



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

CAMILA BAIROS MACHADO

**Literatura no ensino de História: uma  
proposta de tolerância e liberdade nas  
atividades escolares no Colégio  
Estadual Tancredo Neves em Francisco  
Beltrão - PR**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Fevereiro / 2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**CAMILA BAIROS MACHADO**

**LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
UMA PROPOSTA DE TOLERÂNCIA E LIBERDADE NAS  
ATIVIDADES ESCOLARES NO COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO  
NEVES EM FRANCISCO BELTRÃO - PR**

**CAMPO MOURÃO - PR**

**2025**

**CAMILA BAIROS MACHADO**

**LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
UMA PROPOSTA DE TOLERÂNCIA E LIBERDADE NAS  
ATIVIDADES ESCOLARES NO COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO  
NEVES EM FRANCISCO BELTRÃO - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de Pesquisa:** Saberes históricos em diferentes espaços de memórias

**Orientador:** Prof. Dr. Michel Kobelinski

**CAMPO MOURÃO - PR**

**2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Machado, Camila Bairos

Literatura no ensino de História: uma proposta de tolerância e liberdade nas atividades escolares no Colégio Estadual Tancredo Neves em Francisco Beltrão - PR / Camila Bairos Machado. -- Campo Mourão-PR, 2025.

153 f.: il.

Orientador: Michel Kobelinski.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Ensino de História. 2. Espaços de memória. 3. Memória e identidade. 4. Literatura. 5. Liberdade. I - Kobelinski, Michel (orient). II - Título.

**CAMILA BAIROS MACHADO**

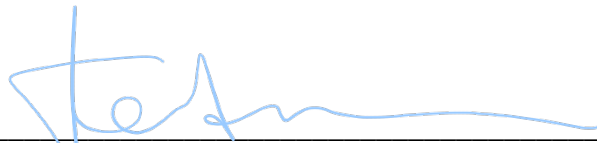
**LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE TOLERÂNCIA  
E LIBERDADE NAS ATIVIDADES ESCOLARES NO COLÉGIO ESTADUAL  
TANCREDO NEVES EM FRANCISCO BELTRÃO - PR**

**BANCA EXAMINADORA**



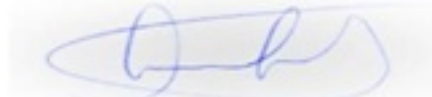
---

Dr. Michel Kobelinski (orientador) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná (Unespar)



---

Dr. Federico José Alvez Cavanna – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná (Unespar)



---

Dr. Anderson Prado – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Data de Aprovação

14/02/2025

Campo Mourão – PR

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Alice, Antônio (*in memoriam*) e Olga.  
Ao meu marido, George.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pelo apoio e esforço inesgotáveis para que eu conseguisse atingir os objetivos acadêmicos e profissionais.

Ao meu competente orientador, Prof. Dr. Michel Kobelinski, pela paciência e orientação da pesquisa. Seus conselhos e sugestões, bem como a constante valorização do trabalho desenvolvido e entusiasmo contagiante, foram determinantes para o resultado final alcançado, bem como seus incentivos que apontaram para a pesquisa de forma ética, rigorosa e divertida. Por me encaminhar para a literatura de Bernardin e por conduzir de forma humilde, generosa e colaborativa. Professor, eterna gratidão!

Às professoras e professores do Programa de Mestrado ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, que muito contribuíram para a minha construção como pesquisadora na área de Ensino de História.

Ao Prof. Dr. Anderson Prado e Prof. Dr. Federico Alvez Cavanna por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa pública, pelas sugestões e apontamentos certos e gentis.

Aos colegas do ProfHistória, pela amizade e parceria em cada encontro, que fizeram os momentos mais leves e fáceis de enfrentar.

Às diretoras Lúcia, Rozecler e Neusa, do Colégio Estadual Tancredo Neves, instituição em que trabalho, pela compreensão durante o período que cursei o Mestrado Profissional em Ensino de História, pelo apoio dado em todos os momentos. Sem esse suporte, o trabalho não seria possível.

Aos estudantes do Colégio Estadual Tancredo Neves, por aceitarem colaborar com a pesquisa e darem o seu melhor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

À minha grande amiga, Cassiane, que atenciosamente fez a revisão gramatical e de normas da ABNT do texto enviado à banca examinadora.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

## RESUMO

MACHADO, Camila Bairos. **Literatura no ensino de História: uma proposta de tolerância e liberdade nas atividades escolares no Colégio Estadual Tancredo Neves em Francisco Beltrão - PR.** 153f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2025.

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo explorar as conexões entre literatura, história e expressão artística para aprimorar a compreensão dos movimentos de resistência na América Latina, promovendo a reflexão sobre os conceitos de liberdade e tolerância, entre os alunos do Colégio Estadual Tancredo Neves em Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. O foco principal se atém aos processos de resistência de personagens histórico-ficcionais na formação da América Latina presentes no conto *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre. A literatura no ensino de história é uma ferramenta pedagógica, usada tanto em sala de aula regular como por meio do programa complementar *Mais Aprendizagem* que visa desenvolver “habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas” sócio-formativos. A partir de autores que abordam a ideia de educação libertadora, questionadora e amorosa; e também a relação entre literatura e história e o ensino de história, a pesquisa segue uma proposta de conectar a literatura francesa com a sala de aula e as problemáticas enfrentadas atualmente no ambiente escolar. É possível observar as produções criativas dos alunos ao trabalhar com a fonte durante as aulas, pensando sobre os movimentos de resistência no espaço escolar e comunitário de Francisco Beltrão-PR a partir do conto *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre. A produção final é a tradução, adaptação e ilustração deste conto inédito na língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Espaços de memória; Memória e identidade; Literatura; Liberdade.



## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo explorar las conexiones entre literatura, historia y expresión artística para mejorar la comprensión de los movimientos de resistencia en América Latina, promoviendo la reflexión sobre los conceptos de libertad y tolerancia, entre estudiantes del Colégio Estadual Tancredo Neves en Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. El foco principal está en los procesos de resistencia de personajes histórico-ficticios en la formación de América Latina presentes en el cuento *Fragmentos del Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre. La literatura en la enseñanza de la historia es una herramienta pedagógica, utilizada tanto en el aula ordinaria como a través del programa complementario Mais Aprendizagem, que tiene como objetivo desarrollar “habilidades de lectura, escritura, interpretación y resolución de problemas” socioformativas. A partir de autores que abordan la idea de una educación liberadora, cuestionadora y amorosa; y también la relación entre literatura e historia y la enseñanza de la historia, la investigación sigue una propuesta para conectar la literatura francesa con el aula y los problemas que se enfrentan actualmente en el entorno escolar. Es posible observar las producciones creativas de los estudiantes al trabajar con la fuente durante las clases, pensando en los movimientos de resistencia en el espacio escolar y comunitario de Francisco Beltrão-PR a partir del cuento *Fragmentos del Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre. La producción final es la traducción, adaptación e ilustración de este cuento inédito en lengua portuguesa.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Localização de Francisco Beltrão no mapa do estado do Paraná .....	01
<b>Figura 2</b> - Mapa de Francisco Beltrão com a localização do Colégio Estadual Tancredo Neves .....	02
<b>Figura 3</b> - Bloco de salas de aula do Colégio Estadual Tancredo Neves .....	02
<b>Figura 4</b> - Quadro com inscrições de direcionamento de leitura de <i>Fragmentos da Amazônia</i> .....	60
<b>Figura 5</b> - Fotografia do Jornal de Beltrão impresso. 26 nov. 2024 .....	72
<b>Figura 6</b> - Lançamento do trabalho e sessão de autógrafos o Colégio Estadual Tancredo Neves .....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: “ATRITAR E POLIR NOSSO CÉREBRO CONTRA O DE OUTROS”: A ARTE DO DIÁLOGO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Ensinar com afeto: explorando a amorosidade ética no Ensino de História .....	16
1.2 Educação libertadora: promovendo a liberdade através do conhecimento .....	21
1.3 Construindo juntos: transposição didática e a necessidade da coletividade .....	24
1.4 Resistência, tolerância e educação: rumo a uma convivência harmoniosa .....	28
1.5 Páginas que provocam: a literatura que inspira reflexões profundas .....	32
<b>CAPÍTULO 2: LITERATURA É ALIMENTO PARA AS EMOÇÕES HUMANAS: <i>FRAGMENTOS DA AMAZÔNIA</i> PARA INSPIRAR, REFLETIR, PENSAR, AGIR .....</b>	<b>37</b>
2.1 Desafios e oportunidades: uma investigação .....	41
2.2 Entre páginas e desafios: a Literatura como caminho do pensar .....	43
2.3 Desnaturalizando o passado: reflexões literárias sobre a história ou reflexões históricas sobre a literatura? .....	45
2.4 Narrativas multifacetadas: a expressão artística como resistência histórica .....	48
2.5 Ética e imaginação literária: como os alunos podem navegar em temas sensíveis ...	52
<b>CAPÍTULO 3: CONTORNOS DESENHADOS, CONTADOS, NARRADOS E RELATADOS .....</b>	<b>54</b>
3.1. Entre pontes e muralhas: tradução e adaptação no contexto educacional .....	56
3.2. O corpo da palavra: a comunicação entre linguagens artísticas .....	59
3.3. Escrita nas entrelinhas: A criatividade literária como ferramenta de reflexão social e cultural .....	67
3.4. Da imaginação à exposição: A jornada do texto literário do processo criativo à apresentação .....	70
3.5. Avaliação como ferramenta de melhoria: O papel crucial dos estudantes na análise das atividades .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>

**REFERÊNCIAS ..... 86**

**ANEXO I ..... 91**

## INTRODUÇÃO

Contribuir na construção de leitores deve ser o objetivo de todo o educador. A leitura é fundamental para que se possa interpretar as realidades que nos cercam, ou seja, para ler o mundo. Nossos alunos gostam de ler, e os que afirmam não gostar precisam de estímulos para que esse gosto seja despertado.

Pessoalmente, pensar sobre como a literatura pode ser usada na aula de história sempre foi empolgante. Acredito que ler é libertador, e a literatura precisa ser compartilhada e explorada. O conto *Fragments da Amazônia*, usado como fonte em todo o trabalho foi, sem dúvidas, um presente, pois é de uma sensibilidade muito grande e é muito gratificante perceber que o resultado de todo o esforço para trabalhar com ele se tornou maior do que a expectativa inicial. Um dos objetivos pessoais neste trabalho está na convicção de que uma educação libertadora e amorosa é possível, com espaço para criatividade, tempo para pensar e para ser tolerante, indo além da ideia de “vencer conteúdos”. Não penso que isso seja romantizar a educação, embora a tomemos como tema no período revolucionário, mas olhar com disposição para enfrentar os desafios que encontramos diariamente na realidade escolar.

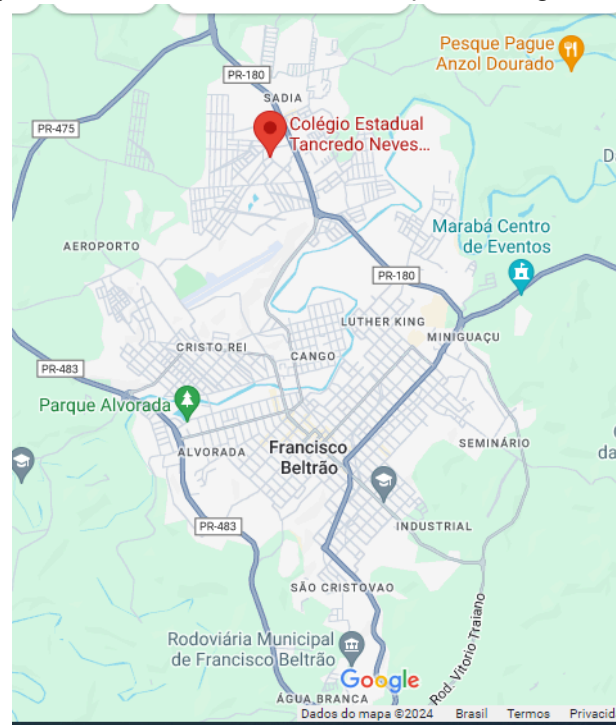
Este trabalho foi realizado no Colégio Estadual Tancredo Neves, localizado em um bairro operário da cidade de Francisco Beltrão. Conta atualmente com 1.100 alunos, em 19 turmas matutinas, 17 vespertinas e 04 no período noturno, divididas entre Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e também Ensino Profissional. Está situado em uma das áreas periféricas da cidade de Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná, conforme os mapas abaixo (fig. 1, 2 e 3):

[Fig. 1: Localização de Francisco Beltrão no mapa do estado do Paraná]



Fonte: Google Maps, 2024

[Fig. 2: Mapa de Francisco Beltrão com a localização do Colégio Estadual Tancredo Neves]



Fonte: Google Maps, 2024

[Fig. 3: Bloco de salas de aula do Colégio Estadual Tancredo Neves]



Fonte: Arquivo Pessoal

Tendo crescido neste ambiente e me reconhecendo como pertencente à comunidade, a questão do modo como o ensino pode acontecer me motiva a questionamentos e práticas que

objetivam a liberdade e a tolerância. Estudei neste mesmo colégio, que sempre manteve suas portas abertas para os estudantes produzirem arte, como teatro, danças, festivais, movimentos culturais, e me sinto incomodada com o modelo de educação bancária que tem se intensificado nos últimos anos em que, apesar de trazer uma idealização de criatividade, cujas potencialidades, habilidades e competências são trabalhadas com objetivo de crescimento dos estudantes, na prática, o que tem acontecido são impossibilidades desse processo criativo, dificultando a liberdade, o enriquecimento pessoal e social, ou significado para os indivíduos.

A escola aberta à comunidade corrobora para um importante movimento de engajamento de jovens e adultos, promovendo espaço de discussões, ideias e ações. O Colégio Tancredo Neves desempenha, na prática, essa ação social, que tanto contribui para a comunidade escolar cotidianamente. Desta forma, merece um olhar atento para as realidades encontradas, assim como faz jus para que os alunos se sintam representados e valorizados, de modo que consigam externalizar, com liberdade, esse sentimento para a comunidade pertencente, e em um movimento que envolva a resistência a todos os tipos de preconceitos e discriminações e a tolerância, necessária em nosso dia a dia.

Este trabalho gira em torno da literatura de Bernardin de Saint-Pierre como fonte no ensino de história, sendo oportuna a proposta de tolerância e liberdade nas atividades escolares. Usar a obra literária ficcional *Fragmentos da Amazônia* é bastante pertinente quando o tema se refere às sensibilidades, pois o autor escreve de modo intencional sua perspectiva sobre os ideais revolucionários do momento histórico em que viveu, isto é, durante a Revolução Francesa.

As problemáticas que nortearam o trabalho se deram em torno das questões: De que modo e com que meios os alunos do Colégio Estadual Tancredo Neves, em Francisco Beltrão - PR, compreendem, compartilham, representam e apresentam as narrativas sobre movimentos de resistência no espaço escolar e comunitário de Francisco Beltrão-PR a partir do conto *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre? Como essa obra pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre as lutas de resistência na América Latina, bem como fomentar o desenvolvimento de valores fundamentais, como a liberdade, a tolerância e a democracia, e de que forma essa abordagem pedagógica pode impactar positivamente na formação dos estudantes em áreas periféricas da cidade de Francisco Beltrão, no estado do Paraná?

A pesquisa está dividida em cinco partes, contando com a introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo, após a introdução, denominado “*Atritar e polir nosso cérebro contra o de outros*”: a arte do diálogo e a formação do pensamento crítico, apresenta a construção teórica feita a partir das leituras indicadas e discussões realizadas

durante o programa de mestrado ProffHistória, com um breve histórico sobre o ensino de história e relação com a literatura, bem como a amorosidade ética. Nortearam este trabalho os estudos produzidos principalmente por Hooks (2021), que tem como direção a educação com vistas à amorosidade e à comunidade, enfatizando sempre a problematização como ponto chave para que aconteça o envolvimento dos estudantes; Freire (2015), que apresenta o conceito de práxis, ou seja, ação-reflexão, bastante pertinente para uma educação libertadora e crítica; Spivak (2010), que traz a ideia do subalterno e sua possibilidade de falar e, mais que isso, de ser ouvido, bem como uma abordagem de gênero e o papel que a mulher representa socialmente; Chevillard (2000), com os conceitos de transposição didática e de noosfera, ou seja, a passagem do saber acadêmico ao saber ensinável, elementos importantes para a compreensão de como o pensar e o fazer escolar são construídos; Monteiro (2007), que discorre sobre a construção do currículo escolar; Albuquerque Júnior (2007), trazendo uma perspectiva sobre a relação entre a história e a literatura; e Svensson (2012), que questiona se as teorias de Freire e Spivak são passíveis de execução na prática.

No capítulo seguinte, *Literatura é alimento para as emoções humanas: Fragmentos da Amazônia para inspirar, refletir, pensar, agir*, a literatura ganha destaque na problematização, com foco na fonte escolhida. Neste momento, conheceremos a obra *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin, com um pouco mais de detalhes, bem como alguns apontamentos que são pertinentes nesta pesquisa, seguindo a ideia de liberdade do pensar e do fazer no ensino de história a partir da leitura e interpretação da fonte histórico-literária, além de uma breve indicação de como as obras de Bernardin influenciaram outros autores, bem como a mentalidade de várias gerações nos séculos XIX e XX. Também há algumas observações relacionadas ao modo como acontece a educação na contemporaneidade e a obesidade informativa, conceito abordado por Pozo (2002) e as noções de *tempo do caçador e tempo do camponês*, de Han (2018) e como a literatura pode ser aliada no processo de construção do conhecimento e lentidão necessária para o desenvolvimento intelectual.

Por fim, no terceiro capítulo, *Contornos desenhados, contados, narrados e relatados*, há uma contextualização sobre como a educação está moldada no Estado do Paraná, além da proposta feita aos estudantes, desde a sequência didática e conteúdos utilizados em sala de aula até a execução da pesquisa. Também é apresentado a organização da adaptação do conto *Fragmentos da Amazônia* e o passo a passo do que aconteceu em sala de aula. Nesta etapa, são mostradas e analisadas nove ilustrações, uma parte de história em quadrinhos e três textos produzidos por estudantes a partir da atividade feita, além de uma reportagem no jornal da



cidade que aborda a pesquisa, assim como uma avaliação do ponto de vista dos estudantes sobre todo o desenvolvimento do trabalho.

O objetivo principal desta pesquisa é apresentar, de forma sintetizada, como a literatura pode ser um elemento potente na construção do aprendizado dos indivíduos, de modo inteligente, problematizador, questionador e sensível.

Ao longo deste trabalho, algumas oportunidades foram aproveitadas com o objetivo de crescimento acadêmico, como uma produção intitulada *Amorosidade no Ensino de História para uma Educação Libertadora*<sup>1</sup>, apresentada na 4ª edição do *Encontro Internacional História & Parcerias*, promovido pela Anpuh-Rio; uma participação no *Ciclo Íbero-Americano de Diálogos Contemporâneos (CIDC)*, com o tema História, Historiografia e Memória, em que pude fazer uma apresentação por vídeo sobre o uso da literatura ficcional no ensino de história, intitulada *História ou ficção: uma possibilidade da utilização da literatura na sala de aula*<sup>2</sup>, e a participação do III Congresso Nacional do Profhistória, em Belém - PA, em que apresentei a pesquisa com os resultados prévios. Foram momentos de trocas de experiências com os pares muito importantes, com ideias e propostas significativas para possíveis adaptações nas aulas, mostrando como o movimento de atritar as ideias é pertinente e necessário em todos os momentos, pois é assim que nos construímos na coletividade.

Há de se perceber como este tipo de trabalho é oportuno não só na escola em que a atividade foi realizada, mas em diversos espaços públicos. Os estudantes precisam de impulsos para o desenvolvimento de um olhar amoroso em relação ao outro, para que nossa sociedade possa caminhar rumo à uma cidadania democrática, questionadora e libertadora de preconceitos e estereótipos.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GBTwZNRgJ8xR8zmMKfof3EDFWxAwkr-cr/view> (p. 134-142)

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_VxqeRy-CA](https://www.youtube.com/watch?v=e_VxqeRy-CA)

## CAPÍTULO 1

### “ATRITAR E POLIR NOSSO CÉREBRO CONTRA O DE OUTROS”: A ARTE DO DIÁLOGO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

*“Quero que a boa conduta externa e a civilidade, e a disposição da personalidade, se moldem junto com a alma. Não é uma alma, não é um corpo que formamos, é um homem, não se deve separá-los. E, como diz Platão, não se deve formar um sem o outro, mas conduzi-los por igual [...]. Essa educação deve ser conduzida com uma severa doçura, não como é feita. Em vez de incitar as crianças às letras, só lhes apresentam, na verdade, horror e crueldade; eliminai a violência e a força, não há nada, em minha opinião, que avilte e embruteça tão fortemente uma natureza bem-vestida.”*

(MONTAIGNE, 2016, p. 131)

O desenvolvimento que pode ser experienciado no Programa de Mestrado ProfHistória é, sem dúvida, um exemplo do que foi proposto no século XVI por Michel de Montaigne, sobre ser necessário atritar e polir os cérebros. As leituras propostas, discussões entre colegas e orientações realizadas foram fundamentais para a elaboração e estruturação desta pesquisa.

A turma que iniciou em 2023 contribuiu significativamente para que todo o processo educacional da pós-graduação fosse baseado na alteridade, na alegria do compartilhamento de ideias, práticas, vivências, sucessos e frustrações também. Durante os créditos, as inúmeras leituras indicadas foram trabalhadas com zelo, ética e rigor qualitativo, o que Montaigne chama de *severa doçura*, de modo que os debates foram produtivos e proporcionaram ideias para a pesquisa assim como para as práticas pedagógicas em sala de aula, permitindo olhares diferenciados, tanto para as questões teóricas quanto para as condutas de trabalhos diários.

Tais diálogos foram imprescindíveis para que o pensar e o fazer a História nesta pesquisa pudessem ser organizadas da forma como aqui estão apresentados, promovendo inovação e avanço no pensamento crítico e no conhecimento científico. Desta forma, a articulação entre a teoria e a prática, no ensino de História, se mostra possível e pertinente.

As discussões promovidas no programa incentivam reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, integrando conceitos teóricos com a realidade da sala de aula, os quais valorizam a participação ativa dos alunos na contextualização e produção histórica, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada.

Ademais, como o ProfHistória enfatiza a importância da pesquisa como ferramenta para a melhoria contínua do ensino, as investigações sobre as práticas estudantis e o

compartilhamento dos resultados com a comunidade acadêmica e escolar são imprescindíveis. Essa abordagem colaborativa enriquece o conhecimento pedagógico, fortalece a conexão entre a universidade e a escola, contribui para a formação de professores mais qualificados, e assim enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Todo esse processo possibilita a melhoria na qualidade do ensino, além de promover conhecimento mais significativo para os estudantes e estimular o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais interessante, baseando-se na coletividade e com ênfase na criatividade, liberdade e tolerância.

### **1.1 Ensinar com afeto: explorando a amorosidade ética no Ensino de História**

A dinâmica que trata o processo do ensino da História não é simples, pois envolve diversos elementos: metodologia, o próprio conteúdo, os alunos, sua realidade escolar e social, entre outros. O objetivo aqui não é nos determos em cada um destes itens de modo aprofundado, mas demonstrar que ensinar e aprender história são processos complexos e fundamentais para a construção, transformação ou manutenção do modo como vemos o mundo e nos percebemos inseridos nele.

Dessa forma, em um primeiro momento precisamos olhar e refletir sobre os alunos que temos em nosso cotidiano e, talvez, principalmente os chamados erroneamente de “maus alunos<sup>3</sup>” que, como nos apresenta Pennac (apud MASSCHELEIN, 2010), são os considerados pela comunidade escolar, de modo geral, aqueles que não são ou não serão nada. Mas o que é um “mau aluno”? É aquele desatento? Demasiadamente falante? Apático? Para além das aparências, este indivíduo é um ser constituído de camadas que precisam ser observadas e levadas em consideração na conta da educação diariamente. “É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para [...] colocar essas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo” (PENNAC, 2010, p. 50-51, apud MASSCHELEIN, p. 17), e essa ação precisa ser diária, pois ensinar é começar de novo quantas vezes forem necessárias.

