Para maiores informações sobre o cartunista e suas publicações, acessar: <http://www.genildo.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 29 set. 2024.

15- Expor para os alunos, usando o multimídia, fotos que indicam alguns momentos. Questioná-los sobre que informações são possíveis de se obter com essas fotos. Pedir que os alunos escrevam, na caderneta, as suas interpretações;

16- Projetar a Carta escrita para Dom Manuel, pela personagem Caramelo, da Narrativa Híbrida de Palhavan (2023), explicando que esta é uma paródia da *Carta de Achamento*, de Caminha (1500). Realizar a leitura dessa escrita paródica com os alunos, fazendo o paralelo com a *Carta de Caminha*. Ressaltar que a *Carta*, de Pero Vaz de Caminha, descreve o território e sua gente, porém, não há a valorização da língua, da cultura, dos conhecimentos e dos modos de vida. Ela apresenta só o olhar do colonizador, do poder e não dá voz e vez ao povo que sofreu a colonização. Explicar a eles que essa estratégia escritural de se ancorar/inspirar em um texto/enunciado anterior para produzir um novo texto – com um efeito cômico, irônico, contrário ou expandido – chama-se paródia. Lembrá-los, neste momento das atividades, das paródias pictóricas que eles realizam em relação a uma pintura primeira sobre os eventos de 1500, mostrando-lhes, na sala de aula, pelo multimídia, a exposição virtual dos trabalhos da turma na internet;

Docente, a paródia é uma forma de intertextualidade que consiste em alterar o sentido de um texto original, com o objetivo de criar um novo sentido e gerar humor. O sentido obtido pode até ser oposto ao sentido do texto original. Então, a paródia é a imitação de determinado texto, de forma irônica ou crítica, e às vezes com bastante humor. Tal conceito e experiência de leitura deve ser compartilhado com os estudantes desde esse primeiro módulo da Oficina. Sugerimos aos docentes a leitura da obra *Uma teoria da paródia* (1985), de Linda Hutcheon. (HUTCHEON, Linda. Uma teoria da paródia: ensinamento das formas de arte do século XX. Tradução de Tereza L. Peres. Lisboa: Edições 70, 1985.)

17- Selecionar um trecho da *Carta de Achamento* (1500), de Caminha, e, coletivamente, realizar uma escrita paródica desse trecho do documento, pela perspectiva do cão Caramelo. A versão final, redigida à mão, em papel envelhecido, pode ser agregada à exposição virtual da turma sobre a temática do encontro entre os habitantes originários do Brasil e a frota de Cabral em 1500. Cada aluno deve, também, copiar a versão final na sua caderneta, apontando que

essa é uma “reescrita paródica” de um fragmento da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha;

18- Finalizar essa etapa do módulo II, pedindo aos alunos que criem uma história em quadrinhos sobre a chegada da frota de Cabral ao Brasil, seguindo, como exemplo, a obra explorada neste módulo “O Descobrimento do Brasil”, de Juliana Dalla. Pode ser apenas uma tirinha que narre um momento importante desse fato do passado. Fazer um mural com a exposição dos trabalhos. O docente, no final, pode fotografar o mural e passar a imagem para a exposição das produções da turma no espaço virtual.

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 aprendeu nestes dois módulos da Oficina Literária Temática, e juntos, registrarem na caderneta as informações repassadas aos familiares;

2- Propor aos alunos que pesquisem, junto a seus pais ou avós, o que eles sabem sobre os povos originários. Como viviam e vivem; seus costumes, alimentação, vestimentas, religião etc.;

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;

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 em torno da temática “O Brasil foi descoberto ou invadido?” Separar a turma em dois grupos. Um defenderá a hipótese de que o Brasil foi descoberto e o outro argumentará sobre a hipótese de que o Brasil foi invadido. Ao final do debate, escrever, na lousa, os argumentos dos alunos sobre a questão do “descobrimento” ou da “invasão” do Brasil, em 1500;

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.

Procedimentos (passo a passo das ações):

As respostas encontradas na pesquisa sobre a existência ou não de comunidades originárias próximas ao local de moradia dos estudantes, realizada na etapa anterior, devem ser apresentadas ao grande grupo nesse momento da Oficina, e as comparações entre as respostas podem gerar reflexões sobre a visão eurocêntrica das pessoas em relação aos povos autóctones ou uma visão decolonial.

1- 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 isso com a informatividade contida no livro didático *Crescer História*, 4º ano, Ensino Fundamental – anos iniciais – (2017), página 16, parágrafos 2 a 4;

2- Elaborar um quadro: o que sabemos sobre os povos originários? Usar as respostas da pesquisa para a montagem e, nesse momento, dividi-las entre: visão colonial e visão decolonial. Usar, igualmente, as informações do livro didático *Crescer História* 5º ano, Ensino Fundamental - anos iniciais – (2017), páginas 21 e 96;

O QUE SABEMOS SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS?	
VISÃO COLONIALISTA	VISÃO DECOLONIAL

3- 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 serão expostas no saguão da escola para divulgação da temática e das atividades realizadas em sala de aula. O docente deve fotografá-las e, em seguida, agregá-las à exposição das produções da turma no espaço virtual.

As textualidades pensadas para esse segundo módulo de nosso Oficina Literária Temática complementaram os conhecimentos dos alunos a respeito do evento histórico que trata do encontro, de 1500, entre os nativos brasileiros e os tripulantes da frota de Pedro Álvares Cabral, e, principalmente dos sujeitos envolvidos nesse acontecimento histórico que deixaram marcas profundas de colonialismo em nossa sociedade. Por meio da arte literária, amalgamada a outras textualidades, são

evidenciados os benefícios que Portugal obteve com a exploração das novas terras, a inferiorização e a subjugação dos povos originários, sua aculturação e a consequente escravização para alcançar a produtividade esperada pela metrópole europeia.

Buscamos elucidar aspectos que demonstram 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. Os colonizadores, ao se estabelecerem nas colônias, controlavam os saberes e os fazeres dos colonizados, impondo a eles costumes e práticas advindos de seu continente de origem e, conseqüentemente, fomentavam a desvalorização da cultura local, ação visível em tempos hodiernos.

Nesse contexto, todas as atividades pensadas e organizadas neste módulo II contribuem com a ruptura das visões estereotipadas do “descobrimento” e possibilitam aos estudantes a superação de práticas coloniais, ou seja, a formação de um leitor literário decolonial. Para dar continuidade a esse propósito, a seguir, apresentamos o módulo III desta Oficina Literária Temática.

4.2.3 Módulo 3: “O lugar dos povos originários na História do “descobrimento” do Brasil: dos bastidores ao palco”

Este terceiro módulo foi estruturado para apresentar o choque de culturas existente entre os povos nativos e os portugueses, do início da colonização aos dias atuais. Nesse contexto, retomamos as temáticas apresentadas nos módulos anteriores, e na sequência, uma atividade de ambientação a respeito dessa subtemática e, depois, as leituras voltadas para as relações intertextuais contidas nas textualidades listadas que buscam estudar, minuciosamente, a temática proposta.

4.2.3.1 Atividades de ambientação: Os autóctones e os portugueses – o encontro entre duas culturas

Para iniciar este terceiro módulo, sugerimos realizar a atividade “Brincadeira do Responde ou Passa” (anexo 26). Os alunos serão divididos em dois grupos (A e B), com números iguais de participantes, e o docente fará as perguntas relacionadas às temáticas estudadas no primeiro e no segundo módulo de nossa Oficina, para que eles as respondam. Explicar para os alunos que a atividade requer atenção e colaboração de todos e que, a cada pergunta respondida corretamente, a equipe marca um ponto.

Após essa atividade, solicitar que os alunos registrem, na caderneta, as perguntas com as respostas da “Brincadeira do Responde ou Passa”, que serão agregadas aos conhecimentos do módulo III.

À continuidade, preparar a turma para o terceiro módulo da Oficina. Pedir para que os alunos ouçam e vejam o vídeo da música “Chegança”⁹⁸, destacando que essa canção retrata, em seus versos, o encontro entre duas culturas diferentes. Os primeiros contatos entre portugueses e povos nativos foram marcados por choques culturais e conflitos.

Depois de apresentar o vídeo, estimular uma reflexão sobre a letra da canção com os alunos. Deixar, então, que eles exponham suas opiniões, percepções e interpretações pessoais sobre a letra da canção.

Na sequência, dialogar sobre o que significa a palavra “chegança” e, então, refletir sobre o verso “o Brasil vai começar”, interpelando a turma sobre como era o Brasil anterior à chegada dos portugueses; sobre a caracterização dos povos europeus; sobre os processos de resistência dos povos originários; e sobre as várias etnias que habitavam o local naquela época.

Realizar alguns questionamentos à turma: na letra da canção, há a narrativa do encontro de quais povos? Esse narrador destacado na canção faz parte de qual povo? Pedir aos alunos para apontar, na letra da canção, as respostas para esses questionamentos (podem, para isso, usar lápis de cores diferentes para marcar as respostas).

⁹⁸ A canção "Chegança", de Antônio Nóbrega, está no álbum "Madeira Que Cupim Não Roi", lançado em 1997. A letra dessa canção retrata a chegada dos portugueses do ponto de vista dos habitantes originais. Disponível em: <https://tulioillaca.wordpress.com/tag/antonio-nobrega/>. Acesso em: 07 out. 2024.

Destacar, na letra da canção, as várias etnias apontadas pelo compositor. Ressaltar que o compositor se coloca na situação dos povos originários brasileiros, afirmando "Sou Pataxó, sou Xavante, Cariri", que são nações dos povos autóctones.

Organizar os alunos em duplas ou trios e solicitar que escolham uma dessas etnias e façam uma pesquisa sobre quem são esses povos, onde vivem, quantos são, a língua falada por eles, o seu modo de vida, seus jeitos de morar, vestir-se, alimentar-se, dormir, e tantos outros hábitos, comportamentos e costumes que apresentam as contribuições que deixaram para a nossa sociedade, e se essas etnias ainda existem atualmente.

Para fazer a contraposição, solicitar que os alunos pesquisem, também, sobre quem eram os homens (líderes de cada embarcação da expedição de Cabral) que desembarcaram no território dos povos originários (Pedro Alves Cabral, Pero Vaz de Caminha, Sancho Tovar, Simão de Miranda de Azevedo, Aires Gomes da Silva, Nicolau Coelho, Nuno Leitão da Cunha, Vasco de Ataíde, Bartolomeu Dias, Diogo Dias, Gaspar de Lemos, Luís Pires, Simão de Pina, Pero de Ataíde), de onde vinham, e qual o objetivo da viagem.

Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que a cultura dos povos originários está muito presente no nosso cotidiano, que reconheçam as influências que ainda moldam a sociedade brasileira e que compreendam que a chegada dos colonizadores em nosso território é considerada uma invasão, que foi marcada pela violência, ameaça à liberdade e à vida dos povos originários, e até hoje, esses povos sofrem as consequências da colonização portuguesa.

A partir das pesquisas realizadas, montar um quadro (usar papel *kraft* ou a lousa) com as contribuições dos povos originários e dos portugueses para o nosso país e questioná-los se há semelhanças e diferenças entre as ações desses dois povos. Dessa maneira, enfatizamos que o professor poderá mediar essa discussão para que os alunos compreendam os feitos dos povos originários e os feitos dos portugueses, assim como os impactos dessas ações na nossa sociedade até os dias atuais. Após a ambientação, prosseguir para as práticas leitora intertextualizadas deste módulo III da Oficina.

4.2.3.2 Práticas de leituras intertextualizadas: ressignificando o encontro entre os dois povos

Para este terceiro módulo, as textualidades reunidas buscam desmistificar se houve um encontro ou um desencontro entre os dois povos no momento de 1500 no Brasil, e, a partir do estudo, conduzir os alunos a compreender como é a visão da praia e a visão da proa, como foram os estranhamentos entre os portugueses e os povos originários, as diferentes formas pelas quais os grupos sociais enxergam o mesmo evento histórico e as construções discursiva e ideológica existentes no processo de colonização do nosso país. Vejamos como isso se concretiza na prática, seguindo os passos propostos a seguir.

Módulo III: “A relação entre os portugueses e os povos originários: um choque de culturas”.

Temática geral: Terra à vista: das Caravelas de Cabral (1500) aos choques culturais da colonização do Brasil por Portugal.

Subtemática do módulo: O lugar dos povos originários na história do descobrimento do Brasil: dos bastidores ao palco

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 de história e ficção *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003), de Maria José Silveira;

SILVEIRA, Maria José. *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento*. São Paulo - SP. Formato Editora, 2003.

- Obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal;

LEAL, Marconi. *Os estrangeiros*. 2. ed. – São Paulo: Editora 34, 2012.

- Livro didático de História *Crescer História* (2017), de Marcia Hipólide e Mirian Gaspar;

HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. – São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

- Documentário “500 anos - Um Novo Mundo na TV - Dois mundos desconhecidos”;

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=5quAZ5ztZI4&t=409s>. Acesso em: 08 out 2024.

- Charge “Descobrimento?” (anexo 27);

Disponível em: <https://www.moisescartuns.com.br/2021/07/descobrimento-01.html>.

- Tirinha do Armandinho “Descobrimento do Brasil” (anexo 28);
Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/descobrimento%20do%20brasil%20>. Acesso em: 08 out. 2024.
- Relato de Davi Kopenawa “O primeiro contato”;
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2klr_XtF6YU. Acesso em: 08 out. 2024.
- Depoimento de Claudio Barros, 93 anos, cacique em Guáira (aldeia Tekoha Porã);
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFtVilAqkvl>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- Peça teatral “Achando o Brasil”; (anexo 29);
Disponível em: https://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14155/artigo_sobre_a-chegada-dos-portugueses-no-brasil--peca-de-teatro-. Acesso em: 12 nov. 2024.
- Música “Chegança”; (anexo 30).
NÓBREGA, Antônio. Chegança. Madeira que cupim não rói. São Paulo, 1997. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=xheRv2vvyJ0>. Acesso em: 12 nov. 2024.

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	Tempo de execução estimado: 4 horas-aula
--	---

Recursos didáticos:

- Cadernetas para anotações (uma para cada aluno);
- 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 charges e das narrativas *Pindorama de Sucupira* (2014) e *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003);
- Vídeos, documentários.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Organizar a sala em semicírculo ou em formato de U;
2. Questionar os alunos sobre o que eles pensam sobre o impacto que o encontro de culturas entre os povos originários e os portugueses pode ter tido. Para principiar a conversa, o professor pode perguntar à turma: será que algo mudou na vida dos portugueses e na dos povos originários depois que se encontraram? O quê? Quais as consequências disso para a população nativa que já habitava essas terras? Sugerir aos alunos que façam uma lista de aspectos que eles pensam que foram afetados por esse encontro (alimentação, vestimentas, crenças, moradia, língua, formas de produção, etc.) e que eram bastante diferentes entre as duas culturas. Essa prática pode resultar em um painel que pode ficar exposto na escola. Ele deve ser fotografado pelo professor para ser inserido na exposição das produções dos alunos no espaço virtual, marcando o início das atividades do módulo III;

As respostas dos alunos podem ser anotadas na lousa e, mais adiante, os resultados da conversa podem ser sintetizados no caderno de anotações dos alunos, para posterior análise da expansão do horizonte de expectativas.

3- Apresentar-lhes as Narrativas Híbridas de História e Ficção que serão estudadas neste módulo: *Pindorama de Sucupira* (2014) e *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003);

Apresentar as obras e deixar que os alunos se expressem sobre o que a imagem da capa significa para eles, ou projeta nas suas mentes, apontando possibilidades de temáticas que serão tratadas na obra.

4- Explorar a temática do módulo III - “O lugar dos povos originários na história do descobrimento do Brasil: dos bastidores ao palco”;

5- Apresentar-lhes a Narrativa Híbrida de História e Ficção *Os estrangeiros* (2012), que servirá para a contação da história durante todo o módulo da Oficina, complementando a temática estudada.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Tempo de execução estimado: 12 horas-aula

Recursos didáticos

- 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 de história e ficção *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003), de Maria José Silveira;

SILVEIRA, Maria José. *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento*. São Paulo - SP. Formato Editora, 2003.

- Obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal;

LEAL, Marconi. *Os estrangeiros*. 2. ed. – São Paulo: Editora 34, 2012.

- Livro didático de História *Crescer História* (2017), de Marcia Hipólide e Mirian Gaspar;

HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. – São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

- Documentário “500 anos - Um Novo Mundo na TV - Dois mundos desconhecidos”; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5quAZ5ztZI4&t=409s>. Acesso em: 08 out 2024.

- Charge “Descobrimeto?”;

Disponível em: <https://www.moiescartuns.com.br/2021/07/descobrimeto-01.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

- Tirinha do Armandinho “Descobrimeto do Brasil”;

Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/descobrimeto%20do%20brasil%20>. Acesso em: 08 out. 2024.

- Relato-Davi Kopenawa “O primeiro contato”;

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2klr_XtF6YU. Acesso em: 08 out. 2024.

- Depoimento de Claudio Barros, 93 anos, cacique em Guai ra (aldeia Tekoha Porã);
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFtVilAqkvl>. Acesso em: 12 nov. 2024.

- Peça teatral “Achamento o Brasil”;
Disponível em: https://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14155/artigo_sobre_a-chegada-dos-portugueses-no-brasil--peca-de-teatro-. Acesso em: 12 nov. 2024.

- Música: “Chegança”.
NÓBREGA, Antônio. Chegança. Madeira vve cupim não r i. São Paulo, 1997. Disponível:
<https://www.youtube.com/watch?v=xheRv2vvyJ0>. Acesso em: 12 nov. 2024.

Procedimentos (passo a passo das a es):

1- Passar para os alunos o documentário intitulado: “500 anos - Um Novo Mundo na TV - Dois mundos desconhecidos”. Episódio exibido pela TV Escola;

2- Dialogar com os alunos sobre a temática tratada no documentário, explorando a história das grandes navega es portuguesas, do comércio marítimo e do descobrimento do Brasil;

Esse documentário tem o objetivo de mostrar como era a Terra de Pindorama, como viviam os povos nesse espaço antes da chegada dos portugueses, em 1500, o encontro e enfrentamento entre os navegadores europeus e os povos originários que viviam em Pindorama, nome dado pelos nativos às terras que, futuramente, seriam chamadas de Brasil. Professor, chamar aten o dos alunos para a forma como é narrada a história, se h  o reforço da história laudatória, excludente e monolítica, que exalta os feitos do colonizador.

3- Assistir ao vídeo com o relato de Davi Kopenawa “O primeiro contato”;

4- Questionar, antes de iniciar o vídeo, se eles já ouviram falar sobre Davi Kopenawa. Perguntar-lhes, também: sabem o local onde ele vive com seu povo? O que aconteceu com a sua tribo? Será que eles conheciam os homens brancos? E os homens brancos, foram convidados para conhecer Davi Kopenawa e seu povo?

Esse documentário tem o objetivo de mostrar o relato do líder Yanomami Davi Kopenawa, que aponta a dimensão do ocorrido na região e recupera toda a luta que foi obrigado a aceitar para que o seu povo não se extinguisse completamente. Ele enriquece o seu relato relacionando os fatos do presente com o que ocorreu no evento histórico do descobrimento do Brasil. Agregar as informa es desse documentário com o outro assistido anteriormente.

Para saber mais sobre Davi Kopenawa, acessar:

<https://www.survivalbrasil.org/informacao/davibiografia>

5- Realizar uma roda de conversa sobre as questões propostas após verem o vídeo e, na sequência, propor a eles uma navega o no endereço: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/sebastiao-salgado-precisamos-ser-inteligentes-o-suficiente-para-sobreviver/>.

Nesse endereço, encontram-se algumas fotos de Sebastião Salgado sobre os povos originários que vivem na Amazônia. Essas fotos fazem parte do livro Amazônia (2021), de Salgado, Sebastião; Salgado, L lia Wanick. Nele, aborda-se a ideia de que os humanos podem viver neste planeta de forma sustentável, traçando o perfil das comunidades indígenas da floresta, e oferecendo novas perspectivas sobre a própria floresta” (Page, CNN, 2021). Tais fotos devem ser analisadas como “textualidades” que subsidiam este módulo e como uma arte que revela uma temática, um espaço, um tempo, uma atmosfera.

6- Entregar algumas fotos impressas (anexo 31) para os alunos e solicitar que escrevam, na caderneta, uma legenda para cada foto, e depois, comparem com a do autor da foto, verificando se há consonância ou discrepância na leitura das fotos;

Também, é importante enfatizar aos alunos que, por meio de uma foto, é possível detalhar um fato, ocultar uma informação ou dar ênfase a um acontecimento, assim como no texto escrito. Além disso, destacar que cada foto possui uma legenda que especifica o seu significado/essência.

Para conhecer um pouco mais sobre Sebastião Salgado e as suas publicações, acessar o site <https://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>

7- Registrar, na caderneta, após ver os documentários e as fotos de Sebastião Salgado, as respostas às seguintes questões: como eram as terras de Pindorama antes da chegada dos portugueses? Como viviam esses povos? No início, ambos os povos foram amistosos, mas o que ocorreu para que eles entrassem em conflito? O que aconteceu com os povos originários ao terem contato com os portugueses? Quais mercadorias/objetos os portugueses trocavam com esses povos? Quais eram as riquezas que os portugueses vieram extrair dessas terras? Em relação ao meio-ambiente, quais foram as consequências da extração das riquezas naquela aldeia indígena? E hoje, há ainda a extração das riquezas naturais das terras dos povos originários? Fazer um paralelo de como aconteceu a retirada das riquezas das terras dos povos originários, e após 500 anos, como se dá esse processo. Houve mudanças?

Todos esses questionamentos buscam demonstrar como aconteceu a relação entre povos originários e os colonizadores, cujos reflexos podem ser encontrados até hoje. Os povos que aqui já viviam eram os verdadeiros donos dessas terras, mas não foram respeitados e vistos como semelhantes pelos europeus, eram considerados como selvagens, bárbaros, por isso, cabia aos brancos ‘civilizá-los’/domesticá-los. Os conquistadores chegaram e usaram a amizade como estratégia de dominação, e os nativos, inocentemente, receberam, de forma amistosa, os europeus. Os homens brancos trouxeram várias novidades, como o espelho, o cavalo, armas de fogo, o aço, mas trouxeram, também, doenças às quais os povos originários não tinham nenhuma resistência, e com isso, muitos povos foram dizimados. Além disso, muitos morreram pelas guerras de ocupação territorial e pela escravização dos nativos, realizadas pelos portugueses.

Professor, nesse momento, é possível fazer a comparação entre a descrição feita nos documentários de como viviam os povos originários antes da chegada dos europeus com a versão apresentada na *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha.

Ver página 08 da versão que estamos utilizando neste estudo - CAMINHA, Pero Vaz de. Apud RODRIGUES, Leandro Garcia. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Petrópolis, R.J. Vozes, 2019. Comparar essas versões com o exposto no Livro didático de Ensino de História *Crescer História* 5º ano: Ensino Fundamental - anos iniciais (2017), de HIPÓLIDE, Márcia: GASPAR, Mirian, (p. 20-21). Caso essa Coleção não esteja disponível na escola, utilizar aquela que está em uso na turma.



8- Relatar partes da obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal – ou mesmo lê-las (ou proceder à contação de história) –, enfatizando as experiências dos três irmãos autóctones e suas vivências com os bandeirantes e os padres jesuítas;

9- Retomar aspectos das Narrativas Híbridas de História e Ficção já abordadas na Oficina até o momento. Para isso, sugerimos, uma vez mais, primeiro, realizar um passeio pela exposição virtual dos alunos e recordar a qual Relato Híbrido as produções expostas estão vinculadas. Em seguida, fazer um painel, em papel *kraft*, com o título das obras, o nome dos autores e as personagens principais. Esse painel pode ser decorado com gravuras, recorte e colagem ou pinturas dos alunos para ser exposto no fundo da sala de aula e, assim, servir de guia de leitura. Da mesma forma, ele pode passar a integrar os materiais expostos no espaço virtual da turma, após ser fotografado pelo professor;

10- Passar o vídeo com o depoimento de Cláudio Barros, 93 anos, cacique da aldeia Tekoha Porã, em Guaíra, cidade do Paraná (aldeia Tekoha Porã - 2012);

É necessário que o docente, junto ao professor de Geografia, esclareça aos alunos da turma, aspectos geográficos sobre o local onde se localiza a aldeia Tekoha Porã, em Guaíra-PR, identificando sua proximidade com a barragem de Itaipu e outros pontos de referência.