É importante exercitar o olhar para os nossos estudantes e compreender a realidade que os cerca diariamente. Não se trata de uma compreensão para ação caridosa, mas amorosa. A amorosidade na educação acontece na firmeza ao trabalhar com os estudantes, com método científico, mas sem deixar de contemplar as potencialidades individuais de cada ser, com liberdade para pensar, questionar, interagir e problematizar. Não é uma ação por ela mesma, ou seja, é um movimento que permite olhar para as necessidades dos estudantes como

---

<sup>3</sup> O termo “maus alunos” aqui mencionado relaciona-se aos estereótipos que são colocados sobre alguns grupos de estudantes, sendo possível fazer relação com a teoria do etiquetamento social de Becker (2008).

indivíduos, relacionando-as às demandas metodológicas da ciência histórica, de modo que possibilite aos supostos *maus alunos* algumas condições do pensar científico aliado à sensibilidade sobre suas realidades e peculiaridades.

Nos relacionarmos com nossos estudantes com amorosidade é fundamental para que o processo de ensino se efetive, pois este é longo, repetitivo e, nem sempre, tão prazeroso quanto o planejamento feito pelos professores no início de cada período. São muitas as variáveis que levam os alunos a não conseguirem compreender o caminho que as professoras e professores propõem na dinâmica e avanço dos conteúdos. Então uma abordagem equilibrada, firme, amorosa e, inclusive, crítica leva à compreensão do processo de maneira mais estável e assertiva.

Outrossim, é exatamente pensando e agindo em relação aos supostos *maus alunos* e em suas camadas, positivas e negativas, que a literatura se mostra como um caminho interessante de seguir, pois “estaria mais identificada com as paixões, com a sensibilidade, com a dimensão poética e subjetiva da existência, com a prevalência do intuitivo, do epifânico”, de modo que os estudantes demonstram certa abertura artística para pensar e repensar, tanto suas realidades quanto a própria experiência escolar, com os diversos conteúdos no componente curricular de História a partir de discursos literários ficcionais, assim como a proposta deste trabalho (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 49).

A palavra amorosidade, aqui, está relacionada à concepção de Bell Hooks (2021), inspirada em Martin Luther King, sendo executada na conexão entre as pessoas com base na humanidade compartilhada. Tal ideia refere-se ao vínculo entre todos os indivíduos, independentemente das diferenças culturais que existem, e tem implicações significativas em áreas como direitos humanos e a justiça social, ao reconhecer que soluções eficazes requerem uma abordagem colaborativa que considere as necessidades e aspirações de todas as pessoas, para além de onde vivam ou quais sejam suas circunstâncias, desafiando estruturas hierárquicas tradicionalmente aceitas.

Além disso, a promoção da humanidade compartilhada também inspira o senso de coletividade e alteridade, incentivando indivíduos e comunidades a agirem com consciência sobre o impacto de suas escolhas e ações no bem-estar coletivo, possibilitando espaços para diálogos mais inclusivos e construtivos. Em um mundo cada vez mais interligado e interdependente, torna-se fundamental reconhecer que as experiências, desafios e aspirações tendem a ser, em grande parte, comuns, de modo que a alteridade, ou seja, a capacidade de reconhecer e respeitar a diferença no outro, o entendimento mútuo e o respeito pela diversidade são fundamentais para construir um futuro comum mais justo e, comprometido

com a coletividade. Tal amorosidade acontece, na prática, nesta busca ética pela justiça, igualdade e bem-estar coletivo.

A fonte escolhida para trabalhar com os estudantes, de autoria de Bernardin de Saint-Pierre, expressa a amorosidade por meio dos sentimentos que são explorados em vários níveis, demonstrando sensibilidade, enaltecendo ideais como simplicidade, felicidade, tolerância, igualdade e liberdade, bem como as limitações éticas voltadas a estes ideais. Tais reservas são indispensáveis no momento de trabalhar com a fonte, pois, a partir do que os estudantes trazem como compreensão destes princípios é que pode ser escolhido o tipo de ação pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula.

Por exemplo, a concepção de liberdade, especificamente, de acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos (2009), mudou ao longo do tempo e das culturas, passando da noção de pertencimento comunitário até a autonomia individual, definição que ganha valor no ocidente com o Renascimento Cultural e *vulgarizada* com a Revolução Francesa. Tal banalização está na defesa da liberdade para uns e não para outros, gerando interpretações conflitantes, como o que aconteceu ao longo da questão escravocrata e abolicionista, discussão explorada na fonte trabalhada com os estudantes. Logo, é necessário que seja feita uma espécie de investigação inicial com os estudantes para que possa ser entendido o que cada um traz em si como noção de igualdade, liberdade e sentimentos afins, que são relacionados ao trabalho desenvolvido, para que estes sejam explorados de modo consciente, intencional e ético.

Ao trazermos esse tipo de ação para a classe podemos observar e participar dos momentos de evoluções dos estudantes, tanto no aprendizado dos conteúdos específicos propostos quanto nas relações sociais e de percepções sobre seu pertencimento e ação no mundo. Não é um processo simples, tampouco há qualquer receita universal para o movimento de ensinar ou de aprender. Mas para que aconteça um aprendizado efetivo, considerado de qualidade, é importante que o indivíduo que se propõe a ensinar se coloque em uma relação acessível com aquele que se propõe a aprender, permitindo que o estudante reconheça no professor a autoridade responsável na construção constante do desenvolvimento crítico e científico, de modo coerente, ético e alcançável. Isso abre espaço para o sentimento de pertença na realidade escolar e de modo mais acolhedor, em que possa existir um exercício progressista, com liberdade criativa e de expressão.

De acordo com Paulo Freire, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Ou seja, a literatura explorada no ambiente escolar pode ser

estimulada com propostas de exercícios reflexivos, encaminhando os indivíduos inseridos na atividade de modo coletivo e compartilhado a um envolvimento intencional com a percepção de sua realidade e possíveis alterações a serem realizadas (FREIRE, 1989, p. 9).

Na discussão histórica que acontece a partir de textos literários, a construção da memória coletiva<sup>4</sup> aparece de modo naturalizado, e é neste momento que a desnaturalização precisa acontecer, justamente pela reflexão orientada que, de acordo com Hooks (2020), deve ser pautada na democracia, que só prospera onde o aprendizado e o pensamento são valorizados, a liberdade de expressão e manifestação são incentivadas. Desse modo, a literatura pode ser usada como um meio de ação para atingir alguns objetivos que se mostram necessários no processo educacional, de modo que as distintas narrativas cabem em diversos olhares a partir das vivências individuais e coletivas, a fim de que a educação possa alcançar o modo progressista, em que é imprescindível “discutir não apenas o texto mas a própria vida” (FREIRE, 2015, p. 88).

Por isso, a fonte literária escolhida foi fundamental, pois *Fragmentos da Amazônia* aborda ideias essenciais para as relações humanas, como liberdade, tolerância e amorosidade. De acordo com Galleron (2024), Bernardin escreve em várias de suas obras contribuições para o fim da escravidão, com valorização da simplicidade, a luta contra injustiças, regadas com princípios de amor ao próximo. Os estudantes, bem como todos os indivíduos da sociedade, precisam deste tipo de estímulo para auxiliar na orientação das ações cotidianas uns com os outros.

Além disso, outro conceito fundamental para se pensar em amorosidade é o de alteridade, que trata das relações interpessoais, do movimento que há entre as figuras do Eu e do Outro. Esse reconhecimento do Outro acontece, segundo Simone de Beauvoir, desde as primeiras sociedades, em suas mitologias antigas, quando a autora aponta que “nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si” (BEAUVOIR, 2016, p.13).

Dessa forma, a construção da figura do Outro acontece a partir do momento/movimento em que determinado grupo se define como o Um, como régua social, moral, cultural em determinado espaço-tempo. Logo, é a partir da relação com o que se entende como o Outro é que se percebe o Eu, geralmente diante de conflitos, pois é aí que se separam os seres, e então é possível perceber o outro de modo intencional, como um ser diferente do Eu.

---

<sup>4</sup> “composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo.” (SILVA, 2009, p. 276)

A alteridade, de acordo com Ricoeur (1991), é uma ligação que não enriquece somente a Si mesmo, mas igualmente ao Outro, de modo que é fundamental para a compreensão de Si como parte da coletividade, pois promove a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. No ambiente escolar, ao reconhecer e incorporar a alteridade, é possível, não apenas, reconhecer a singularidade de cada indivíduo dentro do coletivo, mas também enriquecer o aprendizado ao oferecer múltiplas perspectivas culturais, sociais e éticas. Isso cria um espaço inclusivo, em que os estudantes são incentivados a compreender e dialogar com pontos de vista diversos, desenvolvendo assim habilidades essenciais para a convivência em uma sociedade plural.

A prática da alteridade, estimulada pela literatura escolhida como fonte, também contribui significativamente para a formação crítica e cidadã. Ao expor os alunos a diferentes perspectivas, é possível que aconteça a ampliação de seus entendimentos sobre Si e o Outro, estimulando o desenvolvimento de uma consciência social mais ampla. Isso é crucial para combater estereótipos, preconceitos e exclusões, promovendo um ambiente em que haja o apreço pela diversidade humana em todas as suas nuances, contribuindo para um mundo mais justo e harmonioso. A promoção da alteridade na educação não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece os laços de humanidade e coletividade.

Para que os nossos estudantes possam vivenciar o sentido da alteridade, é necessário que aprendam por meio do exemplo, ao serem considerados como pessoas integrais, dignas de respeito e reciprocidade. Ao conduzirmos nossas ações de modo intencional para que eles, desde as séries iniciais, compreendam que são seres individuais dotados de capacidades, que o Outro não é o inimigo, que os desafios e conflitos que ocorrem entre os indivíduos fazem parte da construção social, haja visto que “[a] diferença entre o Eu e o Outro não elimina a referência que cada um traz dentro de si. Por se identificarem é que os homens se diferenciam” (MAGGI; MORALES, 2015, p. 280).

Assim, no ensino de história os indivíduos precisam se reconhecer como pertencentes àquela comunidade e reconhecer o outro como de igual valor, de modo humanizado, reconhecendo suas vozes como iguais e não como superiores ou inferiores, de forma que ocorra o movimento acessível e amoroso eticamente. Por esta razão, é importante que nós, professores, sejamos democráticos nas práticas diárias, pois é na educação democrática que os muros da escola são transpassados e o ensinamento acontece em um processo de ação-reflexão-ação.

## **1.2 Educação libertadora: promovendo a liberdade através do conhecimento e da coletividade**

Os alunos que temos precisam se sentir amparados, acolhidos e ouvidos no ambiente escolar pois, de acordo com Freire (2015), os estudantes têm toda uma socialização que antecede o momento da aula, desde o acordar em sua casa, sendo expostos a inúmeras percepções da vida, incluindo violentas e discriminatórias e que podem ser repetidas como padrões escolares. Se relacionarmos isto ao modo de educação bancária, potencializaremos tal situação, haja visto que este tipo de educação, que descreve um modelo tradicional de ensino, trata os alunos como recipientes passivos de conhecimento a ser depositado pelos professores. De modo que tal método enfatiza a memorização e a repetição de informações sem promover uma reflexão crítica ou o desenvolvimento de habilidades de pensamento, negligenciando a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e desencorajando a criatividade e a problematização.

Ademais, a educação bancária tende a reforçar as desigualdades sociais ao não respeitar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, não levando em consideração as camadas que os indivíduos trazem a partir da sua realidade. Assim, há uma tendência na perpetuação de injustiças ao não considerar perspectivas e saberes que não se enquadram no currículo tradicionalmente estabelecido. Ao invés de amorosidade e liberdade, há um reducionismo ao reproduzir informações sem compreender profundamente seu significado ou contexto. Assim, para promover uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva, é essencial superar os limites impostos pelo modelo bancário e adotar abordagens mais interativas, críticas e orientadas para o desenvolvimento integral dos estudantes, como é o caso desta pesquisa, ao aliar a literatura de Bernardin com a realidade dos estudantes em uma promoção de atividades artísticas com vistas à liberdade e a problematização.

Nesse viés, se Michel de Montaigne, no século XVI, anunciou esse tipo de educação violenta como negativa; Bernardin de Saint-Pierre também a condenou em sua literatura no século XIX; e, da mesma forma, Paulo Freire no século XX, podemos entender que é ainda uma ação constante no processo educativo. Mas “o que deve fazer um professor a fim de abrir-se, ele ou ela mesma, rumo à reconstrução do mundo num sentido democrático?”. Se as escolas repetem estes padrões negativos de socialização, é imperativo que haja certa mudança na prática escolar diária. É pertinente indicar que, se em uma democracia se permite a voz de todos, então o caminho escolar para o mundo democrático deve, obrigatoriamente, passar por evidenciar as vozes de todos, do modo mais livre possível, com uma relação dialógica



constantemente presente e, mais que isso, que seja efetiva na práxis diária (FREIRE, 2015, p. 89-90).

Sair da educação bancária quer dizer desenrolar o momento em que acontece a valorização dos indivíduos na sua integridade, considerando suas histórias e vivências, exaltando os direitos humanos. À vista disso, Hunt elenca três características que definem tais direitos: “devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte)”. Ou seja, para serem considerados *direitos humanos*, todos os humanos em todo o mundo devem possuí-los igualmente e serem respeitados da mesma forma, não por supostos méritos, mas pura e simplesmente por serem humanos. Desse modo, a proposta da educação problematizadora é de valorização de todos os indivíduos, cada qual a sua maneira, respeitando suas particularidades, no entendimento de que cada um complementa a coletividade. Ao mesmo tempo, é importante questionar se tal proposta é passível de execução real, haja visto que o modelo educacional vigente, por vezes, condiciona a um estilo de ensino que tende a chamada educação personalizada<sup>5</sup>, indo na contramão da ideia de educação com a comunidade (HUNT, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, esse respeito à integridade do indivíduo com vistas à coletividade é encarado quando há a valorização de sua história tanto individual, quanto à comunidade a qual pertence. Porque isso é, para além das características naturais, um elemento político, ou seja, a garantia dos direitos em sociedade, e quando o âmbito político é acrescentado a estas características os direitos humanos tomam sua forma mais plena.

Estudar a história é conectar-se com o que outras pessoas pesquisaram e produziram, interpretar as fontes e analisar as ações já executadas e então continuar essa produção, que não se dá no ritmo de fábrica ou comercial da palavra, mas no sentido de sequência do que foi feito e o que há de vir. Nessa constância de mudanças que devem ser observadas, pensadas e dignas de ação, estudar a história deve ser um processo de construção coletiva do aprendizado, assim como o espaço escolar também o é, trata-se do mundo público, que só se constrói na coletividade. Nesse agrupamento, a problematização é o ponto chave para que haja um processo de educar, ensinar e aprender história quando se tem como objetivo uma educação libertadora de preconceitos e individualismo, em que esteja presente a ação em comunidade. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 76).

---

<sup>5</sup> Cf: GARCÍA HOZ, Víctor. Educação Personalizada. Valladolid: Miñón, 1970.

Há a necessidade de problematizarmos o mundo real para que possa acontecer a educação libertadora, onde não há um único detentor da sabedoria e outro que irá memorizar as informações, mas existe uma espécie de *escambo*: um oferece o que tem em troca do que o outro está fornecendo. Não se trata de uma educação que permanece no “mundo das ideias”, mas se constrói e se efetiva na práxis, na ação-reflexão-ação dos indivíduos, por isso é significativa e libertadora. A partir de então, é importante observar que propostas de políticas públicas que tendem a apontar para uma suposta educação personalizada, em que as estratégias pedagógicas tendem ao desenvolvimento dos estudantes de forma individualizada, com o objetivo de condicionar o estudante a ser agente responsável por sua própria aprendizagem, se inclinam a inconsistência com este processo de exploração do eu no corpo social e contato com o mundo, já que esse tipo de educação é cíclica mas sem apresentar evolução, em que o estudante sempre se encontra em uma espécie de bolha de informações, e isso não é conhecimento, pois entende-se que o caminho do conhecimento passa do privado ao público, do individual ao coletivo.

Todo esse envolvimento necessita de responsabilidade e compromisso com as informações que são expostas, pois a história, apesar de ter possibilidades lúdicas, divertidas, deve ser trabalhada com seriedade metodológica, percebendo que a educação só é libertadora quando os atores envolvidos conseguem perceber-se como indivíduos que pertencem à comunidade, que tem sua voz ouvida e respeitada dentro deste espaço, que deve seguir no caminho da justiça e equidade, na busca pelo fim dos preconceitos e discriminações. O espaço escolar deve progredir nesse movimento coletivo, não havendo possibilidade de um processo educativo que não desenvolva essas ações no ambiente em que está inserido.

A educação bancária, criticada aqui, é o modelo em que não há tal valorização individual ou, principalmente, coletiva, o poder criador dos alunos é anulado, a criticidade é desestimulada e a ingenuidade aplaudida, tendo um cunho paternalista, não permitindo autonomia, visão crítica ou que possibilite sequer uma perspectiva de mudança na estrutura social, tão necessária hodiernamente. Por essa razão, é impreterível o desenvolvimento de uma educação para a liberdade e tolerância como prática diária. Não é fácil, exige esforço, ânimo, reflexão, ação e a percepção de que não há um definitivo quando falamos do exercício humano de pensar, por isso a educação pautada na indagação, dúvida e investigação é um caminho interessante como via de crescimento humanizado, partindo da ideia de Montaigne (2016) sobre a alegria em aprender, para que haja o desenvolvimento de *cabeças bem-feitas* ao contrário de *cabeças cheias* de conhecimentos memorizados sem reflexão ou problematização.

### 1.3 Construindo juntos: transposição didática e a necessidade da coletividade

Sob esse viés, “atritar e polir nosso cérebro contra o de outros”, de Montaigne, trata da formação do indivíduo, da ampliação de suas possibilidades e da conscientização de si mesmo de modo justo, ressaltando a importância do debate e da troca de ideias no desenvolvimento intelectual. Ao confrontar as próprias opiniões com as de outras pessoas, os indivíduos são desafiados a reconsiderar certezas pré-concebidas e a explorar novas perspectivas. Esse processo permite o aprimoramento da capacidade de raciocínio crítico ao perceber diferentes pontos de vista (MONTAIGNE, 2002, p. 229).

O *atrito* intelectual que surge do confronto com pensamentos divergentes funciona como um catalisador para o crescimento pessoal e coletivo. Em tempo, o filósofo entendia a importância do estudo da Filosofia, História e Literatura como componentes que fundamentam a formação do caráter, e a literatura de Bernardin, que apresenta estes elementos necessários para a educação problematizadora, se encaixa magistralmente, em que os alunos podem refletir tanto sobre os conteúdos escolhidos para trabalhar nas suas séries, quanto em suas próprias realidades. Essa ideia também era defendida por Kant (1999), em que a educação libertadora é condição básica para a autonomia do indivíduo.

Para tanto, além do olhar atento, carinhoso e firme com nossos estudantes, é essencial pensar sobre os objetivos da disciplina e da própria instituição escolar no contexto de cada época. A partir dessa reflexão é que se produzirá o ensino da história com qualidade, tendo significância para os discentes e a comunidade a qual eles pertencem. Diante disso, Chevallard (2000) traz o conceito da transposição didática como elemento chave para pensar e agir sobre a qualidade do que se ensina, onde o saber científico sofre deformações de tal maneira até que passa a ser o que o autor chama de saber ensinável. Ou seja, é importante olhar ao redor, perceber a realidade presente, considerar suas facilidades e dificuldades e fazer o movimento da transposição didática, utilizando o saber produzido na academia, esmiuçando-o e o adaptando de tal modo que seja ensinável aos estudantes.

A transposição didática segue além da escolha ou simplificação de conteúdos: envolve a seleção, organização e contextualização das temáticas para as tornar compreensíveis e relevantes para os estudantes. Isso inclui a escolha de exemplos, a definição de conceitos, a organização de atividades e a utilização de estratégias pedagógicas que ajudem os discentes a construir significados para si e para a comunidade a partir dos conteúdos apresentados.

Esse passo é feito baseado no reconhecimento da pluralidade de saberes envolvidos em todo o processo. Para o movimento da transposição acontecer, Chevallard propõe a noção de noosfera, um ambiente que:

los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante<sup>6</sup>), se encuentran, directa o indirectamente, (través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político) (CHEVALLARD, 2000, p. 28)

A noosfera é o ambiente onde se reúnem todos os atores envolvidos no processo educacional a fim de estabelecer, de modo consensual, o que será admitido como saber ensinável, levando em consideração diversas características<sup>7</sup> que, somadas aos representantes do sistema educacional, compõem a noosfera, e é neste ambiente que se pensa sobre o que será ensinado aos estudantes. No ambiente da noosfera, essas personagens que têm a realidade escolar em comum, produzem discussões que norteiam e delimitam a autonomia do funcionamento didático. Não podemos pressupor que todo o processo da transposição didática é feito exclusivamente pelas professoras e professores de acordo com suas próprias vontades e convicções. O sistema está além de um indivíduo, mas no modo coletivo de pensamento e ação sobre o que será ensinado, ou seja, é a construção do currículo escolar, que é de criação simbólica e, inclusive, cultural, como nos assinala Monteiro (2007).

Dessa forma, há uma elaboração intencional do que será ensinado ou repassado aos estudantes. Por exemplo, enquanto a história do continente africano é pouco trabalhada – e ainda o é por conta da lei de obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, de nº 10.639 de 2003, a história do oeste europeu ainda é super valorizada, demonstrando que o etnocentrismo continua imperando nos currículos escolares. Ou quando a grande sociedade egípcia da Antiguidade, com suas construções monumentais, é apresentada nos materiais didáticos repassados aos estudantes de tal forma que não se relaciona com o restante da África, levando aos alunos e, por conseguinte, uma considerável parte da sociedade, a pensar neste país como não africano, mas europeu. Percebe-se aí o propósito do processo de construção do que será aprendido e como o será.

É importante refletirmos sobre a intencionalidade que permeia o modo como estas apresentações são feitas à sociedade, que é plural, visto que o currículo escolar foi e é pensado a partir da perspectiva elitista. Esta reflexão pode ser feita a partir de inúmeros elementos iniciais, desde que haja a problematização, o questionamento sobre como tais relações

---

<sup>6</sup> O professor militante aqui apresentado está relacionado à figura do ativista, que trabalha em prol do ensino de qualidade, necessário para que se pense fora do modelo formal e opressivo, com liberdade a partir do uso de fontes e problematizações.

<sup>7</sup> Cf Chevallard (2000), tais características se referem à atualidade moral, biológica, operacionalidade, criatividade didática, terapêutica, modernização e ainda, atualização do saber escolar.

acontecem e transitam em nosso meio social, cultural e escolar. Um destes elementos iniciais, proposto aqui, é a literatura ficcional, em que a dubiedade pode acontecer a partir de diversos olhares, desde o contexto histórico que a obra ambienta, o momento em que ela foi produzida, as referências usadas para as construções de personagens e tantas outras possibilidades de análises e interpretações que tendem ao processo de reflexão e ação no contexto educacional.

Em decorrência disso, o ambiente da noosfera tem condições de estabelecer debates, engajamentos e modificações do que é apresentado aos estudantes como grade de conteúdos curriculares já que, assim como nos mostra Monteiro (2007), a História tem condições de alimentar a memória coletiva, inclusive a partir de movimentos de resistência frente aos desafios encontrados e não somente pela perspectiva elitista. Logo, o saber escolar passa pela observação de diversas instâncias que compõem a noosfera e, além disso, pela construção da narrativa do que se ensina, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, que baseia-se em elementos culturais, sociais, econômicos e políticos, não a partir de um momento histórico específico e de curto prazo, mas a partir do quadro estrutural percebido da realidade em que a sociedade se encontra.

É possível compreender que as mudanças educacionais almeçadas em relação à estrutura curricular e organização do modelo de educação que possuímos não são simples, tampouco fáceis. Desse modo, algumas formas de resistir no ensino também estão no ato de planejar adequadamente as aulas, pensando nas adaptações que precisam acontecer em todas as turmas por onde os educadores passam cotidianamente; ao propor possibilidades de pensar e repensar as narrativas históricas a partir de variadas perspectivas e possibilidades de interpretações, visando a práxis que, de acordo com Paulo Freire (2018), é a ação-reflexão.

É saber o que ensinar, como e onde. Por isso, no processo de ensinar é imprescindível "um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática, que dá origem à configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola". E para ousar ultrapassar os limites da escola, como uma proposta de cultura escolar original, é importante que sejamos professores democráticos em nossas práticas diárias, pois é na educação democrática que os muros da escola são transpassados e o ensinamento acontece em um processo de ação-reflexão-ação (FORQUIN, 1993, p. 16-17 apud MONTEIRO, 2007, p. 83).

Isso é fundamental para que a educação como forma de liberdade possa acontecer de modo que os estudantes sejam e se sintam parte dos processos de pesquisa, criação e apresentação dos conteúdos didáticos que são importantes para o crescimento individual e, principalmente, coletivo, visto que a escola é um ambiente em que a socialização é

imprescindível para o desenvolvimento humano e humanizado dos atores que estão inseridos na cultura escolar. Paulo Freire (2015), porém, alerta quanto ao ser professor democrático, já que é diferente em cada contexto em que se trabalha com educação, devendo levar em consideração as restrições e oportunidades dos contextos que são trabalhados. “É desnecessário dizer que ensinar agricultores famintos no Brasil rural em 1963 é bem diferente de educar ‘millennials’ abastados em um subúrbio rico ao norte de Estocolmo”, ou seja, é necessário que as teorias sejam inspiradoras para a prática mas devem ser interpretadas como teorias generalizadoras (SVENSSON, 2012, p. 3).

Mais uma vez retornamos à noção anterior, sobre a noosfera, que interfere na transposição didática, elemento da cultura escolar, e só é possível por meio da percepção da realidade social-cultural-econômica-política em que nós e nossos alunos estamos inseridos. A partir daí, a ação precisa ser intencional e, com muito trabalho, efetiva. Tal intencionalidade precisa estar, principalmente, na escolha do que será e como será ensinado às crianças e jovens, em que as relações de poder são demonstradas, e os saberes são afirmados, negados ou, até mesmo, escondidos, pois a História como componente curricular tem “a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados” (MONTEIRO, 2007, p. 105). Ou seja, os valores estão intrincados em todas as narrativas, e é daí em diante que se atribui significado a um conteúdo específico, haja visto que não se trata de uma ciência exata, em que o que pode ser considerado verdade é permanente ou para além de interpretação, mas é uma ciência com métodos para tratar de narrativas de fatos e subjetividades complexas - por isso a necessidade da transposição didática, mais uma vez.

Desse modo, o trabalho realizado em sala de aula com o componente de História, deve ser democrático, com abertura para ouvir o que o estudante tem a contribuir e, principalmente, com estímulo à razão crítica a fim de que este sujeito consiga compreender a vida social a partir da perspectiva histórica, pensando em possibilidades e agindo de acordo com a razão crítica. Tal ação é trabalhada a partir do currículo escolar, que norteia os conteúdos que são abordados no componente de História.

Desde o surgimento de um campo de conhecimento identificado como História, na Antiguidade Clássica, ela vem ocupando um lugar definido na formação dos jovens. Quando as formas de educação existentes eram reservadas exclusivamente aos jovens da elite, a História que lhes era ensinada visava sua formação como prováveis futuros líderes militares e chefes de governo. (ABUD, 2011. p.67)

O currículo escolar do componente de História tem em seu início um caráter elitista. Assim, é possível afirmar que a história contada dos e pelos grupos dominantes, tanto na política quanto na economia, era e, talvez ainda seja, a mesma história contada aos dominados, já que a documentação considerada oficial e única passível de análise historiográfica até aproximadamente década de 1980 era a escrita e produzida pelos mesmos grupos dominantes, em uma tentativa de “eternizar” o que poderia ser a verdade incontestável e permanente da história.

Tal currículo escolar ainda é dividido em períodos de acordo com supostos marcos históricos políticos ocidentais, engrandecendo uma história única contada a partir de determinada perspectiva singular. Se o currículo é construído e mantido de modo que valores e convicções de determinados grupos dominantes são afirmados de modo contínuo, é importante que no ensino de história exista um movimento dialético, que outras narrativas possam ser apresentadas de modo a movimentar as estruturas do que nós, indivíduos escolarizados (e mesmo os não escolarizados) no mundo ocidental, trazemos em nossa bagagem escolar como certeza, como verdadeiro e, inclusive, o que não percebemos mas que está embutido nos discursos, com o objetivo de criação de uma (in)consciência histórica.

#### **1.4 Resistência, tolerância e educação: rumo a uma convivência harmoniosa**

Ao trabalhar com intencionalidade a partir do planejamento, objetivando explorar as reflexões dos alunos, é possível realizar o movimento de resistência aos preconceitos e hostilidades encontrados em nossa sociedade, ao instigar os estudantes para que também o façam, relacionando passado e presente, em um movimento contínuo e importante. Quando analisamos as narrativas escolhidas para trabalhar com os estudantes e forjar a memória coletiva, é interessante considerar que “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”, logo, é possível considerar que tal memória coletiva trata de um processo dinâmico, que tende a ser reinterpretado pelos indivíduos dentro dos contextos sociais em que estão inseridos (ADICHIE, 2018, p. 16).

Pensar e agir em práticas libertadoras são atos fundamentais de resistência aos tantos preconceitos enfrentados por tantas pessoas. O Dicionário Online de Português define a palavra resistência como “ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir; recusa de submissão à vontade de outrem; e ainda defesa contra um ataque” (DICIO, 2023). Desse

modo, é possível entender o ensino de história como uma possibilidade de resistência, haja visto que a problematização, ou seja, o refletir sobre algo ou algum momento, é o movimento importante de olhar e compreender a realidade que nos cerca para então pensar e agir.

De acordo com o Dicionário de Política, a resistência “trata-se mais de uma reação que de ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que de uma revolução”, então é possível fazer a ponte entre o ensino de história problematizador e as resistências aos preconceitos, pois só se reage quando se percebe a ação, e só se percebe quando se pensa, analisa, interpreta e contextualiza (BOBBIO, 1998, p. 1124).

Já a tolerância, de acordo com o Dicionário de Filosofia, “identifica-se com pluralismo de valores, de grupos e de interesses na sociedade contemporânea”, de modo que se trata de uma virtude que pode ser estimulada, provocando a dúvida, a reflexão e contrariando os fanatismos e supostas verdades incontestáveis. E é por esta razão que a resistência e a tolerância são duas faces da mesma moeda: em um primeiro olhar, mais raso, parecem até contrárias quando, na verdade, são complementares (ABBAGNANO, 2007, p. 962).

Neste caminho, Spivak (2010) analisa a sociedade indiana e a ação elitizada que, em maior ou menor grau, causa influência principalmente na vida das mulheres, em especial as das classes subalternizadas, seguindo uma perspectiva gramsciana sobre as classes, lutas e consciências, fundamentada em uma abordagem materialista e segregacionista, e inspira a pensar e agir em relação à questão de gênero, elemento pouco abordado quando falamos de educação em autores como Freire. Esse ponto é importante para que, ao longo do trabalho de pesquisa e da produção do produto com os estudantes, seja observada a realidade que os cerca de modo questionador e reflexivo, em forma de práxis, ou seja, ação-reflexão.

Essa perspectiva é fundamental, pois se estamos trabalhando com ideais de resistência e tolerância, precisamos pensar e agir para que, ao longo do trabalho docente, de pesquisa e produção das atividades com os estudantes, possam ser observados os contextos que os cercam de modo questionador e reflexivo, em forma de práxis, ou seja, ação-reflexão voltando a perspectiva não só para questão de classe econômica, mas também para o gênero. Quando Spivak faz a análise da sociedade indiana e sua relação com a dominação inglesa, nos leva a uma reflexão pertinente e atual em “*Pode o subalterno falar?*”. A palavra subalterno ocupa a perspectiva das “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

A autora, a partir de análises filosóficas, propõe uma educação por meio da solidariedade, em que os subalternos “podem falar e conhecer suas condições”, em especial as



mulheres subalternas, haja visto que o feminino segue invisibilizado, em uma obscuridade, tanto pela direita quanto pela esquerda, ainda mais se for pobre, negra e mulher (SPIVAK, 2010, p. 54). Desse modo, a ação escolar emancipatória se torna um dever educacional, em que, principalmente, as estudantes, meninas, mostram suas potencialidades com liberdade, tolerância e igualdade, assim como os ideais que são demonstrados na obra *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin.

Salienta-se que, nesta fonte, a personagem do herói está relacionada a um homem negro, fato que entraria nas características dos grupos subalternos trabalhados por Spivak, mas diante da circunstância de o papel feminino ser pouco abordado em momentos em que há demonstrações de heroísmo ou mesmo de tomadas de iniciativas, nos leva a perceber a construção do imaginário sobre o feminino do período, ou seja a cultura histórica.

Logo, é fundamental que haja a problematização da fonte e das cenas, em especial as que apresentam a mulher como ser complementar a masculinidade, que supostamente forneceria um posicionamento mais humanizado para as relações e reações tidas como masculinas, vigorosas ou, inclusive, quase selvagens. Essa problematização é pertinente para que os leitores da fonte possam compreender o momento histórico em que a obra foi escrita, cuja a defesa da abolição é feita, mas que também observem a questão de gênero para que a mulher não siga sendo adotada “como *objeto* de proteção de sua própria espécie” (SPIVAK, 2010, p. 98), não cabendo romantizar as narrativas de sacrifícios femininos em razão de algo supostamente maior, como a bravura masculina ou mesmo as ideologias, como pondera Beauvoir (2016). Aí está, mais uma vez, a relação entre resistência e tolerância.

Este outro ângulo, tão necessário e ainda carente de abordagem, contribui para que a juventude possa compartilhar e reelaborar a memória coletiva, a memória pública e, seguindo uma extensão lógica, os atores presentes no ambiente da noosfera tenderão a pensar em possibilidades para os currículos que chegam à comunidade escolar, já que de acordo com Chevallard, estes são pensados e preparados de modo intencional e interferem em uma lenta construção cultural de determinada localidade, afinal, “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (MONTEIRO, 2007, p. 82).

Por conseguinte, essas visões de mundo são construídas e a naturalização das narrativas estabelecidas de forma proposital, a fim de reforçar olhares sociais e culturais. Assim, ao olhar para si mesmo, supõe-se caso se encaixa naquela narrativa ou não. E se sim, de modo positivo ou negativo? Questionamentos dessa natureza podem ser emendados em outro, relacionado a nós, professores: Por que ensinamos o que ensinamos?

Ao explorar a literatura no cotidiano escolar, incluindo na adaptação do currículo à nossa realidade, existe a tendência de compreender que “a História é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpenetra coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, desejo e obrigação, liberdade e determinação” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 29 - 30). Assim, as convicções dominantes podem abrir espaço para outras possibilidades de percepções e sensibilidades.

O ensino crítico da história tem como elemento obrigatório o questionamento sobre o que se está ensinando e a razão de se ensinar tal narrativa. Nossos alunos precisam ser ensinados que a crítica é necessária para a evolução científica e também de consciência. Segundo Saddi (2012), mais importante do que aprender algo, é acontecer algo com a sua consciência histórica, pois o que dá sua forma é o interesse e o desprezo, dois sentimentos antagônicos que mexem com as paixões humanas, no sentido filosófico da palavra, ou seja, proporciona os impulsos necessários para que as mudanças aconteçam de modo intencional. Essa consciência histórica não se forma somente no ambiente escolar, pois como é um elemento estrutural do ser humano está em todos os discursos que nos cercam diariamente.

Portanto, é imperativo que os professores de história valorizem todos os estudantes e o que cada um traz como bagagem de vida e modo de olhar e se perceber no mundo. E a partir disso possa propor uma ação intencional despertando o interesse sobre alguns temas que possam, talvez, mudar o modo como são percebidos pela comunidade escolar, pois a realidade não transforma a si mesma sozinha, é necessário o movimento emancipatório, com vistas à igualdade, liberdade e tolerância.

Importante observar que Hooks infere a ideia de que, para questionarmos e mudarmos o espaço em que os preconceitos são repetidos sistematicamente e cotidianamente, precisamos aceitar que todos os atos de resistências são válidos e necessários, ou seja, nossa ação em sala de aula precisa ser engajada, dinâmica e interessada. Quando isso acontece, a aula diária na sala de aula se torna fluida. “Está *sempre* mudando.” (HOOKS, 2017, p. 212). Tal mudança e fluidez é de interessante percepção, pois para que aconteça este movimento, que explora a liberdade dos indivíduos, é pertinente apostar em uma noção que não esteja fixada em uma ordem elitista, em forma de decoro tradicional, pois isso impede o desenvolvimento construtivo. A pedagogia libertadora precisa estar perto dos estudantes, que precisam ser exemplos para si mesmos e, para isso, atividades com estímulo à criatividade, artes e afins são convenientes e próprias deste modelo de proposta.

Utilizar a literatura no ensino de história torna-se uma ação problematizadora a partir da leitura e discussão, desde pequenos trechos até textos inteiros e, pensando nisso, o material

usado com fonte foi resultado de um trabalho intenso de organização preparatória para que os estudantes tivessem acesso a um conteúdo adaptado para a sua realidade, com condições de estudo. A obra literária escolhida traz eventos históricos em sua constituição e, assim como nos fala Albuquerque Júnior (2007), estes são culturais e simbólicos. Além da necessidade de que exista algum tipo de símbolo ou linguagem utilizada para que aconteça comunicação entre os indivíduos, há as questões política, social, econômica, coletiva ou individual.

### **1.5 Páginas que provocam: a literatura que inspira reflexões profundas**

A literatura envolve a cultura, o imaginário, a memória; trata-se de uma representação da realidade que tem poder sobre quem se deixa *atingir* por ela. Ser atingido pela literatura é ler e, mais que isso, refletir sobre o que leu, pensar sobre como aquela história representa a sociedade em que se está inserido ou, ainda, marginalizado. De acordo com Paulo Freire, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

Hooks (2017), aponta a importância, justamente, deste movimento de desnaturalização como prática da pedagogia crítica e engajada, em que a voz de quem detém as narrativas consideradas oficiais, incluindo os professores, não é o único relato possível, convidando-nos a repensar as nossas práticas para que haja transformação educacional e social “de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade”, mesmo que tal mudança na prática em sala de aula traga críticas dos estudantes ao discurso do próprio profissional (HOOKS, 2017, p. 51). Trata-se de uma mudança pertinente na relação de ensino e aprendizagem, a fim de ir contra o modelo de educação bancária, onde os alunos são meros receptores de informações, que ficam guardadas até que as precisem usar em algum tipo de avaliação, principalmente, externa.

A pedagogia engajada que reconhece a multiculturalidade do mundo é um modo de transformar a consciência com liberdade de expressão, que é “a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (HOOKS, 2017, p. 63). Identificando vínculos entre as ideias de Hooks e Freire em vários momentos e, inclusive, uma crítica ao sexismo do autor em suas primeiras obras, pode-se perceber que isso mobiliza uma ação em Freire, fazendo com que ele repense sua escrita no processo de reflexão e ação, que é a base da pedagogia libertadora, também chamada de problematizadora. A crítica neste modelo de educação é vista como uma prática coletiva, e não se trata de uma competição, mas de um

movimento reflexivo importante, que é capaz de trazer o *entusiasmo* na sala de aula, relacionando com Montaigne, a partir da ideia de que “aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido”” (HOOKS, 2017, p. 16), em especial a partir de uma perspectiva de luta contra o pensamento “*supremacista branco, capitalista e patriarcal*” (HOOKS, 2021, p. 12). Neste sentido, a tolerância precisa existir para um crescimento social e comunitário saudável. A sala de aula, fluida, dinâmica e engajada, tende a ser cansativa, pois o movimento é constante, mas é esse modelo que pode trazer a transformação positiva que a coletividade tanto necessita.

Compreendendo que essa proposta de educação precisa estar aberta à críticas, consideramos os pressupostos de Svensson (2012), que compara as teorias de Freire e Spivak de modo a tentar descobrir se as mesmas são praticáveis, fugindo da transferência e da educação mecanizada, que tanto criticam. O autor entende que é necessário que as teorias de educação questionadora e libertadora sejam inspiradoras para a prática, mas que devem ser interpretadas como teorias generalizadoras, ou seja, é imprescindível que as realidades em que os indivíduos estejam inseridos sejam analisadas, contextualizadas para que só então possam ser levadas à práticas que tenham significância.

É urgente que haja a valorização de todos os estudantes e o que cada um traz como bagagem de vida e modo de olhar e se perceber no mundo. É a partir disso acontecer uma ação intencional despertando o interesse sobre alguns temas que possam, talvez, mudar o modo como se percebem e são percebidos. A amorosidade ética é fundamental para que as relações que acontecem no espaço escolar sejam positivas e propositivas, de modo que possibilite aos sujeitos em idade escolar outras perspectivas, outros olhares, construindo pontes para uma educação para a liberdade, e não para a continuação da alienação sempre proposta pela elite dominante. Refletir sobre essas proposições sempre é pertinente, já que os alunos que chegam na escola mudam a cada geração. Os embates, tão rotineiros, que acontecem no espaço escolar não podem ser autoritários, mas devem conduzir os sujeitos deste ambiente à construção de um mundo em que a democracia prevaleça, a liberdade aconteça e a amorosidade apareça.

É pertinente apontar que é equivocada a ideia de que tão somente o planejamento será o ponto de sucesso de uma aula. A receptividade dos estudantes também se apresenta como parte valiosa em uma aula considerada bem sucedida, ou seja, que atenda aos objetivos propostos no planejamento tanto quanto as expectativas educacionais dos estudantes. Quando estes se mostram abertos para as diferentes metodologias e atividades sugeridas, as diferenças naturais dos sujeitos, que são marcadores “da constituição da identidade cultural do

indivíduo” (MARIANO, 2012, p. 49), são exploradas de forma positiva, estimulando um processo de tolerância, respeito e engajamento, momento em que a coletividade ganha ênfase, de modo que “todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos” (HOOKS, 2020, p. 40).

Dessa forma, a proposta da utilização da literatura ficcional no cotidiano escolar das aulas de história tende a se mostrar interessante e um exemplo muito positivo de resistência e de tolerância. Ainda segundo Hooks (2020), para que os estudantes se tornem pensadores críticos é necessário que, primeiramente, compreendam a necessidade e a importância do ato de pensar, a fim de que tenham real interesse da ação, percebendo que para pensar criticamente é importante se manterem abertos “para novas evidências que invalidam ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir que argumentos sejam fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis, solucionar problemas, e assim por diante” (HOOKS, 2020, p. 28).

Para percebermos como Bernardin, em sua literatura, tem o poder de sensibilizar os estudantes, é importante compreendermos um pouco de sua vida, que se relaciona grandemente com suas histórias. Jacques-Henri Bernardin de Saint Pierre, nascido em 1737, formado em Matemática, chegou a ser capitão e engenheiro nos domínios franceses no além-mar. Suas viagens influenciaram sua escrita de modo que o autor demonstra o que julga sabedoria, como verdadeira essência do conhecimento, o que é compreendido por meio da experiência e da natureza. Em uma sustentação da educação sentimental, muitas vezes com valorização religiosa, aponta para a real felicidade a partir de valores humanos fundamentais, como justiça social e equilíbrio natural, amparado pelo tripé: pudor, felicidade e solidão.<sup>8</sup>

As diversas obras de Bernardin fizeram sucesso na França Revolucionária, influenciando a consciência dos leitores do período ao criticar as instituições de sua época. Sua busca por simplicidade e harmonia em sua vida espelham sua narrativa impressionante e sentimental, ao transmitir uma visão aprofundada e humanizada sobre a natureza e a sociedade como um todo. Para Bernardin, a liberdade está ligada a um retorno à natureza, a uma ligação profunda com o que é fundamental à existência e, não só isso, à dignidade humana. Isto é evidente ao ler e perceber como o autor se debruça sobre a descrição da natureza no ambiente narrado em sua obra, com o máximo de detalhes possível, além de uma abordagem científica empírica, ou seja, a partir de sua vivência, de sua experiência com o meio natural.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Cf KOBELINSKI, 2024, p. 12-14.

<sup>9</sup> Cf KOBELINSKI, 2024, p. 49-53.

Com isso em mente, é possível entender como a literatura de Bernardin é preciosa no ensino de história. São muitos os olhares possíveis a partir da fonte escolhida, neste caso *Fragmentos da Amazônia*. Bernardin não era apenas um escritor, mas também um grande pensador, crítico, entusiasta da ciência, que valorizava a integridade humana. Um dos elementos que marcam a dignidade dos indivíduos está no caminho que leva à educação que, para Bernardin, deveria ser acessível a todos, promotora do desenvolvimento moral e emocional, com ênfase na experiência como prática educativa, assim como Montaigne, Freire e Hooks, já citados amplamente, que criticavam os métodos tradicionais de ensino rígidos, considerados ineficazes. Ele propunha uma educação que valorizasse a curiosidade natural das crianças e incentivasse a aprendizagem por meio da observação e da interação com a natureza. Sem o intuito da repetição, é necessário, mais uma vez, compreender a importância do estímulo à leitura e ao trabalho com este autor no ensino de história.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, afirmou que “uma das tarefas da escola deveria ser exatamente estimular e desafiar o gosto da leitura” (FREIRE, 2015, p. 170). O ato de ler faz parte da ideia de resistência, afinal, está se resistindo à desinformação. A literatura ficcional pode ser uma grande aliada das aulas de história ao permitir que os estudantes usem a imaginação para ambientarem-se nos momentos históricos trabalhados, além de perceberem variadas possibilidades de narrativas, com personagens que fogem das “grandes figuras” históricas, tradicionalmente trabalhadas na sala de aula, que são conduzidas pelos mesmos grupos dominantes, no que é chamado de *história maior*, ou seja, “uma narrativa baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos, que conduz a constituição de esquemas explicativos de uma época e de um período determinado” (PEREIRA, 2017, p. 228). Essa história maior é a das “grandes” figuras, “grandes” personagens históricas ligados à elite, por isso suas narrativas, algumas vezes inventadas ou aumentadas, ainda prevalecem. Mas os alunos se veem nesse movimento?

Ao não se perceberem “dentro da história” estudada, a chance de considerarem a matéria desinteressante aumenta, pois não percebem sentido ao que estão aprendendo. Então, “dando voz ao passado, história e literatura proporcionam a erupção do ontem no hoje”, possibilitando que haja um provável engajamento dos estudantes durante o percurso da desnaturalização e construção de narrativas históricas (PESAVENTO, 2000, p. 11). Hooks afirma que “a situação ideal para o aprendizado é sempre aquela em que há diversidade e diálogo, em que haveria mulheres e homens de vários grupos” (HOOKS, 2019, p. 81). Isso não quer dizer que não se possa aprender sobre as ditas *grandes figuras*, mas que outras tantas que já foram negligenciadas pelas narrativas são tão atrativas e importantes quanto. E a

literatura ficcional é um caminho possível para que este movimento aconteça, desde que haja, como já apontado: intencionalidade, adaptação e planejamento.

Em tempos em que as mensagens curtas imperam, a literatura é revolução!

**CAPÍTULO 2**  
**LITERATURA É ALIMENTO PARA AS EMOÇÕES HUMANAS:**  
**FRAGMENTOS DA AMAZÔNIA PARA INSPIRAR, REFLETIR, PENSAR, AGIR**

*“O livro não é para compreender o personagem, é para o leitor se compreender mais, se identificando com os personagens. Literatura é alimento para as emoções humanas [...] A literatura faz com que a gente sofra na pele, sem precisar sofrer na realidade.”*

*(PEDRO BANDEIRA<sup>10</sup>)*

*Fragments da Amazônia* é um conto inacabado, inédito na língua portuguesa, escrito por Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre,<sup>11</sup> por volta de 1799. Fundamentado no processo revolucionário francês, traz como elementos principais em toda a narrativa os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade entre os indivíduos<sup>12</sup>. Para que houvesse o trabalho com a obra, precisou-se fazer a tradução e primeira adaptação do conto, para que os estudantes tivessem acesso.

Nesta história, escrita em primeira pessoa, o narrador é perseguido no Período do Terror francês e se vê obrigado a fugir. De início já é possível perceber os sentimentos aflorados, pois nesta saída da França a primeira ação de quem descreve a cena é beijar sua família e realizar uma oração para que o divino os proteja. Esta é uma atividade que demonstra a preocupação com o próximo, pois queria aliviar a dor da despedida. Depois disso, o narrador chora.