Relações transdisciplinares

A participação do professor de Geografia, nesse momento, é relevante, para que a turma entenda aspectos da localização geográfica da aldeia, pois eles são pontos que conduziram aos conflitos mencionados pelo cacique no seu depoimento.



11- Propor um debate a respeito da temática retratada no depoimento de Cláudio Barros⁹⁹;

⁹⁹ Depoimento de Cláudio Barros, cacique da aldeia Tekoha Porã, em Guaíra – PR, e de sua esposa, Vitória. Esse senhor, em 2012, quando foi produzido o documentário, tinha 93 anos, todos eles vividos em Guaíra, onde, ao lado de muitas outras famílias Ava-Guarani que vivem na região, enfrentou e resistiu a sucessivas tentativas da sociedade e do Estado brasileiro de expulsá-los de suas terras: os trabalhos forçados na Companhia Mate Laranjeira, o violento processo de colonização da região nos anos 1950, a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu nos anos 1970 pelos militares, a pressão do

Nesta etapa, sugerimos ao docente conduzir o debate a partir de um fragmento que resume, de forma geral, o assunto tratado no vídeo, a frase: “Somos livres para andar nesse mundo. Nós sabemos disso, mas os brancos não sabem”. É importante tecer as discussões para que os alunos compreendam o significado da palavra liberdade, e principalmente, que reflitam sobre esta questão: será que realmente somos livres?

Dialogar com os alunos sobre o fato de que, com a chegada dos europeus, a liberdade dos povos originários foi consumida pelo poder e pela ganância dos colonizadores. A partir do momento que os povos originários apresentaram resistência e passaram a não cumprir os “mandos” dos colonizadores, eles foram violentados, escravizados e muitos pagaram com sua vida lutando pela liberdade do seu povo. Reforçar aos alunos que o depoimento assistido revela as violações cometidas ao longo do século XX contra os direitos humanos e territoriais dos Ava-Guarani, que seguem lutando pelo direito a uma vida digna em sua própria terra, e principalmente para serem livres.

12- Fazer a leitura individual e silenciosa da obra *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003), de Maria José Silveira. Pedir que os alunos anotem, nas cadernetas, como é retratado o encontro entre as personagens Tendy e Jã-Jã nessa Narrativa Híbrida;

13. Solicitar dos alunos, depois da leitura, que apontem, oralmente, como se deu o encontro entre as duas personagens e o espaço geográfico em que se passa a narrativa. Houve estranhamento? Como se deu o acolhimento e a forma de comunicação entre as personagens? Sugerir à turma que faça, em grupos, a dramatização do encontro entre as duas personagens em “cenas mudas”;

14- Enfatizar que, nos primeiros anos após a chegada da frota de Cabral ao Sul da Bahia, os nativos foram tratados "como parceiros comerciais", uma vez que os interesses portugueses se voltavam ao comércio do pau-brasil, realizado na base do escambo, ou seja, os portugueses trocavam mercadorias com os povos nativos em troca do corte e embarque do pau-brasil. Buscar, na Narrativa Híbrida de História e Ficção, a passagem que relata como se dava a extração do pau-brasil e o processo de escambo que se realizava, à época;

Para conhecer um pouco mais sobre extração do pau-brasil, sugerimos acessar o site *Ensinar História*. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/exploracao-do-pau-brasil/>. Acesso em: 18 out. 2024

15- Realizar, com os alunos, uma dramatização com a temática “Visão da praia e visão da proa”. Dividir os alunos em dois grupos. Um grupo representará os povos originários no litoral brasileiro, observando a chegada dos primeiros portugueses. Eles representarão o ponto de vista da praia, o olhar dos povos originários em relação à chegada dos estrangeiros. O outro grupo representará os portugueses, chegando na proa das caravelas e naus observando o litoral brasileiro e um grupo dos povos originários na praia. Esse grupo representará o ponto de vista da proa, o

olhar europeu sobre os povos originários. Para essa atividade, pode-se utilizar, como subsídio, as anotações realizadas sobre o encontro entre Tandy e Jã-Jã e solicitar aos alunos (grupo) que relatem esse encontro entre os dois povos. Qual a sensação em vivenciar esse encontro entre pessoas estranhas, com culturas diferentes? Que reação você teria se estivesse no lugar deles? Qual a diferença do campo de visão de quem está na praia e de quem está na proa? E o que representa cada posição: praia e proa;

16- Mostrar-lhes, no multimídia, a Narrativa Híbrida de História e Ficção *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal, escaneada;

17- Fazer a leitura da capa, indagando-os: o que significa Pindorama e Sucupira?

Retomar o conceito de Pindorama que foi estudado no módulo I, com a canção “Pindorama”. Quanto à palavra Sucupira, explicar-lhes que é uma árvore nativa das matas brasileiras e, também, é o nome da protagonista da narrativa. A personagem Sucupira é uma habitante originária que se apresenta aos leitores como testemunha ocular do marcante fato histórico – a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Explorar os elementos pré-textuais da obra: autor, ilustrador, editora, técnica utilizada na ilustração, ano de publicação. Apresentar, resumidamente, a biografia da autora para que os leitores entendam o contexto de produção da obra.

18- Ler essa Narrativa Híbrida para os alunos, enfatizando que eles prestem bastante atenção na leitura e nas ilustrações da obra;

19- Questionar os alunos, após a leitura da obra sobre os seguintes aspectos: quem é a personagem principal? Qual foi a reação da personagem quando avistou um enorme barco na praia? Como você reagiria se alguém desconhecido chegasse em sua casa sem ser convidado? Como os povos originários reagiram à chegada dos portugueses e vice-versa? Somente os povos originários e suas terras foram impactados com esse encontro de culturas? Quais aproximações podemos fazer com as demais textualidades estudadas até o momento? Quais aspectos as textualidades têm em comum? Quais pontos são apresentados na Narrativa Híbrida de Vidal (2014) que caracterizam a ocorrência do choque de cultura entre os dois povos? Destacar esses pontos, registrar na caderneta e ilustrar essa passagem. Essas produções podem constituir a exposição das produções da turma no espaço virtual, após fotografadas e inseridas pelo docente;

20- Indagar os alunos sobre o seguinte ponto: logo no início do livro, a personagem Sucupira faz uma revelação. Qual é ela?

Neste momento, espera-se que o aluno consiga perceber a história por outro ponto de vista – a dos povos originários. Na obra, é a Sucupira que encontra Cabral que estava perdido. Há a inversão de papéis, de forma que a História é contada, na ficção, pelo olhar daqueles que foram silenciados e esquecidos pela historiografia tradicional, ou como afirma Sharpe (1992), a história “vista de baixo”. Discutir com os alunos sobre esse papel revisionista da arte literária contemporânea. Sugerir que cada um pense em uma frase e a registre na caderneta sobre como a Literatura revela outros olhares sobre o passado. Essas frases, amalgamadas pelo professor, podem compor a exposição virtual das produções da turma.

21- Perguntar: Sucupira apresenta, em seu relato, os portugueses como se fossem um povo atrasado. Por quê? Pedir aos alunos que destaquem, no relato, a passagem que menciona esse fato e a registrem em suas cadernetas;

22- Interrogar os alunos sobre o seguinte: no livro *Pindorama de Sucupira* (2014), os povos originários estranharam os nomes dos portugueses, e se pode imaginar que os portugueses também devem ter estranhado os nomes dos povos originários! Quais nomes “estranhos” do português e dos povos originários que são apontados na Narrativa Híbrida de Vidal e nas outras que você ouviu durante a Oficina? Elencar esses nomes, em duas colunas (nomes nativos/nomes portugueses), registrando-os na caderneta. Após a tarefa feita, conversar com a turma sobre os nomes nativos que ainda são usados nos dias atuais. Para isso, o professor precisa, com antecedência, fazer uma pesquisa a respeito;

23- Apontar que, no relato *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal, a personagem Sucupira faz críticas à falta de adornos nos homens brancos (p. 9). Na obra *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003), de Maria José Silveira, há o ponto de vista de Jã-Jã quanto às pinturas e adornos (p. 25) dos nativos. Fazer a comparação entre os apontamentos das personagens. Perguntar, então, à turma se eles se deram conta de outras diferenças entre os povos originários e os portugueses da frota de Cabral nas demais textualidades já abordadas na Oficina. Anotar essas diferenças no quadro e, em seguida, copiá-las nas cadernetas;

24- Expor que, durante o período colonial brasileiro, o catolicismo era a religião oficial, sendo imposto pela Coroa Portuguesa. Isso tornava os nativos “submissos” ou aparentemente dóceis à dominação. Na visão dos primeiros portugueses, os povos originários não possuíam nenhuma religião, e uma das suas tarefas seria a de trazê-los para a fé cristã, ignorando a religiosidade e as crenças míticas que faziam parte da vida desses povos. Solicitar aos alunos que retomem os capítulos II e III da Narrativa Híbrida de História e Ficção *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003), de Maria José Silveira, e localizem a passagem em que há apontamentos sobre a religião, a crenças dos povos originários;

Conhecer sobre o líder religioso de uma tribo dos povos originário é uma forma de romper com o preconceito ainda tão evidente entre a população brasileira. É importante evidenciar que o líder religioso de uma tribo indígena é o pajé, que é uma figura considerada muito importante na cultura indígena brasileira. Ele exerce a função de conselheiro, curandeiro, feiticeiro e intermediário espiritual da sua comunidade.

25- Identificar, na Narrativa Híbrida de História e Ficção *Pindorama de Sucupira*, a passagem que retrata sobre a religião dos portugueses – Cristianismo. Como a personagem Sucupira descreve esse ritual religioso? Qual a diferença entre as duas religiões? Que significado tinha a cruz para os portugueses e para os povos originários?

26- Solicitar que os alunos descrevam sobre uma prática ou conhecimento dos povos originários que ainda são utilizados na atualidade e sua importância. Registrar na caderneta o fragmento da narrativa *Pindorama de Sucupira* que evidencia esse fato;

Explicitar que, com a chegada dos portugueses, os povos nativos sofreram aculturação, tiveram sua religião, modo de vestir, idioma e outros hábitos influenciados pelos do colonizador, com isso, perderam muito da sua identidade. Porém, é necessário nos libertarmos do colonialismo que aprisiona as nossas mentes e reconhecer que, mesmo com toda a violência sofrida, e hostilizados como selvagens, os povos originários influenciaram muito nossa cultura, e muito do que somos e temos, devemos a esse povo. Há mais de quinhentos anos, os povos nativos do Brasil lutam pela sua sobrevivência, pela preservação de sua cultura, suas terras e da natureza.

27- Projetar no multimídia, à continuação das atividades, a charge intitulada “Descobrimento?” Proceder a um diálogo com os alunos sobre o seguinte tópico: os portugueses descobriram o Brasil? Os povos originários eram (ou são) selvagens, como entendiam os portugueses de 1500? E hoje, como os povos originários são vistos pela sociedade brasileira? Os costumes e religiões indígenas são “inferiores”?¹⁰⁰

28- Observar a imagem da charge e analisar as diferenças culturais entre os povos autóctones e os portugueses no momento do encontro e como esse contato foi representado pelo artista. Afinal, como a história está sendo contada? O que prevalece? A perspectiva do suposto conquistado ou a do colonizador? Por que, ambos os personagens falam apontando um para o outro: – “Venham ver os selvagens”? Comparar essa cena com as informações do livro didático de História *Crescer História* (2017), de Marcia Hipólide e Mirian Gaspar, com respeito à perspectiva adotada pelas autoras em relação às informações transmitidas aos estudantes. Questionar os alunos se, de fato, só há essa possibilidade de enunciação desses eventos, ou seja, pela perspectiva ativa dos portugueses, em suas ações de “descobrimento”, que veem os nativos como sujeitos passivos, de fácil dominação?

29- Conversar com os alunos sobre a importância dos registros escritos como fontes documentais que podem “atestar” uma determinada visão como “verdadeira” quando não há outros registros efetuados sobre os acontecimentos. Retomar, aqui, a relevância que tem a *Carta* (1500), de Caminha. Mesmo tendo sido ocultada por 317 anos, sua publicação tornou-se a “certidão de nascimento do Brasil”;

¹⁰⁰ Com relação a esse ponto, sempre crítico na Educação brasileira, pela predominância da religião europeia aqui introduzida, solicitamos aos docentes que, como sujeitos esclarecidos, busquem ler sobre a decolonialidade. Entre os autores recomendados para isso, está Enrique Dussel. Entre outros apontamentos importantes, ele menciona que, no processo de catequização dos jesuítas na América “[...] *todo el “mundo” imaginario del indígena era “demoníaco” y como tal debía ser destruido. Ese mundo del Otro era interpretado como lo negativo, pagano, satánico e intrínsecamente perverso. El método de la tabula rasa era el resultado coherente, la conclusión de un argumento: como la religión indígena es demoníaca y la europea divina, debe negarse totalmente la primera, y, simplemente, comenzarse de nuevo y radicalmente desde la segunda enseñanza religiosa*” (Dussel, 1994, p. 57). [Nossa tradução: “[...] todo o “mundo” imaginário dos indígenas era “demoníaco” e, como tal, tinha que ser destruído. Esse mundo do Outro foi interpretado como negativo, pagão, satânico e intrinsecamente perverso. O método da tábula rasa foi o resultado coerente, a conclusão de um argumento: como a religião indígena é demoníaca e a europeia divina, a primeira deve ser totalmente negada, e simplesmente recomeçada radicalmente a partir do segundo ensinamento religioso (Dussel, 1994, p. 57). Da obra: DUSSEL, Enrique. 1492 – El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”. Buenos Aires: Docencia, 1994.

Neste momento, é interessante retomar com os alunos que, em 1500, as populações que habitavam o litoral do atual Brasil se depararam com a chegada da frota portuguesa ao território. Isso aconteceu devido ao projeto de expansão marítima da Corte Portuguesa, que almejava novas rotas comerciais e áreas de metais preciosos. Nesse contexto, podemos afirmar que houve o “choque” entre dois mundos diferentes: o mundo dos nativos do Brasil e o mundo europeu, um choque de civilizações. Essa experiência, no entanto, ficou apenas registrada à posterioridade pela *Carta* (1500), de Caminha. Expor aos alunos os percalços dessa *Carta* até vir a ser conhecida pela população brasileira, em 1817.

30- Observar e descrever a imagem do colonizador, retratado na charge, e como ela contribui para melhor compreensão do enunciado. Perguntar-lhes, também, se essa imagem do “conquistador” e do “colonizado” presente na charge tem alguma relação com os documentários assistidos;

31- Pedir aos estudantes que, a partir da análise da charge, individualmente, desenhem como eles imaginam que foi a visão da praia (povos nativos) e da proa (portugueses), sobre o que chamamos de “descobrimento” ou “conquista” do Brasil. Fazer a exposição dos desenhos dos alunos no mural da escola e também no espaço virtual das produções na turma;

32- Entregar a cada aluno a tirinha do Armandinho “Descobrimento do Brasil” e propor os seguintes questionamentos: qual a crítica apresentada pela tirinha? Com base no que foi estudado, quem realmente “descobriu” o Brasil? Em seguida, conversar com a turma sobre a importância tanto dos povos originários quanto dos portugueses no processo de construção do nosso país;

Para contribuir com a temática exposta na tirinha e ampliar os horizontes de leitura dos alunos leitores, expor que, quando os portugueses aqui chegaram, havia uma população nativa superior a 5 milhões de habitantes, que foi reduzida, ao longo dos anos, para menos de 900 mil. Enfatizar que a enunciação de Armandinho na charge é sobre o “descobrimento” do Brasil, que tem como registro oficial o discurso da modernidade/civilidade do colonizador, que desconsidera toda a memória dos povos originários. Evidenciar que a maioria dos livros didáticos potencializam a versão da História contada pelos colonizadores e silenciam os verdadeiros donos dessas terras, os povos originários. Sugerimos acessar o site *Jornalistas Livres*, disponível em: <https://jornalistaslivres.org/resistencia-indigena-contra-os-novos-bandeira>.

33- Propor aos alunos a realização de uma obra de teatro sobre a chegada dos europeus no território brasileiro. Mostrar a peça teatral no multimídia (anexo 29), fazer a leitura coletiva dela e identificar as personagens dessa peça. Dialogar sobre a temática, questionando a turma sobre a seguinte situação: se você fosse o Cacique, como representaria essa cena? (mostrar uma cena da peça de teatro e pedir para que um dos alunos represente). Fazer isso com todas as personagens e com todos os alunos, para que possam brincar e dialogar com as personagens. Encaminhar a encenação da peça em sala de aula, propiciando que todos os alunos experienciem a representação de papéis por meio da arte teatral;

Neste momento, é importante que o professor converse com os alunos, mostrando que, nessa atividade, podemos ampliar os nossos horizontes de leitura, que o teatro é uma linguagem que nos permite relacionar o conhecimento histórico com as mudanças, permanências e sensibilidades presentes em nosso cotidiano.

Relações transdisciplinares

O professor do componente curricular Arte pode atuar junto nesse momento da Oficina, explorando o eixo da Arte Cênica. Sugere-se, também, que, juntos, realizem a peça teatral com os alunos, para que seja apresentada para toda a escola, na reunião de pais ou algum evento comemorativo.



34- Retomar a canção “Chegança”, de Antônio Nóbrega, utilizada na contextualização do início da Oficina, para fechamento desta etapa, expondo que, nela, há versos os quais revelam que o autóctone levou um susto ao ver a grande nau adentrando o seu território. Essa é apenas uma das muitas lentes pelas quais podemos interpretar esse evento histórico. A canção termina apresentando uma nota de resistência, onde o narrador se levanta para enfrentar o invasor. Assim, após o estudo de todas essas textualidades, podemos concordar com o compositor da música que afirma que os portugueses que aqui chegaram foram os invasores? Justifique a sua resposta, a partir das informações contidas na letra da canção.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

Tempo de execução estimado: 4 horas-aula

Recursos didáticos:

- Caderneta.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Questionar os alunos: o que a tua família te ensinou a respeito dos povos originários? Após a Oficina Literária Temática, o que você pode afirmar a respeito das opiniões deles? É uma opinião estereotipada? A sua visão mudou?

2- Convidar os alunos a fazerem uma viagem de volta no tempo, e lhes apresentar a seguinte proposta: se você pudesse voltar no tempo e conversar com um(a) autóctone durante a chegada dos portugueses, o que você acha que ele(a) diria sobre a situação? Como ele(a) descreveria o impacto dessa chegada em sua vida e na vida de sua comunidade?

3- Discutir com a turma sobre a questão: hoje, será que os povos originários vivem em paz, na sua terra, podendo manter sua cultura e tradições? Questionar se há na sala de aula algum aluno pertencente aos povos originários. O que eles têm a dizer a respeito do assunto?

Sugerimos aos docentes que reforcem que, há mais de quinhentos anos, os povos nativos do Brasil lutam pela sua sobrevivência, pela preservação de sua cultura, de suas terras e da natureza. Durante toda a história deste país, os povos originários sofreram perseguições, escravização, genocídio, e os que restaram, foram e continuam sendo expulsos de suas terras pelo avanço das posses territoriais do homem branco.

Etapa 4: Conclusões

Tempo de execução estimado: 2 horas-aula

Recursos didáticos:

- Caderneta.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Explicar aos alunos que no início da Oficina, fizemos uma pesquisa sobre os povos originários que eram citados na canção “Chegança”. Agora, vamos retomar a nossa pesquisa e listar três povos originários que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses, e destacar uma característica cultural de cada um deles;

2- Pedir aos alunos que identifiquem o que é elemento da cultura dos povos. Colar no quadro as seguintes identificações: “povos originários” e “povo português”. Realizar a leitura das frases, e os alunos dirão em qual espaço deverá ser colada cada informação.

Moradias feitas de madeira;

Cobertas com palhas de palmeira;

Moravam em casas de tijolos;

Conheciam dinheiro e arma de fogo;

Conheciam muito bem as plantas;

Pintavam os corpos com elementos extraídos da natureza;

Usavam roupas;

Tomavam banho diariamente;

O cristianismo é sua religião.

3- Fazer o registro, na caderneta, das frases com os elementos culturais e listar outras que os alunos podem mencionar nesse momento;

4- Solicitar aos alunos que compartilhem algo que aprenderam durante a Oficina e que conexão conseguem estabelecer com a realidade atual. O objetivo é refletir sobre como o evento conhecido como “descobrimto” e “colonização” do Brasil continua a ter impacto em nossas vidas ainda hoje;

5- Pedir aos alunos que registrem, na caderneta e depois em papel envelhecido, a sua opinião sobre a experiência de viver uma prática de leitura em forma de Oficina Literária Temática. Fotografar as contribuições dos alunos e postá-las no espaço de exposição das suas produções. Confeccionar um painel com as folhas envelhecidas

contendo a opinião dos alunos sobre as práticas leitoras da Oficina. Expor o painel na escola;

6- Fazer, na sala de aula, pelo multimídia, um último passeio coletivo pelo espaço virtual das produções dos alunos, recordando das textualidades que impulsionaram essas produções.

Neste terceiro módulo, as leituras intertextuais previstas contribuíram para a expansão de conhecimentos dos alunos referentes aos choques de culturas ocorridos entre os autóctones e os portugueses, desde a chegada da frota de Cabral ao litoral sul da Bahia, em 1500. O evento histórico é retratado pela historiografia tradicional sempre apontando a Pedro Álvares Cabral como responsável por tal feito, desconsiderando as milhares de pessoas que aqui viviam, seus costumes, seus conhecimentos, seu modo de vida.

Dessa forma, durante a Oficina Literária Temática, os alunos foram conduzidos a pensar sobre esse fato histórico por duas vias: a visão da praia e a visão da proa. Além disso, neste percurso, eles foram direcionados a conhecer um pouco mais sobre as diferenças culturais entre os recém-chegados europeus e os povos originários, e a desmistificar a visão de que a população que ali habitava eram povos selvagens, que não tinham religião, e que o colonialismo, com o falso pretexto de “civilizar” os habitantes nativos, apossou-se de todas as riquezas de forma desacerbada, escravizando-os, causando muitas mortes e quase o extermínio dessa população originária.

Os alunos, assim, foram convidados a refletir sobre a superioridade colonizadora, que, por meio da violência física e da simbólica, destruíram corpos, saberes e culturas que aqui foram por eles encontrados. Com estes aportes, acreditamos ser possível contribuir à desterritorialização das mentes e à formação de um leitor literário decolonial, capaz de compreender que o nosso território foi invadido, que os povos nativos contribuíram, de modo significativo, com o desenvolvimento do nosso país, e que eles seguem nos mostrando, diariamente, a sua força e resistência e, principalmente, a luta pela proteção do seu bem maior: a Mãe Terra, sua fauna e sua flora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura é essencial para as mudanças sociais, pois ela contribui para a evolução do comportamento humano e para a construção da nossa identidade cultural. Além disso, ela tem a função de instigar o leitor a repensar a sua existência, a viver e a ver o outro e a romper com os limites edificados na cultura ocidental entre o tempo e o espaço que nos condicionam às ações do presente. Essa arte amplia a compreensão do mundo, do outro e de nós mesmos, ou seja, gera não só conhecimento, mas autoconhecimento e expansão de horizontes.

Nessa esteira, a Literatura Híbrida de História e Ficção assume um valor tão significativo na vida dos indivíduos que o contato com ela pode transformar concepções, crenças e assertivas impostas por muitos séculos. É certo que podemos não ter o conhecimento de determinada época passada, ou determinado lugar onde ocorreram fatos relevantes, e estarmos cerceados pelo pensamento de que nada do passado pode ser mudado. Mesmo assim, entender uma diegese literária que aí se ambienta para nos revelar vivências e visões outras do que aquelas a que sempre fomos apresentados potencializa nosso olhar no presente e nos inspira a vislumbrar outras possibilidades para o futuro.