Tal demonstração sentimental é característica de toda a obra Bernardina, o que encanta e cativa o leitor. Percebe-se aí uma escrita que objetiva a amorosidade, termo explorado por Hooks, apresentado no capítulo anterior. Há uma sensibilidade ao trazer um enredo onde o narrador demonstra seus sentimentos e como se importa com os demais, principalmente nas

---

<sup>10</sup> Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/09/literatura-e-alimento-para-emocoes-humanas-diz-escritor-pedro-bandeira.html> . Acesso em: 12 jul 2024.

<sup>11</sup> Saint-Pierre, J-H. B. de «Fragments de l'Amazone», in: Aimé-Martin, L. (dir.), Oeuvres complètes de Jacques-Henri-Bernardin de Saint-Pierre, t. VII, ch. III, P. Dupont, Paris, 1826, p. 249-348

<sup>12</sup> Cf. Kobelinski (2017, p. 11-12), o teor do conto é o seguinte: "Fragments da Amazônia", de Bernardino de Saint-Pierre, é uma obra que entrelaça ambientes globais e princípios filosófico-religiosos, conectando continentes através da história de Sansão, um escravo de Guinéa. Sua jornada, marcada pelo trabalho forçado e um amor com uma compatriota cativa, culmina na liberdade na República Negra do Suriname. A narrativa, rica em simbolismo bíblico e temas de libertação, destaca-se pela representação de Sansão como um herói atípico: forte, amoroso e mediador. Através deste enredo, a obra aborda a luta pela liberdade e o amor, desafiando estereótipos heroicos e enfatizando a humanidade e resistência diante da opressão.



ações, mais do que nas palavras, exemplificando como deve ser a educação amorosa, ou seja, a partir de exemplos.

Sem dúvidas essa cena, que abre a tradução e adaptação do conto, pode ser considerada de grande sensibilidade, com impacto emocional, possibilitando reflexões morais, éticas e políticas. Também é pertinente apontar que são vários os trechos que chamam a atenção dos leitores, que podem experimentar emoções de grande impacto como, por exemplo, o momento em que o narrador encontra um jornal onde estava escrito "*Um cidadão propõe, para atender a escassez de alimentos que ameaça a República, condenar à morte todas as pessoas que tenham atingido a idade de setenta anos*" (Saint-Pierre, Tradução nossa).

É possível relacionar várias cenas da obra, em especial esta, com a ideia da práxis de Freire. Ora, a pertinência da reflexão sobre a possibilidade de uma nação ousar propor o crime como meio de salvação da República é para além do “mundo das ideias”, trata-se de algo que pode estabelecer relações com a vida cotidiana, do mundo em que vivemos hoje. É possível estender, por exemplo, com os diversos casos de intolerâncias que, infelizmente, acontecem todos os dias. Então, tal reflexão sobre esta cena, que costuma gerar perplexidade, quando realizada de forma sensibilizadora, tende a resultar em práticas mais tolerantes.

A cena segue quando ele encontra algumas lavadeiras pedindo quantas pessoas foram executadas naquela manhã e, quando o carrasco apontou que eram dezessete, afirmaram que o número ainda era pequeno. É possível perceber a chamada de atenção que Bernardin dá sobre o que estava acontecendo na França naquele momento. E mais, é notável que o autor não naturaliza as ações e decisões tomadas na França revolucionária, pois se ele reflete e apresenta as situações de modo escancarado, pode-se esperar que a compreensão sobre todo esse processo seja intencionalmente propositiva, pois Bernardin não escreve suas obras “apenas” com intuito de entretenimento, mas também como exercício da reflexão crítica, valorização da ciência, da simplicidade e valores morais e éticos.

Continuando a jornada do narrador, parte para a Holanda e consegue uma viagem rumo às Índias, porém não aporta no destino programado por conta das intempéries. É neste caminho que conhece Sansão, o herói do conto. Nascido na Guiné, foi capturado e vendido como escravo. Aprendeu a ler e isso produziu uma grande mudança na vida de Sansão, o Hércules Africano, de modo que “o que mais surpreendeu esse bom negro foi ver que um simples pedaço de papel tinha sido capaz de dizer muito, sem que ele próprio soubesse de nada” (Saint-Pierre, Tradução nossa). Conheceu sua esposa, e foram para a *República dos Quilombolas Negros* (Suriname), triunfando em um processo revolucionário vitorioso, conseguindo sua plena liberdade com um julgamento feito pelos Estados Gerais, garantindo

possibilidade de ser ouvido, de falar, sendo possível relacionar com o que aconteceu no Haiti e ao seu líder, Toussaint Louverture.

Ao longo do texto, é possível identificar a valorização das ciências naturais, da leitura, da simplicidade e da liberdade. Essa possibilidade de falar e ser realmente ouvido, conseguindo sua liberdade, vai ao encontro da ideia explorada por Spivak (2010) no capítulo anterior, com a ideia do subalterno que é ouvido. O começo da vida de Sansão representa a subalternização do indivíduo, pois foi tomado como escravizado e precisou conquistar sua liberdade com esforço que vai além do trabalho braçal, mas com conhecimento e, por isso, conseguiu falar e ser percebido como um indivíduo digno de respeito e tratado com dignidade humana. Sansão, com sua esposa, filho, cão e machado inseparáveis, é uma personagem amável, justa, valorosa, e em todo o texto, o narrador o trata como seu igual, deixando a marca abolicionista de Bernardin evidente, mais uma vez trazendo a ideia da liberdade para todos.

A história finda com a chegada do narrador na América mostrando, durante toda a narrativa, sua apreciação pelas ciências da natureza, pela valorização moral assim como pela igualdade. Neste caminho percorrido, descreve encontros com personagens muito diversas, bem como a natureza do Novo Continente, como quando ele fala sobre a *Pororoca*:

Isto veio com a corrente do maior rio do mundo. Os índios chamam de Précoraca. Esta lâmina é dupla e as duas metades seguem-se muito de perto: a primeira, que parecia tão alta como uma montanha, mergulhou toda a frente da nossa jangada no fundo do rio; e a segunda acabou afundando completamente, de modo que pensei por um momento que nunca mais iria voltar para a superfície. (Saint-Pierre, Tradução nossa)

Este trecho é encantador e de uma sensibilidade muito grande. Por meio dele é possível relacionar, guardadas as proporções, com a ideia da transposição didática, de Chevallard. Bernardin nos ensina sobre os fenômenos da natureza com uma explicação didática muito impressionante, utilizando o campo científico e metodológico mas com uma explanação acessível. O autor escreve, em todas as cenas, séries de detalhes sobre as paisagens e natureza dos locais, bem como os habitantes, seus costumes, relacionando sempre as ciências naturais e a filosofia ao longo da narrativa, de modo humanizado, reflexivo e simbólico (SAINT-PIERRE, 1826).

Bernardin possui outras obras além da fonte escolhida, sendo a mais conhecida *Paulo e Virgínia*, um romance “profundamente ancorado em sua época, seja na forma de construção

do romance, seja nos significados que ele pôde assumir para os seus contemporâneos” (BARBOSA, 2005, p. 136). Nesta narrativa, a valorização da sociedade ideal se aproxima, em certa forma, da publicação *Utopia* de Thomas Morus, sendo uma vida perfeita em uma ilha em que a natureza - tanto do lugar, quanto os indivíduos - era exaltada em sua forma mais simples e igualitária, em uma perspectiva de projeção de futuro para os franceses que viviam o momento revolucionário. Tal obra “pode ter desempenhado um papel importante na mentalidade das pessoas que viveram aquele momento fundamental da sociedade francesa”, com possibilidades de consequências políticas para aquela sociedade (BARBOSA, 2005, p. 143). Percebe-se aí, mais uma vez, a noção da práxis, já amplamente debatida no capítulo anterior, pois trata-se de uma obra que gerou tamanha reflexão, contribuindo para a transformação de mentalidades em um processo revolucionário.

Em suas produções há um eixo estrutural bem marcado, apresentando os valores defendidos pelo autor, que faz parte do romantismo<sup>13</sup> como movimento literário. Tais valores giram em torno dos ideais revolucionários franceses, afinal o autor viveu no período em que o levante aconteceu. Grande defensor dos direitos humanos e crítico à própria revolução no que diz respeito às reservas que existiam em relação aos direitos fundamentais, Bernardin escreve em suas obras cenários e personagens que levam o leitor à compreensão e contemplação da beleza que é a natureza humana, em sua forma mais simples e bondosa, nos lembrando do mito do bom selvagem de Rousseau (1999).

Seus trabalhos são explorados em vários campos da literatura, mas ainda pouco na área do ensino de História. Por isso, propor aos estudantes o trabalho com este documento, como fonte, tende ao aumento da capacidade de interpretar o mundo a partir de diferentes perspectivas pensadas nas atividades propostas durante as aulas. A partir da literatura combinada com outros elementos, como vídeos, pesquisas na internet, e os próprios conteúdos, os estudantes podem perceber como a luta pela tolerância, igualdade e emancipação dos indivíduos pode acontecer em todos os momentos. Também percebem que isso não é fácil, devido à configuração social preconceituosa que ainda possuímos na atualidade, mas que é um exercício possível na prática diária, quando acontece de modo intencional, não sendo somente um sonho, uma utopia.

Na contextualização de passagens do conto inacabado, é possível associar elementos ficcionais com movimentos históricos reais, proporcionando aos estudantes que compreendam

---

<sup>13</sup> Cf Abrams (2010) o romantismo foi movimento artístico e cultural de reação aos ideais do Iluminismo e do classicismo, enfatizando o individualismo, a emoção, a natureza e o exótico, e influenciou não apenas a literatura, mas também a arte, a música e o pensamento filosófico da época.

o fazer literário criativo dentro de um contexto histórico que serve como referência necessária ao escritor. Um exemplo dessa associação está na personagem do herói *Sansão*, que o autor retrata como um *Hércules africano*, ex-escravizado, líder de uma revolução, com altura tão grande quanto sua bondade, que estaria relacionada à figura do líder da Revolução Haitiana, Toussaint Louverture, personagem real de um movimento de independência na América Latina.

Neste mesmo exemplo, podemos observar uma crítica à ideia de igualdade proposta na Revolução, pois o narrador considera Sansão como um igual, pleno de liberdade, assim como mais tarde Hobsbawm também vai observar e analisar onde, no famoso documento chamado *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, há “um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária”, de modo que o narrador do conto, em vários momentos, aponta para a igualdade dos direitos humanos em perspectiva plena, como uma sociedade ideal e não com direitos apenas para alguns (HOBSBAWM, 1991, p. 48).

Além disso, há a possibilidade de estender as interpretações para a atualidade ao confrontar a narrativa da fonte do século XIX, que condenava práticas intolerantes, com atitudes discriminatórias que ainda estão presentes no dia a dia dos indivíduos, especialmente dos alunos que vivem uma realidade de exclusão, racismo, machismo e tantas dificuldades diárias de sobrevivência. Esse movimento é digno de um trabalho árduo que apresenta a possibilidade de produção significativa, que faça sentido para além dos conteúdos escolares regulares.

Dessa forma, para uma atividade visando a educação para a liberdade e tolerante, distanciando-se dos mais variados preconceitos, a união entre a literatura Bernardina e o componente de história se apresenta como ferramenta útil e potente, contribuindo para ampliar os horizontes do entendimento. A atividade de leitura, interpretação e produção artística com base no conto, sendo uma construção de criatividade artística com várias possibilidades se mostra interessante, acessível e valoriza os diversos saberes e modos de pensar e produzir dos estudantes, sendo mais fácil sua execução onde, mesmo alunos com muitas dificuldades, conseguem construir uma narrativa dentro da proposta.

## **2.1 Desafios e oportunidades: uma investigação**

Como se trata de um trabalho científico, a busca por pesquisas anteriores se faz necessária. Assim, no banco de dissertações da Capes, não há, até o momento, nenhuma dissertação ou tese que cite a obra “Fragmentos da Amazônia”, de Bernardin. No entanto, nas

dissertações e teses sobre literatura e o ensino de história dos últimos 10 anos, na mesma plataforma, foram encontradas algumas referências, como Lucialine Duarte Silva Viana (2017), na Fundação Universidade Federal Do Tocantins - Palmas UFT, com *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de história*, que aponta a literatura para uma construção da narrativa escrita; Mariana Jucá de Mello Cardozo (2021), na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com *O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais*, apresentando trilhas de estudo com orientação literária para trabalhar o tema proposto; Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa (2016), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, em *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*, que também apresenta uma sequência de exercícios usando a literatura como eixo principal para a construção de narrativas; ainda Rosmere Adriana Vivian Ottonelli (2015), pela UNIOESTE, em *Leituras entre a ficção e a História no contexto escolar: Caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)*, com produção em modo de diário de campo no tema especificamente proposto.

Infelizmente, há poucos trabalhos sobre a literatura de Bernardin na língua portuguesa, e o que se encontra não estabelece relação com a prática em sala de aula. Logo, este trabalho apresenta uma perspectiva não abordada até então: o uso da literatura de Bernardin de Saint-Pierre como fonte, a fim de possibilitar a sensibilização dos estudantes para os movimentos de resistência na América Latina em uma proposta de narrativa tolerante e libertadora, permitindo enfoques e trabalhos variados embasados nas temáticas da liberdade e igualdade, proporcionando possibilidades de olhares sobre luta, coragem, ousadia, alegria e heroísmo.

Desse modo, a ideia é de que o ensino de história na rede básica, com a utilização do conto *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre, pode ser realizado com qualidade e criatividade, evitando o modelo de educação bancária tradicional. Por meio deste modelo de ensino os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a resistência com possibilidades de expressão com liberdade, promovendo uma abordagem mais inclusiva e participativa, contribuindo para uma educação mais engajada, permitindo que os alunos se envolvam ativamente na construção de seu próprio conhecimento e na valorização dos conceitos de liberdade e tolerância.

Na busca por responder se a literatura de Bernardin tem o poder de sensibilizar os estudantes, explorando conceitos de liberdade e tolerância, optou-se por utilizar esses escritores como alicerces teóricos na prática pedagógica. O objetivo é fomentar uma reflexão

crítica sobre as práticas sociais vigentes, visando combater os diversos preconceitos que marcam a comunidade contemporânea, ligando a ciência histórica e a arte na história, ao usar esta fonte, que conta com a ideia da sociedade ideal, podendo relacionar com uma coletividade mais humana e igualitária a partir da literatura, a fim de aprender a história de outra maneira, saindo do modelo bancário tradicional, pensando sua realidade e entrando em contato com um material de uso coletivo.

Também é importante salientar que a base teórica utilizada nesta pesquisa foi fundamental para as práticas em sala de aula, já que as reflexões sobre a práxis, a amorosidade, a liberdade, a voz do subalterno puderam ser experienciadas em toda a execução do trabalho. A obra escolhida para ser utilizada como fonte, contempla estas teorias de tal forma que não é preciso fazer análises muito profundas para percebê-las, pois Bernardin escreve de forma acessível ao público, e por isso sensibiliza o leitor. Tais análises profundas são possíveis e pertinentes, mas mesmo sem as realizar de modo intencional, o leitor tem acesso a uma obra que educa para a igualdade, a tolerância e a valorização humana.

## **2.2 Entre páginas e desafios: a Literatura como caminho do pensar**

Há um comprometimento ético no ato de ensinar alguém a cada lição, conteúdo abordado, metodologia escolhida para possibilitar a evolução do processo de ensino e aprendizagem, que precisa ser desenvolvido pelos professores nos planejamentos escolares diários levando em consideração as necessidades dos alunos existentes em cada turma do ambiente escolar. Assim posto, é pertinente considerar a forma como ocorre o engajamento dos estudantes no cenário atual, em tempos em que plataformas digitais dominam<sup>14</sup>, informações são repassadas de forma quase instantânea, incluindo informações falsas, vídeos disponíveis em plataformas abertas, editados com maestria de modo que fiquem extremamente atrativos, nem sempre uma aula chama atenção, por melhor que tenha sido planejada, por isso é importante refletir sobre o ensino e a aprendizagem, aqui especificamente da História, e como promover uma prática engajadora.

Desenvolver o engajamento dos estudantes não é tarefa fácil, e talvez nunca tenha sido. Assim, é importante refletir o que Pozo (2002) considera sobre a atualidade e a atual capacidade de armazenamento e distribuição das informações. O autor apresenta o conceito de “obesidade informativa”, de modo que “enquanto que a aprendizagem da cultura impressa

---

<sup>14</sup> Conforme dados retirados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), 88% da população brasileira de 9 a 17 anos disse manter perfis em plataformas digitais. Entre 15 e 17 anos, a proporção foi de 99%. O Cetic é ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

costuma ser uma viagem organizada por quem produz o conhecimento [...], na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem”, o que é bastante desafiador, pois a sobrecarga informativa pode prejudicar o entendimento do conteúdo, de si e do mundo (POZO, 2002, p. 37). Os adolescentes, que são indivíduos em constante evolução biopsicossocial, ainda estão desenvolvendo a maturidade necessária para organizar as informações recebidas diariamente. Tal desafio ultrapassa a adolescência, de modo que mesmo na fase de suposta maturidade, ainda muitos indivíduos não dominam tal capacidade organizacional, pois não atingiram a maioria<sup>15</sup>, indicada por Kant como necessária para a evolução da autonomia do indivíduo no exercício da razão. Desse modo, se mostra importante considerarmos o que preconizar aos alunos e como propor, ou seja, uma metodologia pedagógica para que se possa lidar com tal obesidade informativa e que possibilite estímulos para que os estudantes atinjam a maturidade intelectual, tão almejada.

Para que esse processo aconteça com qualidade, é pertinente pensarmos e agirmos em relação ao ritmo das aulas que oferecemos aos estudantes. Diariamente nossa sociedade, mesmo sem se perceber, recebe grandes quantidades de informações de fontes variadas, seja das redes sociais, noticiários, etc., mas nem sempre estas referências podem ser utilizadas de modo que façam correlação com a transposição didática que estamos abordando. Se a proposta é utilizar a literatura como catalisador para pensar e refletir, então é imperativo que haja um processo de “digestão” da fonte estudada, para que aconteça um real movimento entre o ler, pensar, entender, refletir, desnaturalizar, propor ideias e ações, promovendo uma educação que valoriza a diversidade cultural e encoraja o pensamento crítico.

Quando Byung Chul Han (2018), com uma abordagem crítica, afirma que o que precisa amadurecer lentamente não pode ser gamificado, isto é, acelerado, traz esta ideia a partir da educação vista como mercadoria no modelo neoliberal que temos hoje, em que o rendimento é evidenciado e quantificado, e a gamificação é vista como garantia de números expressivos e positivos, mas nem sempre há uma maturação que possa ser considerada pertinente das ideias e problematizações. Partindo disso, trabalhar com *Fragments da Amazônia* em mais aulas do que a organização curricular padronizada, com uma metodologia também diferente da proposta, sugere que esta educação tende a seguir o que o autor aponta como o tempo do camponês e não do caçador, o que é pertinente e relevante. Isso quer dizer que para uma educação de qualidade, é necessário que aconteça a prática de *plantar, regar,*

---

<sup>15</sup> Cf Kant (2008) a maioria seria a habilidade de o indivíduo utilizar seu entendimento e agir por conta própria, sem ser influenciado por outras pessoas.

*cuidar, esperar, amadurecer, colher* – processo considerado muito lento no momento em que vivemos.

Observemos que não faz sentido acelerar esses processos, pois as nossas crianças precisam deste amadurecimento vagaroso para que seja o mais efetivo possível. Uma proposta que envolva a literatura, não pode ser apressada, pois é este meio literário que pode transportar os leitores para diferentes épocas e lugares, permitindo-lhes explorar a história de maneira envolvente e significativa. A valorização das reflexões dos estudantes e sua participação ativa na produção artística e no registro das experiências educacionais são elementos centrais desta proposta, que busca criar uma abordagem adaptável e significativa para diversas realidades sociais.

Assim sendo, a literatura se apresenta como uma possibilidade real e importante para este tipo de educação, defendida pelos autores já apresentados. Freire aponta que “[...] outro recurso didático, dentro de uma visão problematizadora da educação e não bancária, seria a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, começando-se por trechos”, onde o professor orienta os estudantes com algumas *pistas* sobre o que identificar no texto, a qual cultura se refere no trecho selecionado, o período em que foi escrito, etc (FREIRE, 2018, p. 163-164). Não de modo robotizado, como se fosse uma receita pronta, mas por meio de adaptações que são necessárias em nosso dia a dia em sala de aula, haja visto que os alunos são variados em cada turma, com necessidades diferentes, dificuldades e potencialidade que precisam ser levadas em conta em cada proposta que é feita em cada aula.

### **2.3 Desnaturalizando o passado: reflexões literárias sobre a história ou reflexões históricas sobre a literatura?**

A literatura, por mais que tenha sido escrita por um autor que pensou em cada detalhe, precisa passar pelo processo de adaptação para que possa ser trabalhada com o máximo de potencialidades, pois em cada turma que se passa, é uma realidade que se encontra. De modo que a história e a literatura, em conjunto, possibilitam a “erupção” do ontem na atualidade já que “a leitura da literatura pela história não se faz de maneira literal, e o que nela se resgata é a representação do mundo que comporta a forma narrativa”, ou seja, ao relacionar a literatura e a história é possível compreender também os sentimentos, os modos de pensar e as representações de uma época (PESAVENTO, 2006, p. 3). Também é possível afirmar que a literatura não apenas reflete a realidade histórica, mas também contribui para a sua formação,



moldando percepções e possibilitando a interpretação do passado de várias maneiras, que podem influenciar a memória coletiva.

A ponte entre a literatura e o ensino de história se mostra no fio da desnaturalização e desconstrução das narrativas, principalmente as supremacistas, machistas, preconceituosas e imperialistas. Ação essa que é importante para que não aconteça o perigo da história única, como afirma Adichie (2019), que invalida a dignidade das pessoas, e as narrativas sejam novamente construídas e analisadas pelos estudantes durante as aulas regulares, partindo de olhares e percepções que por muito tempo foram “esquecidas” ou marginalizadas. É pertinente lembrar que o perigo da história única pode trazer consequências para a nossa sociedade que tendem a reforçar os estereótipos e compreensão superficial sobre as relações humanas. Outras consequências são observadas quando acontece este tipo de abordagem estereotipada, como apenas algumas perspectivas sendo privilegiadas em detrimento de outras, excluindo contribuições significativas para a história e para as culturas, perpetuando desigualdades e injustiças.

Quando se afirma que Bernardin, em suas obras, valoriza a simplicidade humana, é imperativo que não seja entendido como uma simplificação da realidade, que é complexa, não obstante uma exaltação da vida mais simples, com valorização dos direitos fundamentais que deveriam nortear a existência humana individual ou coletiva, mesmo quando em grupos minoritários ou marginalizados, celebrando a diversidade cultural, étnica, racial e histórica. Bernardin, em sua escrita amorosa, consegue trazer a sensibilidade e amorosidade necessárias para que se possa compreender a complexidade das experiências humanas.

Como se trata de literatura ficcional, escrita em determinado período histórico a partir de um ponto de vista que naturaliza algumas situações, parte do planejamento precisa envolver o questionamento a estes elementos. A práxis na aula de história acontece ao desnaturalizar para compreender e poder questionar as naturalizações atuais, ação imprescindível no contexto escolar e, se estamos falando em utilizar a literatura, tal feito se torna ainda de maior valia. Assim como Freire (1989) afirmou, é notável que a compreensão da leitura é referente ao modo de fazê-la; em outras palavras: ao ler de modo mecânico, o entendimento será mecânico, então para que o entendimento seja vivo, a leitura deve ser viva. Dessa maneira, a literatura pode auxiliar no processo de ação-reflexão-ação na proposta da educação progressista, onde sua ligação com a história tende a atribuição de significados.

Na leitura e discussão literária orientada e, ousando, na produção artística, os estudantes podem se conectar emocionalmente com as personagens e contextos apresentados, de tal forma que possam compreender, com sensibilidade e alteridade, o modo como o

passado continua a moldar o presente. Nesse modelo de educação problematizadora, questionadora e libertadora, é pertinente ir ao encontro de uma abordagem amorosa. O ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula, “é um lugar onde estudantes aprendem, tanto pela presença quanto pela prática do professor, que a troca crítica pode acontecer sem diminuir o espírito de ninguém, que as tensões podem ser resolvidas de forma construtiva” (HOOKS, 2021, p. 146).

Na proposta da utilização da literatura ficcional no ensino de história, a leitura não se dá de forma literal, mas interpretativa, devendo ser adaptada em cada planejamento para cada uma das turmas selecionadas, em que "a escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige. Se têm ou não experiência de leitura” (FREIRE, 2018, p.162), permitindo que os estudantes sejam tocados pela narrativa e levados a imaginar os cenários descritos pela autora ou autor, percebendo as camadas de significados que o autor dedicou à sua escrita. Isso porque os estudantes aprendem de maneiras distintas, então é preciso compreender que cada um pode registrar de modo discrepante também.

Isso não quer dizer que o componente imaginário possa substituir a veracidade da história, haja visto que o professor ou professora de história tem compromisso com as evidências e com o método científico que envolve a construção da narrativa histórica e isso deve ser repassado aos estudantes, pois também fazem parte do processo da construção histórica. “A ficção não seria, pois, o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo, em que os limites de criação e fantasia são mais amplos que aqueles permitidos ao historiador” (PESAVENTO, 2000, p. 11). E *Fragmentos da Amazônia* tem inúmeras possibilidades de interpretações e referências históricas que podem ser exploradas a partir de um planejamento adaptado para tal prática.

É importante que no ensino de história exista um movimento dialógico em que diversas possibilidades de narrativas possam ser apresentadas de modo a movimentar as estruturas do que os indivíduos no mundo ocidental trazem na bagagem escolar como certeza, como verdadeiro e, inclusive, o que não é percebido mas que está embutido nos discursos com o objetivo de manter a razão crítica e a liberdade longe dos pensamentos e das narrativas e, portanto, das ações cotidianas. Por isso, mais uma vez, é imperativo que aconteça a educação amorosa com práticas para a liberdade, a fim de que os estudantes se sintam pertencentes, sujeitos ativos da história.

Seguindo a linha de ideias de Starobinski (1994), é importante que haja uma ação educadora efetiva e intencional com caráter de sensibilidade, pois o “sentir profundamente, é

uma forma de ter acesso à consciência de nossa existência”, e esta fonte em especial é uma obra que se sobressai como narrativa pensada e construída de forma muito sensível, levando a uma ideia de amorosidade em relação ao outro e ao próprio indivíduo que se achega nela e que pensa, mesmo que confusamente, mas pensa sobre o que está lendo e o que está vivendo (STAROBINSKI, 1994, p. 15). Pois trata-se de arte, que não se limita à apreciação estética, mas se estende às sensibilidades sobre a condição humana. “Analisar a função da arte é perguntar a si mesmo: quem fala? Por que é ela falada? E além disso, a quem é ela falada? Enfim: a obra foi compreendida por seu destinatário?” (STAROBINSKI, 1994, p. 20).

Questões que seguem esta linha de grandeza podem ser feitas e também respondidas por indivíduos de qualquer idade, desde que tenham sido *expostos* à obra, não de forma contemplativa, mas analítica e crítica, como esta proposta se faz com análise da fonte. Tais ações são possíveis com orientação, dinamismo, coletividade e intencionalidade e, por que não, permitindo que surja uma incógnita aos sujeitos, que “nunca podem ter certeza é de que seus gestos, suas ações, suas decisões resultarão naquilo que esperam. Por isso a História é surpresa, é perigo, é suspense, é medo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 73).

#### **2.4 Narrativas multifacetadas: a expressão artística como resistência histórica**

O objetivo de toda esta pesquisa foi o enriquecimento da educação dos alunos, estimulando seu interesse pela história da América Latina, bem como pela literatura como meio de compreensão e expressão artística, além de os estudantes desenvolverem habilidades críticas, analíticas e criativas, tornando-se cidadãos mais conscientes e engajados em questões de igualdade, tolerância e liberdade.

Para este objetivo ganhar forma, mais uma vez trazemos a ideia do compartilhamento, da importância da coletividade. Percebendo como isso é possível, seguimos algumas propostas de Lunsford (1978), quando nos mostra como é interessante a ideia da escrita colaborativa. De forma breve, esta proposta pode ser entendida como um processo onde os indivíduos trabalham juntos para a produção de um texto, com interação, criatividade, colaboração e compartilhamento de ideias a fim de alcançar objetivos em comum.

Para a autora, a dificuldade na escrita de muitos escritores iniciantes está, não totalmente em uma suposta falta de talento, mas em certa falta de cuidado dos próprios professores, seguindo a linha de raciocínio a partir de escritos do retórico romano Quintiliano. A autora aponta que uma forma de incitar a escrita dos escritores iniciantes, que ainda não dominam a prática da escrita, é a utilização de *tópicos*, ideia iniciada na antiguidade com Aristóteles. Nesta teoria do pensador macedônico, os tópicos referem-se à organização do

pensar e, por conseguinte, do próprio texto. Por exemplo, os escritores iniciantes, para se sentirem mais confiantes em sua redação, podem basear-se nos seguintes passos:

*Introdução:* há uma contextualização geral do tema a ser explorado;

*Definições:* cada assunto pode ser trabalhado a partir de citações e análises destes de forma organizada, partindo de explicações abertas e rumando à complexidade;

*Argumentação:* de forma lógica dedutiva, utilizando exemplos para demonstrar causa e efeito;

*Conclusão:* há a apresentação lógica dos resultados.

Estes passos, dados como exemplos gerais para um desenvolvimento de narrativa em que haja um desdobramento, tanto teórico quanto literário, são apenas amostras, demonstrando de que é possível escrever de forma efetiva e qualificada. É uma habilidade e como tal, precisa ser trabalhada em maneira de exercício e com método.

É preciso indicar que Lunsford deixa explícita a importância de “voltar aos clássicos”, trazendo a ideia dos tópicos aristotélicos, porém outros autores clássicos já apresentaram suas teorias sobre a obtenção e desenvolvimento do conhecimento, como as regras do método cartesiano<sup>16</sup>, com suas quatro etapas importantes na busca pelo conhecimento, além das análises sobre os métodos indutivo e dedutivo de Bacon<sup>17</sup>, com o objetivo também de chegar ao conhecimento.

Retomar os clássicos é pertinente e importante, com possibilidade de conferir potência às práticas de quem está envolvido em todo o processo da escrita. Combinando com a ideia de Lunsford, o conto *Fragments da Amazônia* tem várias dessas possibilidades de interpretações potentes, pois é recheado com informações que seguem a ciência, e não o obscurantismo. Bernardin procura fornecer informações ao leitor e, mais que isso, interpretações e questionamentos da realidade inserida no corpo do texto, como na seguinte indagação que o narrador ouve quando está na América: “Já não temos mais fome; serviremos café e ponche. Nossa vida não é feliz? Acreditamos aqui que é uma questão de consciência utilizar sem excesso todos os bens que Deus nos dá” (SAINT-PIERRE, tradução nossa).

Não é uma indicação metodológica de escrita, mas é uma percepção da importância da coletividade, da simplicidade e da colaboração. Ora, viver sem excessos é o que move muitas

---

<sup>16</sup> DESCARTES, René. Discurso do método. trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

<sup>17</sup> BACON, Francis. Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. trad. José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

teorias clássicas da filosofia desde a antiguidade. E quando trabalhamos a coletividade, a escrita colaborativa, a troca entre pares, a chance de nos excedermos é menor, pois ao polir e atritar as mentes, as deixamos mais cristalinas, com menos pontas soltas, mais arredondadas como os seixos dos rios que, com o passar dos anos, atritando constantemente uns com os outros, com a água que passa por eles, vão se tornando lisos, sem arestas, perfeitos em suas imperfeições, onde podemos pisar sem nos machucarmos. Assim devem ser as ideias pensadas e escritas colaborativamente, por vezes podem ser até duras, mas sem machucar, ou seja, amorosas.

Com este tipo de proposição, é possível afirmar que nós, professores, “podemos ajudar nossos alunos a ganhar confiança fornecendo “proximidade de encorajamento”, “meios de corrigir erros”, “experiência (prática) e “desenvoltura”” (LUNSFORD, 1978, p. 6, tradução nossa). Partindo deste olhar, a proposta desta pesquisa se mostrou de grande valia na realidade dos estudantes do Colégio Estadual Tancredo Neves, haja visto que eles se sentiram confortáveis para ler, discutir e criar suas próprias produções artísticas sobre a fonte trabalhada de modo colaborativo, estando no Ensino Fundamental e sendo considerados, em sua maioria, escritores iniciantes.

Lunsford, em suas obras, direciona seus esforços para escritores iniciantes da graduação. Mas os estudantes que participaram desta pesquisa ainda não estão em tal fase educacional neste momento, então é necessário adaptar para entender que para haver um caminho entre o encorajamento, a utilização de tópicos e a escrita colaborativa em si, uma das pontes possíveis envolve um planejamento intencional seguido do tempo do camponês, de Han (2018), como já explicitado anteriormente. E para que todo esse movimento de adaptação necessária aconteça, é possível relacionar a teoria de Lunsford com a de Rodari, com o que ele chama de *binômio fantástico*.

Rodari (2005), autor de literatura infantil, desafiando as fronteiras da imaginação e, até mesmo, da lógica, convida os leitores a explorar um universo em que o inusitado pode ser possível. Ao propor mesclar realidade e fantasia, o autor sugere a criação de narrativas saindo dos modelos "tradicionais" de escrita. A sugestão abordada aqui é a chamada *binômio fantástico*, um modelo de criação de histórias que promove a criatividade de quem o pratica. De forma breve, esta atividade envolve a escolha, geralmente por sorteio, de duas palavras que não têm relação entre si. O autor dá o exemplo de *cachorro* e *armário*, duas palavras comuns, mas que vão agitar as mentes dos escritores iniciantes. A partir da seleção das duas palavras, é necessário uni-las de modo simples com preposições, como no exemplo fornecido pelo próprio Rodari:

*O cachorro no armário*

*O armário do cachorro*

*O cachorro sobre o armário*

E tantas outras possibilidades. O próximo passo é o questionamento orientado que vai resultar em uma possível narrativa:

*O cachorro no armário:* O que este cachorro faz no armário? Por qual razão ele quis estar no armário? É sua casa? E etc.

*O armário do cachorro:* O que há neste armário? O que o cachorro guardava no armário? Ossos? Roupas? Etc.

*O cachorro sobre o armário:* O que aconteceu para que o cachorro subisse no armário? O cachorro procurava algo que estava em cima do armário? Etc.

Com questionamentos que seguem nesta linha, é possível construir narrativas criativas a partir de qualquer par de palavras, seja em forma de poema, prosa, história em quadrinhos, ou qualquer forma que seja conveniente para as propostas, facilitando o trabalho árduo da escrita pelos escritores iniciantes, em qualquer idade. Há de se perceber que o estímulo à escrita em Rodari é diferente de Lunsford, mas não seu contrário. Enquanto o autor promove uma produção criativa que vai desde a primeira infância<sup>18</sup>, quando as crianças ainda podem não saber escrever, mas possuem criatividade para ligar o binômio, até a idade adulta, Lunsford foca na escrita em si. Ambas as teorias foram necessárias, adaptadas e utilizadas nesta pesquisa, a fim de que os estudantes participantes pudessem atingir suas potencialidades.

Mas é pertinente apontar que, para além da escrita colaborativa, nesta pesquisa há um estímulo em torno de uma *produção colaborativa*, em formato plural, que envolve além de textos, ilustrações, narrativas sequenciais (HQ), poemas, etc., pois essa proposta de *narrativa multifacetada* é muito importante para que os estudantes possam se expressar da melhor forma que conseguirem, dentro de suas potencialidades e limitações. Tais narrativas com variadas possibilidades são trabalhadas também no conceito de narrativas transmidiáticas, ou transmídias. Este termo faz referência a ideia de que as diversas produções se desenrolam

---

<sup>18</sup>Segundo o Ministério da Saúde, a primeira infância é o período que abrange os seis primeiros anos da criança. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 15 jul 2024.

“por meio de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p. 138).

De acordo com Jenkins (2009), a narrativa transmidiática refere-se ao fenômeno em que elementos de uma história são dispersos em diferentes formatos de mídia, criando um universo narrativo coeso, com ativa participação do público na criação e circulação de conteúdo. As narrativas transmidiáticas, ou transmídias, são especialmente poderosas porque abrem possibilidades aos participantes em questão a se envolverem profundamente com o universo ficcional, explorando e conectando fragmentos de história em diferentes mídias (como filmes, jogos, livros, websites, entre outros).

Nesta pesquisa, mais uma vez a adaptação foi necessária. Seguindo a ideia de *transmídia*, os estudantes produziram atividades variadas a partir da leitura e discussão colaborativa da fonte, não necessariamente com mídias digitais, mas analógicas em seus trabalhos, com variações que iam de acordo com suas habilidades. Partindo disso, os estudantes precisaram executar a prática pedagógica de leitura, produção de texto e arte coletiva ao relacionar o conto *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre, com as lutas de resistência historicamente construídas na América Latina, contextualizando-as na sua realidade.

## **2.5 Ética e imaginação literária: como os alunos podem navegar em temas sensíveis**

Trabalhar com temas sensíveis, como o combate aos preconceitos, não é uma atividade que pode ser chamada de fácil. Os estudantes desta pesquisa eram adolescentes, o que precisa ser levado em consideração quando falamos de sensibilidades, pois é importante reconhecer os riscos emocionais, sociais e de segurança, relacionados à representações artísticas de violência, podendo ser familiar ou comunitária. O tratamento dos temas liberdade, tolerância, resistência e preconceito em sala de aula pode trazer situações que podem ser julgadas como inadequadas, desconfortáveis ou constrangedoras, pois envolvem tópicos sensíveis ou pessoais.

Desse modo, o trabalho precisa ser feito de forma responsável e ética durante as atividades pedagógicas e de pesquisa, com destaque para o respeito e sensibilidade, evitando explorações sensacionalistas ou insensíveis. Como o compromisso ético cujo deve permear todas as intervenções que fazemos com os estudantes, esta pesquisa passou pelo crivo do Comitê de Ética, garantindo que os benefícios e riscos fossem ponderados para a execução da atividade<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup>Projeto de pesquisa aprovado pelo CEP em 24 fev 2024.

Os estudantes escolhidos para participar das atividades são regularmente matriculados em turmas de oitavo ano e também no Programa Mais Aprendizagem<sup>20</sup>, com idades entre 13 e 17 anos. A comunidade escolar vinculada ao Colégio Estadual Tancredo Neves, incluindo professores e outros colaboradores diretos e indiretos, também participaram do desenvolvimento deste trabalho, em momentos e em proporções diferentes.

A pesquisa explora a ligação na prática entre literatura e o ensino de história com vistas a uma educação libertadora das intolerâncias, machismos, racismos e tantos preconceitos que ainda persistem em nossa sociedade. A possibilidade de usar uma adaptação do conto escrito por Bernardin de Saint-Pierre como fonte na construção das aulas de história e de explorar o senso crítico de alunos do ensino fundamental é bastante pertinente e capaz de trazer esse sentimento que a pesquisa objetiva demonstrar na busca por uma sociedade mais justa.

Mediante esta proposta, é possível compreender que este tipo de trabalho, aliando literatura e história, quando trabalhado com intencionalidade, organização e tempo de “digestão” na coletividade, preferencialmente, tende a ser atrativo, sensibilizador, capaz de levar o leitor e/estudante à práxis, ou seja, a ação-reflexão, acontecendo a educação problematizadora e democrática, pois a leitura ficcional na aula de história não é feita para memorização, mas para o conhecimento.

Tal digestão ou, como abordado em capítulo anterior, o tal tempo do camponês (HAN, 2018) é incentivado neste trabalho, em que os alunos fizeram leituras, questionamentos, debates em grupos, escolha de cenas que mais impactaram, novos questionamentos e correlações com conteúdos abordados, escolha da arte para representar aquilo que compreendeu e, ainda, comparações com a vida que vivem em suas realidades. Esta totalidade é chamada de trabalho, pois realmente *deu trabalho*, ou seja, demandou tempo para a execução de toda a proposta, como perceberemos no capítulo a seguir. As atividades não foram constantes em suas realizações, alguns percalços aconteceram nas execuções, inclusive saindo do planejamento organizado, que sempre segue a perspectiva ideal. Mas o real, ou seja, os resultados podem ser considerados incríveis, sensíveis e inspiradores.

---

Número do Parecer: 6.668.274.

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 77353424.4.0000.9247

<sup>20</sup> O Programa Mais Aprendizagem (PMA) é um projeto de reforço escolar, no contraturno das aulas regulares, que tem como objetivo o “desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas, contempladas em todos os componentes curriculares” (SEED, 2022).



### CAPÍTULO 3

## CONTORNOS DESENHADOS, CONTADOS, NARRADOS E RELATADOS

*Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito.*

(LARROSA, 2017, p. 183)

Os estudantes do Colégio Estadual Tancredo Neves, durante o ano de 2024, tiveram uma significativa quantidade de temas trabalhados durante as aulas de história. Tais conteúdos são escolhidos previamente pela mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação, e disponibilizados em uma plataforma online em que os professores acessam esta organização, que conta com *slides* prontos, mas que podem ser editados, e organizam os planejamentos a partir destes. Há uma *suposta* liberdade no discurso oficial<sup>21</sup> fornecido aos profissionais em formações trimestrais, de que os professores podem priorizar determinados tópicos, levando em conta as relações regionais, adaptações necessárias, relevância das temáticas, tempo para trabalho em cada conteúdo, etc. Porém, a palavra *suposta* cabe como crítica, pois há uma série de provas diagnósticas trimestrais, organizadas pela própria Secretaria, que abordam o conteúdo pré-definido para o período, ou seja, não há espaço real para que os professores possam trabalhar da forma como realmente julgam melhor em suas turmas, pois estamos sujeitos às tais avaliações, enrijecendo a ação em sala de aula.

Posto isso, é preciso contextualizar a abordagem escolhida para trabalhar em sala de aula para que esta pesquisa pudesse acontecer. Os conteúdos históricos necessários para que fosse realizada a leitura e interpretação da obra *Fragments da Amazônia*, no oitavo ano, são: “Iluminismo”, incluído para 4 aulas no cronograma de aulas da SEED, trazendo o contexto geral, alguns pensadores e a enciclopédia; “Revolução Francesa”, posta em 8 aulas, que vão desde o Antigo Regime até o Congresso de Viena; e a “Revolução no Haiti”, apresentada em uma aula apenas, mas que foi trabalhada em 4 aulas. Tal decisão demonstrou, na prática, uma resistência pedagógica pois, ao não concordar com o modelo de aulas de História baseado na ideia eurocêntrica, houve uma luta para sair do controle instaurado com o objetivo de que os

---

<sup>21</sup> RCO+Aulas. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco\\_mais\\_aulas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas)

professores trabalhem de forma engessada, possibilitando a prática da narrativa marginal, ou seja, uma alternativa que foge das convenções da narrativa tradicional ou, ainda, dominante.

Este procedimento, de organização do planejamento, saindo do que veio pré-determinado, trouxe benefícios como o fato de os alunos compreenderem melhor o processo revolucionário haitiano e as relações entre os diversos conteúdos. Porém, é preciso ressaltar que, trimestralmente, a Secretaria de Educação organiza uma avaliação diagnóstica a todos os alunos da Rede, com conteúdos determinados durante o período. Como ponto a ser considerado, por conta das escolhas de conteúdos privilegiados, algumas temáticas cobradas nas provas fornecidas pela mantenedora não foram trabalhadas em sala de aula, e os alunos precisaram responder as questões a partir da leitura disponível nas perguntas e contextualização histórica. Ainda assim, mesmo no ponto de atenção é possível observar que houve evolução dos estudantes, pois tiveram bom desempenho nas avaliações externas.

Os conteúdos básicos para a realização da atividade, já citados, não foram abordados de modo sequencial, pois outros assuntos também faziam parte dos planejamentos trimestrais, sendo necessária a reestruturação e adaptação destes, assim como a escolha metodológica diferente da proposta presente na plataforma oficial da mantenedora. Iluminismo e Revolução Francesa são contempladas no primeiro trimestre, enquanto a Revolução Haitiana está presente no segundo trimestre. Além destes, outro tema que é pertinente neste trabalho é sobre os povos nativos da América, assunto trabalhado na série anterior e revisto no nivelamento de conteúdos que acontece no início do ano letivo. A partir disso é possível observar o *tempo do camponês* (HAN, 2018) sendo realizado na prática: elementos que se cruzam em vários momentos diferentes, permitindo vários olhares, percepções, entendimentos e, por conseguinte, várias formas de expressão, corroborando com a teoria do subalterno falar e ser ouvido (SPIVAK, 2010).

O trabalho desenvolvido durante as aulas foi intenso e realizado em várias “camadas”. Isso porque não foi executado em um único momento, respeitando os limites dos estudantes, do desenvolvimento dos conteúdos e da própria escola, pois o contexto escolar é vivo, portanto, suscetível à mudanças em relação ao planejamento original, afinal, ao longo dos dias letivos, podem acontecer palestras, execuções de planos de abandono, visitas a lugares externos e mostras de trabalhos das turmas, entre outras tantas situações que podem fazer com que sejam inevitáveis as adaptações diárias.

Para que houvesse a contextualização histórica quando fizessem a leitura do conto, primeiramente, os estudantes tiveram os conteúdos citados anteriormente expostos em sala, usando livro didático, explicação oral, adaptações dos slides trazidos pela mantenedora,

imagens projetadas para análise e interpretação coletiva. A cada sequência de aulas, de acordo com a pertinência do momento, realizavam atividades de fixação no caderno, oralmente ou com ilustrações. Todo esse movimento é regular e esperado em uma sala de aula. Foram necessários vários momentos de “vai e vem” entre conteúdos e atividades a fazer, e aí está a beleza da pesquisa: o caminho percorrido em uma suposta lentidão, em que se respeitou o tempo do camponês e não o do caçador, de modo que é possível afirmar que houve engajamento, produtividade criativa, interpretações, discussões, enfim, uma atividade saudável, crítica, interessante, e, o principal ponto nesta pesquisa, executável. (HAN, 2018).

### 3.1. Entre pontes e muralhas: tradução e adaptação no contexto educacional

A fonte *Fragments da Amazônia*, como já citada algumas vezes, inédita na língua portuguesa, é parte integrante de um livro digitalizado<sup>22</sup> disponível em plataforma de acesso aberto. Para que os alunos trabalhassem o documento foi necessário, primeiramente, organizar o mesmo antes de propor a utilização em sala de aula, haja visto que a língua original da obra é o francês. Logo, a primeira ação a se realizar foi a tradução e adaptação do conto. Este momento inicial foi importante para que eu, como professora que propôs a atividade aos alunos, pudesse “entrar” na história com um pouco mais de profundidade, percebendo algumas nuances de sensibilidade que o autor demonstra, para que pudesse orientar os estudantes posteriormente. Pesquisas específicas precisaram acontecer sobre alguns termos, pessoas citadas, grupos que não existem mais, entre outros elementos, para que o texto final fizesse sentido aos leitores.

Além disso, a linguagem apresentada na tradução é construída de forma muito interessante para um público com maior maturidade, sendo necessária a adaptação para os adolescentes, acostumados à informações curtas e pouca leitura de maior extensão. Podemos afirmar isso pois, em vários momentos durante as aulas, os estudantes que participaram da pesquisa afirmaram *não gostar de ler*, ilustrando outro tipo de resistência: a do próprio aluno em relação à leitura. Porém, aos poucos, percebemos que, para eles, o “problema” não era o ato de ler em si, mas a leitura extensa, pois a julgavam cansativa. Frases do tipo: “*É muito texto!*”, “*Nossa! Quantas páginas!*”, “*Tudo isso, professora?!*”, foram recorrentes em várias atividades propostas antes da execução desta pesquisa. Assim, a adaptação precisou ser feita de modo que ficasse o mais atrativa possível para os alunos.

---

<sup>22</sup>SAINT-PIERRE, J-H. B. de «Fragments de l' Amazone», in: Aimé-Martin, L. (dir.), **Oeuvres complètes de Jacques-Henri-Bernardin de Saint-Pierre**, t. VII, ch. III, P.Dupont, Paris, 1826, p. 289-397. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/L\\_Arcadie\\_Fragments\\_de\\_l\\_Arcadie\\_Fragmen/5RYwAAAAYAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1](https://www.google.com.br/books/edition/L_Arcadie_Fragments_de_l_Arcadie_Fragmen/5RYwAAAAYAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1)

Desse modo, a obra passou por um processo de retirada de alguns trechos, a maioria relacionada com os momentos de introspecção do narrador, pois, de acordo com a sondagem prévia com os estudantes, poderiam ser entendidos como pontos repetitivos. Claramente é possível compreender o motivo de Bernardin ser insistente nesta repetição: demonstrar sensibilidade durante a narrativa. Porém, quando se fala em estudantes da contemporaneidade, percebemos um interesse maior em trechos mais dinâmicos. Então, a escolha por reduzir estes momentos foi com a intenção de promover uma leitura mais fluida e a atividade ser a mais produtiva possível.