A arte literária tem um poder de nos envolver na diegese e nos fazer revivê-la de muitas outras maneiras possíveis. Levando em conta tais aspectos, a escolarização dessa arte precisa ser adequada, permitindo a compreensão e o envolvimento lúdico com as obras. A escola precisa incluir e oferecer oportunidades para que a Literatura se efetive enquanto instrumento de formação: não apenas como pretexto para a aprendizagem de conteúdos, mas como ferramenta de humanização (Candido, 1972), como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive, pelo conhecimento do passado como causa das situacionalidades vivenciadas no presente.

É através da Literatura que se pode estabelecer, na escola, o diálogo entre as demais disciplinas e campos do saber, principalmente, com a História, quando o propósito de leitura se volta às Narrativas Híbridas. Ensinar Literatura consiste em destacar, nela, a contribuição efetiva para um exercício de linguagem coletiva e individual, bem como a capacidade de, pela imaginação, pela fantasia e pela criatividade que desses textos emana, expandir os horizontes, tanto para mais e

melhor ler o mundo quanto para nele existir de forma mais plena e atuante. A Literatura admite a invenção como maneira de sugerir o passado, mantendo vínculo irrestrito com a boa solução estética, sem, contudo, ser um espelho do mundo ou desmentir a inventividade (Mignolo, 1993, p. 115-162).

Por meio da leitura literária de Textos Híbridos de História e Ficção, os indivíduos dos espaços antes colonizados podem imaginar o passado de sua nação, no presente, de uma forma muito intensa, como se os enfrentamentos, as lutas, as intrigas, os combates, as peripécias realizadas pelas personagens – e as próprias personagens – fizessem parte de suas vidas e vivências. As diferentes perspectivas ficcionais que uma Narrativa Híbrida pode dar a um evento histórico, um acontecimento ou uma personagem revisitada na ficção podem, assim, contribuir, lentamente, para a descristalização de “verdades” instituídas por discursos colonialistas seculares, oriundos das camadas que representam ou defendem o poder colonizador.

Ao longo desta pesquisa, buscamos demarcar o percurso específico da Literatura Infantil no contexto da “trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis no Brasil” – traçada por Santos, em 2023. Essa ação foi realizada com destaque às peculiaridades e ao alcance dessa produção artística, de forma a revelar as possíveis ressignificações que tal arte, voltada a leitores muito jovens, propõe frente ao discurso histórico tradicional e hegemônico sob o qual grande parte de nosso passado foi registrado.

Nesse sentido, salientamos que esta pesquisa tem a sua relevância, pois, além de auxiliar e estimular outras pesquisas voltadas à área da Literatura Infantil Brasileira, ela também nos permitiu verificar a elevação das Narrativas Híbridas de História e Ficção no cenário educacional brasileiro. Assim, foi-nos possível revelar as suas especificidades e, principalmente, o seu teor de criticidade. Esse fator torna-se uma potencialidade para a formação de leitores literários decoloniais nas escolas públicas brasileiras.

Em relação à nossa pergunta de pesquisa, podemos afirmar que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis contribuem com a formação do leitor literário decolonial de forma potencial, haja vista que encontramos, nessas obras críticas ou acríicas, formas de ressignificar o passado e de desconstruir pensamentos e ações advindos de uma formação eurocêntrica e omissa à situação dos colonizados ao longo

dos anos. O acervo catalogado por nós, equipe de pesquisadores da célula da Literatura Infantil do Grupo “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, apresentado, nesta pesquisa, na seção 3, subseção 3.4, instrumentaliza-nos para afirmar e responder com êxito o nosso questionamento. Ou seja, temos, em nossos país, Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis que abordam uma diversidade de temáticas referentes aos períodos históricos do nosso território, que aproximam os jovens leitores em formação das narrativas oficializadas, ampliando a sua visão de mundo. Isso lhes permite ressignificar seu passado e preencher as lacunas deixadas pelo discurso historiográfico hegemônico e pelo Ensino de História quando este se faz tradicional.

Pensar uma Educação voltada para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário brasileiro requer o rompimento de paradigmas e, além disso, é preciso assumir, como direcionamento literário, a perspectiva de formação de um leitor crítico no que se refere aos fatos que compõem a nossa História. Nessas circunstâncias, destacamos que as Escritas Híbridas de História e Ficção Infantis têm potencial significativo que converge para a formação do leitor decolonial, além de promover a imaginação, a fantasia, a liberdade de invenção, diferentes daquelas expressas, secularmente, sobre os eventos do passado do nosso povo. Frente à relevância da leitura das Narrativas Híbridas no espaço escolar, é necessário colocar ao alcance desses leitores mais jovens toda essa produção artística que favorece o pensamento decolonial e, dessa forma, deixar a nossa parcela de contribuição na busca de uma Educação mais humanizadora e de qualidade nas escolas brasileiras.

Ancoramos nossa pesquisa, como anunciado, em algumas hipóteses. A nossa primeira ideia assinalou que a Arte Literária Híbrida de História e Ficção voltada à infância, ao se desprender de algumas características, como o moralismo, o civismo e a religiosidade, começou, assim como o fez o romance histórico na fase crítica/desconstrucionista, a traçar um percurso de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário. Isso agregou a tais produções não somente o prazer, a fantasia, a imaginação e a fruição na leitura, mas, igualmente, uma visão decolonial, um impulso para o giro decolonial.

As primeiras publicações literárias para o público infantil surgiram na França, por meio dos contos adaptados de Charles Perrault, sendo essas histórias

moralizadoras e que assumiram, também, um caráter religioso, pedagógico e cívico. Nesse sentido, e desenvolvendo a primeira seção desta tese, nas subseções 1.1, 1.2 e 1.3, entendemos que essa hipótese se confirmou, visto que, no Brasil, a Literatura Infantil de cunho nacional teve início com Monteiro Lobato, com produções que despertavam o interesse das crianças por meio do imaginário, do uso de uma linguagem compreensível e atraente e que estimulava o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos.

Dessa forma, com o surgimento da Literatura Infantil voltada aos anseios dos leitores mais jovens, destacamos, aqui, a publicação da obra *Menina do Nariz Arrebitado* (1920), de Monteiro Lobato, a partir da qual, eclodiram-se novas possibilidades de narrativas, especialmente, no cenário nacional brasileiro, narrativas estas mais emancipadoras, que vislumbram o rompimento do horizonte de expectativas e a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos alunos leitores. Tal afirmativa é comprovada na análise do **quadro 10**, por meio do qual, verificamos que as Narrativas Híbridas Infantis se delinearam a partir da década de 1940, e que por meio da trajetória diacrônica, estabelecida por Santos (2023), certificamos que essa vertente está se consolidando e se tornando relevante na formação do leitor literário decolonial.

Em nossa próxima hipótese, cogitamos que o enfrentamento realizado pela Literatura Infantil ao moralismo, ao didatismo e à religiosidade possa ter influenciado na construção de Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis críticas, de teor decolonial, potenciais à implementação da decolonialidade na formação leitora. Vimos que esse fato se deu com o romance histórico voltado ao público adulto, com a implementação das modalidades críticas/desconstrucionistas e críticas/mediadoras (Fleck, 2017) e, também, com as Narrativas Híbridas de História e Ficção Juvenis (Santos, 2023), que, gradativamente, passaram da acriticidade para as modalidades críticas/mediadoras e críticas com tendência à desconstrução. Nessa perspectiva, ponderamos que essa hipótese está contemplada em nossas discussões na terceira seção desta tese, com base em Fleck (2017), que apresenta a teoria sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação; em Santos (2023), que explicita a trajetória diacrônica das Narrativas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira; e em Mignolo (2017), com a discussão sobre a

decolonialidade, cujos preceitos embasaram nossos estudos para a elaboração de suas conclusões.

Evidenciamos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis da Literatura Brasileira, nas três fases da trajetória diacrônica estabelecida por Santos (2023) – abrangendo o período de 1940 a 2024 –, catalogada e ampliada em nossa pesquisa no **quadro 10**, comprova a nossa hipótese. Do montante listado até o momento, temos 115 obras infantis e 68 delas apresentam tendência escritural crítica, crítica/mediadora e/ou crítica com tendência à desconstrução. Isso nos revela que houve um crescimento na produção de obras com teor crítico voltadas ao público infantil.

Tais Escritas Híbridas Críticas rompem com os preceitos da História tradicional e evidenciam sujeitos como crianças, mulheres, negros, degradados e os povos originários, que foram silenciados pelas reminiscências colonialistas da História escrita pelos representantes do poder colonial. As Escritas Híbridas de História e Ficção Infantis estão em constante evolução como potencializadoras das experiências leitoras literárias decoloniais para leitores em formação. Diante desses dados, entendemos que as Escritas Híbridas críticas se sobressaíram em relação às acrílicas no âmbito da Literatura Infantil Brasileira, mostrando-nos que há uma vertente de produção Literária Híbrida que promove a ressignificação do passado.

As obras classificadas como acrílicas, que totalizaram 47 narrativas em nossa catalogação, também têm as suas especificidades. Elas renarrativizam o passado, reforçando o discurso do colonizador. Dessa forma, é indispensável que os pequenos leitores tenham acesso a essas obras, para ter discernimento do que é uma obra com teor crítico e outra de propensão acrílica. Além disso, para formar estudantes leitores literários decoloniais, é imprescindível que lhes seja oportunizado o acesso à leitura de diversas práticas sociais, para que sua visão de mundo seja ampliada. É pertinente ressaltar que o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois ele precisa ser o mediador, sujeito que possui os conhecimentos científicos para subsidiar os leitores em formação nessa jornada.

Outra de nossas hipóteses leva em conta que a Literatura para crianças teve um crescimento significativo no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, implicando em transformações, adaptações e ajustes dessas produções para jovens leitores a outras expressões literárias do âmbito da América Latina. Essa hipótese se confirmou em

nossas discussões no decorrer da seção três, que apontou, no **quadro 10** das obras catalogadas, um gradativo crescimento nas produções literárias infantis, cujo início remonta a 1940. Essa escala apresenta uma ascendência na década de 1970 e 1980, período que nos reporta à passagem do *boom* ao pós-*boom* literário no âmbito da produção para adultos. É evidente, também no âmbito infantil, a expansão que ocorre a partir da década 1990 e uma evolução significativa nas produções literárias dos anos 2000 em diante, pois, como é possível constatar, são muitos os autores e suas obras voltadas aos alunos em processo de formação leitora que surgiram nesse período.

Nossa tese teve como objetivo geral – a partir dos estudos precedentes de Santos (2023) –, determinar um possível panorama da Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil no Brasil, destacando o potencial dessa arte na formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – anos iniciais –, por meio da elaboração de uma Oficina Literária Temática – de acordo com os pressupostos de Zucki (2015) –, para apoiar o fazer pedagógico docente e diversificar as práticas de leitura em sala de aula. No decorrer da nossa investigação, estivemos voltados a apresentar, de forma diacrônica, o panorama histórico das Narrativas Híbridas de História e Ficção da Literatura Infantil no cenário brasileiro, e as possibilidades pedagógicas de efetivar, no ambiente escolar, a formação do leitor literário decolonial desde o início do processo de escolarização dos estudantes.

Ao darmos continuidade ao que foi proposto nos estudos de Santos (2023), ampliamos a listagem dos textos Híbridos de História e Ficção da Literatura Infantil e Juvenil encontrados por todos os membros da célula da Literatura Infantil e Juvenil de nosso Grupo de Pesquisa, procedendo à catalogação que contempla os três períodos históricos do Brasil (“Descobrimento”/Colônia, Império e República). Essa ação contribuiu para que pudéssemos estabelecer o percurso diacrônico e temático da Literatura Infantil Brasileira na trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis no Brasil – tendo como parâmetro o romance histórico (Fleck, 2017) e a produção híbrida juvenil (Santos, 2023).

Tal desafio foi desenvolvido, no texto, nas seções 1,3 e 4, com o apoio teórico de pressupostos como os de Mendoza Fillola (1994), Lajolo e Zilberman (1999), Carvalhal (2006), Cademartori (2010), Fleck (2017) e Santos (2023), mostrando que as Produções Escriturais Híbridas de História e Ficção são vias críticas em potencial para a formação leitora literária decolonial na escola. No entanto, para que isso se

efetive, é salutar assegurar a formação continuada para os professores que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais –, para que possam ter acesso ao conhecimento teórico-metodológico para implementar, no espaço escolar, ações que propiciem a formação leitora literária decolonial. Almejamos que a Educação ofertada aos nossos alunos seja de qualidade, então, é necessário investir na capacitação dos professores.

Os encaminhamentos para a realização do objetivo geral deram-se pela atenção dada aos **objetivos específicos**. Estes foram atendidos e discutidos nas seções 1; 2; 3 e 4, onde valemo-nos de apoio teórico como os de Burke (1992), Mendoza Fillola (1994), Lajolo e Zilberman (1999), Fausto (2000), Coelho (2000; 2010), Candido (2006), Carvalhal (2006), Cademartori (2010), Mignolo (2017), Fleck (2017), Santos (2023), entre inúmeros outros. Com isso, foi possível que efetivássemos o propósito da tese, na qual estabelecemos o percurso da Literatura Infantil no contexto da “trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis no Brasil” – traçada por Santos, em 2023.

Ao revisar a trajetória da leitura e da escrita ao longo dos períodos da História do Brasil, apontamos a ênfase dada à Literatura em cada um desses períodos. Os estudos revisitados revelaram-nos que a trajetória da leitura e da escrita no Brasil teve início com a chegada dos portugueses, em 1500, quando as sociedades locais eram ágrafas, ou seja, não tinham uma representação escrita. Poucas eram as pessoas letradas, apenas os portugueses que aqui chegaram, senhores de engenho e seus filhos, e homens do clero possuíam esse conhecimento. O restante da população ficava excluída do universo das letras, principalmente, os povos originários, os negros e mestiços e as mulheres. Ler e escrever eram privilégios dos homens brancos e ricos, afinal de contas, não era de interesse dos colonizadores que os colonizados fossem instruídos, pois julgavam que, quanto menos a pessoa sabia, mais facilmente era dominada, escravizada, explorada e mantida sob alienação.

Diante de tantos percalços educacionais, foi somente na década de 1840 que, no Brasil, começou-se a produzir livros. Isso contribuiu com a ampliação de acesso à leitura, e, também, para que mais pessoas tivessem acesso aos livros. Esse fato rompeu, lentamente, com os resquícios deixado pelo colonialismo de que a leitura era privilégio só de uma classe social e só de um gênero.

Constatamos, também, que, com o *boom* literário infantil e juvenil, a produção de Literatura voltada ao público infantil brasileiro teve um aumento considerável na

produção. Muitos autores elaboraram, nessa época, suas obras visando atingir o público em processo inicial de formação leitora. A Literatura Infantil Brasileira destacou-se no século XX, com as obras de Monteiro Lobato, das quais, *A menina do narizinho arrebitado* (1920) emergiu como inauguradora do percurso; o autor passou a enunciar, a partir dessa narrativa, um olhar diferente sobre o mundo infantil, colocando a própria criança em evidência, e esta passou a ter espaço para expressar seus desejos, suas fantasias, sua imaginação. Associava-se, assim, a leitura ao prazer e à ludicidade.

O acesso à escola pela população brasileira em geral foi gradativo. Somente no século XX que a leitura deixou de ser privilégio da classe dominante e passou a ser direito de todos. Verificamos que a formação leitora ainda é marcada pelas reminiscências da colonização, pois se considera a leitura e a escrita como instrumentos de poder, de controle e de dominação. Tal fato, como sinalizamos, pode ser superado quando houver a desterritorialização da mente e do imaginário dos leitores e quando todos, indistintamente, tiverem condições de se apropriar da riqueza cultural, científica e artística produzida, historicamente, pela humanidade.

Nesta tese, ao contrapormos os discursos presentes no livro didático de História, *Crescer História* (2017), Volumes 4 e 5, de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, àquele gerado nas Narrativas Ficcionalis Híbridas Infantis que perpassam pelas mesmas temáticas abordadas nos conteúdos elencados no referido material didático, podemos apresentar aos docentes do Ensino Fundamental, e a todos os demais leitores, a presença, ainda marcante em nossos dias, dos discursos hegemônicos da História Tradicional e da ideologia colonialista, tanto na Literatura quanto no Ensino de História. Esse fato é comprovado pela análise do livro didático de História, *Crescer História* (2017), volumes 4 e 5, de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, adotado pela Rede Municipal de Educação de Cascavel, no período de 2019 a 2022. Verificamos, na análise desse material, que as autoras expõem que a coleção segue a corrente teórica da Nova História, vertente que se interessa mais pela periferia do que pelo centro, no trabalho com as classes marginalizadas, com os desviados e excluídos. Porém, o discurso autoral, muitas vezes, tende, ainda, à manutenção do colonialismo, em especial, pela escolha da perspectiva sob a qual os eventos do passado são evidenciados aos leitores em formação.

Um fator que nos chamou atenção é a forma como é apresentada a coleção pelas autoras. Trata-se de uma coleção que utiliza recursos funcionais, atrativos e variados, prevê apresentação, interação, ampliação e revisão dos conteúdos, com o intuito de assegurar a linha teórica adotada. Entretanto, durante a abordagem a ele feita, foi constatado que há, em seu conteúdo, algumas lacunas referentes a enunciados utilizados nos textos que versam sobre o “descobrimento” do Brasil. Esses são retratados, muitas vezes, mais pelo viés tradicional da historiografia do que pelos princípios norteadores da História Nova, e em outras ocasiões, são amenizados de forma a ocultar a ação do colonizador. Nesse contexto, consideramos que a mediação intencional e crítica do professor pode auxiliar na leitura decolonial necessária à descolonização que o discurso oriundo do material didático pode, simplesmente, não suscitar pela escolha lexical das autoras.

Esses procedimentos nos revelam que, na Literatura Infantil Híbrida de História e Ficção Brasileira, há, também, o reforço de enunciados laudatórios aos “heróis” da História. Essas obras são classificadas como acríticas, pois buscam apenas renarrativizar o passado. Encontramos, também, obras literárias que desfazem o discurso monológico do poder, que colocam em evidência as figuras que foram deixadas à margem do discurso canônico (negros, mestiços, mulheres, crianças, nativos americanos, periferia, ex-colônias). Essas são classificadas como críticas, pois promovem a ressignificação do passado por perspectivas antes marginalizadas, negligenciadas ou mesmo excluídas. Entendemos que a formação do leitor literário decolonial, nas instituições escolares, pode abarcar, também, as leituras literárias híbridas para explorar, desmistificar e ressignificar determinadas visões e perspectivas evitadas, ocultadas ou minimizadas no que se refere ao passado de nosso país, antes expressadas pelo discurso historiográfico, em sua perspectiva colonialista.

À continuidade, realizamos a abordagem às obras selecionadas para cada período histórico e efetuamos nossas reflexões sobre a relevância das Narrativas Híbridas de História e Ficção e sua dicotomia entre produções acríticas e críticas, com base na trajetória do romance histórico estabelecido por Fleck (2017) e da trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras, realizada por Santos (2023). Esse processo revelou a potencialidade descolonizadora das obras infantis por nós destacadas.

Dentre as diversas obras listadas em nossa pesquisa, centramos nossa abordagem, primeiramente, em duas obras que retratam o “descobrimento” do Brasil, uma do Período Imperial e uma do Período Republicano, comparadas com o livro didático de História. Após a abordagem a essas Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis, que são, de fato, potenciais à formação de um leitor literário decolonial, foram elaborados os módulos da Oficina Literária Temática. Nesse contexto, centramo-nos naquele evento histórico mais explorado pela Literatura Híbrida Infantil Brasileira: a chegada dos portugueses no território brasileiro. Evidenciamos aos professores as diversas possibilidades de ampliar a formação do leitor literário e o potencial descolonizador das Narrativas Híbridas de História e Ficção. Dessa maneira, neste estudo, propusemos a Oficina Literária Temática, que é uma possibilidade metodológica que contribui com uma prática de leitura significativa e com a ampliação de horizontes dos leitores em formação.

Na Oficina Literária Temática, asseguramos um momento ao professor para que possa realizar a contação de história, resguardando essa etapa tão primordial na formação do leitor literário, que preza pela ludicidade, pela fantasia, pela liberdade de expressão e pela fruição. Frisamos que a elaboração das obras literárias voltada ao público infantil difere daquela do público adulto, o que não a inferioriza enquanto valor estético e literário. Precisamos observar as particularidades dessa produção escritural, como a extensão do relato, a linguagem empregada na tessitura narrativa, os recursos escriturais elegidos pelos autores e os elementos paratextuais empregados, tais como: os glossários, as ilustrações, os mapas, o colorido, o formato, entre outros.

Destacamos, também, a importância das imagens contidas na maioria dos livros literários, ilustrações estas que contribuem não somente como auxílio à compreensão do texto, mas também torna a leitura mais dinâmica e prazerosa para o leitor em formação. Não priorizamos, em nossa pesquisa, a análise das imagens que compõem o nosso *corpus*, pois esse gênero exige uma abordagem detalhada, e devido à grandiosidade da temática, deixamos a dica a quem gostaria de se aventurar nesse campo de pesquisa.

Evidenciamos, aqui, que a pesquisa desenvolvida e apresentada decorre da inserção e participação 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”, espaço acadêmico que acolheu e possibilitou aprofundar esses estudos relacionados à Literatura e à formação do leitor literário. Essa lacuna ainda existe na escola e precisa ser superada, o que nos motivou a buscar outras possibilidades de solidificar a formação do leitor literário decolonial no ambiente escolar, em continuação dos estudos iniciados no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Além disso, fazer parte de uma Universidade pública é um privilégio, pois, nesse espaço, podemos interagir com outros pesquisadores, professores e colegas de profissão, que contribuíram (e contribuem) para a nossa evolução enquanto pessoas, profissionais e, principalmente, enquanto pesquisadores. Participar de um Grupo de Pesquisa mostrou-nos a dimensão do que é ser pesquisador e a responsabilidade que temos para com a pesquisa e à devolutiva dos resultados à sociedade. A nossa pesquisa nos propiciou uma intensa participação em projetos, eventos e grupos de estudos. Isso resultou no suporte teórico necessário para explorar o campo da Literatura Comparada e para desenvolver as abordagens literárias expostas nesta tese. As respostas obtidas pelo estudo realizado revelam-nos a importância das Narrativas Híbridas no processo de formação leitora literária decolonial, e principalmente, que precisamos romper com o discurso hegemônico sobre o nosso passado, dominante e tão arraigado na escola e nos materiais didáticos utilizados pelos alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Nesse sentido, ao observamos os resultados alcançados pelas ações que levaram à concretização dos objetivos propostos e à confirmação de nossas hipóteses, a tese por nós defendida está confirmada pela materialização da trajetória das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis no Brasil, inicialmente traçada por Santos (2023), e delimitada, em nossos estudos, com foco nas produções literárias voltadas à Literatura Híbrida Infantil Brasileira. Expressamos que os resultados apontam para a relevância da Literatura Híbrida voltada para o público infantil como via primordial à formação inicial de um leitor literário decolonial. Essa constatação evidencia que essa é uma via potencial para ressignificar o passado junto a leitores bem jovens, estimulando, neles, novas reflexões que visam à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, começando pelo espaço da escola pública brasileira, já no estágio do Ensino Fundamental.

É necessário, para isso, a divulgação desse acervo literário nos mais diversificados eventos educacionais, possibilitando que essas obras alcancem os seus destinatários – alunos e professores do Ensino Fundamental, para que, assim, haja a consolidação dessa vertente literária no ambiente escolar, visto que esse é um dos espaços formativos mais propícios para efetivar a formação do leitor literário decolonial, futuro sujeito descolonizado de nossas sociedades híbridas e mestiças.

Diante do cabedal literário Híbrido de História e Ficção por nós catalogado, notamos que muitas dessas obras não estão disponíveis na escola. Sobre isso, temos, a nível nacional, políticas públicas que visam à aquisição de obras literárias para as escolas, porém, consideramos que há a falta de um olhar mais abrangente e descolonizado na seleção desse acervo disponibilizado para a escolha nas escolas. Também falta, muitas vezes, conhecimento da área da Literatura por nós, professores, para visualizar os aspectos de hibridez dessas obras como fator potencializador de leitura.

É fundamental que se ressalte que este estudo não compreende a totalidade da temática abordada, podendo dele surgir várias questões de pesquisa capazes de projetar o assunto a outras possíveis discussões. Isso já vemos acontecendo em pesquisas de mestrado e doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), apontadas no **quadro 2** – e que são resultados das discussões e reflexões dos membros do nosso Grupo de Pesquisa.

Frente aos estudos em andamento, voltados à Literatura Infantil e Juvenil que tem como base a vertente híbrida, consideramos que esses são fundamentais na consolidação de propostas que conduzam à formação decolonial, crítica e humanizadora. Pela proporção das pesquisas – tanto as concluídas como as que estão em andamento –, almejamos que essas tenham maior visibilidade nas instituições de ensino devido à sua consistência teórica e ao seu potencial de formação leitora decolonial. Esperamos, desse modo, que esta tese não seja estanque nela mesma, mas que possa instigar e ampliar debates teóricos profícuos no meio acadêmico, efetivando, assim, o que delineamos como propósito, que é a formação de leitores literários decoloniais.

Essa pesquisa é um marco em nossas vidas, pois ela influenciou tanto na carreira acadêmica como na profissional. A partir dela, fomos imersos no mundo da Literatura e conduzidos a desvendar esse universo fantástico literário voltado

aos jovens leitores em formação. Fomos levados a romper com os nossos horizontes de expectativas e, no decorrer desse processo, a nos tornar pesquisadores, professores, leitores com um olhar mais seletivo e criterioso referente às obras literárias que estão ao alcance dos estudantes. Entendemos que, enquanto pesquisadores e, principalmente, atuando como professores, devemos proporcionar, aos nossos alunos da escola pública, advindos da classe trabalhadora, o acesso a um acervo literário que contribua com a descolonização de suas mentes, de suas identidades e de seus imaginários. Isso rompendo com o discurso colonialista que sempre buscou evidenciar a superioridade dos colonizadores europeus frente aos povos autóctones, aos africanos aqui introduzidos e aos representantes das classes menos privilegiadas entre os próprios sistemas sociais das Metrôpoles colonialistas que eram bastante segregadoras.

Por fim, elucidamos que as Narrativas Híbridas de História e Ficção representam um vasto campo para a investigação acadêmica, mas que precisa de visibilidade para alcançar o seu ponto principal: os nossos jovens leitores em processo de formação. Nessa perspectiva, esperamos que, a partir desta pesquisa, os estudos referentes às Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis Brasileiras sejam mais consolidados, e que tais Narrativas Híbridas venham a ser material potencial de leitura em sala de aula. Que elas adentrem os espaços escolares, evidenciando que há um mundo a ser desvendado e que a Literatura, com o seu caráter identitário, subjetivo e humanizador, atua como alicerce nesse processo. Assim, professores e alunos das diferentes instâncias educacionais brasileiras podem vir a descolonizar suas mentes, suas identidades e seu imaginário, dando passo à formação de cidadãos decoloniais, leitores em potencial, aptos a transformar a História da América Latina pela compreensão de sua própria historicidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil – gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo, Scipione, 2006.

ABREU, Maurício de Almeida. *A Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/ZAHAR, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O contador de histórias para crianças e jovens. O eixo e a roda. *Revista eletrônica editada pelo Programa de Pós-Graduação em letras: Estudos Literários da UFMG*. V.11, p43-52. Belo Horizontes: PPGL, 2005. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3176/3122. Acesso em: 20 mai. 2023.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*. 240. p. 82-85. México, 1991.

ALBUQUERQUE, André Luis de Castro. *Imagem, tinta e papel: uma leitura da litografia "Negras livres vivendo de suas atividades"*, de Jean Baptiste Debret. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

ALBUQUERQUE, Adenilson de Barros de. *Narrativas canudenses: conflitos além da guerra*. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

ALBUQUERQUE, Adenilson de Barros de. *A "palavra armada": ficcionalizações da Guerra Grande (1864-1870)*. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) - UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Sílvia Capanema de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 61, p. 61-84- 2011.

ALMEIDA, João Daniel Lima de. *História do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2013. (Manual do candidato).

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. *Ligados.com: história, 5º ano: Ensino Fundamental - anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco; LOPEZ, Cristian Javier; CANDIDO, Wesley Roberto. História e Literatura em diálogo: visões sobre o romanceiro da Inconfidência Mineira (1953), de Cecília Meireles. *EntreLetras*, vol. 12, n. 3, 2021, p. 115–131.

ANTONIL, André João. *Cultura e Opulência do Brasil*. São Paulo: 1923. p. 35-55.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 55-79.

ATLAS HISTÓRICO DO BRASIL. *O rio no tempo das revoltas: a reforma pereira passos e a revolta da vacina*. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/reforma-pereira-passos-e-revolta-da-vacina/mapas/o-rio-no-tempo-das-revoltas>. Acesso em: 10 jun. 2024.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e Literatura infantil: convergência e dissonâncias. *Revista "Signos"*, Ano 20, n. 1, Lajeado, Univates, p. 92- 102, 1999. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1976.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Pedro. Depoimentos. In.: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em Literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 180-183.

BARBIERI, Cesar. *Um jeito brasileiro de aprender a ser*. Brasília: DEFER, Centro de Informação e Documentação sobre a Capoeira (CIDOCA/DF), 1993.

BARI, Atílio. *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral*. São Paulo: Scipione, 2002.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BARRETO, Gilson. *1808 – A viagem da Família Real*. Ilustrações Alexandre Cartianu. São Paulo: Editora Caramelo, 2007.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BELMONTE. *A cidade do ouro*. Belo Horizonte – MG: Editora Livros Vivos, 2023.

BELTRÃO, Tatiana Gomes; ZANETTI, Valéria Regina. O descobrimento do Brasil nos livros didáticos (1970 - 90). *X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba*. Disponível em:

https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/05/INIC0000477%20ok.pdf Acesso em: 10 mar. de 2024.

BERNADO, André. Os bastidores da viagem de 44 dias que levou Pedro Álvares Cabral ao Brasil. *BBC News: Brasil*. 10 de março, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51808373>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BIANCATO, Adriana Aparecida. *A escrita híbrida de História e Ficção de María Rosa Lojo – Amores Insólitos de nuestra historia (2001) – a revisitação literária de encontros históricos inusitados*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 69-89.

BORGES, Fernando Tadeu de Miranda CHADAREVIAN, Pedro. *Economia brasileira*. 3. ed. rev. ampl – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES UAB, 2014.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. *Revista de Teoria da História*, Universidade Federal de Goiás, v. 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura brasileira*. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BUENO. Eduardo. *A viagem do descobrimento*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva 1998.

BUENO, Mariângela; DREYFUSS, Sonia. *Pedro, o independente*. São Paulo: Callis, 1999.

BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1997.

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, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei Darcy Ribeiro: Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2019: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/historia. Acesso em: 15 out de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRAICK, Patricia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. 8^o ano. 3 ed. São Paulo: Moderna. 2018.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é Literatura infantil*. 3. ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A., 2010.

CAMARGO, Marta Richciki; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Tumbu (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil – ressignificações do passado escravagista pela Literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente. *EntreLetras*, v. 12, n. 3, p. 190–209, 2021.

CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar Em Revista*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CARVALHO, Jose Sergio Fonseca de. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Gleudson Passos; SAMPAIO, Aline Rodrigues; BARBOSA, Albertina Paiva; LOPES, Danielle Almeida. Literatura e Ensino de História. In: JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da história*. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 267-299.

CARVALHAL, Tânia Franco & COUTINHO, Eduardo F. (org.). *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos. *Literatura Infantil: visão histórica e crítica*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1982.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar*, 2007.

CASTRO, Marina. “Brasil é um país de colonização mais africana do que europeia”, diz historiador Luis Felipe Alencastro. *Opera Mundi*, 4 set. 2013. Notícias História. Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/brasil-e-um-pais-de-colonizacao-mais-africana-do-que-europeia-diz-historiador/>. Acesso em: 10 nov. 2024

CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza (orgs.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco/MEC, 2009. 104 p. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Integracao-Escola-Familia-Unesco.pdf>. Acesso em: 08 abr. 23.

CATOIA, Cinthia Cassia. A produção discursiva do racismo: Da escravidão à criminologia positivista. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 259-278, maio/ago. 2018.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CELLA, Nunes Thiana. *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.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da Literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da Literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2010.

COELHO, Araci. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º ano) do PNLD 2000/2001*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMÉNIUS, Johan Amos. *Didáctica Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; CARVALHO, Nazaré Cristina. Capoeira, do crime à legalização: Uma história de resistência da cultura popular. *Revista Trilhas da História*, v. 2, n. 4, p. 68-81, 2013.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na Literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. 78 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil: introdução geral*. 4. ed. São Paulo, Global, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves. 1980.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DALCIN, Andreia. Um olhar sobre o paradidático de Matemática. *ZETETIKÉ*, Campinas, v. 15, n. 27, p. 25-36, 2007.

DALLA, Juliana. *O Descobrimento do Brasil. Ilustrações Estúdio ZoO*. História em Quadrinhos. São Paulo: Noovha América, 2008.

DEL PRIORE, Mary. *Esquecidos por Deus: monstros no mundo europeu e iberoamericano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DEL PRIORE, Mary. SOUSA, Mauricio. *Finalmente, o Brasil Independente (2022)*. São Paulo: Editora: Melhoramentos. 2022.

DIAS, Luis Sérgio. *Quem tem medo da capoeira?* Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade, 2001.

DOMINGUES, Joelza Ester. O “domingo negro” dos caras-pintadas. *Blog Ensinar História*, 16 de agosto, 1992. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/o-domingo-negro-dos-caras-pintadas/>.

DREGUER, Ricardo. *Kiese: história de um africano no Brasil*. São Paulo: Moderna, 2015.

ESTEVES, Antonio Roberto. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: UNESP, 2010.

EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. *Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I*. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. 2021.

FARIA, Ana Lúcia.de. *Ideologia no livro didático*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2000.

FAUSTO, Bóris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021).

FEIJÃO, Rosane. Moda, cidade e imprensa no início do século XX no Rio de Janeiro. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE*. 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2137-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FERNANDEZ PRIETO, Célia. *História e novela: poética de la novela histórica*. Espanha: Pamplona/EUNSA, 2003.

FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *O Tempo do Liberalismo Excludente – da proclamação da república à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FERREIRA Jr., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 195-209, mai./ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2373/50_artigo_ferreira_nsa_et_al_1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

FLECK, Gilmei. Francisco. *Imagens metaficcionalis de Cristóvão Colombo: uma poética da hipertextualidade*. 311 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2005.

FLECK, Gilmei. Francisco. Gêneros híbridos da contemporaneidade: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento. In: RAPPUCI, Cleide Antonia; CARLOS, Ana Maria. *Cultura e representação: ensaios*. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2011. p. 81-95.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. *Revista Entreletras* (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019.

FLECK, Gilmei Francisco. América: uma construção discursiva – dos primeiros estereótipos aos caminhos da descolonização pelas resistências. IN: FLECK, Gilmei Francisco; OLIVEIRA, Marcio da Silva.; CERDEIRA, Phelipe de Lima (Orgs.) *Imagens da América: representações – expressões – resistências*. Curitiba: CRV, 2020. p.45 - 74.

FLECK, Gilmei Francisco. *Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-coloniais, o caminho da descolonização*. Campinas: Mercado das Letras, 2021, p. 219-236.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina. (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-61

FIDALGO, Lúcia. *Pedro, menino navegador*. Ilustrações Andréia Resende. Rio de Janeiro: Manati, 2000.

- FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2007.
- FILHO, João Carlos Escostegu; MUAZE, Mariana; SALLES, Ricardo. *História do Brasil II*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.
- FILLOLA, Mendonza Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.
- FONSECA, Maria Augusta. Ainda uma vez, a "Canção do exílio" e cantos paralelos. *Revista Brasileira de Psicanálise São Paulo*, v. 51, n. 1, p. 193-205, mar. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2017000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCEZ, Lucília. *Notícias do Descobrimento*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1999.
- GASPAROTTO, Alessandra; TELÓ, Fabricio. *Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960-1980)*. 2. ed. [E-book] São Leopoldo: Oikos, 2021.
- GAY, Peter. *Represálias Selvagens: realidade e ficção na Literatura de Charles Dickens, Gustave Flaubert e Thomas Mann*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1979.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil/juvenil: sociedade e ensino. 16º COLE-Congresso de leitura no Brasil*. São Paulo: Unicamp, 2007.
- GUESSE, Érika Bergamasco. Da oralidade à escrita: os mitos e a Literatura indígena no Brasil. *Anais do SILEL*. v. 2, n. 2. – Uberlândia: EDUFU, 2011.
- HEMSI, Lilia Scarano; SCARANO, Julita. *Descobrimo o Brasil*. Ilustrações de Lilia Scarano Hemi. São Paulo: BEI Comunicação, 2000.
- HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História – 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II. v. 4. O Brasil Monárquico. Declínio e Queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. DIFEL, 1987.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura e Educação. In: PAIVA, Aparecida et al. *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KLANOVICZ, Jó. *História do Brasil Imperial*. Centro Universitário Leonardo da Vinci: Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2011.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. Tradução Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KOK, Glória. *Rio de Janeiro na época da Av. Central*. São Paulo: Bei Comunicação, 2005.

KOTHE, Flávio Rene. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1997.

KUMMER, Rodrigo. A cidade imaginada: controvérsias rurais-urbanas em Lima Barreto. *Estudos Sociedade e Agricultura*, junho de 2018, vol. 26, n. 2, p. 309-427.

LAGÔA, Ana. O quadro-negro do analfabetismo no Brasil. *Nova Escola*, nº. 37, p. 10-18, mar., 1990.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 2, p. 43-52, aug. 2012. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81. Acesso em: 07 jul. 2023.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. *O que é leitura*. 17 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler: o que faço?* Brasília: Unicamp, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

LEAL, Marconi. *Os estrangeiros*. Ilustrações de Dave Santana. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LIMA, Luciana Rodrigues *A escrita criativa no processo de formação do leitor*. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

LOPES, Silvina Rodrigues. *A legitimação em Literatura*. Lisboa: Cosmos, 1994.

LOPES, Cristian Javier, Santos Vilson Pruzak dos. A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala de aula: vias de descolonização. *Entrelaces - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-UFC*, 2021, 1º semestre, v. 12 n. 24.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Editora Monteiro Lobato & Cia., 1920.

LOBATO, Monteiro. *Na Antevéspera*. São Paulo: Brasiliense, 1951.

LUCENA, Felipe. *História da Avenida Rio Branco*. Rio de Janeiro, 23/09/2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

LUFT, Gabriela. A Literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. Artigo científico: *Scielo*, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LUKÁCS, György. *A Teoria do Romance*. Duas Cidades; Ed. 34 :São Paulo, 2000

MACEDO, Rivaldo. *A 14ª nau: uma história do descobrimento do Brasil*. São Paulo. FTD, 1999.

MACEDO, Marcia. Brasil Império. *Educa+Brasil*, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/brasil-imperio>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAIA, A. M. R. et al. Pesquisa Histórica: possibilidades teóricas, filosóficas e metodológicas para análise de fontes documentais. *História de Enfermagem: Revista Eletrônica - HERE*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 137-149, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lígia Marcia. A Educação infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). *Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? em defesa do ato de ensinar*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2021.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. *Historia y ficción en la novela venezolana*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello, 1996.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *Historiae*, Rio Grande, 3(1):p. 51-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3152>. Acesso em: 10 nov. 2024

MATTA, Carmen da. Rio de Janeiro, solo configurador da literatura nacional. In: *Revista do Rio de Janeiro*, n. 10, maio-agosto 2003. Rio de Janeiro: UERJ, p. 259-278

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. 2021 *Intermaths*, 2(1), 88-105.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENEZES, Maria Cristina. *Raízes do Ensino Brasileiro: A herança clássico-medieval*. 258f. Tese de Doutorado/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

MENTON, Seymor. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MIGLIACCI, Paulo. *Os descobrimentos: origens da supremacia europeia*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MIGNOLO, Walter. Lógica das diferenças e políticas das semelhanças: da Literatura que parece história ou antropologia e vice-versa. In: CHIAPPINI, L.; AGUIAR, F. W. de (orgs.). *Literatura e história na América Latina*. Tradução Joyce Rodrigues Ferraz. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 115-135, 1993.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, 1(1), p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 1-18, junho/2017b.

MILTON, Heloísa Costa. *As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo*. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1992.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *DELTA*, 1994, vol. 10, n. 2. p. 329-338.

MORAES, R. B. de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da Literatura infantil. *Itinerários*, Araraquara, v. 17/18, p. 179-187, 2001.

NEVES, Iara (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

NIVALDO. *Mistérios militares: Monte Pascoal, Cabral e a Chegada dos Portugueses à Terra Brasilis*. 06 abr. 2023. Disponível em: <https://www.sociedademilitar.com.br/2023/04/o-capitao-cavaleiro-da-ordem-de-cristo-e-o-misterio-do-monte-pascoal-nvd.html>. Acesso em: 23 out. 2024.

NUNES, Benedito. Narrativa histórica e narrativa ficcional. In: RIEDEL, Dirce Cortes (org.). *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 9-35.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

NUNES, Lara Jogaib. Um outro lado da modernização do Rio de Janeiro: o surgimento das “profissões exóticas” In: *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas*. 2014. Disponível em: https://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400512499_ARQUIVO_Anpuh2014-UmoutroladodamodernizacaodoRiodeJaneiro.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

OGLIARI, Eleno; BRUM, Ceres. *Na época da independência do Brasil*. 1. ed. São Paulo: FTD S.A., 1998.

OLIVEIRA, Betty Antunes. A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987, p. 91-104.

OLIVEIRA, Patrícia. *Entre mulheres, uma história: um olhar literário à colonização brasileira em A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*. 104 f. Mestre em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

OLIVEIRA, Patrícia, Fleck, Gilmei Francisco. Leituras do passado pela ficção: um olhar literário à colonização brasileira em A mãe da mãe a sua mãe e suas filhas (2002). *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 10, n. 1, jan/jun 2019.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. A presença das línguas ameríndias e das línguas africanas no espanhol e no português falado no continente latino americano. *Revista Eletrônica Intercâmbio dos congressos internacionais de humanidades*, v. 1, s.p.. 2005. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2803>. Acesso em: 28 dez. 2024.

OSBORN, Catherine. A História das Urbanizações nas Favelas Parte I: 1897-1988 Tradução Ana Rosa Santos e Roseli Franco. *Rio OnWatch*, 2013. Disponível em: <https://riononwatch.org.br/?p=4676>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In :PAIVA, Aparecida. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 13-33.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida, Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira, CASTANHEIRA, Maria Lucia; MARTINS, Raquel Márcia Fontes: *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, 2009. p. 103 -120.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura infantil no processo de formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan-jun, 2010.

PALHAVAN, Ulisses Trevisan. *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil*. São Paulo: Texugo, 2023.

PARENTI, Heloísa. *Os netos da Ditadura*. Ilustrações Léa de Camargo Neves. São Paulo: Paulus, 1995.

PATRIOTA, Margarida. *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres*. ilustração VELOZO, Joana. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2021.

PAULA, Richard Negreiros de. Semente de Favela: jornalistas e o espaço urbano da Capital Federal nos primeiros anos da República – o caso do Cabeça de Porco. *Revista Cantareira*, n. 3, 5 fev. 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. Liberdade, Igualdade e Fraternidade? Ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em A viagem proibida: nas trilhas do ouro (2013), de Mary Del Priore. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina. [Orgs.] *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 103-136.

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*. 404 f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade

Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel – PR, 2024/ Universidade de Vigo-UVigo/Espanha, 2024.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: *Flores da escrivaninha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 91-99.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). *Revista Anos 90*, Porto Alegre, n. 4, dezembro de 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leitura da História e da Literatura. *Pelotas: História da Educação*, ASPHE/ FaE/ UFPel, p. 31- 45, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2. ed. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha-nova História. In: COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (Orgs.). *História e Literatura: identidades e fronteiras*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 11-26.

PINSKY, Jaime. *Escravidão no Brasil, repensando a história*. São Paulo: Contexto, 1988.

PONDÉ, Glória. *A arte de fazer arte: como escrever para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

PONTES, Felipe Eversom Camargo. PINTO, Aroldo José Abreu. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNL D Literário 2020. *Revista Alere*, v. 21, n. 1, p. 251-270, 2020.

PORTO, Mayla Yara. Uma revolta popular contra a vacinação. *Ciências e Cultura*. vol.55 n1. P.53-54, 2003. Disponível em:
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000100032. Acesso em: 18 jun. 2024

PREZIA, Benedito. *Terra à vista: descobrimento ou invasão?* Ilustrações de Osvaldo Sequetin. São Paulo: Moderna, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. [E-book]. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013. Disponível em:
<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 fev. de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (org.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000.

- RAMA, Ángel. *Mas allá del boom: Literatura y mercado*. Buenos Aires: Folios, 1984.
- RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. 143 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá-PR, 1998.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- REIS, Carlos; LOPES Ana Cristina. *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2000.
- RESENDE, Marília Ruiz e. A Constituição de 1824. *Politize*, 27 ago. 2015. Disponível em: <https://www.politize.com.br/constituicao-de-1824/>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de Leitura e expressão criadora*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2010.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. *Paidéia*, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, fev/jul, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido*. 2. ed. (1995) [Seção Braille] – CAP da Biblioteca Pública do Paraná. Disponível em: <http://www.pr.gov/bpp>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- RODRIGUES, Leandro Garcia. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- RODRIGUES, Marta. O Brasil não tem povo, tem público: uma leitura crítica de “recordações do escrivão Isaías Caminha”, de Lima Barreto. *XIV Congresso da Abralic: Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias*, 2015. Belém – Pará. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais-artigos/?id=962>. Acesso em: 28 mai. 2024.
- RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico – dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA; José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da(org.). *O método dialético na pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 131- 152.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. Os primórdios da inserção do livro no Brasil. In: PORTO, C. D. M. *Difusão e cultura científica: alguns recortes [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-92. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/68/pdf/porto-9788523209124-04.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SAES, Guillaume Azevedo Marques de. Tese: *A república e a espada: a primeira década republicana e florianismo*. 140 f. Programa de Pós-graduação em História, da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2005.

SALDANHA, Paula. *Terra do Descobrimento*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SALLES, Vicente. *O negro na formação da sociedade paraense*. Belém: Paka-tatu, 2004.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga. As reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1987.

SANDRONI, Luciana. *Um Quilombo no Leblon*. ilustração IRUSTRA, Carla. Rio de Janeiro: editora Pallas, 2011.

SANT'ANA, Michelle. *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, 2019.

SANTIAGO, Silvano. *Uma Literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Vilson Pruzak. *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 em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel-PR, 2023.

SANTOS, Fabio Luis dos. *Histórias infantis: Uma Literatura veríssima na formação do leitor*. (45 f.) Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

SANTOS, Jordana de Souza. Movimento estudantil e o "Fora Collor". *Juventude.br*, [S. l.], n. 16, p. 6–13, 2021. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/177>. Acesso em: 13 maio. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores: Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Uma amizade (im) possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. GRANATO, Flávia Furlan. Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: o peritexto como estratégia enunciativa. *Revista Estudos Semióticos*. São Paulo. 2019. <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165204/172191>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SETZER, Valdemar W. *Liberdade, igualdade, fraternidade: passado, presente e futuro*, 20 mar. 2013. Disponível em www.ime.usp.br/~vwsetzer. Acesso: 10 maio 2024.

SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In. BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 39-62.

SILVA, Alessandra Pires; SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da Educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no Período Imperial. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. V.5, n.1, p. 39-53. 2019. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/367>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, Daniel Neves. Guerra da Independência do Brasil; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/guerras/guerra-independencia-brasil.htm>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola – Pesquisas X propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Rovilson José da. Leitura, Biblioteca e política de formação de Leitores no Brasil. *Brazilian Journal of Information Science: Research Trends*, vol. 3, n. 2, outubro de 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/464>. Acesso: 04 abr. 2023.

SILVA, Tairon Villi Neves da. *A ficção do indizível: historiografia indisciplinada e memória das ditaduras militares na América do Sul*. 2023. 221f. Tese (Doutorado em

História) – Programa de Pós-Graduação em História. Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/86501>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia, GO.: Cãnone Editorial, 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no Ensino*. Maceió: EDUCAL, 2005.