Além disso, partindo das conversas com os estudantes sobre suas preferências de leituras, já citadas, na adaptação houve a divisão do conto em cinco trechos. A razão desta decisão está no fato de que a atividade foi desenvolvida em sala de aula, de modo que cada trecho pode ser lido e trabalhado em uma aula por vez, tendo em vista que o objetivo não era que fosse feito um trabalho como tarefa de casa, mas uma leitura e discussão compartilhada com fins pedagógicos. Cada um dos excertos foi nominado de acordo com um evento que se relacionava, de alguma forma, com o seu conteúdo, ficando na seguinte estrutura:

*Parte 01: Saída da França*

*Parte 02: Fuga para a Holanda*

*Parte 03: Viagem de navio (conhecendo Sansão)*

*Parte 04: Conhecendo a América*

*Parte 05: República da Amizade*

A primeira parte, denominada *Saída da França*, conta a trajetória do narrador ao sair de seu país de origem no período revolucionário francês, deixando com pesar sua família para trás, em busca de refúgio na Holanda. A segunda, chamada *Fuga para a Holanda*, narra sua chegada neste país, seu encanto com o lugar e a busca por um antigo amigo e filósofo. O narrador abriga-se em uma taberna administrada por uma mulher e finda por conhecer um novo amigo, este lhe ajuda a conseguir um emprego em um navio que rumava às Índias, como monitor da distribuição de alimentos. A terceira parte, denominada *Viagem de Navio (conhecendo Sansão)*, narra sobre as condições de viagens marítimas daquele período quando, de modo bastante sensibilizador, o narrador passa mal pelo sacolejar do navio, administra a alimentação do barco, incluindo cenas de briga generalizada por descontentamento do que era servido, além de conhecer Sansão, o herói do conto, acabando com um bombardeio na costa africana, por motivos que o narrador não concorda.

A quarta subdivisão chama-se *Conhecendo a América*, pois é neste momento, após o naufrágio do navio em que estão viajando, que os tripulantes chegam na América. Neste trecho, além das emoções estarem detalhadamente narradas, as descrições dos lugares e dos indivíduos estão muito presentes e de forma muito interessante. O fato de o narrador citar o calor intenso várias vezes, traz a sensação deste calor a quem lê; o modo como descreve as frutas e peixes, tanto em quantidade quanto em qualidade, dá o tom da fartura à América, contrapondo a falta de alimentos na Europa deixada para trás. A descrição da *Pororoca*, é bastante impactante, contribuindo para a curiosidade do leitor sobre o evento que ele conta, bem como a descrição do mangue. Destaque, ainda, para uma tribo que ele chama de *chorôes*, pois o modo como atacavam grupos rivais, com trombetas que imitavam o som de um choro agonizante, faz referência a um grupo nativo da atual Venezuela, denominado “otomaco”, hoje extinto. Neste momento, a riqueza em detalhes, descrições e sentimentos é levada ao ponto máximo da obra.

No último trecho, intitulado *República da Amizade*, conta a chegada e estabelecimento do narrador em uma América livre, festiva, com respeito a Si e ao Outro. Mais uma vez, se encanta com a felicidade que as pessoas encontram nesta terra, a fartura na alimentação e na receptividade dos que chegam. Um ponto curioso são os chamados “peixes aéreos”, balões festivos que subiam o céu. O conto é inacabado, permitindo uma deixa ao leitor para pensar em possibilidades de finais, tais como: o narrador ficaria naquela comunidade? tentaria outro local? voltaria para a Europa?

Ao final de cada parte foi inserido um quadro simples, em branco, para que os estudantes fizessem o seu trabalho de acordo com a proposta metodológica, podendo ser ilustração, história em quadrinhos, poema ou recontar a história, ou seja, usar suas próprias palavras para fazer a sua versão do trecho. Como podemos observar na produção dos estudantes, tal adaptação foi bem sucedida em seu propósito metodológico<sup>23</sup>.

É perceptível o modo como os estudantes se apropriaram da narrativa literária, bem como dos conteúdos trabalhados em sala de aula, propiciando experiências que se relacionam tanto de modo individual como com a coletividade. De acordo com Larrosa, “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”, de forma que é possível observar tal experiência, ou seja, o que tocou os estudantes e a comunidade escolar de modo sensível e que puderam expor suas sensibilidades (LARROSA, 2017, p. 100).

---

<sup>23</sup>A tradução e adaptação de *Fragments da Amazônia* realizada nesta pesquisa está disponível de modo integral no Anexo I.

### 3.2. O corpo da palavra: a comunicação entre linguagens artísticas

Com o conto traduzido e adaptado em cinco partes para facilitar o processo de leitura, após o trabalho com os conteúdos já citados anteriormente, a proposta foi feita aos alunos. Primeiro passo: leitura por partes. Nessa orientação inicial, os estudantes tiveram o primeiro contato com a fonte, fizeram a apreciação da obra e o debate em pequenos grupos sobre os trechos que mais chamaram a atenção. Pertinente o fato de que durante este momento, os estudantes ficaram empolgados com a proposta, e houve dedicação perceptível na maioria dos alunos. Durante a execução da pesquisa, suas criações seguiram na prática, as ideias de liberdade, tolerância, igualdade e direitos humanos de autores já citados no primeiro capítulo, como Hooks, Freire e Spivak, para além da teoria. Dessa forma, foram ofertadas quatro modalidades artísticas para que os estudantes expressassem o que os sensibilizou durante a leitura e discussão dos trechos do conto.

É importante ressaltar que nenhuma fonte *trabalha sozinha*, ou seja, é imprescindível a orientação do profissional sobre o documento e a análise do mesmo. Assim, durante as várias aulas em que o trabalho foi executado, enquanto ou após a leitura, perguntas eram dirigidas aos estudantes, como:

- *Que parte lhe chamou a atenção neste momento?*
- *O que foi mais impactante?*
- *Como seu desenho se relaciona com o texto?*
- *O que você sentiu ao ler sobre (e eu citava algum breve momento da história)?*
- *Por que você está usando estas cores?*
- *Por que você desenhou este elemento desta forma?*
- *O autor escolheu Sansão como herói. Você concorda com isso?*
- *O que é ser um herói?*
- *Hoje em dia existem heróis? Quem?*
- *Na sua família há algum herói? E heroína?*
- *No texto, a felicidade está na simplicidade. Você concorda?*
- *Etc.*

Desse modo, foi possível atentar para o que os alunos estavam pensando e sentindo ao ter contato com o texto, pois, com a reflexão orientada, eles precisavam ler todos os trechos. É claro que esta atividade teve altos e baixos, afinal nem sempre os estudantes estavam com grande disposição para a leitura ou execução dos exercícios. O fato de a atividade se estender por, em média, 5 aulas, também trouxe a percepção de que os discentes ficaram cansados com

a proposta. Porém, visando uma educação libertadora, crítica e não gamificada, o exercício foi mantido com rigor. Tal ação continuou acontecendo seguindo a proposta da amorosidade ética (HOOKS, 2021), com a cobrança rigorosa do planejamento, respeitando os limites dos estudantes, estimulando seu senso crítico, com a já citada *severa doçura* (MONTAIGNE, 2002).

Como a atividade proposta visava o uso da literatura como experiência de liberdade, tolerância e resistência, o rigor disciplinar é necessário, inclusive, para ser indisciplinado contra os sistemas opressores existentes em nossa sociedade. Por esta razão, é possível compreender que a amorosidade ética, já bastante explicada nessa pesquisa, pode ser *aprimorada* e levada ao ideal de *rigor amoroso*, ou seja, levar em consideração a humanidade, os direitos humanos, a ética, mas com rigor e disciplina, compreendendo a necessidade de realizar o trabalho proposto com qualidade, levando-o até o final, mesmo que no meio do caminho haja certo desânimo, cansaço e, até mesmo, frustrações.

Nos períodos em que esses sentimentos os dominaram, foi organizada uma lista com alguns apontamentos sobre determinados momentos de cada trecho com o intuito de estimular a criatividade e a curiosidade. Tal organização foi escrita no quadro, conforme a imagem a seguir, e cumpriu com o objetivo de encaminhar os alunos à leitura, mesmo quando não estavam com tanta disposição, pois várias turmas foram envolvidas na atividade, com disposições diferentes, alunos faltantes, laudados, e outras questões que findam por ser necessária uma série de adaptações ao longo dos trabalhos, para que o máximo de alunos sejam atingidos com o exímio de qualidade possível.

[Fig. 4: Quadro com inscrições de direcionamento de leitura de *Fragmentos da Amazônia*]

Parte 01	Parte 02	Parte 03	Parte 04	Parte 05
Saída da França	"Juça para a Holanda"	Viagem de Navio	Conhecendo a América	República da Amazônia
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Leve a família</li> <li>→ Vende suas joias</li> <li>→ Sabe de pessoas questionadas</li> <li>→ Conheça Jerome, que ajuda ele a fugir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Se encanta com a beleza do lugar</li> <li>→ Procura por senhor Muratel, já em jausso</li> <li>→ Fica em uma taberna de uma mulher (Azevedo)</li> <li>→ Conheça Duval, que lhe consegue um emprego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conheça Jansão (herói)</li> <li>→ Passa mal</li> <li>→ Treta da carne</li> <li>→ Bombardio na África</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Calor intenso</li> <li>→ Frutas e peixes chamam a atenção</li> <li>→ Navio pega fogo</li> <li>→ POROROCA</li> <li>→ Conheça o mangue</li> <li>→ CHORÕES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Festa, fantasmas, boa recepção</li> <li>→ Conheça a história do fundador da República. ⊕</li> <li>→ Peixes aéreos 17</li> <li>21</li> <li>27</li> <li>• Como poderia acabar este conto?</li> <li>↳ Tente dar um final para ele...</li> </ul>

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Com esta condução, os estudantes ficaram um pouco mais curiosos sobre alguns tópicos como, por exemplo, a *treta da carne*, *bombardeio na África* ou, ainda, os *peixes aéreos*, compreendendo que, para saber mais sobre aquele apontamento instigante, deveriam fazer a leitura e a discussão do trecho com os colegas.

Após a leitura e discussão coletiva de cada parte do conto, os alunos fizeram suas produções. É possível perceber a efetividade da pesquisa com os resultados dos estudantes, como na demonstração a seguir. Do conjunto de desenhos e produções estudantis, sugiro um recorte, pois é pertinente apresentar e debater as representações que os estudantes fizeram a partir da literatura e, ainda, relacionar as conexões entre o saber escolar e o acadêmico, a noção de transposição didática de Chevallard, conceito já abordado anteriormente. Desse modo, três textos e nove imagens foram escolhidas como amostras e apresentadas com uma análise a partir da literatura existente<sup>24</sup>.

Os trechos selecionados por eles foram ao encontro dos sentimentos apresentados pelo autor, demonstrando identificação com os momentos descritos por Bernardin, como podemos ver a seguir:



Em ambas as imagens é possível perceber o momento inicial do conto, quando o narrador faz referência a um momento de introspecção e reflexão religiosa. A cruz ao lado direito de cada uma das imagens indica a religião católica, bem como a mão divina de Jesus, identificada com a chaga pintada em vermelho no desenho à esquerda, posicionada intencionalmente em frente ao sol, dando a sensação de que Sua mão ilumina tanto quanto o astro. O detalhe da camiseta com uma marca de roupas da atualidade é um elemento que alude

<sup>24</sup>Cf RODRIGUES, Rogério Rosa. História pública e imaginação infantil. In: KOBELISNKI, Michel (org.). **História pública, museus e comunidades: conexões Brasil-Argentina**. Curitiba: CRV, 2024. p. 219-236.



às preferências dos adolescentes, do que consideram interessante, bem como um toque pessoal à obra, deixando sua marca na atividade proposta. Na imagem à direita pode-se perceber que a figura é feminina, em que a estudante que a produziu tentou responder a uma inquietação provocada durante os trabalhos: *e se fosse você no lugar do narrador? sentiria o mesmo? faria o mesmo?*

Também é pertinente ressaltar que os dois desenhos seguem o mesmo estilo pois os estudantes que os produziram estavam no mesmo grupo de debates sobre a leitura. Isso ocorreu em vários momentos, em todas as turmas que participaram da pesquisa, de modo que vários desenhos ficaram muito semelhantes.

A ilustração seguinte refere-se à segunda parte do conto adaptado:



Aqui, a estudante fez alusão ao instante em que o narrador procura por um velho conhecido, o filósofo Mustel, por ruas com casas e lojas na Holanda, porém sem sucesso. Percebe-se a intenção de construção de um olhar esperançoso, que é o sentimento esboçado durante a narrativa. No conto, as casas são descritas como embelezadas, o que é possível perceber no desenho: janelas com floreiras, trazendo a ideia da estudante sobre como adornar uma residência. A loja, identificada com uma variação de marca atual, mostra certa dificuldade no olhar adolescente contemporâneo sobre como um estabelecimento comercial poderia aparentar nos anos 1800.

As próximas imagens têm relação com a terceira parte, especificamente ao herói do conto, Sansão, chamado durante a narrativa de “Hércules africano”:

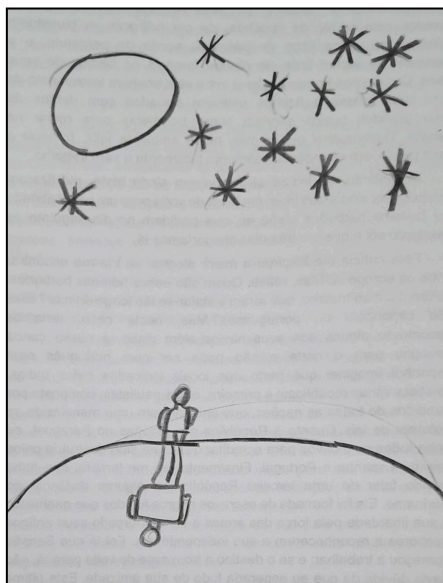


Ambas as imagens descrevem tal herói em dois momentos: à esquerda, quando Sansão participa e interrompe uma briga que acontece no barco, por conta da distribuição de carne entre os passageiros e tripulantes. É possível notar que a personagem em questão está retratada em tamanho muito maior que as demais inscrições. Isso se deve à leitura de outro momento da narrativa, que descreve o tamanho de Sansão, somada à compreensão do trecho em questão. Interessante observar que no primeiro quadro os indivíduos são retratados usando facas, o que não consta no conto, demonstrando liberdade criativa em relação ao que o estudante entende como uma briga generalizada e intensa; enquanto no segundo quadro, que está abaixo, as armas não aparecem, demonstrando pacificação, juntamente com as respostas dadas ao suposto grito de Sansão.

Esta imagem é ainda mais interessante quando fazemos a relação do herói com o cotidiano domiciliar e escolar, pois a ilustração lembra muito mais uma discussão entre irmãos ou mesmo entre alunos, que é interrompida por um responsável com um comando curto, trazendo à lembrança cenas diárias que os estudantes vivem. É significativo indicar que, nesta cena do conto, Bernardin descreve uma briga em que Sansão agarra o pescoço do passageiro que começou o atrito, o que não aparece no desenho, sendo possível compreender que os estudantes que ilustraram a obra não ficam confortáveis produzindo ilustrações que possam conter certos tipos de violência.

Já a imagem da direita, apresenta a personagem do modo mais explícito que o estudante conseguiu compreender: um herói, negro, sério, de semblante tranquilo. O que chama a atenção nesta imagem é a vestimenta colocada em Sansão: uma camiseta, que já é um retrato contemporâneo do que seria uma roupa para um homem adulto e, além disso, o

símbolo *S*, em uma figura geométrica no formato de diamante, que remonta ao sinal da personagem de histórias em quadrinhos *Superman*, em um analogia ambígua de palavras indicando uma ideia de *Super Sansão*, sugerindo graça e referenciando a personagens atuais, que fazem sucesso com os adolescentes.



A ilustração acima é interessante, pois em um primeiro olhar parece muito simples. Porém, é recheada de sensibilidade: um céu estrelado, uma personagem sozinha, aludindo a um momento de introspecção e reflexão individual. As mãos não aparecem, dando a entender que podem estar no bolso ou nas costas e faltam as feições do rosto. Há, ainda, um reflexo do indivíduo, indicando o que pode ser uma lua cheia intensa, trazendo a impressão de que a concentração é grande, em consonância com o trecho que o narrador afirma sentir grande tristeza por não saber como seria seu futuro na América. Ao ser questionado sobre o desenho, o estudante indicou que teve uma sensação de “solidão” e, por isso, ilustrou apenas com o lápis preto em um estilo artístico simples.

Ora, é perceptível que a sensibilidade foi aflorada durante a proposta da atividade nesta pesquisa, por meio da leitura do conto e o trabalho com as perguntas intencionais já exemplificadas anteriormente, haja visto que as produções não são vazias, nem meramente ilustrativas, mas representam sentimentos como alteridade e empatia, lembrando a ideia aristotélica de *catarse*<sup>25</sup>, ou seja, os estudantes estão aprendendo com a arte literária, com as sensações e sentimentos narrados como, por exemplo, quando a personagem chora, sente náuseas em alto mar, frustra-se, admira a beleza da natureza, fala dos sabores das frutas e das

<sup>25</sup> *Catarse* refere-se à purificação da alma através da arte, em que as emoções intensas são atenuadas, como a compaixão e o medo, por meio do equilíbrio entre a identificação do espectador com a situação do herói e o distanciamento em relação ao conflito que ele enfrenta no enredo, proporcionando uma reflexão sobre a condição humana e o destino. (ARISTÓTELES, 1993)

cores dos peixes. Enfim, o estudante não precisa passar pela mesma situação para sentir algo semelhante ao que está escrito durante o conto. E, é neste caminho que se apresenta a liberdade e a tolerância como foco nesta pesquisa: livres para expor suas ideias a partir da sensibilização literária, com a noção de igualdade com vistas ao outro e seus sentimentos.

Além das emoções, a narrativa de Bernardin também se destaca nas descrições da natureza, principalmente quando as cenas acontecem na América. As ilustrações que seguem são representações disso:



Percebe-se que os estudantes produziram artes que demonstram seus conhecimentos adquiridos sobre a natureza. Na região em que vivem, o sudoeste do Paraná, apesar de não possuir coqueiros nativos, os alunos os identificaram facilmente na narrativa e conseguiram os ilustrar, pois conhecem a planta e, também, Bernardin os descreve diretamente. Porém, não se aventuraram em tentar representar cenários que não ficaram muito especificados, como o trecho em que Bernardin *provavelmente* descreve uma mangueira, pois na região em que os estudantes vivem, as mangas, em geral, são grandes e de tons avermelhados, mesclados com amarelo e verde. Logo, foi um tanto mais difícil para que conseguissem perceber a descrição feita pelo autor:

*Eram árvores de cerca de seis metros de altura, que davam frutos dourados do tamanho de uma ameixa.* (SAINT-PIERRE, tradução nossa)

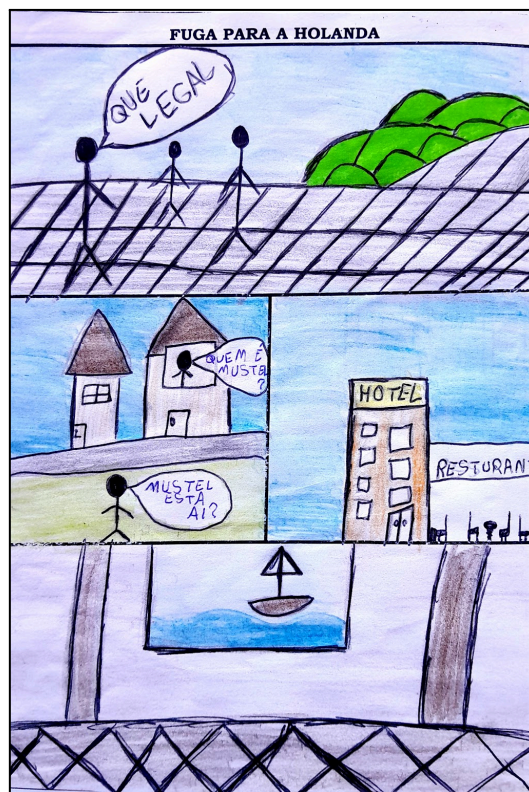
Apesar de ser um trabalho que foca na criatividade, percebe-se que os alunos preferiram ficar na segurança de ambientes já conhecidos ou facilmente identificáveis. As frutas representadas na segunda imagem são comuns na região sul do Brasil, como bananas, maçãs e peras, prevalecendo a criatividade e o bem-estar dos estudantes.

A última imagem selecionada como amostra, refere-se ao quinto trecho, chamado *República da Amizade*, especificamente quando o narrador demonstra grande admiração às

fortificações construídas na América. A sensibilidade da estudante é evidente: produziu uma referência a um castelo típico dos “contos de fadas”, dentro de uma redoma, dando a entender que seria algo importante, digno de valorização, muito delicado.



Mas nem só de ilustrações únicas o trabalho foi feito: os estudantes também confeccionaram histórias sequenciais em quadrinhos, em que puderam demonstrar sua leitura e atenção em mais de um trecho, como no exemplo a seguir, referente ao segundo excerto do conto, especificamente a situação em que o narrador chega na Holanda e se encanta com a beleza do lugar, sua procura pelo velho amigo Mustel, sua ideia de comércio e os barcos vistos de uma janela:



É possível perceber que a arte em desenho é muito importante para os nossos estudantes, pois conseguem se expressar com liberdade para criar, de forma positiva, o que foi proposto.

### **3.3. Escrita nas entrelinhas: A criatividade literária como ferramenta de reflexão social e cultural**

Além das produções feitas em formato de ilustrações, tanto desenhos únicos quanto histórias sequenciais, também foram produzidas recontações da história lida a partir da união da técnica do binômio fantástico, de Rodari (2005), e a escrita compartilhada, de Lunsford, ambas já descritas. Tal ação foi produzida pelos alunos do Programa Mais Aprendizagem:

#### **Recontação Coletiva de História com Inspiração no Conto**

Era uma vez um grupo de viajantes que navegava rumo ao Brasil, com a meta de chegar ao país em um mês. Logo nos primeiros dias a aventura começou: avistaram barcos piratas! Para proteger o navio fizeram o que podiam, colocando arames nas laterais para impedir que os piratas subissem e roubassem a carga. Quando a noite caiu, prepararam-se para o ataque, segurando espadas e lanças com firmeza. No entanto, a noite passou sem incidentes.

No dia seguinte, exaustos, foram descansar. Os dias se seguiram, alimentando-se de frutas, peixes e biscoitos. Apesar disso, enfrentaram desafios: baleias batiam no casco do navio e o balanço constante os deixavam muitos enjoados.

Após mais de 30 dias de viagem, finalmente chegaram ao Brasil. Ao desembarcar, encontraram indígenas. No início, o encontro foi estranho, mas logo foram bem recebidos. Os indígenas eram amistosos e ofereciam peixes, mandioca, frutas, arroz e feijão. Eles também possuíam arcos, flechas e armas para caça. Embora houvesse desentendimentos, especialmente quando os viajantes tentavam brincar pegando as últimas frutas, as brigas eram passageiras, e logo faziam as pazes.

A convivência foi tão positiva que os viajantes decidiram ficar no Brasil, onde encontraram felicidade.

Para esta produção muito significativa, os estudantes passaram por um longo processo de construção de narrativa. Como este programa acontece no período contraturno e não possui uma sequência obrigatória de conteúdos a serem trabalhados, sendo necessário que a leitura e interpretação sejam realizadas, a criatividade pode ser trabalhada em um formato diferente do

que é feito no período regular. O primeiro passo, realizado em cinco aulas, duas por semana, foi a leitura do conto, em trechos e de modo coletivo, em que os alunos podiam fazer anotações e ilustrações para que não ficasse cansativa a atividade.