SILVEIRA, Maria José. *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do descobrimento*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

SILVEIRA, Maria José. *Floriana e Zé Aníbal no rio do “bota-abaixo”: na época da república*. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A razões da Independência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOARES, Magda Becker. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10 COLE*. Campinas – SP: Mercado Aberto, 1995, p. 47-50.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOLLA, Walter. *Se liga nessa história*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

SOUSA, Rainer Gonçalves. *Portal GELEDÉS* (on line). 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-negros-no-brasil-colonial/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUZA, Iara Lis Schiavinatto Carvalho. *A República do Progresso*. São Paulo: Atual, 1994.

SOUZA, Josemir da Paixão. Uma introdução dos livros paradidáticos no ensino de Matemática. *VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática*. Canoas/RS: ULBRA, p. 1-13. 2013.

SOUZA, Mériti de; CARVALHO, Diana Carvalho de. Educação, Estado e Ideologia no Brasil: da colônia (1549) à República (1889). *Revista Actualidades Investigativas em*

Educación, v. 19, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000300419&script=sci_abstract&tlng=pt)

[47032019000300419&script=sci_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000300419&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, Paulo Renato de. Um ponto de vista. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). *A formação do leitor: Pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 133-138.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; GRANATO, Flávia Furlan. Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: o peritexto como estratégia enunciativa. *Estudos Semióticos*, 15(2), 2019. p. 99-113.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1650 – 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. *Ciência Da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60, mai./ago., 2000.

TEIXEIRA, Milton. *História do bairro*. AMAB (Associação de Moradores a Amigos de Botafogo), 2018. Disponível em: <https://www.amabotafogo.org.br/historia-do-bairro>. Acesso em: 06 jun. 2024.

TÓFOLI, Daniela. "Roda dos expostos" recebia bebê rejeitado. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 2006.

UBER, Beatrice. *A inserção da mulher europeia na conquista do “Novo Mundo” – perspectivas literárias*. 177 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

UNESCO. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Paris, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa. Acesso em: 20 fev. 2023.

VARGAS LLOSA, Mario. *Dicionário Amoroso da América Latina*. Tradução Wladir Dupont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

VARGAS LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Buenos Aires: Alfaguara, 2002.

VEIGA, Edison. *Essa tal Proclamação da República*. São Paulo: Panda Books, 2009.

VERISSIMO, Erico. *Gente e Bichos*. 4. ed. São Paulo: Globo, 1996.

VERÍSSIMO, Érico. *O urso com música na barriga*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

VIDAL, Nara. *Pindorama de Sucupira*. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. Belo Horizonte: Peninhas Edições, 2014.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. *Da Capoeira Como Patrimônio Cultural*. 193f. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2004.

VILLALTA, L.C. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 183 – 212.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Diálogo entre textos. *Intermédio*. Vol. II – Ano I, maio 1996. Ceale Formato.

WANDERLEY, Andrea. A Confeitaria Colombo, um elo entre o Rio de Janeiro antigo e o atual. Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2020. Disponível em: [https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=17948#:~:text=Em%20pouco%20tempo%20a%20confeitaria,1847%2D1935\)%2C%20e%20por](https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=17948#:~:text=Em%20pouco%20tempo%20a%20confeitaria,1847%2D1935)%2C%20e%20por.). Acesso em: 27 jun. 2024.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e Educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1980.

XAVIER, Ana Augusta Odorissi e REVADAM, Rafael. O grito que custou uma dívida. Empréstimos internacionais, disputas internas e uma política baseada primariamente no agronegócio marcaram um Brasil que ainda reproduz desigualdades econômicas e sociais. *Ciências Cultura*. [online]. 2022, vol.74, n.1. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252022000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2024.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuição da Literatura infantil para aprendizagem de noções do tempo histórico: leitura e indagações. *Cadernos Cedex*. Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010.

ZILBERMAN, R. O lugar do leitor na produção e recepção da Literatura infantil. In: KHEDE, S. S. *Literatura infantil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 19-32.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1986, p.9-22.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto: 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004

ZILBERMAN, Regina. *Como e porque ler a Literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da Literatura. In: ZILBERMAN, Regina, et al (Orgs). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo. Global, ALB, 2009, p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2001.

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, p. 63–73.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR (On-line)*, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.

ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN, 2015.

REFERÊNCIAS DAS OBRAS CATALOGADAS

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Cinderela e Chico Rei*. Ilustrações Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

AGUIAR, Luiz Antônio. *Antônio da Silva Jardim, o herói da Proclamação da República*. Ilustrações Jorge Guidacci. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S.A, 1989.

ALBUQUERQUE, Leda Maria de. *Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Cia Ed Leitura, 1944.

ANÍSIO, Pedro. *A libertação dos Escravos em Quadrinhos: Princesa Isabel, a Redentora*. Ilustrações Eugênio Colonesse. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1970.

ANTUNES, Celso; ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Não acredito em branco*. São Paulo: Scipinone, 1996. (Coleção aqui e agora).

ARAÚJO, Neire de Sousa. *O Descobrimento do Brasil*. Divinópolis, MG: Editora Nova República: 2000.

ARAÚJO, Neire de Sousa. *Os Índios Brasileiros*. Divinópolis, MG: Editora Nova República: 2000.

ARAÚJO, Neire de Sousa. *Os Negros no Brasil*. Divinópolis, MG: Editora Nova República: 2000.

ARAÚJO, Neire de Sousa. *Um grande herói*. Divinópolis, MG: Editora Nova República: 2000.

ARAÚJO, Neire de Sousa. *Independência, um grito de Rei*. Divinópolis, MG: Editora Nova República: 2000.

ARAÚJO, Neire de Sousa. *O Brasil de hoje*. Divinópolis, MG: Editora Nova República: 2000.

ARRUDA, Carlos. *Cabanos: novela histórica*. Belém-PA: Cejup, [1969] 1997.

ASSUMPÇÃO, Vera Lúcia. *Na caravela virtual*. Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Rômulo e Júlia: Os caras-pintadas*. São Paulo: FTD, [1993] 1995.

BARI, Atílio. *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral*. Ilustrações Patrícia Lima. São Paulo: Scipione, 2002. (Série História em cena).

BARRETO, Gilson. *1808 – A viagem da Família Real*. Ilustrações Alexandre Cartianu. São Paulo: Editora Caramelo, 2007.

BELMONTE. *A cidade do ouro*. Belo Horizonte, MG: Editora Livros Vivos, [1940] 2023.

BERGER, Milton. *O reino do outro lado do mundo*. São Paulo: DCL, 1999.

BORGES, João Alves. *O degredado*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Editôra S/A, 1964.

BRANDÃO, Toni. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)*. Ilustrações Giroto e Fernandes. – São Paulo: Studio Nobel, [1999] 2009.

BRAZ, Júlio Emilio. *Um encontro com a liberdade*. São Paulo: Editora do Brasil: [2016] 2018.

BUENO, Mariangela; DREYFUSS, Sonia. *Pedro, o independente*. São Paulo: Callis, 1999.

BULCÃO, Clóvis de. *Leopoldina: a princesa do Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARVALHO, André. *O menino que virou rei*. Biografia de Dom Pedro II ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999. (Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos).

CAVALCANTI, Laison de Holanda. *Pindorama: a outra história do Brasil*. Ilustrações do autor. História em Quadrinhos. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2004.

CAZARRÉ, Lourenço. *Amor e guerra em Canudos*. Belo Horizonte: Yellowfante, 2021.

CHALUB, Leonardo. *Dandara e a Falange Feminina de Palmares*. São Paulo: MENO, 2021.

CHALUB, Leonardo. *Palmares de Zumbi*. Xilogravuras Luis Matuto. São Paulo: Nemo, 2021.

CRUZ, Nelson. *Bárbara e Alvarenga*. Ilustrações Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CRUZ, Nelson. *Dirceu e Marília*. Ilustrações Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DANTAS, Zélia Maria Wanderley. *História de um menino português*. Recife: Ed. Construir, 2010.

DEL PRIORE, Mary. *A viagem proibida: nas trilhas do ouro*. São Paulo: Planeta, 2013.

PRIORE, Mary Del. *A descoberta do novo mundo*. São Paulo: Planeta, 2013.

DEL PRIORE, Mary; SOUSA, Mauricio. *Finalmente, o Brasil Independente*. São Paulo: Editora: Melhoramentos. 2022..

DINIZ, André. *A Inconfidência Mineira*. Ilustrações Laudo. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção história brasileira em quadrinhos).

DINIZ, André. *A Independência do Brasil*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção história brasileira em quadrinhos).

DREGUER, Ricardo. *Kiese: história de um africano no Brasil*. São Paulo: Moderna, 2015.

DRUMMOND, Regina. *Isabel, a redentora*. São Paulo: Rideel, 2013. (Coleção Personalidades Brasileiras).

DRUMMOND, Regina. *Quinzinho, o Tiradentes*. São Paulo: Rideel, 2013. (Coleção Personalidades Brasileiras).

DRUMMOND, Regina. *Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil*. São Paulo: Rideel, 2014. (Coleção Personalidades Brasileiras).

DUARTE, Marcelo. *Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro*. 3 ed. São Paulo: Panda Books, [1999] 2012.

DUARTE, Marcelo. *Independência ou zero!* Ilustrações Caco Bressane. São Paulo: Panda Books, 2021.

DUARTE, Marcelo. *Memórias póstumas do burro da independência*. São Paulo: Panda Books, 2021.

FARIA, Juliana de. *Independência ou Morte!* São Paulo: Panda Books, 2006.

FARIA, Antonio Augusto da Costa. *Caravelas do Novo Mundo*. Ilustrações Marcus de Sant'Ana. 16 ed. São Paulo: Editora Ática. [1984] 2009.

FARIAS, Elson. *Libertação dos escravos e República: as aventuras de Zezé*. Manaus: Editora Valer, 2012. (Coleção Viajando pela História do Amazonas).

FARIAS, Elson. *A guerra da Cabanagem. As aventuras de Zezé Manaus*. Editora Valer, 2012. (Coleção Viajando pela História do Amazonas).

FARIAS, Marianna Teixeira. *Maria Quitéria de Jesus: uma heroína da Independência*. São Paulo: Editora Contracorrente: 2023.

FIDALGO, Lúcia. *Pedro, menino navegador*. Ilustrações Andréia Resende. Rio de Janeiro: Manati, 2000.

FIDALGO, Lúcia. *Foi quando a Família Real chegou*. Ilustrações Andréia Resende. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Mistura Brasileira).

FILHO, Manuel. *Desafio nas missões*. Ilustrado por Ricardo Dantas. São Paulo: Saraiva, 2008.

FLORA, ANNA. *Potyra: inimá paravuny*. Ilustrações Luiz Maia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [2000] 2005.

FONSECA, Nazareth. *Dom Pedro I vampiro*. São Paulo: Planeta, 2015.

FONTES, Ofélia; FONTES Narbal. *Gigante de botas*. 11 ed. São Paulo: Ática, [1941] 1988. (Série Vaga-lume).

FONTES, Ofélia; FONTES Narbal. *Coração de onça*. 8 ed. São Paulo: Ática, [1951] 1992. (Série Vaga-lume).

GALDINO, Luiz. *Saruê, Zambi!*. Ilustrações de Rogério Borges. 10 ed. São Paulo: FTD, [1985] 1997. (Coleção canto jovem).

GODÓI, Maurício. *A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Bom Texto - Uniletras, 2001.

GOMES, Álvaro Cardoso. *Brasil: a descoberta*. Ilustrações Avelino Guedes. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. (Coleção Vertentes).

GUERRA, Ana Beatriz; LOPES, Flavia Lopes. *Dom João na corte do carnaval*. Ilustrações Billy. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2008.

HEMSI, Lilia Scarano; SCARANO, Julita. *Descobrendo o Brasil*. Ilustrações Lilia Scarano Hemi. São Paulo: BEI Comunicação, 2000.

HEMSI, Lilia Scarano; SCARANO, Julita. *Uma viagem aventureosa: percorrendo o Brasil em 1850*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

HERNANDES, Christina. *Filó e o hino à Proclamação da República*. Ilustrações Thiago Lopes. São Paulo: Callis, 2011.

JAF, Ivan. *Atrás do paraíso*. Ilustrações Joatan. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1995] 2001.

JAF, Ivan. *O Vampiro que descobriu o Brasil*. Ilustrações Marcelo Campos. 6 ed. – São Paulo: Ática, [1999] 2007.

JAF, Ivan. *As revoltas do vampiro*. Ilustrações Jeferson Costa. São Paulo: Ática, 2008.

JAF, Ivan. *Um vampiro apaixonado na corte de D. João*. Ilustrações Ivan Jaf e Marcelo Campos. São Paulo: Ática, [2007] 2009.

JAF, Ivan. *O Vampiro e o Zumbi dos Palmares: Escravidão e resistência no quilombo mais famoso do Brasil*. Ilustrações Jefferson Costa. São Paulo: Editora Ática, [2013] 2014.

JOSÉ, Ganymédes. *O roubo da comenda imperial*. 5 ed. São Paulo: Global, [1996] 1998.

KAIODÊ. *Zumbi, o pequeno guerreiro*. Ilustrações Edmilson Q. Reis. São Paulo: Quilombhoje, 2009.

LEAL, Isa Silveira. *O menino de Palmares*. 14 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, [1968] 1982.

LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

LEAL, Marconi. *Os estrangeiros*. PNLD Literário. Ilustrações Dave Santana. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LIMA, Heloisa Pires. *O marimbondo do Quilombo*. Ilustrações Rubem Filho. São Paulo: Amariyls, 2010.

LIMA, Renato. *Chico Rei*. Ilustrações Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2006.

LOIBL, Elisabeth. *As princesas e os Segredos da Corte*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

LOPES, Flávia Greco; LOPES, José Sampaio. *A Independência no país da folia*. Ilustrações Junião. Rio de Janeiro: Zit Ed., 2016.

LUIZ, Narcimária do Patrocínio. *Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade*. Ilustrações Ronaldo Martins. Rio de Janeiro: Pallas - Biblioteca Nacional, 2014.

LUQUINI, Joselma. *O descobrimento do Brasil com Jojô e Palito*. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 2000.

LUSTOSA, Isabel. *A história dos escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: capoeira e liberdade*. São Paulo: FDT, 2007.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: as sementes de zumbi*. São Paulo: FDT, 2007.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: e as asas da liberdade*. São Paulo: FDT, 2010.

MACHADO, Angelo. *Os fugitivos da esquadra de Cabral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, Angelo. *O tesouro do Quilombo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminhos*. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Enquanto o dia não chega*. Ilustrações Rodrigo Rosa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MAIRTON, Marcos. *O Quilombo encantado*. Ilustrações Jabson Rodrigues. São Paulo: Editora Conhecimento, 2010.

MALTASE, Maria Julia; BAUERFELDT, Gabriela; NILHA, Orlando. *Dandara e Zumbi*. Ilustrações Leonardo Malavazzi, Lucas Coutinho e Kako Rodrigues. São Paulo: Mostarda, 2021.

MALULY, Ivna Chedier. *Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil*. Ilustrações Aline Haluch. Rio de Janeiro: Rebuliço, 2022.

MARINS, Francisco. *Viagem ao mundo desconhecido*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

MARINS, Francisco. *A aldeia sagrada*. 35 ed. São Paulo: Ática, [1953] 2015. (Série Vaga-lume).

MARTINS, Sebastião. *O cacique branco*. Biografia do Marechal Candido Rondon ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999. (Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos).

MARTINS, Sebastião. *Os inimigos do rei*. Biografia de Tiradentes ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999. (Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos).

MARTINS, Gilberto. *Cidadela de Deus, a saga de Canudos*. 2 ed. São Paulo: Moderna, [1996] 2003. (Coleção Veredas).

MARTINS, Cláudio. *Abaixo a ditadura!* Curitiba: Paulus, 2004.

MATTA, Luiz Eduardo. *O tesouro da Independência*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

MEDEIROS, Alberto. *Uma história do descobrimento do Brasil*. Recife: Ed. do Autor, 2000.

MELLO, Roger. *Clarice*. Ilustração Felipe Cavalcante. São Paulo: Global, 2018.

MESSIAS, Adriano. *O grumete e o tupinambá: Romance da França Antártica*. Ilustrado por Carlos Caminha. Belo Horizonte: HRJ, 2021.

MOURA, Clóvis; MOYA, Álvaro. *Zumbi dos Palmares*. Ilustrações Álvaro Moya. São Paulo: Funarbe, 1995.

MOREDO, Júlio. *O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo*. São Paulo: Terceiro Nome, 2020.

MOTA, Carlos Guilherme. *Tiradentes e a Inconfidência Mineira*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

NASCIMENTO, Elzi; QUINTA, Elzita Melo. *Pedro Álvares Cabral, diário de bordo*. Ilustrações Negreiros. São Paulo: Harbra, 1999.

NASCIMENTO, Elzi; QUINTA, Elzita Melo. *Independência ou Morte... Um negócio de Estado!* São Paulo: Editora Harbra, 1999.

NEVES, Luiz Eduardo Castro. *A bacalhoadada que mudou a história*. Ilustração Juliana Monte Negro. Rio de Janeiro: Odisseia, 2015.

NEVES, Luiz Eduardo Castro. *Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil*. Ilustração Juliana Montenegro. Rio de Janeiro: Philae, 2019.

NEVES, Luiz Eduardo de Castro. *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado*. Ilustração Juliana Montenegro. Rio de Janeiro: Philae, 2019.

NUNES, Davi. *Bucala, a pequena princesa do Quilombo dos Palmares*. Ilustrações Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Alan. *Mil e quinhentos: ano do desaparecimento*. São Paulo: Gaivota, 2012.

ORTHOF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. 5 ed. São Paulo: Global, 2008.

PACHECO, Renato. *Eu vi nascer o Brasil*. São Paulo: Moderna, 2003.

PALHAVAN, Ulisses Trevisan. *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil*. São Paulo: Texugo, 2023.

PALHAVAN, Ulisses Trevisan. *As aventuras de Caramelo: A chegada Da Corte Portuguesa ao Brasil*. Campinas, São Paulo: Texugo, 2023.

PARENTI, Heloísa. *Os netos da Ditadura*. Ilustrações Léa de Camargo Neves. São Paulo: Paulus, 1995.

PARRA, Lillo; SANOKI, Akira; ANTONIO, Rogê. *Descobrimo um Novo Mundo*. História em Quadrinhos. São Paulo: Nemo Editora, 2015.

PATRIOTA, Margarida. *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres*. Ilustração VELOZO, Joana. Rio de Janeiro: editora Pallas, 2021.

PENA, Ainê. *Lelé e a Independência do Brasil*. Brasília: Edição de Coisas do Lele Editorial, selo de Apena Editora, 2018.

PENNA, Gustavo. *Os sete da independência*. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, José Roberto. *Nuno descobre o Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

PIMENTEL, Luís. *Esconjuro! a corda e o corda e o cordel na Revolta dos Alfaiates*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

PRATES, Fábila. *A viagem de Nini*. Ilustrações Mariana Tavares. Belo Horizonte: Páginas Editora, 2021.

PRESTES, Andreia.; PRESTES, Edu.; PRESTES, Ana. *Minha Valente Avó*. Ilustração Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Ed. Quase Oito, 2020.

PREZIA, Benedito. *Terra à vista: descobrimento ou invasão?* Ilustrações Osvaldo Sequetin. São Paulo: Moderna, 1992.

PUNTEL, Luiz. *Meninos Sem Pátria*. 10 ed. São Paulo: Editora Ática, [1981] 1989. (Série Vaga-lume).

QUEIROZ, Christie. *Turma do Cabeça Oca em Brasília: os desafios de JK*. Goiânia: CMQ Editora, 2022.

QUINTELLA, Ary. *Pedro que descobriu o Brasil*. Biografia de Pedro Álvares Cabral ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999. (Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos).

RENNÓ, Regina. *Joaquim José*. Ilustrações Regina Rennó. São Paulo: Editora Brasil, 2000.

REY, Marcos. *Proclamação da República*. Ilustrações Milton Rodrigues Alves. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, [1985] 1990.

REZZUTTI, Paulo. *Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil*. Ilustrações Gisele Daminelli. São Paulo: Pingo de Ouro, 2021.

RIBEIRO, Beatriz da Cruz. *Terra à vista! o encanto do descobrimento do Brasil*. Ilustrações João Guilherme C. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zit, 2008.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Salamandra, [1993] 2009.

ROCHA, Ruth. *Faz muito tempo*. Ilustrações Walter Ono. São Paulo: Editora Abril, 1977.

ROSA, Sonia. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Ilustrações Luciana Justiniani Hees. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

ROSSATO, Edson. *História do Brasil em quadrinhos*. São Paulo: Editora Europa, 2008.

RUAS, Tabajara. *Minuano*. 3 ed. Porto Alegre: BesouroBox, [2014] 2016.

SAAD, Sérgio. *Independência ou... confusão! História ilustrada do Brasil*. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2020.

SALDANHA, Paula. *Terra do Descobrimento*. Ilustrações Regina Yolanda e Paula Saldanha. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SANDRONI, Luciana. *O Sítio no descobrimento: a turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2000.

SANDRONI, Luciana. *Um Quilombo no Leblon*. ilustração Carla Irustra. Rio de Janeiro: editora Pallas, 2011.

SANDRONI, Luciana. *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real*. Ilustrações Eduardo Albin. São Paulo: Escarlate, 2017.

SANT'ANA, Sonia. *Degredado em Santa Cruz*. São Paulo: FTD, 2009.

SANT'ANA, Sonia. *Memórias de um bandeirante*. São Paulo: Global, 2001. (Coleção jovens inteligentes).

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quatro dias de rebelião*. São Paulo: FTD, [1980] 1992. (Coleção outras páginas da história).

SANTOS, José Rufino dos. *O soldado que não era*. 21 ed. São Paulo: Editora Moderna, [1980] 1983. (Coleção Veredas).

SANTOS, Antônio Carlos. *Todo dia é dia de independência: Dramaturgia da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798*. Formato e-book. Edições Zumbi, [2015] 2019. (Coleção Educação, Teatro & História).

SCLIAR, Moacyr. *Os Cavalos da República*. Ilustrações Luiz Gê. São Paulo: Ática, [2000] 2005.

SCHAEFER, Sérgio. *A carta paralela*. Santa Cruz: Editora Gazeta, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. D. *João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Uma amizade (im) possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVEIRA, Maria José. *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do descobrimento*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

SILVEIRA, Maria José. *Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: na época dos bandeirantes*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

SILVEIRA, Maria José. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do ciclo do ouro*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

SILVEIRA, Maria José. *Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: na época da independência*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

SILVEIRA, Maria José. *Floriana e Zé Aníbal no rio do “bota-abaixo”: na época da república*. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

SILVEIRA, Maria José. *O voo da arara-azul. Quadrinhos de Maria Valentina*. 2 ed. São Paulo: Callis Ed., [2007], 2011.

SPINASSÊ, Renata. *A princesa Zacimba de Cabinda*. Ilustrações Lia Britto. Vitória: Editora Digitaliza, 2022.

SOUSA, Maurício de; PRIORE, Mary Del. *Finalmente, o Brasil Independente*. Ilustrações Maurício de Sousa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

TENFEN, Maicon. *Quissama: O Império dos Capoeiras* (volume I); ilustração Rubens Belli. São Paulo: editora Biruta, 2015.

TENFEN, Maicon. *Quissama: Território Inimigo* (volume II); ilustração Rafael Antón. São Paulo: editora Biruta, 2018.

TENFEN, Maicon. *Ana Neri na Guerra do Paraguai*. Ilustrações Jackson Gebien. São Paulo: Editora Sivadi, 2010.

TOKUTAKE, Shiyozo. *Os gnomos do Ipiranga*. São Paulo: Atual, 1988.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras*. Ilustrações Edu Oliveira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro*. Ilustrações Edu Oliveira. Rio de Janeiro: 2015.

VALVERDE, Eunice Saes Moreno; AUGUSTI, Soreny de Espírito. *A grande aventura de Joaquim e Manoela*. São Paulo: Sistema Vicentino De Educação, 2009.

VERUNSCHK, Micheliny. *O som do rugido da onça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

VASQUEZ, Pedro Afonso. *A princesa Isabel, o gato e a fotografia*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2010.

VETILLO, Valter. *Tiradentes*. São Paulo: Escala Educacional, 2007. (Coleção saga de heróis).

VIDAL, Nara. *Pindorama de Sucupira*. Ilustrações Bruna Assis Brasil. Belo Horizonte: Peninhas Edições, 2014.

VIGNA-MARÚ, Carolina. *Isabel*. Ilustrações Carolina Vigna-Marú. São Paulo: Cortez, 2011.

VILARES, Cândida; VILHENA, Vera. *A Corte chegou, o Rio de Janeiro se transforma*. Ilustrações Maurício Veneza. 2 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, [2007] 2011.

VILELA, Antonio Carlos. *Maria Brasileira*. Ilustrações Edu A. Angel. São Paulo: Boa Companhia, 2005. (Coleção Valores Sem Preço).

VON SASS, Roselis. *Leopoldina: uma vida pela Independência*. São Paulo: Ordem do graal na terra, 2014.

YAZBECK, Mustafa. *Os bandeirantes*. São Paulo: Ática, [1985] 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: Abordagem realizada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) da obra *Crescer História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar

A coleção aborda os conteúdos a partir dos pressupostos da Nova História com ênfase na ampliação de temas, fontes e sujeitos. Organiza sua proposta com base nas competências, habilidades e os objetos de conhecimento preconizados na Base Nacional Comum Curricular, abordando temas como: histórias da família e da escola, trabalho, comunidade, meio ambiente, patrimônio cultural, processos migratórios, grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.

Sugere atividades, pesquisas e exercícios em seções que promovem a autonomia dos alunos, valoriza suas experiências e desperta o interesse deles por temas atuais. São destaques as seções “Isto é documento”, que indica diferentes fontes históricas e a seção “Giramundo”, presente em todas as unidades, com uma proposta de trabalho interdisciplinar.

Em todos os volumes identifica-se a valorização da pluralidade, o exercício da tolerância e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Todas as unidades iniciam-se com atividades que permitem introduzir o tema ao trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos. A seção que encerra as unidades, intitulada “Periscópio”, traz indicações de leitura complementar, todas acompanhadas de sinopse de livros, sites e filmes, aprofundando os assuntos abordados na unidade.

O Manual do Professor incentiva a construção do conhecimento visando à formação cidadã com textos e atividades que discutem a conquista de direitos pelas sociedades, a luta pelo reconhecimento da diversidade no Brasil e a construção de uma sociedade mais justa, consciente e democrática para todos. Em todos os volumes, a temática sobre a história da África e cultura afro-brasileira e indígenas se fazem presentes.

O Manual do Professor Digital apresenta quatro planos de desenvolvimento, organizados por bimestre, com atividades de acordo com as habilidades já trabalhadas no Livro do Estudante. Sugere sequências didáticas, projeto integrador e proposta de acompanhamento da aprendizagem do aluno. (PNLD, 2017).

Disponível em: Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/historia. Acesso em: 11 nov. de 2024

ANEXO 2

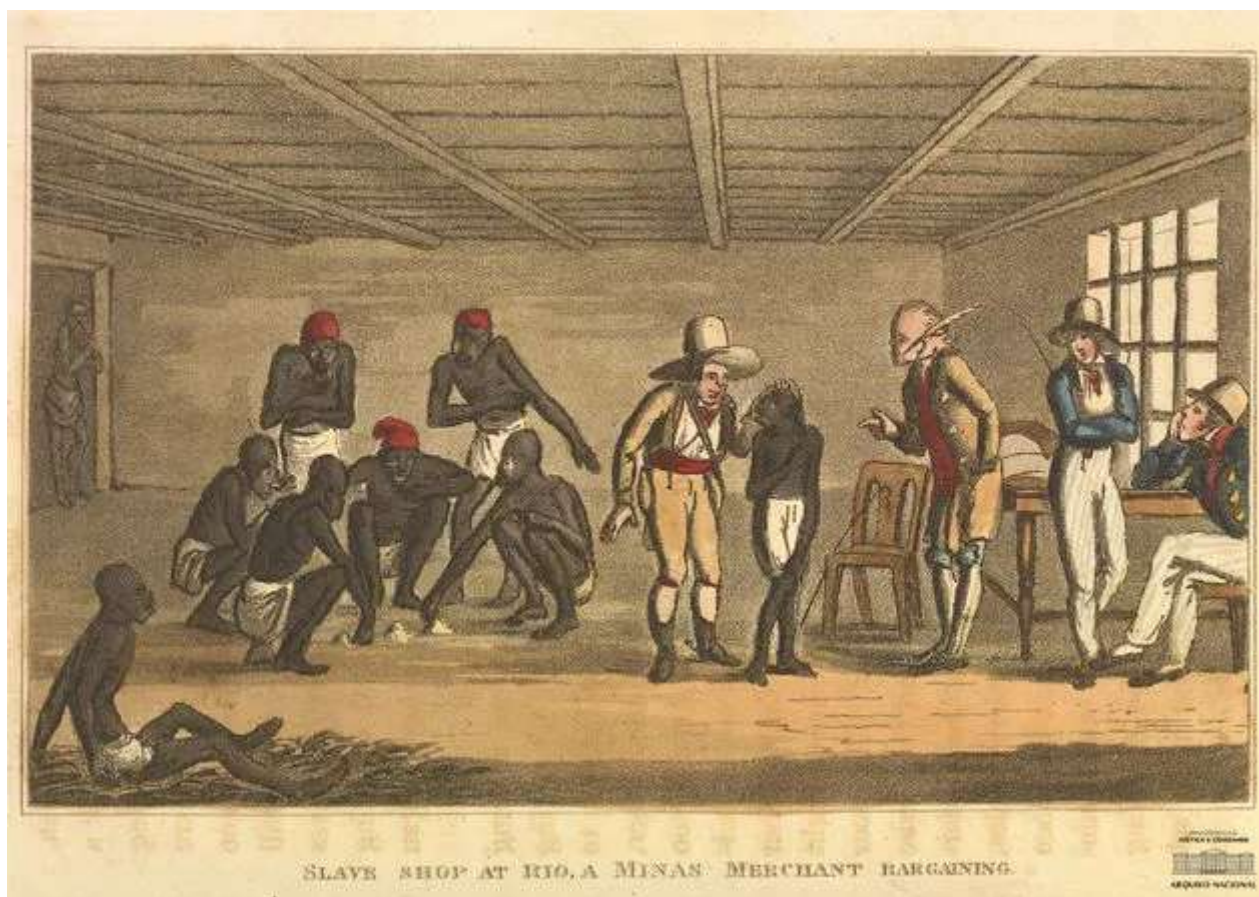
Johann Moritz Rugendas. Navio negreiro, 1830. Gravura, 51,3 cm x 35,5 cm



Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 18

ANEXO 3

Mercado de escravos no Rio, comerciante de Minas Gerais barganhando (Whitaker, 1826)



Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 19

ANEXO 4

Luís dos Santos Vilhena. Planta da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, 1775



Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 112

ANEXO 5

Johan Moritz Rugendas. Rua Direita – Rio de Janeiro, 1835. Gravura



Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 113

ANEXO 6

BRASIL: Grupos indígenas no início do século XVI



Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPARG, Mirian. *Crescer História* – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 20

ANEXO 7

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](http://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_brasil_xls.shtm)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p.74

ANEXO 8

Povos indígenas remanescentes e os respectivos estados que habitam

Povo indígena	Estado
yuhupdëh	Amazonas
potiguara	Paraíba
arapaso	Amazonas
xacriabá	Minas Gerais
xavante	Mato Grosso
galibi	Amapá
guarani mbya	São Paulo
puri	Rio de Janeiro
kaingang	Santa Catarina
macuxi	Roraima
katukina pano	Acre

Fonte: Povos Indígenas no Brasil. Quadro geral dos povos. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 75

ANEXO 9



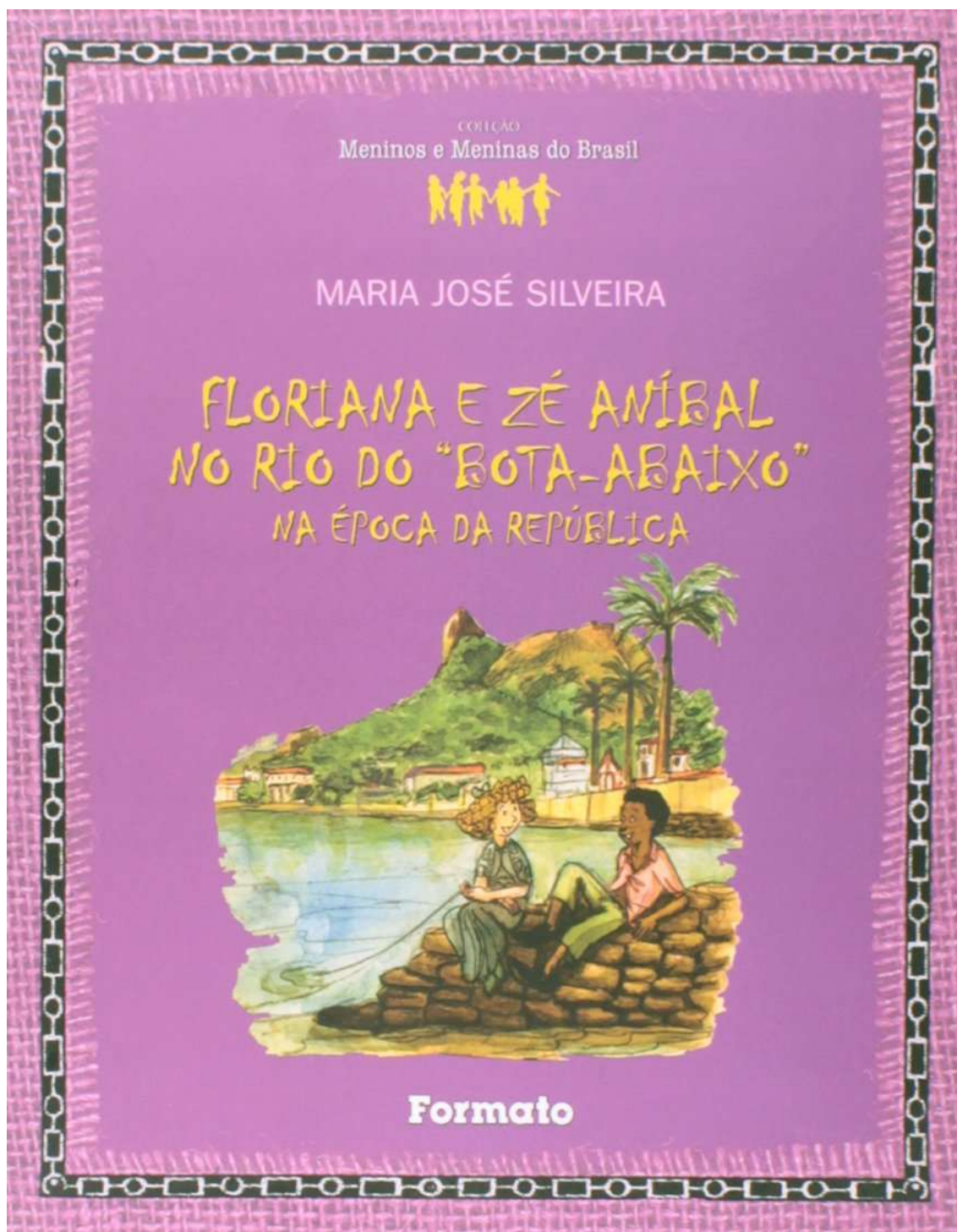
Indígenas participam de audiência pública na Câmara dos Deputados. Brasília, Distrito Federal, 2015.



Recepção do Hospital do Gama. Brasília, Distrito Federal, 2015.

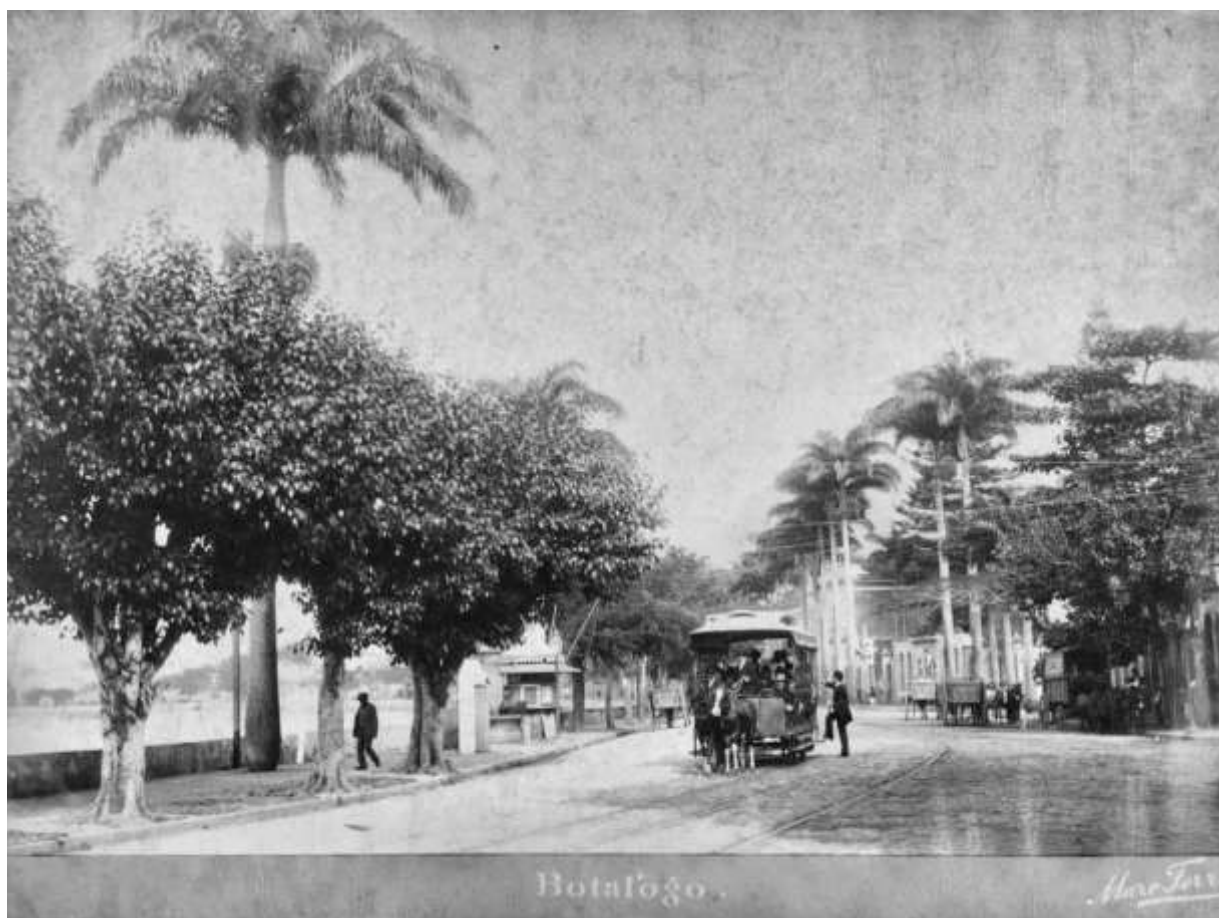
Fonte: HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017, p. 52

ANEXO 10



ANEXO 11

Fotografia de Marc Ferrez - Vista de Botafogo, na altura da Rua Marquês de Abrantes



Fonte: SILVEIRA, Maria José. *Floriana e Zé Aníbal no rio do "bota-abaixo": na época da república*. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

ANEXO 12

Tela do pintor Francês Félix Émile Taunay – Vista da Baía de Guanabara a partir da Ilha das Cobras



Fonte: SILVEIRA, Maria José. *Floriana e Zé Aníbal no rio do “bota-abaixo”: na época da república*. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

ANEXO 13

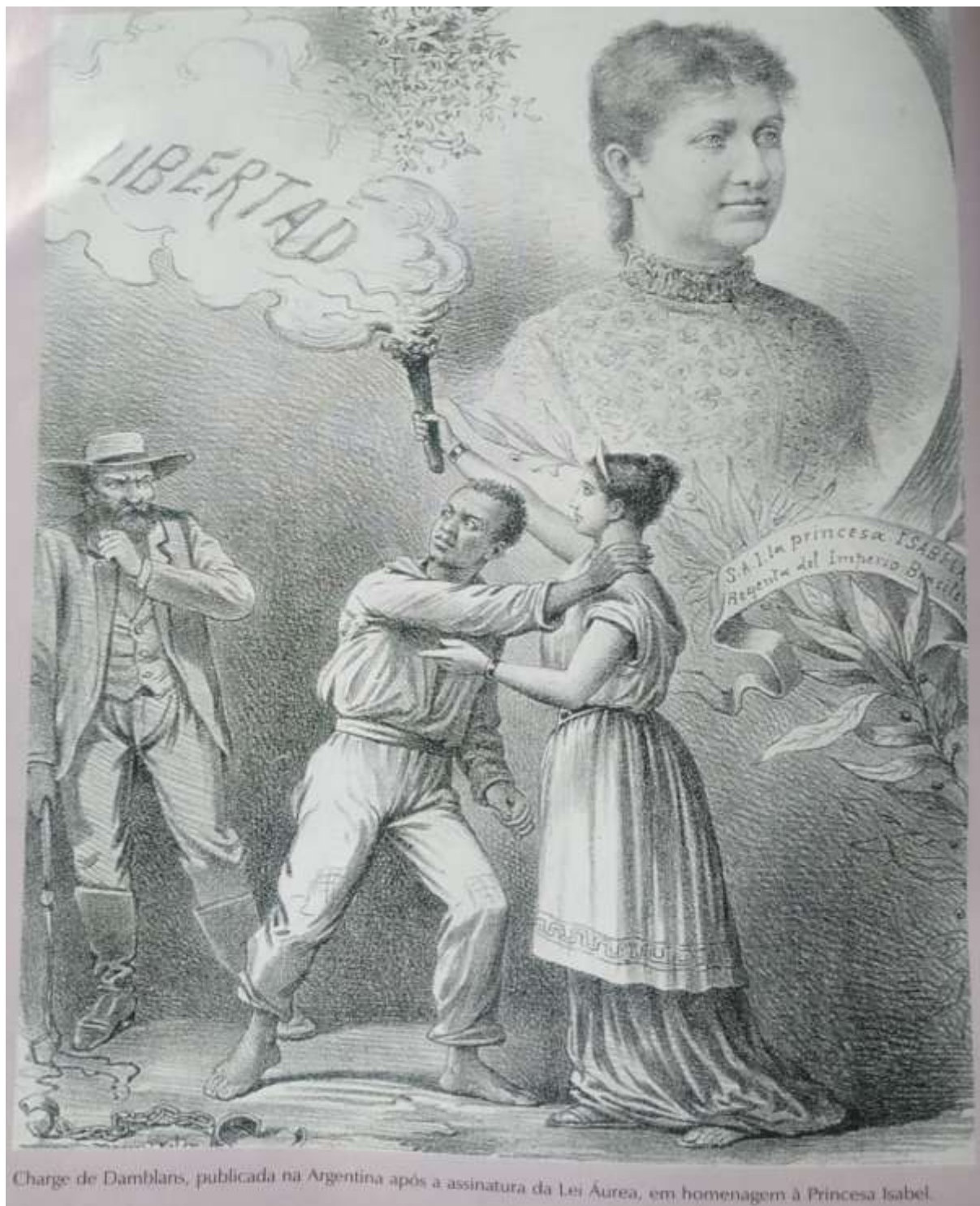
Vista da Baía de Guanabara a partir do Bairro Santa Teresa. Pintura de Friedrich Hagedorn



Fonte: SILVEIRA, Maria José. *Floriana e Zé Aníbal no rio do "bota-abaixo": na época da república*. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

ANEXO 14

Charge de Damblans, publicada na Argentina após a assinatura da Lei Áurea, em homenagem à Princesa Isabel



Fonte: SILVEIRA, Maria José. *Floriana e Zé Aníbal no rio do "bota-abaixo": na época da república*. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil).

ANEXO 15

107. DESCOBRIMENTO DO BRASIL (PINDORAMA) (CD – PALAVRA CANTADA)

(TERRA À VISTA!)
 PINDORAMA, PINDORAMA
 É O BRASIL ANTES DE CABRAL
 PINDORAMA, PINDORAMA
 É TÃO LONGE DE PORTUGAL
 FICA ALÉM, MUITO ALÉM
 DO ENCONTRO DO MAR COM O CÉU
 FICA ALÉM, MUITO ALÉM
 DOS DOMÍNIOS DE DOM MANUEL.

VERA CRUZ, VERA CRUZ
 QUEM ACHOU FOI PORTUGAL
 VERA CRUZ, VERA CRUZ
 ATRÁS DO MONTE PASCOAL
 BEM ALI CABRAL VIU
 DIA 22 DE ABRIL
 NÃO SÓ VIU, DESCOBRIU
 TODA A TERRA DO BRASIL.

PINDORAMA, PINDORAMA
 MAS OS ÍNDIOS JÁ ESTAVAM AQUI
 PINDORAMA, PINDORAMA
 JÁ FALAVAM TUPI-TUPI
 SÓ DEPOIS, VÊM VOCÊS
 QUE FALAVAM TUPI-PORTUGUÊS
 SÓ DEPOIS COM VOCÊS
 NOSSA VIDA MUDOU DE UMA VEZ.

PERO VAZ, PERO VAZ
 DISSE EM UMA CARTA AO REI
 QUE NUM ALTAR, SOB A CRUZ
 REZOU MISSA O NOSSO FREI
 MAS DEPOIS SEU CABRAL
 FOI SAINDO DEVAGAR
 DO PAÍS TROPICAL
 PARA AS ÍNDIAS ENCONTRAR.