Após a leitura, os estudantes fizeram a experiência do Binômio Fantástico, já explicitado no segundo capítulo. Várias palavras referentes ao conto lido foram escritas pelos estudantes e colocadas em um recipiente, como estes exemplos:

*pão - navio - América - peixes - indígenas - frutas - herói*

Na sequência, duas palavras foram sorteadas para o início da escrita: *América + navio*, em que os estudantes escreveram em uma folha suas junções e construções simples de histórias. Interessante apontar que o desenvolvimento de construção e fortalecimento das relações entre os alunos durante a execução desta técnica foi muito produtivo, pois trocas criativas dinâmicas foram instigadas, permitindo situações de descontração, reflexão e entendimento prático sobre aceitar o que o outro escreveu, o que foi sorteado, superar as dificuldades de escrita, de imaginação, de interesse e assim por diante.

Tais narrativas foram passadas para documentos online que puderam ser compartilhados entre todos os estudantes do Programa. A instrução foi: cada aluno deveria acessar cada um dos documentos nominais, ler a história do colega e acrescentar algumas ideias que fossem pertinentes e criativas a partir de novos binômios sorteados: *frutas + indígenas*, e por fim o binômio *peixes + armas*. Esse momento de escrita compartilhada, seguindo a ideia de Lunsford, foi muito produtivo, pois ao longo de todo o processo as discussões se mostraram interessantes, leves e divertidas, construindo uma produção alegre, livre e sensível. O terceiro momento foi a leitura compartilhada de todos os textos com o objetivo de fazer a compilação das histórias em uma única, de modo coletivo, resultando na produção anteriormente exposta, criativa e dentro das possibilidades dos estudantes em questão.

É possível perceber que o imaginário dos estudantes foi valorizado. Apesar de frases curtas e simples, a história construída possui grande dose de aventura, pois, em poucas linhas, apresenta possível ataque pirata, baleias que investem contra o barco e, ainda, desentendimento com os nativos do Brasil. Ao mesmo tempo, há valorização da população indígena tanto em relação a sua alimentação, que dividiam de bom grado, quanto à convivência pacífica, de modo geral.

Outra atividade descritiva e não desenhada foi uma construção de final alternativo, já que o conto é inacabado. Houve uma provocação que persistiu durante as aulas: “*tente dar um final para a história*”, em que apenas um estudante do oitavo ano se aventurou em tal feito:

Depois de muito pensar, decidi ir para a festa, que estava muito boa.

Tinha bebidas variadas, mas, como não bebo, fui dançar para me divertir, e pular no lago... realmente a festa estava muito boa.

Como encontrei a felicidade aqui na América, decidi ficar!

É de se perceber que o estudante continuou com a mesma sensibilidade que o autor do conto. Como se trata de um adolescente contemporâneo, com certas limitações na escrita, é pertinente apontar que sua continuação não foi extensa, porém, bastante significativa: demonstrou que o narrador conseguia se divertir sem beber, que a felicidade está na simplicidade, seguindo a linha de Bernardin quando indica isso mesmo: a felicidade se refere ao ser e não ao ter.

Por fim, a terceira atividade de escrita criativa foi a produção de um texto pessoal e introspectivo, chamado “*Quem é herói?*”, em que a estudante refletiu sobre o papel do herói Sansão no conto e escreveu sobre sua mãe, uma heroína da vida real:

### **Quem é o herói?**

Nesta história, vou contar a vocês a realidade de muitas meninas. Muitas delas, ao chegarem aos 12 ou 13 anos, assumem o papel de "mulher da casa", cuidando dos irmãos mais novos, realizando os serviços domésticos e todas as outras responsabilidades da casa, sem abandonar os estudos!

Para ilustrar, vou contar a história da minha mãe. Ela é a filha mais velha de minha avó, em uma família com seis filhos. Desde muito jovem, minha mãe teve que lidar com tarefas de adulto. Ela não tinha escolha: ou fazia o que era esperado, ou apanhava. Essa foi a realidade de muitas meninas, que hoje são grandes mulheres.

Minha mãe superou tudo isso e, ainda assim, é uma mãe maravilhosa. Ela trabalha muito para garantir que nada falte para mim e meus irmãos.

Ela é uma mulher e mãe extraordinária, uma verdadeira heroína da vida real!



Esta produção é de enorme sensibilidade e delicadeza. Trazer para a sua própria realidade a ideia de herói/heroína, saindo de Sansão, personagem relacionado a um revolucionário haitiano, para a sua mãe e para a sua história e vivências, é demonstração da capacidade criativa desta aluna, além da percepção de que heroísmo não se refere a grandes feitos, mas as ações do dia a dia, em que pessoas “comuns” também são heroínas quando cuidam umas das outras, fazem o melhor que podem, vivem da melhor forma que conseguem. Isso é heroísmo na visão de vários estudantes e isso é muito simbólico e potente.

A liberdade e a tolerância, bem como outras sensibilidades, foram estimuladas por meio desta literatura. Foram *estimuladas*, ou seja, as leituras, discussões e questionamentos foram orientadores da atividade nas aulas de História, mas não houve um *comando*, algo que limitasse a autonomia criativa dos estudantes. Afinal, “todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle”, indo ao encontro da proposta desta pesquisa, viabilizando aos estudantes mais possibilidades de ousadia imaginativa, inclusive. (LARROSA, 2017, p. 88)

### **3.4. Da imaginação à exposição: A jornada do texto literário do processo criativo à apresentação**

Quando um trabalho dessa magnitude acontece no ambiente escolar, podemos afirmar que o maior crescimento ocorreu durante o processo e não, necessariamente, no resultado final. Apesar disso, ao promover a *coroação* das atividades em um momento público e simbólico é bastante importante e eleva o moral de todos os participantes, diretos e indiretos. Algo que julgamos grandioso foi o envolvimento de toda a escola nesta pesquisa: a direção, que não mediu esforços e investimentos, inclusive financeiro, para que tudo fosse feito da melhor forma possível; os professores que apoiaram e incentivaram todo o projeto; os pais dos estudantes que autorizaram a utilização das imagens; e os próprios alunos que *compraram* a ideia.

Após todo o processo já desenvolvido na pesquisa e relatado até este momento, a tradução do conto passou por uma nova revisão e incorporação de algumas imagens produzidas pelos estudantes<sup>26</sup>. O documento, então, foi enviado para a gráfica para a devida impressão em formato de livro. Este momento foi crucial para que os alunos se sentissem

---

<sup>26</sup> Na versão completa, no Anexo I, algumas imagens foram escolhidas, enquanto outras não apareceram. Tal decisão foi tomada por mim em conjunto com o orientador, Prof. Dr. Michel Kobelinski, com o objetivo de apreciação estética e evitar a poluição visual da versão.

mais valorizados, pois conseguiram perceber como o resultado de suas ações e atividades feitas e refeitas, tantas vezes, ficou bonito e, inclusive, palpável.

É importante comentar que ver a produção em uma impressão em forma de livro rendeu sorrisos dos estudantes, mesmo daqueles que não tiveram suas imagens incorporadas, sendo possível perceber a valorização da coletividade, assim como o proposto na pesquisa. Tal produção teve lançamento oficial no dia 25 de novembro de 2024, na biblioteca do Colégio Tancredo Neves. Os estudantes receberam seus exemplares da impressão e participaram de uma sessão de autógrafos, que foi coberta pelo principal jornal da cidade, o Jornal de Beltrão<sup>27</sup>.

Primeiramente, foi feita uma introdução para apresentação oficial do livro, então a diretora da escola, a Professora Lúcia Tânia Neves da Rocha, fez um momento de reflexão sobre a importância da leitura e do trabalho que os alunos fizeram, reiterando que essa atividade ficará registrada para sempre no Colégio, pois a obra impressa ficará disponível na unidade escolar, possibilitando que gerações futuras de estudantes tenham acesso ao material, podendo ter inspiração para também produzir seus materiais com criatividade, disciplina, liberdade e tolerância. É pertinente apontar que a escola valorizou a pesquisa e adquiriu trinta exemplares deste trabalho para deixar na biblioteca, possibilitando que outros professores e outras turmas possam utilizar o livro.

Em seguida, os estudantes assinaram seus próprios exemplares, bem como os dos colegas em um momento de descontração e envolvimento, registrada na matéria do Jornal de Beltrão, conforme imagem a seguir:

---

<sup>27</sup> Disponível em:

<https://jornaldebetrão.com.br/beltrao/professora-traduz-conto-frances-e-elabora-livro-com-ajuda-dos-alunos/>

[Fig. 5: Fotografia do Jornal de Beltrão impresso. 26 nov. 2024]

Terça-feira, 26.11.2024 JORNAL DE BELTRÃO **13**

COLÉGIO TANCREDO NEVES

## Professora traduz conto francês e elabora livro com ajuda dos alunos

**JdeB** – A união de História, Literatura e Arte transformou-se em um livro inédito no País. A professora Camila Bairos Machado trabalhou uma atividade com alunos do Colégio Tancredo Neves baseada no conto Fragmentos da Amazônia, do francês Bernardin de Saint Pierre. A proposta foi entender o contexto da publicação do texto, fazer a tradução, ilustração e ainda alguns “recontos” – novos desfechos e as visões de cada um sobre o conto.

O livro que resultou da atividade foi apresentado ontem à tarde, numa sessão de autógrafos com todos os alunos envolvidos. Foram cerca de 70 estudantes do 8º ano que ajudaram a pôr no papel uma roupagem nova para um texto com mais de 200 anos. “Não tem como uma disciplina trabalhar isolada de outras. Neste sentido, a literatura entra como o agente sensibilizador pra aguçar a curiosidade; a história explica o momento histórico e ajuda a entender essa história fictícia; e a arte atua como a expressão deles em fazer os desenhos, quadrinhos e releituras do texto”, comenta



**Livro foi ilustrado e ganhou novos desfechos com apoio de três turmas de 8º ano do Tancredo Neves.**

a professora.

Foram impressos menos de cem exemplares, bancados pela escola e pela professora Camila. Mas a quantidade é suficiente pra deixar registrada a contribuição de cada um na elaboração da obra.

**Trabalho faz parte de dissertação**

É um conto escrito no século 19 e que retrata um cidadão que foge das práticas conhecidas como Terror Francês. A ideia era ir para as Índias, mas o navio nau-

fraga e ele desembarca em território brasileiro, onde se depara com os povos nativos da Amazônia. Essa história tem um herói – Sansão – inspirado no revolucionário haitiano Toussaint Louverture. O conto ainda não tinha tradução para o português e esse trabalho de interdisciplinaridade e de reescrever o texto em nova língua faz parte da dissertação de mestrado da professora. Ela conta que pretende, após a defesa, publicar o material em livro de forma oficial.

Fonte: Acervo pessoal

Para a organização da referida matéria, foi realizada uma conversa com o jornalista antes da chegada dos estudantes ao espaço reservado para a sessão de autógrafos, em que o repórter teve as informações para a estruturação da matéria publicada. Esta reportagem foi muito importante para os discentes e para toda a comunidade escolar, pois o destaque recebido elevou a autoestima dos jovens e dos colegas professores, direção, pais de alunos e outros indivíduos da coletividade.

A começar pela escolha da palavra *ajuda*, no título, que foi pertinente para que esta valorização do trabalho e da importância dos alunos ficasse evidente, pois estes puderam perceber que sem o trabalho coletivo, sem ajuda mútua, o trabalho não seria desenvolvido com a qualidade do que aconteceu. Destacar que os estudantes ajudaram no processo de construção do material elevou o moral dos estudantes, que se sentiram parte viva, coautores, ativos na construção da leitura.

De acordo com Barthes (2004), a literatura é um campo aberto, em que o autor e o leitor, de modo conjunto, fazem a construção narrativa, de modo que depende dos leitores uma participação ativa para que o texto faça sentido, pois ele nunca se esgota, sendo recontextualizado cada vez que é lido ou relido. De acordo com o autor, o significado do texto está em constante construção conjunta, ideia em consonância com Ricoeur (1995), que afirma que “é no ato de ler que o destinatário joga com as coerções narrativas, efetua os desvios, participa do combate entre o romance e o anti-romance, e tem o prazer que Roland Barthes chamava de prazer do texto”, afinal, a narrativa não é apenas uma forma de contar histórias, mas também um meio de experimentar e compreender profundamente o tempo, tanto de uma perspectiva individual quanto coletiva (RICOEUR, 1995, p. 118). Tal ideia é percebida na prática com esta pesquisa, haja visto que os alunos construíram e reconstruíram o material, após várias leituras e releituras, produzindo variadas interpretações compartilhadas, coroadas de modo satisfatório e recompensador neste momento. Essa teoria de Barthes (2004) é relacionável com a ideia de escrita compartilhada de Lunsford (1978), em que os estudantes debatem e constroem narrativas e perspectivas individuais e coletivas em uma troca rica, interessante e colaborativa.

[Fig. 6: Lançamento do trabalho e sessão de autógrafos o Colégio Estadual Tancredo Neves]



Fonte: Jornal de Beltrão

Nessa ocasião, os alunos foram questionados sobre como se sentiram ao receber os exemplares das impressões do trabalho produzido e o que pensavam sobre todo o exercício realizado. A maioria das respostas girou em torno do fato de eternizarem registros, de deixarem suas marcas para o futuro, com possibilidade de outras pessoas, incluindo seus filhos, poderem ter acesso à produção. Mais uma vez, é possível levar em conta o sentimento de pertencimento à comunidade, de valorização da coletividade. Ora, por mais que haja a satisfação de a produção levar seus registros, há o sentimento de deixar algo para que vem depois, para o outro, compartilhar aquilo que fez, o que lhe inspirou, o que lhe passou.

Em tempo, é curioso e interessante elencar que, na mesma semana em que aconteceu o evento, esta produção já circulou em uma turma de sétimo ano, com a orientação da equipe pedagógica, e os alunos já estão na expectativa de também produzirem algo em 2025. Isso é inspirador e fantástico!

É de se perceber que todo o trabalho desenvolvido, desde a germinação da ideia de trabalhar a literatura no ensino de História até a frutificação com a impressão do material desenvolvido, foi rico e intenso. Podemos notar o ressoar de uma literatura do século XIX, de resistência mas também de acomodação, que foi para a escola e que vai além, atingindo vários grupos da sociedade, com liberdade, tolerância, dinamismo e importância. A manifestação feita por variadas formas de narrar, atinge outras formas de expressão, passando pelo texto literário, escolar, acadêmico, jornalístico, permitindo uma irradiação de narrativas. E isto é belo e impactante.

### 3.5. Avaliação como ferramenta de melhoria: O papel crucial dos estudantes na análise das atividades

Esta pesquisa foi pensada, planejada e executada a partir do olhar docente, mas não seria possível se os estudantes não *comprassem* a ideia também, e percebessem a importância de toda a atividade para sua vida escolar, comunitária e particular. De acordo com Larossa, “na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar”, de modo que um passo muito importante realizado ao fim do trabalho de pesquisa foi, justamente, fazê-los pensar sobre todo o processo produtivo e como tanto a execução quanto o resultado final da atividade repercutiram para si mesmos, para a comunidade escolar, além de suas percepções sobre Si e o Outro (LARROSA, 2017, p. 141).

Pensamos que essa atividade se mostrou frutífera e muito positiva. Mas, além disso, este foi o entendimento dos estudantes do Colégio Tancredo Neves? A partir desta pergunta, ao final de toda a produção, foi realizada uma avaliação anônima com os alunos, com questões que fossem pertinentes para pensar e repensar tais ações. Algumas observações são apresentadas sobre as perguntas feitas e algumas respostas produzidas pelos estudantes participantes da pesquisa.

#### 1 - Idade:

*43% - 12 anos*

*43% - 13 anos*

*12% - 14 anos*

*2% - 16 anos*

#### 2 - Gênero:

*64% - sexo masculino*

*36% - sexo feminino*

#### 3 - Descreva, em suas palavras, o que aprendeu sobre a obra “Fragmentos da Amazônia”:

*a) Um homem foi ameaçado de morte pelo país, então ele foi para a Holanda. Depois ele pegou um navio rumo às Índias, então ele foi parar na África e por fim na América.*

*b) A religião era muito forte no conto.*

*c) Sansão era um herói muito forte.*

d) *É um conto em que o narrador se disfarçou e fugiu de sua cidade, conheceu pessoas, uma delas é Sansão, que o salvou de várias tretas. Viajou para vários lugares e fez amizades.*

e) *Que o narrador teve várias aventuras, foi para a Holanda, viajou de navio, teve seu navio destruído pela tempestade, etc.*

f) *Que trabalhando em equipes podemos fazer tudo melhor.*

g) *Sansão era uma metáfora para falar do Toussaint.*

Neste conjunto de respostas selecionadas, é possível fazer alguns apontamentos: primeiramente, é perceptível a dificuldade que os estudantes têm em sintetizar as principais informações de um texto. Mas, para além disso, as frases são bastante simbólicas: relatam aventura, religiosidade, heroísmo, relação com a história não ficcional. Chamando a atenção para a construção identificada na letra F: “*que trabalhando em equipes podemos fazer tudo melhor*” é de uma sensibilidade potente, pois pode ser referida tanto ao conto quanto à atividade realizada em sala de aula, que também teve trabalho coletivo. Podemos inferir que a compreensão dos estudantes sobre o conto foi positiva, mesmo com dificuldades na construção escrita do pensamento.

**4 - Este conto se relaciona com quais eventos históricos reais da América que você estudou?**

a) *Revolução no Haiti*

b) *Nativos da América*

Aqui as respostas foram compiladas nestes dois tópicos, pois o modo como os estudantes escreveram e se referiam a estes movimentos (*indígenas, indígenas do Brasil e da América, história do Toussaint, Revolução Haitiana, Independência do Haiti, etc*), por este motivo, escolheu-se apresentar de modo simplificado. É pertinente observar que os estudantes conseguiram relacionar com outros momentos estudados durante o ano, como a Revolução Francesa e o Iluminismo, conteúdos que já foram abordados anteriormente, sendo possível deduzir que os estudantes compreenderam os eventos históricos e suas relações com a literatura escolhida para o trabalho.

**5 - O que você gosta de ler?**

a) *Anime de luta / mangá*

- b) *Histórias de suspense, ação, aventura...*
- c) *Fanfic*
- d) *Romance*
- e) *Bíblia*
- f) *Contos de ficção científica*
- g) *História em quadrinhos*
- h) *Fantasia*
- i) *Terror*
- j) *Nada*

Este conjunto de respostas é bastante variado, demonstrando a diversidade de preferências dos alunos. Ao relacioná-las com as atividades realizadas, podemos compreender a razão de a maioria ter optado por ilustrações durante as atividades da pesquisa, afinal a maioria das escolhas literárias vão ao encontro da imaginação e criatividade, elementos fundamentais para o trabalho proposto neste trabalho. Chamando a atenção para a resposta *J*: “*nada*”, é interessante apontar que, por mais que os estudantes tenham afirmado não gostarem de ler, houve certo aumento no interesse pela leitura, observado durante as aulas através das atividades rotineiras.

#### **6 - O autor valoriza a liberdade e a igualdade. Para você, o que é liberdade? E igualdade?**

- a) *Eu penso que a igualdade tem que prevalecer, porque ninguém é mais que ninguém.*
- b) *Todos temos direitos iguais e liberdades iguais.*
- c) *Liberdade é fazer tudo o que quiser, só que com limites e com permissões.*
- d) *Liberdade é poder se expressar, tentar, pensar e poder recomeçar.*
- e) *Liberdade é não ter ninguém forçando a fazer o que você não gosta. Igualdade é respeitar todos da mesma forma.*
- f) *A liberdade só ocorre quando a pessoa respeita as leis e mesmo assim fica feliz. A igualdade é que todos possam fazer o que quer sem separação de gênero.*

É notável que esta questão é um tanto mais aberta, porém é imprescindível que seja feita. Se a pesquisa gira em torno da liberdade e tolerância, é pertinente que, após o trabalho realizado, os alunos possam sintetizar suas ideias sobre tais termos. Chamamos a atenção para algumas respostas:



*“c) Liberdade é fazer tudo o que quiser, só que com limites e com permissões.”*

Mesmo sendo estudantes do Ensino Fundamental, é possível notar que várias respostas vão ao encontro de bases filosóficas e esta é uma delas. Se percebe como é interessante esta visão sobre a liberdade: ela tem limites, não pode ultrapassar algumas linhas. Que linhas seriam estas? Podemos citar a questão dos direitos humanos, moralidade, ética, por exemplo. Tal recorte é compatível com outro:

*“f) A liberdade só ocorre quando a pessoa respeita as leis e mesmo assim fica feliz. A igualdade é que todos possam fazer o que quer sem separação de gênero.”*

É notável o olhar sensível, crítico e interessado do estudante sobre a questão. Relacionar a liberdade com a felicidade é coerente com o conto *Fragmentos da Amazônia* e as ideias de Bernardin, além de demonstrar importância no respeito às leis. Esta construção de frase deste estudante é bastante simbólica e imponente, pois o trabalho foi desenvolvido com adolescentes, permitindo a compreensão de como estes enxergam a sociedade e o que precisa melhorar, como é o caso da segunda parte da frase, ao identificar a desigualdade de gênero em nosso meio e a necessidade da igualdade para uma evolução social.

**7 - O narrador considerou Sansão um herói. Você concorda com isso? O que é ser um herói?**

- a) Sim. Um herói é uma pessoa que faz de tudo para salvar quem ela ama.*
- b) Concordo. Para mim, herói é a pessoa que ajuda, luta, dá a vida por alguém se for preciso.*
- c) Sim. É uma pessoa amigável e gentil, que ajuda o próximo.*
- d) Sim. Uma pessoa que ajuda a todos sem esperar nada em troca.*
- e) Sim! Um herói é aquele que protege e sempre faz o bem.*
- f) Herói é quem defende os fracos.*
- g) Um herói para mim tem que ter coragem, respeito, ser forte, destemido...*
- h) Concordo. Um herói é uma pessoa que ajuda os outros por prazer, não por dinheiro.*

Este questionamento é, de todos, o que mais trouxe discussão durante a atividade e também após as avaliações. Afinal, o que é ser um herói, ainda mais nos dias de hoje? Os alunos demonstraram muita sensibilidade ao responder esta pergunta, tanto oralmente quanto de modo escrito. Primeiramente, foi unânime a concordância de que Sansão foi um herói no

conto, pois salvou pessoas, se importava com todos igualmente, humanos e animais, era destemido, etc., elementos que os estudantes elencaram nas respostas. Desse modo, a ideia de herói durante todo o trabalho passou, principalmente, por profissões (policiais, bombeiros, professores) e relações de parentesco (mãe, pai, irmãos), conforme conseguimos ver na produção final que está no arquivo elaborado pelos estudantes, nomeada “*Quem é herói?*”

### **8 - O que você achou de usar a literatura e a arte para a aula de História?**

- a) *Foi muito bom. Podia ter mais.*
- b) *Acho muito bom, a história é boa, não tenho sugestões pois adoro as aulas, e gostei desse jeito diferente de aprender o conteúdo.*
- c) *Acho muito mais divertido e interessante.*
- d) *Foi legal. As aulas estão muito boas assim.*
- e) *Acho bom. Fez os alunos pensarem e liberarem sua criatividade.*
- f) *Eu gostei muito, queria mais vezes.*
- g) *Acho legal, que a aula fica mais descontraída.*

Essas respostas são muito importantes para pensar sobre o uso da literatura nas aulas, permitindo a ideia de novo uso em outras turmas no futuro. O fato de que algumas respostas giraram em torno da ideia de repetição, é compreensível que os estudantes realmente gostaram e compreenderam a proposta. Destaque para a resposta C: “*acho muito mais divertido e interessante*”, e a G: “*acho legal, que a aula fica descontraída*”, percebe-se aí a ideia de educação alegre, de Montaigne, já explorada no capítulo anterior. Ser feliz enquanto estuda é fascinante e importante para que o engajamento aconteça e as atividades sejam produtivas.

É oportuno chamar a atenção para a resposta E: “*acho bom. Fez os alunos pensarem e liberarem sua criatividade*”. Ora, se a proposta desta pesquisa se relaciona com a ideia de liberdade e tolerância, este registro do estudante relata que a demanda foi atendida. Pensar com liberdade é fundamental para a construção crítica necessária neste momento de evolução dos nossos estudantes.