PARA AS ÍNDIAS, PARA AS ÍNDIAS
 MAS AS ÍNDIAS JÁ ESTAVAM AQUI
 AVISAMOS: "OLHA AS ÍNDIAS!"
 MAS CABRAL NÃO ENTENDE TUPI
 SE MUDOU PARA O MAR
 VER AS ÍNDIAS EM OUTRO LUGAR



ANEXO 16

Obra de arte “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500”, de Oscar Pereira da Silva



ANEXO 17

Brasil, Cinco Séculos de Luta", de Aparecida Azedo



ANEXO 18

DESCOBRIMENTO DO BRASIL**GRAÇA BATITUCI**

**O rei Dom Manuel,
resolveu organizar
uma grande esquadra
e às Índias enviar
para trazer mercadorias
para o comércio ampliar.**

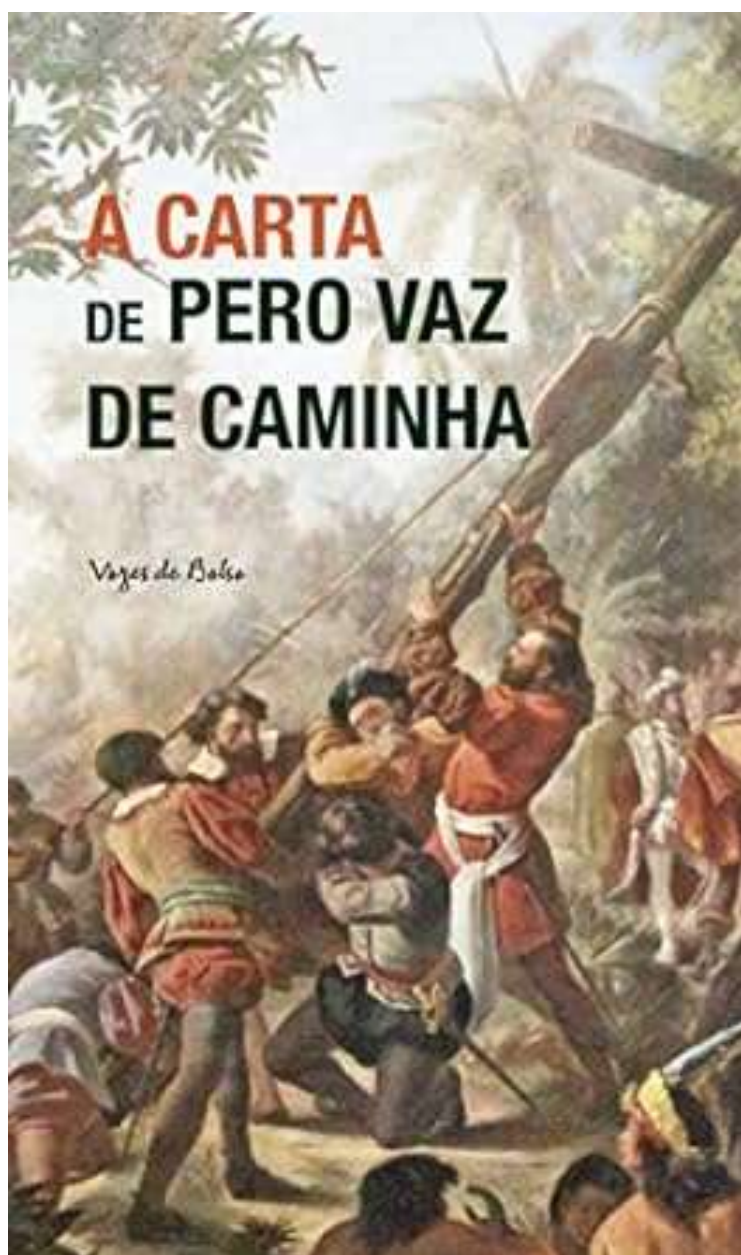
**A esquadra era composta
De treze navios reforçados
E mil e quinhentos homens
Bem-dispostos e ousados.**

**No dia 9 de março,
A esquadra saiu de Portugal.
Viajaram muitos dias,
Até avistarem o Monte Pascoal.**

**Encontraram um bom porto
Para ancorar os navios.**

**O nome é Porto Seguro
Onde todos se abrigaram.**

ANEXO 19

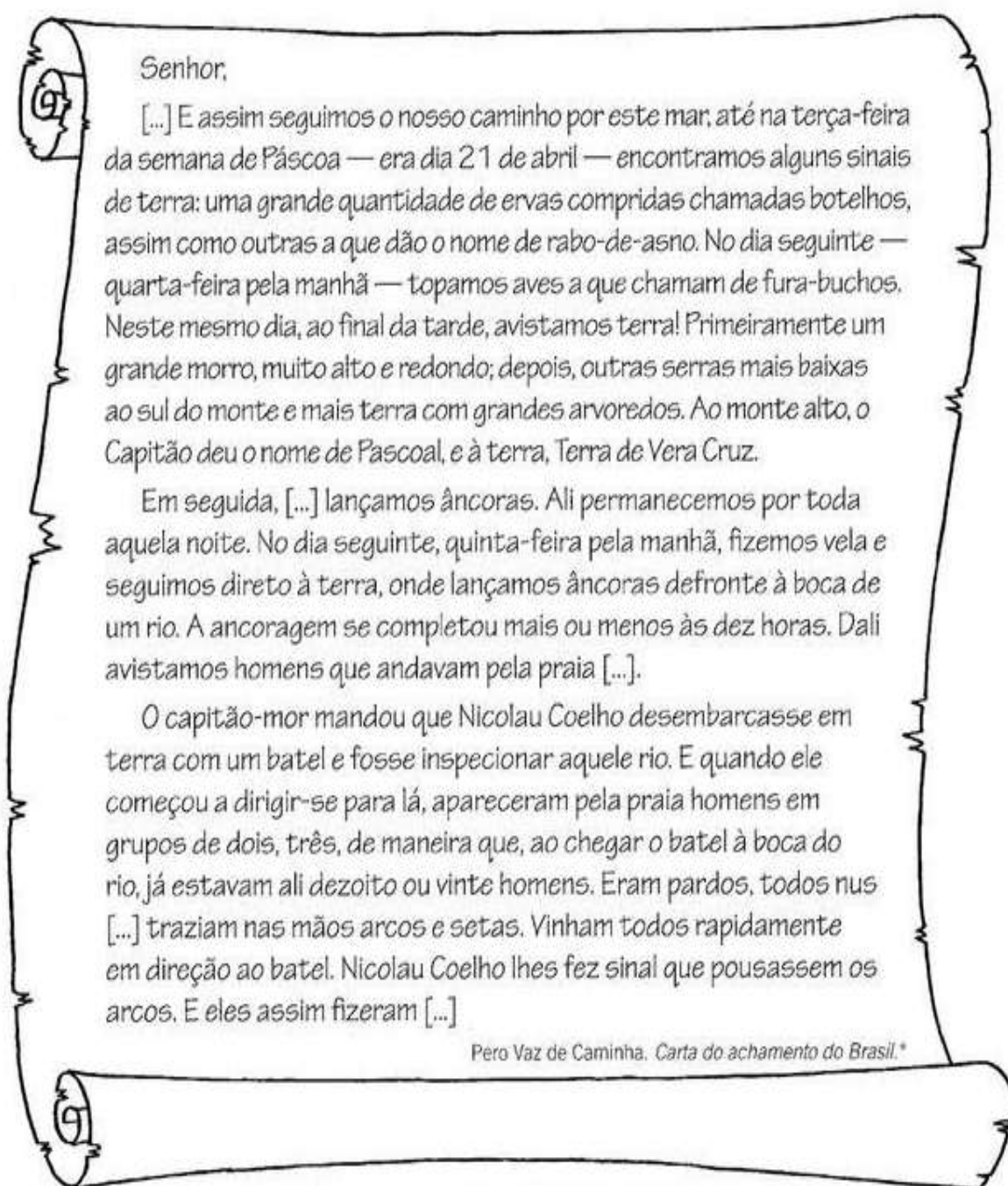


ANEXO 20

- 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.



ANEXO 21

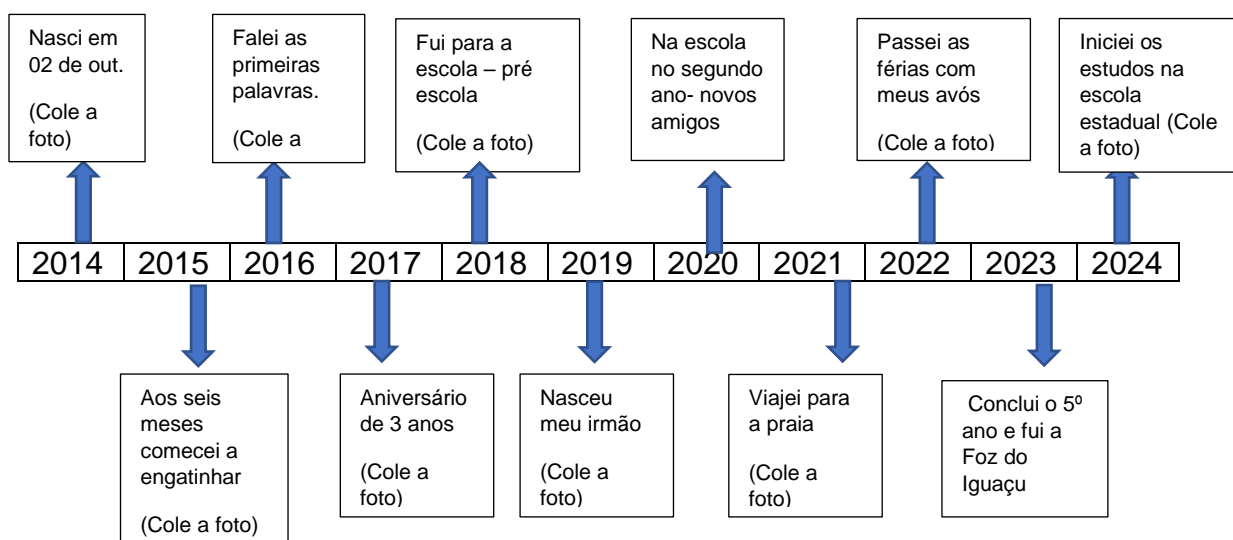


ANEXO 22

Atividade - Linha do tempo

Exemplo 1 – Assistir ao Vídeo e montar linha do tempo com os alunos - Vídeo explicativo: <https://www.youtube.com/watch?v=XZSxe5z7TUw>

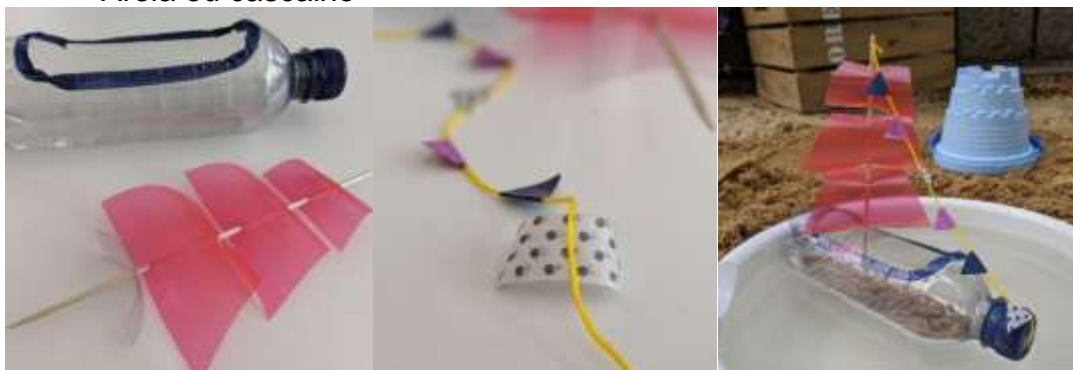
Exemplo 2- Linha do tempo (Pode fazer cada acontecimento em uma folha de sulfite e depois encadernar)



ANEXO 23

Como montar a caravela

- Garrafa descartável vazia de 0,33l
- Palito para espetinho
- Plástico resistente colorido ou verso de uma pasta
- Fita adesiva
- Cordão
- Tesoura pontiaguda
- Areia ou cascalho



ANEXO 24



ANEXO 25



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

ANEXO 26**RESPONDE OU PASSA**

Qual era a língua mais falada entre os nativos?
Como foi o encontro entre os europeus e os povos originários?
De onde veio o termo índio?
Qual era o número de habitantes que viviam aqui antes do descobrimento?
Quais etnias que aqui habitavam no início da colonização?
Podemos afirmar que as pessoas que aqui viviam tinham modos de vida bem diferentes dos portugueses desde roupas, alimentação e a língua?
Por que o Brasil foi colonizado?
Como foi o primeiro contato dos portugueses com os índios?
Quais foram os principais colonizadores?
Como terminou o período colonial?
Nome de uma obra estudada.
Personagem de uma obra estudada.
Autor de uma das obras estudadas.
Qual o meio de transporte feito com madeira e que os povos originários utilizam para navegar nos rios?
Um objeto que é tecido de palha e os povos nativos utilizam para guardar alimentos?
Nome de um alimento cultivado pelos povos nativos.
Nome de uma especiaria trazida das Índias pelos europeus.
Nome do chefe religioso dos povos nativos.
Objeto utilizado pelos povos nativos para dormir.

ANEXO 27



ANEXO 28



ANEXO 29

CHOQUE DE CULTURAS (TEATRO)

A chegada dos portugueses ao Brasil marcou o encontro de duas culturas profundamente diferentes. O conquistador português, julgando-se superior, submeteu os nativos (povos que já viviam aqui no território invadido) aos padrões próprios da civilização europeia: impôs-lhe sua língua, seus costumes, sua religião. Aprisionou e escravizou milhares de indígenas, às vezes expulsando-os ou removendo-os de seus lugares de origem. Vamos vê o que os índios pensavam sobre isso através de uma pequena peça teatral:

Personagens:

ÍNDIO -1: Desde a chegada dos brancos não tivemos mais paz. Eles acharam que a terra era deles.

ÍNDIO - 2: É, não reconheceram que esta terra tinha dono, que os índios eram gente livre, que os índios tinham um trabalho livre.

ÍNDIA: Por isso é que eles começaram a caçar os índios para fazer escravos. Atacaram as aldeias do nosso povo. Mataram o nosso povo.

PAJÉ: Nossa gente vivia feliz. Tinha muita caça. Muito peixe. Muita Fruta. Nunca faltava terra boa para fazer roça.

CACIQUE: Ninguém precisava fazer demarcação. A terra não era de um dono só, era de toda comunidade.

ÍNDIO - 1: A gente não comprava, a gente só fazia. Fazia o fogo com pau, as panelas de barro

ÍNDIO - 2: Ninguém fazia roça sozinha. Não comia as coisas da roça sozinha. Dividia com quem precisava.

ÍNDIO -1: Quando caçava, dividia, matava peixe dividia, fazia comida dividia, dividia bebida.

ÍNDIA: Tinha trabalho de homem e trabalho de mulher. A comunidade precisava do trabalho de cada um.

CACIQUE: Lá na Europa não tinha pau-brasil. Só aqui tinha. O pau-brasil dava tinta vermelha.

ÍNDIO-2: Os portugueses roubaram o pau-brasil para vender a tinta e ganhar dinheiro, usavam a tinta para tingir panos e fazer casas e barcos da madeira.

ÍNDIO -1: É, e vendiam esse pano muito caro e ganhavam muito dinheiro.

ÍNDIA: E quem cortava o pau-brasil eram os índios, num sistema escravo. Cortavam e carregavam.

ÍNDIO -1: Mas português enganava índio.

CACIQUE: Para enganar índio eles só davam espelho, faca, machado de ferro, conta. Só coisa barata. Assim, os portugueses exploravam os índios por acreditarem que eles eram seres inferiores e que precisavam ser “domados”, escravizados e subjugados. Infelizmente essa visão permanece até os dias de hoje.

Cenários: Vários índios sentados e conversando enquanto comem, próximos a uma fogueira e vestidos a seu modo.

Autoria - Prof. Joao Lazaro Epifanio

ANEXO 30

CHEGANÇA

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
Ianonami, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Fulniô, Tupinambá

Depois que os mares
dividiram os
continentes
quis ver terras
diferentes.
Eu pensei: "vou
procurar
um mundo novo,
lá depois do horizonte,
levo a rede balançante

pra no sol
me espreguiçar".

eu atraquei
num porto muito seguro,
céu azul, paz e ar puro...
botei as pernas pro ar.
Logo sonhei
que estava no paraíso,
onde nem era preciso
dormir para se sonhar.
Mas de repente
me acordei com a surpresa:
uma esquadra portuguesa
veio na praia atracar.
De grande nau,
um branco de barba escura,
vestindo uma armadura
me apontou pra me pegar.

E assustado
dei um pulo da rede,
pressenti a fome, a sede,
eu pensei: "vão me acabar".
me levantei de borduna já na mão.
Ai, senti no coração,
o Brasil vai começar.

Composição: Antônio Nóbrega

ANEXO 31
FOTOS PARA IMPRESSÃO



APÊNDICES

APÊNDICE – A

Quadro 16 - Catalogação inicial das Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis da Literatura Brasileira (1941- 2022), feita por Santos, em 2023

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Classificação
1ª fase: instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade			
<i>O gigante de Botas</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1941	acrítica
<i>Zumbi dos Palmares</i>	Leda Maria de Albuquerque	1944	crítica/mediadora
<i>Coração de Onça</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1951	acrítica
<i>A aldeia sagrada</i>	Francisco Marins	1953	crítica/mediadora
<i>O Degredado</i>	Alves Borges	1964	crítica/mediadora
<i>O menino de Palmares</i>	Isa Silveira Leal	1968	crítica/mediadora
<i>Cabanos: novela histórica</i>	Carlos Arruda	1969	crítica/mediadora
<i>Faz muito tempo</i>	Ruth Rocha	1977	acrítica
2ª fase: implementação de escritas críticas/mediadoras			
<i>O soldado que não era</i>	Joel Rufino dos Santos	1980	crítica/mediadora
<i>Viagem ao mundo desconhecido</i>	Francisco Marins	1980	acrítica
<i>Quatro dias de rebelião</i>	José Rufino dos Santos	1980	crítica/mediadora
<i>Meninos sem pátria</i>	Luiz Puntel	1981	crítica/mediadora
<i>Caravelas do Novo Mundo</i>	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	acrítica
<i>Os bandeirantes</i>	Mustafa Yazbeck	1985	acrítica
<i>Proclamação da República</i>	Marcos Rey	1985	acrítica
<i>Saruê, Zambi!</i>	Luiz Galdino	1985	crítica/mediadora
<i>Terra do descobrimento</i>	Paula Saldanha	1986	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os gnomos do Ipiranga</i>	Shiyozo Tokutake	1988	acrítica
<i>Antônio da Silva Jardim, o herói da Proclamação da República</i>	Luiz Antônio Aguiar	1989	crítica/mediadora
<i>Terra à vista: descobrimento ou invasão</i>	Benedito Prezia	1992	crítica com tendência à desconstrução
<i>Tiradentes e a Inconfidência Mineira</i>	Carlos Guilherme Mota	1992	acrítica
<i>O amigo do Rei</i>	Ruth Rocha	1993	crítica/mediadora
<i>Rômulo e Júlia: os Caras Pintadas</i>	Rogério Andrade Barbosa	1993	crítica/mediadora
<i>Atrás do paraíso</i>	Ivan Jaf	1995	crítica/mediadora
<i>Os netos da Ditadura</i>	Heloisa Parenti	1995	crítica/mediadora
<i>Cidadela de Deus, a saga de Canudos</i>	Gilberto Martins	1996	crítica/mediadora
<i>Não acredito em branco</i>	Celso Antunes e Telma Guimarães Castro Andrade	1996	crítica/mediadora

<i>O roubo da comenda imperial</i>	Ganymédes José	1996	crítica/mediadora
<i>O rei preto de Ouro Preto</i>	Sylvia Orthof	1997	crítica/mediadora
<i>A história dos escravos</i>	Isabel Lustosa	1998	acrítica
<i>A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)</i>	Toni Brandão	1999	acrítica
<i>O menino que virou rei</i>	André Carvalho	1999	acrítica
<i>O vampiro que descobriu o Brasil</i>	Ivan Jaf	1999	crítica com tendência à desconstrução
<i>O Cacique Branco</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os inimigos do Rei</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os Fugitivos da esquadra de Cabral</i>	Angelo Machado	1999	crítica/mediadora
<i>Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro</i>	Marcelo Duarte	1999	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte... Um negócio de Estado!</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro Álvares Cabral, diário de bordo</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro, o independente</i>	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	1999	crítica/mediadora
3ª fase: Consolidação das escritas críticas/mediadoras e fundação da tendência à desconstrução			
<i>As Princesas e os Segredos da Corte</i>	Elisabeth Loibl	2000	crítica/mediadora
<i>Descobrimo o Brasil</i>	Lilia Scarano Hemsí e Julita Scarano	2000	acrítica
<i>Joaquim José</i>	Regina Rennó	2000	acrítica
<i>O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i>	Luciana Sandroni	2000	acrítica
<i>Os Cavalos da República</i>	Moacyr Sciar	2000	crítica/mediadora
<i>Pedro, menino navegador</i>	Lúcia Fidalgo	2000	crítica com tendência à desconstrução
<i>Potyra: inimá paravuny</i>	Anna Flora	2000	crítica mediadora
<i>Uma história do descobrimento do Brasil</i>	Alberto Medeiros	2000	acrítica
<i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i>	Marcílio Godói	2001	acrítica
<i>Memórias de um bandeirante</i>	Sonia Sant'Anna	2001	acrítica
<i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i>	Atilio Bari	2002	crítica/mediadora
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003	crítica/mediadora

<i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: Na época dos Bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: Na época da Independência</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo": Na época da República</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Nuno descobre o Brasil</i>	Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero	2004	acrítica
<i>Abaixo a ditadura!</i>	Cláudio Martins	2004	crítica/mediadora
<i>Na caravela virtual</i>	Vera Carvalho Assumpção	2005	crítica/mediadora
<i>Maria Brasileira</i>	Antonio Carlos Vilela	2005	crítica/mediadora
<i>Abrindo Caminhos</i>	Ana Maria Machado	2006	acrítica
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte!</i>	Juliana de Faria	2006	crítica com tendência à desconstrução
<i>Leopoldina: a princesa do Brasil</i>	Clóvis Bulcão	2006	acrítica
<i>Uma viagem aventureira: percorrendo o Brasil em 1850</i>	Julita Scarano e Lilia Scarano Hemsí	2006	acrítica
<i>1808: a viagem da Família Real</i>	Gilson Barreto	2007	acrítica
<i>A Corte Chegou, o Rio de Janeiro se transforma</i>	Cândida Vilarés e Vera Vilhena	2007	crítica/mediadora
<i>Bárbara e Alvarenga</i>	Nelson Cruz	2007	crítica/mediadora
<i>Dirceu e Marília</i>	Nelson Cruz	2007	crítica/mediadora
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: capoeira e liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: as sementes de Zumbi</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2007	acrítica
<i>Tiradentes</i>	Walter Vetillo	2007	acrítica
<i>Um vampiro apaixonado na corte de D. João</i>	Ivan Jaf	2007	crítica com tendência à desconstrução
<i>As revoltas do vampiro</i>	Ivan Jaf	2008	crítica com tendência à desconstrução
<i>Dom João na corte do Carnaval</i>	Ana Beatriz Guerra e Flávia Greco Lopes	2008	acrítica

<i>Foi quando a Família Real chegou</i>	Lúcia Fidalgo	2008	crítica/mediadora
<i>Terra à vista!: o encanto do descobrimento do Brasil</i>	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	acrítica
<i>Degredado em Santa Cruz</i>	Sonia Sant'Anna	2009	crítica com tendência à desconstrução
<i>Zumbi, o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009	crítica/mediadora
<i>Ana Neri na Guerra do Paraguai</i>	Maicon Tenfen	2010	crítica/mediadora
<i>A princesa Isabel, o gato e a fotografia</i>	Pedro Afonso Vasquez	2010	acrítica
<i>Luana: e as asas da liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2010	crítica/mediadora
<i>O marimbondo do Quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010	crítica/mediadora
<i>O Quilombo encantado</i>	Marcos Mairton	2010	crítica/mediadora
<i>Filó e o hino à Proclamação da República</i>	Christina Hernandez	2011	acrítica
<i>Isabel</i>	Carolina Vigna-Marú	2011	acrítica
<i>Um Quilombo no Leblon</i>	Luciana Sandroni	2011	crítica/mediadora
<i>A guerra da Cabanagem</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Libertação dos escravos e República: as aventuras de Zezé</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Mil e quinhentos: ano do desaparecimento</i>	Alan Oliveira	2012	crítica/mediadora
<i>Os estrangeiros</i>	Marconi Leal	2012	crítica/mediadora
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Sonia Rosa	2012	crítica/mediadora
<i>Enquanto o dia não chega</i>	Ana Maria Machado	2013	crítica/mediadora
<i>A Viagem Proibida: Nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013	crítica/mediadora
<i>A Descoberta do Novo Mundo</i>	Mary Del Priore	2013	crítica/mediadora
<i>Isabel, a redentora</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>Quinzinho, o Tiradentes</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>O vampiro e o Zumbi dos Palmares: Escravidão e resistência na história do quilombo mais famoso do Brasil</i>	Ivan Jaf	2013	crítica com tendência à desconstrução
<i>Cinderela e Chico Rei</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	2014	crítica/mediadora
<i>Leopoldina: uma vida pela Independência</i>	Roselis von Sass	2014	acrítica
<i>Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil</i>	Regina Drummond	2014	crítica/mediadora
<i>Minuano</i>	Tabajara Ruas	2014	crítica/mediadora

<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrício Luz	2014	crítica/mediadora
<i>Pindorama de Sucupira</i>	Nara Vidal	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>A bacalhoadada que mudou a história</i>	Luiz Eduardo de Castro Neves	2015	acrítica
<i>Dom Pedro I Vampiro</i>	de Nazareth Fonseca	2015	crítica com tendência à desconstrução
<i>Kiese: história de um africano no Brasil</i>	Ricardo Dreguer	2015	crítica/mediadora
<i>Todo dia é dia de independência: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798</i>	Antônio Carlos Santos	2015	crítica/mediadora
<i>Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Quissama: O Império dos Capoeiras</i>	Maicon Tenfen	2015	crítica/mediadora
<i>A Independência no país da folia</i>	Flávio Greco Lopes	2016	acrítica
<i>A carta paralela</i>	Sérgio Schaefer	2017	crítica com tendência à desconstrução
<i>Ludi na chegada e no botafora da Família Real</i>	Luciana Sandroni	2017	crítica com tendência à desconstrução
<i>Quissama: Território Inimigo</i>	Maicon Tenfen	2018	crítica/mediadora
<i>Lelé e a Independência do Brasil</i>	Ainê Pena	2018	acrítica
<i>Clarice</i>	Roger Mello	2018	crítica/mediadora
<i>Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019	crítica/mediadora
<i>Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora

<i>Zuzu</i>	David Massena	2019	crítica com tendência à desconstrução
<i>Independência ou... confusão!</i>	Sérgio Saad	2020	crítica/mediadora
<i>O apátrida: a saga de um degradado no Novo Mundo</i>	Júlio Moredo	2020	crítica/mediadora
<i>Minha Valente Avó</i>	Andreia, Edu e Ana Prestes	2020	crítica/mediadora
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Maltese; Gabriela Bauerfeldt; Orlando Nilha	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Esconjuro!: a corda e o cordel na Revolta dos Alfaiates</i>	Luís Pimentel	2021	crítica/mediadora
<i>Independência ou zero!</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica/mediadora
<i>Memórias Póstumas do burro da independência</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os sete da Independência</i>	Gustavo Penna	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil</i>	Paulo Rezzuti	2021	acrítica
<i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i>	Margarida Patriota	2021	crítica/mediadora
<i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i>	Renata Spinassê	2022	crítica/mediadora
<i>Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil</i>	Ivna Chedier Maluly	2022	acrítica
<i>O tesouro da independência</i>	Luiz Eduardo Matta	2022	crítica / mediadora

Fonte: Elaborado pelo autor em colaboração da equipe "Ressignificações do passado na América" em 2022, atualizado em 2023.

APÊNDICE B

Quadro 17 - Capítulos de livro que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, escritos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”

TÍTULO DO CAPÍTULO	AUTOR(ES)	DADOS BIBLIOGRÁFICOS
O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica.	Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki.	ZUCKI, R. O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica. <i>In: Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar.</i> FLECK, G. F. (org.). Curitiba: CRV, 2017.
Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – Profletras: uma resignificação dos contos de fada em sala de aula.	Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki.	FLECK, G. F.; ZUCKI, R. Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – Profletras: uma resignificação dos contos de fada em sala de aula. <i>In: LOPEZ, C. J.; FLECK, G. F.; DEL POZO GONZÁLEZ, L. S.(org.). A Pesquisa em literatura e leitura na formação docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino.</i> Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. I.
Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental – caminhos viáveis ao letramento literário	Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki.	FLECK, G.; ZUCKI, R. Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental – caminhos viáveis ao letramento literário. <i>In: HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; CORSI, M. S. (org.). Práticas artístico/literárias na sala de aula.</i> Maringá: Editora da UEM, 2019. v.2.: il. (Coleção propostas de intervenção do Profletras). Disponível em: http://www.profletras.uem.br/imagens/ebook-vol-2.pdf
Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor Literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino Fundamental	Michele de Fátima Sant’Ana; Carla Cristiane Saldanha Fant; Gilmei Francisco Fleck.	SANT’ANA, M. F.; FANT, C. C. S.; FLECK, G. F. Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino fundamental. <i>In: SOUZA, A. L. S.; OLIVEIRA, D.; PEREIRA, J. N. (org.). Cotidiano escolar: teoria e prática no Profletras.</i> Salvador: Editora da UFBA, 2020, p. 367-384.

Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em “Oficinas literárias temáticas”	Gilmei Francisco Fleck; Carla Cristiane Saldanha Fant; Michele de Fátima Sant’Ana; Vilson Pruzak dos Santos.	FLECK, G. F.; FANT, C. S. F.; SANT’ANA, M. F.; SANTOS, V. P. Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em “Oficinas literárias temáticas”. <i>In.</i> : FLECK, G. F.; ROMANO, P. A. B.; SILVA, L. H. O.; NASCIMENTO, M. F.; MENDONÇA, S. C. (org.). Searas literárias: dimensões literárias e práticas de literatura no Profletras . Rio Branco: Nepan, 2020, v. I, p. 67-86.
Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I	Gilmei Francisco Fleck; Marcio da Silva Oliveira; Matilde Costa Fernandes de Souza; Vilson Pruzak dos Santos.	FLECK, G. F.; OLIVEIRA, M. da S.; SOUZA, M. C. F.; SANTOS, V. P. dos. Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I. <i>In.</i> : TAUFE A. L.; CUSTÓDIO, P. B.; RAMOS, W. F. (org.). Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I . Jundiaí-SP: Paco, 2020, p. 191-212.
Leitura no Ensino Fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas” – “um por todos e todos por um”	Gilmei Francisco Fleck; Matilde Costa Fernandes de Souza; Vilson Pruzak dos Santos.	FLECK, G. F.; SOUZA, M. C. F.; SANTOS, V. P. dos. Leitura no ensino fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas”: um por todos e todos por um. <i>In.</i> SALES, L. S.; CAVALCANTI, M. de O. C.; NICOLAU, R. B. F. (org.). Formação de professores em língua e literatura: compartilhando experiências . João Pessoa: Editora da UFPB, 2020, p. 113-124.
Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura	Cristian Javier Lopez; Matilde Costa Fernandes de Souza.	LOPEZ, C. J.; SOUZA, M. C. F. de. Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura. <i>In.</i> : FLECK, G. F.; ROMANO, P. A. B.; SILVA, L. H. O.; NASCIMENTO, M. F.; MENDONÇA, S. C. (org.). Searas Literárias: dimensões literárias e práticas de leitura no Profletras . Rio Branco: Nepan, 2020, v. 1, p. 67-85.

Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização	Gilmei Francisco Fleck.	FLECK, G. F. Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização. Campinas: <i>In: PINTO, F. N. P., et al. (org.). Ensino da literatura no contexto contemporâneo.</i> Campinas: Mercado das Letras, 2021, p. 219-236.
Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira :vias para a formação do leitor consciente.	Fernanda Sacomori Candido Pedro; Gilmei Francisco Fleck; Vilson Pruzak dos Santos.	FLECK, G. F.; PEDRO, F. S. C.; SANTOS, V. P. Resignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira: vias para a formação do leitor consciente. <i>In: DI RAIMO, L. C. F .D. et al. (org.). Propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura.</i> Jundiaí: Paco, 2022, p. 103-118.
A Independência do Brasil resignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente	Carla Cristina Saldanha Fant; Rosângela Margarete Scopel da Silva; Gilmei Francisco Fleck.	FANT, C. C. S.; SILVA, R. M. S da.; FLECK, G. F. A Independência do Brasil resignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente. <i>In: LACOWICZ, S. D.; WEINHARDT, M. (org.). Imagens de independência: disputas, retornos e esquecimentos.</i> São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 73-92.
Instalação, a Implantação e a Manutenção do Império do Brasil Retratadas na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Resignificações do passado pela ficção”	Rosângela Margarete Scopel da Silva; Carla Cristiane Saldanha Fant; Gilmei Francisco Fleck.	SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S; FLECK, G. F. Instalação, a Implantação e a Manutenção do Império do Brasil retratadas na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Resignificações do passado pela ficção. <i>In: MIRANDA, A. L. A. de.; SOUZA, Erika Maria Albuquerque, SILVA, Mônica Cardoso. Linguagem, Literatura e Formação: a investigação no campo das Letras. (org.).</i> Caxias: Editora da UEMA, 2023. p. 58-72 (E-book do XXI Simpósio de Letras). Disponível em: https://sites.google.com/view/xxisimposiodeletras/publicacoes?authuser=0 Acesso em: 18 jul. 2024.
Um Quilombo no Leblon (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do	Rosângela Margarete Scopel da Silva;	SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S.; FLECK, G. F. Um Quilombo no Leblon (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no Ensino Fundamental. Claraboia , Jacarezinho, n.20, p. 289-311, jul./dez, 2023 (E-book).

leitor literário no Ensino Fundamental	Carla Cristiane Saldanha Fant; Gilmei Francisco Fleck.	
Um Quilombo no Leblon (2011), de Luciana Sandroni: Resignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora	Rosângela Margarete Scopel da Silva.	SILVA, R. M. S. da. Um Quilombo no Leblon (2011), de Luciana Sandroni: Resignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora. <i>In</i> : FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras : leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 205-243.
DITADURA? SIM, HOUE! Resignificações do período ditatorial brasileiro em Abaixo a ditadura! (2004), de Cláudio Martins	Renata Zucki.	ZUCKI, R. Ditadura? Sim, houve! Resignificações do período ditatorial brasileiro em Abaixo a ditadura! (2004), de Cláudio Martins. <i>In</i> : FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras : leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 305-344.
A metaficção na literatura híbrida de história e ficção juvenil: Dom Pedro I Vampiro (2015), de Nazarethe Fonseca	Douglas Rafael Facchinello; Matilde Costa Fernandes de Souza.	FACCHINELLO, D. R.; SOUZA, M. C. F. de. A metaficção na literatura híbrida de história e ficção juvenil: Dom Pedro I Vampiro (2015), de Nazarethe Fonseca. <i>In</i> : NAVAS, D.; SILVA, M.; GALVÃO, E. (org.). Narrativas que se (des)constroem : a metaficção na literatura destinada a crianças e jovens. 1.ed. Curitiba: Bagai, 2023. p. 87-100.
“Asas da Liberdade” (2010): narrativa híbrida de história e ficção e formação do leitor literário – caminhos à descolonização	Rosângela Margarete Scopel da Silva; Carla Cristiane Saldanha Fant; Cristian Javier Lopez.	SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S.; LOPEZ, C. J. “Asas da Liberdade” (2010): narrativa híbrida de história e ficção e formação do leitor literário – caminhos à descolonização. <i>In</i> : BARREIROS, P. N.; FLECK, G. F.; SANTOS, N. A. dos. (org.). A Leitura Literária : práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Campinas: Pontes, 2024, p. 89-116.
Um Quilombo no Leblon (2011): leituras de narrativas	Rosângela Margarete Scopel da Silva;	SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S. Um Quilombo no Leblon (2011): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação leitora da educação básica como vias da decolonialidade. <i>In</i> : CELLA, T., MORENO, L.; MELLO, C.

híbridas juvenis na formação leitora da educação básica como vias da decolonialidade	Carla Cristiane Saldanha Fant.	(org.). Decolonialidade: linguagens em perspectivas. São Paulo: Todas as Musas, 2024. p. 123-143.
Formação do leitor literário no Ensino Fundamental I: Desvelando o “mundo encantado das fadas” por meio de uma “Oficina Literária Temática”	Gilmei Francisco Fleck; Carla Cristiane Saldanha Fant; Souza Vilson Pruzak dos Santos.	FLECK, G. F.; FANT, C. C. S.; SOUZA, M. C. F. de; SANTOS, V. P. dos. Formação do leitor literário no ensino fundamental I: Desvelando o “mundo encantado das fadas” por meio de uma “Oficina Literária Temática”. <i>In:</i> BARREIROS, P. N.; FLECK, G. F.; SANTOS, N. A. dos (org.). A Leitura Literária: práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Campinas: Pontes, 2024. p. 67-88.
<i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015) DE NAZARETHE FONSECA: Resignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida.	Douglas Rafael Facchinello.	FACCHINELLO, D. R. <i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015), de Nazarethe Fonseca: Resignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida. <i>In:</i> FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 173-204.
Liberdade, Igualdade e Fraternidade? Resignificações da Inconfidência Mineira (1789) em A viagem proibida nas trilhas do ouro (2013), de Mary Del Priore	Fernanda Sacomori Candido Pedro.	PEDRO, F. S. C. Liberdade, Igualdade e Fraternidade? Resignificações da Inconfidência Mineira (1789) em A viagem proibida nas trilhas do ouro (2013), de Mary Del Priore <i>In:</i> FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p.103-136.
A busca da descolonização de leitores no ensino fundamental II – uma análise do “descobrimento do Brasil” apresentado no material didático	Fernanda Sacomori Candido Pedro Gilmei Francisco Fleck.	PEDRO, F. S. C.; FLECK, G. F. A busca da descolonização de leitores no ensino fundamental II – uma análise do “descobrimento do Brasil” apresentado no material didático de ensino de história. <i>In:</i> CELLA, T.; MORENO, L.; MELLO, C. (org.). Decolonialidade: linguagens em perspectivas. São Paulo: Todas as Musas, 2024. p. 277-294.

de ensino de história		
Importância da leitura de narrativas híbridas de História e ficção em sala de aula para a formação do leitor literário decolonial	Gilmei Francisco Fleck.	FLECK, G. F. Importância da leitura de narrativas híbridas de História e ficção em sala de aula para a formação do leitor literário decolonial. <i>In</i> : OLIVEIRA, V. da S.; BRANDILEONE, A. P. F. N. (org.). Literatura no espaço escolar: (des)caminhos e resistências . Campinas: Pontes, 2024. p. 33-66.

APÊNDICE – C

Quadro 18 - Artigos publicados entre 2017 e 2024, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)	DADOS BIBLIOGRÁFICOS
Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida	Gilmei Francisco Fleck.	FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. Revista a cor das letras . Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, out./dez. 2019. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/4919 . Acesso: 8 abr. 2024.
Formação do leitor literário no ensino fundamental: uma experiência com “o mundo encantado das fadas”	Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant.	FLECK, Gilmei Francisco; LOPEZ, Cristian Javier; FANT, Carla Cristiane Saldanha. Formação do leitor literário no Ensino Fundamental: uma experiência com o Mundo encantado das fadas. Pontos de Interrogação . Bahia, v. 10, n. 1, jan./jun., p. 65-82, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosedint/issue/view/496 . Acesso em: 12 mar. 2024.
A estética memorialística enquanto fonte na obra <i>A cor da ternura</i> (2018), de Geni Guimarães: a literatura como instrumento de ressignificação histórica das personagens negras	Marcio da Silva Oliveira; Matilde Costa Fernandes de Souza; Michele de Fátima Sant’Ana.	OLIVEIRA, Marcio da Silva; SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANT’ANA, Michele de Fátima. A estética memorialística enquanto fonte na obra <i>a cor da ternura</i> (2018), de Geni Guimarães: a literatura como instrumento de ressignificação histórica das personagens negras. EntreLetras . Araguaína, v.11 n. 1, 2020, p. 258–275. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331 . Acesso em 18 abr. 2023
O “descobrimento” do Brasil retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i> (2000) e <i>Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do descobrimento</i> (2003).	Matilde Costa Fernandes de Souza; Rosângela Margarete Scopel da Silva.	SOUZA, Matilde Costa Fernandes; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. O “descobrimento” do Brasil retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i> (2000) e <i>Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do descobrimento</i> (2003). Fermentum . [S.l.], v. 31, n. 91, maio/ago. 2021. Disponível em: https://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47410/articulo5.pdf?sequence=1&isAlloWed=y . Acesso em: 14 abr. 2023.
Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o	Gilmei Francisco Fleck;	FLECK, Gilmei Francisco; SANT’ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico

romance histórico contemporâneo de mediação	Michele de Fátima Sant'Ana; Tatiane Cristina Becher.	contemporâneo de mediação. Literatura: teoria, história, crítica. [S.l.], v. 23, n. 2, p. 193-216, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59312021000200193&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 15 abr. 2023.
A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural	Matilde Costa Fernandes de Souza; Vilson Pruzak dos Santos.	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANTOS, Vilson Pruzak dos. A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, n. 58, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/rt/printerFriendly/10905/0 . Acesso em: 15 abr. 2023.
Narrativas híbridas de história e ficção da literatura Infantojuvenil: ressignificações de personagens históricas na colonização da América Latina	Michele de Fátima Sant'Ana; Tatiane Cristina Becher.	SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. Narrativas híbridas de história e ficção da literatura Infantojuvenil: ressignificações de personagens históricas na colonização da América Latina. Fermentum. [S.l.], v. 31, n. 91, p. 416-439, maio/ago. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47409 . Acesso em: 15 abr. 2023.
Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI	Fernanda Sacomori Candido Pedro; Vilson Pruzak dos Santos.	PEDRO, F. S. C.; SANTOS, V. P. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. Fermentum. [S.l.] v. 31, n. 91, p. 399-415. Maio/ago. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47408 . Acesso em: 10 abr. 2023.
<i>Tumbu</i> (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil –ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente	Vilson Pruzak dos Santos; Raimundo Nonato Duarte Corrêa; Marta Richciki Camargo.	SANTOS, Vilson Pruzak dos; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte; CAMARGO, Marta Richciki. <i>Tumbu</i> (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil –ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente. Revista EntreLetras. Araguaína, v. 12, n. 3, p. 190-209, set./dez. 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616 . Acesso em: 14 abr. 2023.
Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil- Oficinas Literárias	Carla Cristine Fant Saldanha; Marcio da Silva Oliveira; Rosângela Margarete Scopel da Silva.	FANT, Carla Cristine Saldanha; OLIVEIRA, Marcio da Silva Oliveira; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil- Oficinas Literárias. Revista EntreLetras. Araguaína, v.12, n.3, p. 172-189, set./dez. 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php

		/entreletras/article/view/13331. Acesso: 10 abr. 2023.
Liberdade ainda que tardia - a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Junior	Fernanda Sacomori Candido Pedro; Douglas Rafael Facchinello; Margarida da Silveira Corsi.	PEDRO, F. S. C.; FACCHINELLO, D.R; CORSI, M. da S. Liberdade ainda que tardia - a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Junior. Revista EntreLetras . Araguaína. v.12.n.3. p. 153-171, set./dez. 2021. Disponível em: http://https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13413/19780 . Acesso em: 10 abr. 2023.
Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do Leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais	Fernanda Sacomori Pedro; Gilmei Francisco Fleck; Vilson Pruzak dos Santos; Matilde Costa Fernandes de Souza.	FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Cândido; SANTOS, Vilson, Pruzak; SOUZA, Matilde Costa Fernandes.; Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do Leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino Fundamental – anos finais. Primeira Escrita . [S.l.], v. 9, n. 2, p. 41-53, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523 . Acesso em: 10 abr. 2024.
A leitura literária na escola: Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção	Matilde Costa Fernandes de Souza; Simone Spiess; Luciene Souza Santos.	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; Spiess, Simone; SANTOS, Luciene Souza. A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. Revista EntreLetras . Araguaína, v.12 n.3, p.132–152, 2022. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616 . Acesso: 15 abr. 2024.
Os estrangeiros (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente -entre a história e a literatura	Fernanda Sacomori Candido Pedro; Gilmei Francisco Fleck; Vilson Pruzak dos Santos.	PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. <i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente -entre a história e a literatura. Revista Juçara . [S.l.], v. 6, n. 1, p. 666-681, jul. 2022. Disponível em: https://uema.openjournalsolutions.com.br/portal/index.php/jucara/issue/view/233 . Acesso em: 15 abr. 2024.
Um Quilombo no Leblon (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na	Rosângela Margarete Scopel da Silva;	SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FANT, Carla Cristiane Saldanha; FLECK, Gilmei Francisco. <i>Um Quilombo no Leblon</i> (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na

formação do leitor literário no ensino fundamental	Carla Cristiane Saldanha Fant; Gilmei Francisco Fleck.	formação do leitor literário no ensino fundamental. Revista Claraboia , Jacarezinho, n.20, p. 289-311, jul./dez. 2023. Disponível em: https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1124 . Acesso em: 20 jul. 2024.
Ressignificando o grito da independência por meio da literatura infantil: possíveis relações entre “Independência ou morte”, de Pedro Américo (1888), <i>Independência ou morte</i> , de Juliana Faria (2006) e o romance histórico contemporâneo de mediação	Carla Cristiane Saldanha Fant; Rosângela Margarete Scopel da Silva; Cristian Javier Lopez.	FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; LOPEZ, Cristian Javier. Resignificando o grito da Independência por meio da literatura infantil: possíveis relações entre “Independência ou morte”, de Pedro Américo (1888), <i>Independência ou morte!</i> , de Juliana Faria (2006) e o romance histórico contemporâneo de mediação. Revista Letrônica . Porto Alegre. v. 16, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2023. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/44316 . Acesso em: 20 Jul. 2024.
Palmares de Zumbi (2019): narrativa híbrida de história e ficção – por uma ressignificação do passado de luta pela liberdade	Rosângela Margarete Scopel da Silva; Carla Cristiane Saldanha Fant; Celeste Maria Pacheco de Andrade; Luciane Thomé Schröder.	SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FANT, Carla Cristiane Saldanha; ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de; SCHRÖDER Luciane Thomé. <i>Palmares de Zumbi (2019): narrativa híbrida de história e ficção – por uma ressignificação do passado de luta pela liberdade</i> . Revista A Cor das Letras . Feira de Santana, v. 24, n. Esp., p. 336-347, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9349 . Acesso em: 20 jul. 2024.
Memória e despatriarcalização na obra infantil <i>Minha Valente Avó</i> (2020).	Renata Zucki; Jacielle da Silva; César Alessandro Sagrillo; Abílio Pacheco de Souza.	ZUCKI, Renata; SANTOS, Jacielle da Silva; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo; SOUZA, Abílio Pacheco de. Memória e despatriarcalização na obra infantil <i>Minha Valente Avó</i> (2020). Revista A Cor das Letras . Feira de Santana, v. 24, n. Esp., p. 184-202, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9349 . Acesso em: 21 jul. 2024.
Terra do Descobrimento (2005), de Paula Saldanha, em diálogo com a Carta de Achamento (2019 [1500]), de Pero Vaz de Caminha	Matilde Costa Fernandes de Souza; Douglas Rafael Facchinello; Gilmei Francisco Fleck.	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; FACCHINELLO, Douglas Rafael; FLECK, Dr. Gilmei Francisco. Terra do Descobrimento (2005), de Paula Saldanha, em diálogo com a Carta de Achamento ([1500]2019), de Pero Vaz de Caminha <i>In: SIMPÓSIO PORLIBRAS - ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DAS LÍNGUAS: INTERFACE ENTRE LINGUAGEM E SOCIEDADE</i> . 2023, Cascavel. Anais [...]

		Cascavel: Unioeste, 2023. Disponível em https://www.even3.com.br/anais/1-simposio-porlibras/639717-terra-do-descobrimento-(2005)-de-paula-saldanha-em-dialogo-com-a-carta-de-achamento-(2019-1500)-de-pero-vaz_ . Acesso em: 21 jul. 2024
Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora	Fernanda Sacomori Cândido Pedro; Laurênia Souto Sales; Matilde Costa Fernandes de Souza; Margarida da Silveira Corsi.	PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SALES, Souto Laurênia; SOUZA, Matilde Costa Fernandes; CORSI, Margarida da Silveira (2023). Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora. Revista A Cor das Letras . Feira de Santana, v.24, n.Esp., 156–172, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9339 . Acesso em: 21 jul. 2024
Juventude no exílio: literatura juvenil brasileira decolonial – a Ditadura Militar no Brasil e Meninos sem pátria (1981), de Luiz Puntel	Vilson Pruzak dos Santos; Adriana Aparecida Biancato; Luiza Helena Oliveira da Silva.	SANTOS, Vilson Pruzak dos; BIANCATO, Adriana Aparecida; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Juventude no exílio: literatura juvenil brasileira decolonial – a Ditadura Militar no Brasil e Meninos sem pátria (1981), de Luiz Puntel. Revista A Cor das Letras . Feira de Santana, v. 24, n. Esp., p. 139-155, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9349 . Acesso em: 22 jul. 2024.
Relações entre literatura e história: caminhos à formação do leitor literário decolonial	Fernanda Sacomori Cândido Pedro; Gilmei Francisco Fleck.	PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco. Relações entre literatura e história: caminhos à formação do leitor literário decolonial. Revista Verbo de Minas . Juiz de Fora, v.25, n.45, p. 70-90, jul. 2024. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/3960/3003 . Acesso em: 23 jul. 2024.
A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial	Fernanda Sacomori Cândido Pedro; Gilmei Francisco Fleck.	PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco. A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial. Revista Entretextos . Londrina, v.24, n. 1, p. 337-358, jul. 2024. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50374 . Acesso em: 23 jul. 2024.
Uma proposta de oficina literária com narrativas híbridas de história e ficção:	Fernanda Sacomori Cândido Pedro;	PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco. Uma proposta de oficina literária com narrativas híbridas de história e ficção: ressignificando identidades Quilombolas.

re-significando identidades Quilombolas	Gilmei Francisco Fleck.	Revista Travessias. Cascavel, v. 18, n. 2, p. e33354, 2024. Disponível em: https://e- revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/ view/33354 . Acesso em: 29 ago. 2024.
---	----------------------------	--

APÊNDICE – D

CADERNETA MAPA-MÚNDI