Em tempo, é interessante indicar que, aproximadamente, três meses após a conclusão das atividades, algumas conversas foram retomadas: sobre a qualidade dos desenhos, intencionalidade das execuções, lembranças de trechos, relações com conteúdos, e assim por diante, de modo que foi possível perceber que os alunos compreenderam, de fato, a proposta. Inclusive, alguns alunos reorganizaram suas produções, de modo que pintaram novamente,

refizeram traçados, reescreveram trechos, quando perceberam, após esse tempo, que os trabalhos poderiam ser melhorados. Ou seja, o rigor amoroso, a discussão compartilhada e o tempo do camponês, surtiram o efeito desejado tanto na atividade em si, quanto na percepção dos estudantes sobre a liberdade, suas ações éticas e tolerantes.

Além dos alunos, a direção da escola também foi convidada a comentar sua avaliação sobre a pesquisa realizada:

*Sempre que um profissional da nossa escola manifesta o desejo de realizar uma formação, recebe todo apoio possível, pois o maior beneficiado é a própria escola, e com ela, o estudante, ou seja, a peça principal da comunidade escolar. E assim foi, com nossa competente e dedicada professora Camila Machado, ao ingressar na especialização de mestrado.*

*Inclusive, tivemos uma feliz surpresa, quando a professora Camila nos anunciou que iria realizar o trabalho conjuntamente com algumas de suas turmas do nosso colégio. Cientes desta maravilhosa proposta, acompanhamos o brilhante trabalho efetivado ao longo do cotidiano escolar.*

*Conhecer, analisar, traduzir, ilustrar e publicar uma obra como essa, em parceria engajada com estudantes dos 8ºs anos, é, sem dúvida, uma tarefa grandiosa. E, agora, que todos podemos apreciar e usufruir de tão importante e linda obra concluída, fortalecemos nossa admiração, respeito e reconhecimento pelo trabalho da professora Camila.*

*Direção Escolar CETN 2024*

*Lucia Tânia Neves da Rocha*

*Rozecler Santin*

*Neusa Prolo*

Com este relato avaliativo da equipe diretiva do Colégio Estadual Tancredo Neves, é possível compreender que a sensibilidade, a liberdade e a tolerância são estimuladas neste ambiente, fortalecendo o espírito coletivo e a valorização da relação escola-universidade.

Dessa forma, aliando a avaliação feita por mim, pelos estudantes e pela equipe escolar, chegamos a conclusão de que esta pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos de modo

satisfatório, a literatura de Bernardin aliada às aulas de História surtiu efeito positivo na comunidade como um todo, possibilitando, ainda, autoestima elevada dos estudantes, por se perceberem ativos na adaptação de um documento e na construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) se revelou uma experiência afortunada. Assim como para tantos estudantes, a estrada percorrida semanalmente foi literalmente longa: a distância entre Francisco Beltrão, minha cidade, e Campo Mourão é de trezentos e cinquenta quilômetros. Mas isso é mais uma curiosidade do que uma grande dificuldade. Fazer parte da comunidade científica, de pesquisa universitária em comunhão com a escola pública foi espetacular, pois pude perceber como esta prática é rica e potente. A universidade aberta para o ingresso de professores da rede básica, mesmo que estivessem longe da academia por certo tempo, é o elemento fundamental que produz pontes ao invés de muralhas entre as etapas educacionais. Além disso, o ProfHistória de 2024 possibilitou uma experiência valiosa: participar do Congresso Nacional do ProfHistória em Belém, no estado do Pará. Afinal, apresentar esta pesquisa, que gira em torno de uma literatura que trata da região amazônica, em uma comunicação na própria região amazônica foi esplêndido.

O ensino de história, aliado à literatura de Bernardin, nos faz pensar, não somente, sobre questões atuais, como tolerância, liberdade e alteridade, mas também nos discursos e discussões presentes hoje sobre a Amazônia e problemas ambientais. Imaginar os cenários apresentados pelo autor, buscar informações sobre suas descrições, pensando na relação entre o passado e o presente é de riqueza e importância gigantescas. Trabalhar o contraste desta obra e as notícias recorrentes sobre desmatamento, poluição da água, genocídio indígena, concentração de renda, entre outras questões, se mostrou uma possibilidade real e potente na educação básica.

Esta pesquisa se revelou potente, pois no dia a dia escolar, já explicado anteriormente, os professores da rede são condicionados a um discurso pedagógico hegemônico digital, de tentativas de controle sobre os indivíduos e seus esforços. De modo que este trabalho, que contou com a prática analógica a maior tempo do tempo, em acordo com as ideias de Larrosa (2017), possibilitou uma saída para a opressão digital que impera no ambiente escolar, levando os alunos e também a comunidade ao entendimento que se pode chegar ao digital por meio do analógico, de que não é necessário sermos dependentes do que é digital, que reproduz informações e ignora a criatividade individual. Mas que, dessa forma trabalhada, é possível ser criativo, livre e com rigor pedagógico, abraçando a insegurança e a indisciplina, possibilitando crescimento acadêmico e cidadão ao desnaturalizar a opressão sistemática que acontece e que, ao invés de criatividade e liberdade, fornece apenas reprodução.

O objetivo geral, que norteou esta pesquisa, girou em torno da proposta em estudar os resultados da prática pedagógica de leitura, produção de texto e arte coletiva ao relacionar o conto *Fragmentos da Amazônia*, de Bernardin de Saint-Pierre, com as lutas de resistência historicamente construídas na América Latina, contextualizando-as à realidade em que os alunos estão inseridos, especialmente em áreas periféricas da cidade de Francisco Beltrão, no estado do Paraná, compreendendo a relação dos movimentos coletivos, promovendo ações com vistas ao combate dos diversos preconceitos e fomentando o desenvolvimento de valores fundamentais, como a liberdade e a tolerância, além de avaliar o impacto dessa abordagem pedagógica na formação dos estudantes.

É possível afirmar que este objetivo foi atingido com sucesso, pois a obra agiu como agente sensibilizador aos alunos, que puderam relacionar a fonte com conteúdos trabalhados anteriormente, bem como com suas realidades. Também demonstraram compreender como acontecem as situações de intolerância tanto na obra, quanto no dia a dia, tentando alcançar a práxis, haja visto que esta é uma ação que deve ser intencional, ou seja, pensada em todos os momentos, de modo que é necessário um exercício constante, que passa do campo mental para a ação efetiva de combate aos preconceitos.

Outro objetivo que direcionou as atividades, foi o de integrar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, incluindo suas interpretações, produções artísticas e reflexões sobre o conto, na versão traduzida e ilustrada, criando assim uma obra coletiva que reflita as perspectivas e criatividade dos estudantes. A versão finalizada que contempla tais produções, foi finalizada de modo satisfatório, disponível no Anexo I, de modo impresso aos estudantes participantes da pesquisa, bem como na biblioteca do Colégio Estadual Tancredo Neves.

O terceiro objetivo desta pesquisa estava na proposta de promover atividades de leitura crítica do conto, incentivando os estudantes a analisarem detalhadamente a narrativa e identificarem elementos relacionados às lutas de resistência na América Latina, bem como à liberdade e tolerância; enquanto o quarto objetivo se tratava de estimular discussões em grupo e debates, proporcionando um espaço para os alunos expressarem suas opiniões e interpretações sobre o conto e sua relação com a realidade latino-americana. Mais uma vez é possível determinar que estes objetivos também foram alcançados, haja visto que as atividades realizadas pelos discentes demandou tempo, atenção, concentração, muitos debates e questionamentos.

O último objetivo proposto era facilitar a produção de uma exposição artística que representasse os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, incluindo suas interpretações e reflexões sobre o conto e as temáticas abordadas, promovendo, assim, uma interação ativa

com a comunidade escolar e local. Este objetivo foi alcançado pois a exposição artística com sessão de autógrafos aconteceu no ambiente escolar, envolvendo a comunidade e o principal jornal da cidade, dando destaque ao trabalho coletivo dos estudantes.

Assim, para elucidar as considerações finais deste estudo, retomemos a pergunta norteadora, que será dividida em duas partes para melhor visualização: *De que modo e com que meios os alunos do Colégio Estadual Tancredo Neves, em Francisco Beltrão - PR, compreendem, compartilham, representam e apresentam as narrativas sobre movimentos de resistência no espaço escolar e comunitário de Francisco Beltrão-PR a partir do conto Fragmentos da Amazônia, de Bernardin de Saint-Pierre?*

Os alunos que participaram da pesquisa produziram elementos artísticos ricos em sensibilidade, emoção e sentimento. Foram ilustrações, histórias em quadrinhos e “recontações” da história, que demonstraram como estes estudantes/leitores, mesmo sendo jovens e escritores iniciantes, se apropriaram do conto, ou mesmo de trechos dele, de forma a compreender os diversos tipos de resistências e a importância da tolerância, além de demonstrarem satisfação por terem várias possibilidades de trabalho, garantindo liberdade produtiva e criativa.

Essa liberdade criativa aconteceu de modo satisfatório, podendo ser percebida tanto pela avaliação docente, quanto pelos discentes, a comunidade e direção escolar. Os estudantes se sentiram sujeitos ativos na construção do conhecimento, coautores literários e produtores de conhecimento, que ficará mantido por muito tempo no ambiente da escola em questão.

*Como essa obra pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre as lutas de resistência na América Latina, bem como fomentar o desenvolvimento de valores fundamentais, como a liberdade, a tolerância e a democracia, e de que forma essa abordagem pedagógica pode impactar positivamente na formação dos estudantes em áreas periféricas da cidade de Francisco Beltrão, no estado do Paraná?*

É certo que toda a realização deste trabalho foi muito interessante e impactante no processo do planejamento escolar. A escola inteira se mobilizou para a produção e lançamento das atividades. A amorosidade ética foi elevada à ideia de *rigor amoroso*, algo que resultou, na prática, em uma ação bastante viável e importante. Os alunos demonstraram satisfação com o resultado, e penso que o caminho percorrido neste ano foi belo, alegre, dinâmico e impactante em todo o ambiente escolar. Com percalços necessários para polir os cérebros e para a compreensão de que, mesmo na adversidade, é importante se manter na construção daquilo que se acredita. Isso também é heroísmo, afinal.

Também é oportuno indicar que a produção realizada com os estudantes teve grande visibilidade no município de Francisco Beltrão, não só na escola em que todo o trabalho foi desenvolvido, mas em toda a rede local, principalmente por conta da matéria no Jornal de Beltrão, que deu grande destaque e valorização à atividade. Essa apresentação no noticiário impresso e *online* na cidade gerou considerável impacto social e comunitário, pois, aliado com outras ações que visavam expor a atividade à colegas e comunidade escolar, além dos estudantes, outras pessoas conseguiram perceber que a literatura pode ser agradável, produtiva e elemento de sensibilização e emancipação intelectual. A literatura se apresenta não como pedagogia opressora, mas como alternativa para o uso da criatividade, em uma formação plural dos alunos, com diferentes interpretações, relacionando fatos históricos e permitindo um aprendizado mais interessante e colaborativo.

Em tempo, é possível pensar e repensar a partir deste material produzido. Aos professores que se atrevem a seguir no caminho da literatura com o ensino de História, algumas possibilidades são plausíveis, como: a utilização da inteligência artificial para a elaboração de imagens a partir de trechos selecionados; outras reconstruções a partir do *binômio fantástico*, bem como da *escrita compartilhada*; adaptações do conto para que os alunos possam trabalhar com a criatividade; produção de história em quadrinhos; criação de cordel; análises de ilustrações produzidas pelos estudantes; entre tantas outras oportunidades a serem exploradas neste campo rico, que é o ensino de História aliado à literatura e as artes. É importante ressaltar que tanto *Fragmentos da Amazônia*, quanto outras obras de Bernardin carecem de atenção, haja visto a pequena quantidade de trabalhos relacionados a ele, e ainda menos no meio educacional. Há uma infinidade de oportunidades para esta fonte e autor, desde as primeiras séries até a graduação, de modo que há muito o que fazer e propor antes de um possível “esgotamento”.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. trad. Alfredo Bosi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMS, M. H. **O espelho e a lâmpada: teoria romântica e tradição crítica**. Tradução: Alzira Vieira Allegro. São Paulo: Unesp, 2010.
- ABUD, Kátia. **Currículos de História: a criação da tradição e o código disciplinar**. Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica. Tradução. Uberlândia: Edufu, 2011.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2018.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. História. A arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história. *Revista Brasileira De História*, 28(55), 267–271. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100013>. Acesso em: 20 out. 2023.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart, “Prefácio – Apresentando Spivak”, IN: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?**, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, 2013, n. 11, p. 89-117
- BARBOSA, Alexandre R. F. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3695405](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3695405)
- BARBOSA, Sidney. **A representação da natureza no romance francês do século XIX**. Araraquara: Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2005.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburgl. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BEDIN, Everton; PINO, José Cláudio Del. **Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente**. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. doi:10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383>. Acesso em 21 out. 2023
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. trad. Carmen C, Varriale et al. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAIMI, Flávia Heloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** In: *Anos 90-Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 15, nº 28, dezembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice et ali. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.165- 183.
- \_\_\_\_\_. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, p.17-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>

- CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. **O caminho de casa**: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 93. 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11009012](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11009012)
- CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A História hoje**: dúvidas, desafios e propostas. Revista Estudos Históricos, FGV RJ, n.13, p.100-113.
- \_\_\_\_\_. **O mundo como representação**. In: Estudos Avançados, vol. 11, n. 5, 1991, p. 173-191.
- CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. 3.ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 2000.
- CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. [1983] In: A experiência Etnográfica, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2008, p.17-62.
- DANIUS, Sara, JONSSON, Stefan e SPIVAK, Gayatri Chakravorty, “**An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak**”, Boundary, 2, vol. 20, n. 2, Duke University Press, 1993, p. 24-50.
- FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (org.). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 67-74.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (org.). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 67-74.
- HUNT, Lynn **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GALLERON, Ioana. A choupana indiana: uma introdução. In: GALLERON, Ioana; KOBELINSKI, Michel. **Utopias, razão e sensibilidades nas obras de Bernardin de Saint-Pierre**. Guarapuava: Unicentro, 2024. p. 49 - 75.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital; tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789 -1848**. trad. Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2017
- \_\_\_\_\_. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009
- JESUS, Carolina Maria de. **Casa de Alvenaria**, volume 1: Osasco. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W. Gaskell G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? *In*: MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de Ética: de Platão a Foucault**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Münster, Unrast, 2008 (Trad. Bras. Jess Oliveira, São Paulo, Cobogó, 2019)
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. trad. Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- KOBELINSKI, Michel (org). **Novas sensibilidades na América Latina: ensaios de história e literatura**. Curitiba: CRV, 2006.
- \_\_\_\_\_. **La felicidad paradójica de Bernardino de Saint-Pierre: Pablo y Virginia, y la Arcadia sudamericana (Siglos XVIII-XIX)**. ResearchGate: Preprint, 2017, p. 1-22. Disponível em: DOI: 10.13140/RG.2.2.16246.91205
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LUNSFORD, Andrea. Aristotelian Rhetoric: Let 's Get Back to the Classics. **Applications: Theory into Practice**. Nova York, v.2, n.1, p. 2-12, 1978. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/jbw/v2n1/v2n1.pdf>. Acesso em 12 jul 2024.
- MACIEL, Lucas da C. **Spivak, pós-colonialismo e antropologia: pensar o pensamento e o colonialismo-em-branco dos nossos conceitos**. Revista De Antropologia, 64 (2), e186659, 2021, p. 1-27, <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2021.186659>
- MAGGI, Noeli Reck ; MORALES, Renata Santos de. **A leitura como caminho para a alteridade**. CERRADOS Nº40 - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, nº 40, ano 24, 2015, p 277-287.
- MARIANO, André Luiz Sena. Multiculturalismo, Identidade e Diferença: Aproximações e Distanciamentos. *In*: HAN, Fábio André; MEZZOMO, Frank Antonio;
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MENDES, Luís César Castrillon. **História a arte de inventar o passado (Resenha)**. Revista Aulas (UNICAMP), v. 04, p. 01-07, 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/r4.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio: Que filosofar é aprender a morrer e outros ensaios [recurso eletrônico]**. trad. Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L & PM, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Os ensaios: vol I**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- OTTONELLI, Rosmere Adriana Vivian. **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Cascavel: Universidade Estadual Do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2015. . Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3230339](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3230339) Acesso em: 20 out. 2023
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – História, EF. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/crep\\_historia\\_2021\\_anos finais.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_historia_2021_anos finais.pdf). Acesso em: 20 out. 2023
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Normativa N.º 005/2022 Seed/Deduc/DAP. Curitiba: SEED. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/instrucao\\_normativa\\_0052022\\_seededucdap.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0052022_seededucdap.pdf). Acesso em: 20 out. 2023

- PEREIRA, Nilton. **Ensino de História e resistência**: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elison (org.). Patrimônio Cultural e Escola: entretecendo saberes. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- PESAVENTO, Sandra J. **Espacios, palabras, sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Coloquios, 2008. Disponível em <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/15092>>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- \_\_\_\_\_. **História & literatura**: uma velha-nova história. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates n. 6, 2006. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>> Acesso em: 20 jul. 2023
- \_\_\_\_\_. Literatura, História e Identidade Nacional. **Vidya**, p. 9-27, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/531/521>
- \_\_\_\_\_. **O imaginário da cidade**. Visões literárias do urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Resistência** In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resistencia/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
- RODARI, Gianni. **Gramática de la fantasía**: introducción al arte de inventar historias. 3 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. História pública e imaginação infantil. In: KOBELISNKI, Michel (org.). **História pública, museus e comunidades: conexões Brasil-Argentina**. Curitiba: CRV, 2024. p. 219-236. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1qS3B903Mz2bdaAOcH7sptN4Jgj\\_SzU0R/view](https://drive.google.com/file/d/1qS3B903Mz2bdaAOcH7sptN4Jgj_SzU0R/view). Acesso em: 23 dez 2024.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RUSSELL, Stuart J; NORVIG, Peter. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013
- SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história**: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da História ampliada. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012.
- SAID, Edward, **Orientalism**, New York, Pantheon Books, 1978 (Trad. Bras. Tomás Rosa Bueno, São Paulo, Companhia das Letras, 2007)
- SAINT-PIERRE, J-H. B. de «Fragments de l'Amazone», in: Aimé-Martin, L. (dir.), **Oeuvres complètes de Jacques-Henri-Bernardin de Saint-Pierre**, t. VII, ch. III, P.Dupont, Paris, 1826, p. 249-348.
- SANTOS, Fernando Lourenço Ferreira. **Experiência histórica e literatura em tempos de pandemia**: contribuições ao Ensino de História. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- SEVCENKO, Nikolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SHARPE, Jenny & SPIVAK, Gayatri Chakravorty. A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: politics and the imagination”. **Signs**, Vol. 28, n. 2, The University of Chicago Press, 2003, p. 609-624
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. “Quem reivindica alteridade?” In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista – Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019, p. 251-268

\_\_\_\_\_. “Foreword: upon the reading the companion to postcolonial Studies, In: SCHWARZ, Henry & RAY, Sangeeta (eds.). **A companion to postcolonial studies**. Oxford, Blackwell, 2000, p. xv-xxii

STAROBINSKI, Jean. **A Invenção da Liberdade**. São Paulo, Unesp, 1994.

SVENSSON, Fredrik. **Paulo Freire, Gayatri Spivak, and the (Im)possibility of Education. The Methodological Leap in Pedagogy of the Oppressed and “Righting Wrongs”**. Södertörn : Södertörn University, 2012.

TIC Kids Online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país. **Cetic.br**, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/>. Acesso em: 20, fev. 2024

VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: Uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5000532](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5000532)

**ANEXO I**

**Camila Bairos Machado**  
**Michel Kobelinski**

**“Fragmentos da Amazônia”,  
de Bernardin de Saint-Pierre**

**Traduzindo, ensinando e explicando a história  
por trás do conto**

**Bernardin de Saint Pierre**

**Fragmentos da Amazônia**





# Sumário

1. Introdução ao Conto “Fragmentos da Amazônia”.....	5
2. Saída da França. A partir de meu diário.....	6
3. Fuga para a Holanda.....	15
4. Viagem de navio. Conhecendo Sansão.....	22
5. Conhecendo a América.....	30
6. Novo destino: República da Amizade.....	41
7. Final alternativo (criação dos alunos).....	54
8. Vocabulário.....	53
9. Catálogo de imagens.....	55

# 1

## INTRODUÇÃO AO CONTO “FRAGMENTOS DA AMAZÔNIA”

“Fragmentos da Amazônia” é um conto fascinante que nos leva ao coração da maior floresta tropical do mundo, explorando a interação entre a natureza exuberante e os povos indígenas que nela habitam. Esta obra estabelece uma interessante conexão com a Revolução Francesa, refletindo o impacto das grandes transformações sociais e políticas daquele período, cujos efeitos podem ser percebidos atualmente.

O texto foi organizado, adaptado e traduzido pela Professora Camila Bairos Machado e pelo Professor Michel Kobelinski, como parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão.

A narrativa do conto é complementada por ilustrações feitas pelos alunos do Colégio Estadual Tancredo Neves, em Francisco Beltrão - PR, com o apoio da direção da escola. As ilustrações ajudam a dar vida às cenas e a conectar os leitores com temas importantes como a relação entre história e literatura, a busca pela felicidade e a construção de um mundo mais humano e justo.

No conto inacabado “Fragmentos da Amazônia” Bernardin de Saint-Pierre (1737–1814), escritor e botânico francês, famoso por sua obra “Paul et Virginie”, reflete seu amor pela natureza e sua crítica às injustiças sociais. Saint-Pierre foi um defensor dos ideais do Iluminismo e acreditava na harmonia entre o ser humano e a natureza. Ele viajou extensivamente, especialmente pelas colônias francesas, e suas experiências influenciaram suas reflexões sobre o ideal de República nas Américas.

Ao longo do conto, até então inédito no Brasil, o leitor é conduzido por uma jornada de descobertas que ultrapassa fronteiras geográficas e culturais e, abordando temas fundamentais como tolerância, liberdade e direitos, em um cenário onde a natureza e as relações humanas se entrelaçam de forma profunda e simbólica.

## 2

# SAÍDA DA FRANÇA

A partir de meu diário.



Esta manhã, bem cedo, fiz uma breve oração e levantei-me em silêncio, enquanto minha esposa descansava entre meus filhos. Dei a cada um deles minha bênção e um beijo. Fiquei com um sentimento doloroso de que os estava vendo pela última vez. Forçado a fugir de uma pátria onde só me restava esperar a morte, queria ao menos poupá-los da dor das despedidas.

Bastou descer a rua para sentir meu coração apertar. Sentei-me em uma pedra, minha visão ficou turva. Quando fui capaz de distinguir os objetos, impressionou-me um velho muito bem vestido, que pegava vagens de feijão na borda do córrego e as devorava. Um pouco mais adiante, mulheres e crianças cercavam uma padaria. Todos famintos, pediam pão com a voz embargada. O padeiro, acompanhado por um oficial de polícia, abriu a porta para começar a distribuição. No entanto, uma tropa de carregadores seminus correu para o estabelecimento e, de repente, tudo foi saqueado.

Entreí em um café para me refrescar. Enquanto esperava, olhei para um jornal, onde li estas palavras: “Um cidadão propõe, para

atender à escassez de alimentos que ameaça a República, condenar à morte todas as pessoas que tenham atingido a idade de setenta anos”. Paguei pelo copo de água e retirei-me, refletindo sobre o estado de uma nação que ousa propor o crime como meio de salvação.

Entrei em vários ourives para me desfazer de algumas joias, mas me ofereceram pouco dinheiro. Atravessei um cruzamento e vi algumas lavadeiras subindo apressadamente as escadas a partir do cais.

Um carrasco conduzia as vítimas à morte.

— Quantos são hoje?

— Dezesete — disse um homem de calça e jaqueta vermelha, de pé sobre o banco.

— Não é suficiente! Ontem eram quarenta! — gritaram as mulheres.



Andei por boa parte da cidade, cansado e cheio de preocupações. À noite, com as primeiras velas acesas, vi algumas cruces de prata brilhando nas vitrines de uma **ourivesaria**. O desejo me levou a entrar. Ela era tão baixa que minha cabeça tocava o teto; lá dentro havia uma mulher e três crianças: dois meninos e uma menina. O menor dos meninos, com idade entre quatro e cinco anos, estava de joelhos. A mãe o ensinava a ler. A menina estava costurando à sua direita, e o menino mais velho, de nove ou dez anos, estava de pé ao lado do balcão. Foi ele quem abriu a porta. Havia um ar de limpeza, felicidade e paz naquela pequena família, o que foi prazeroso ver.

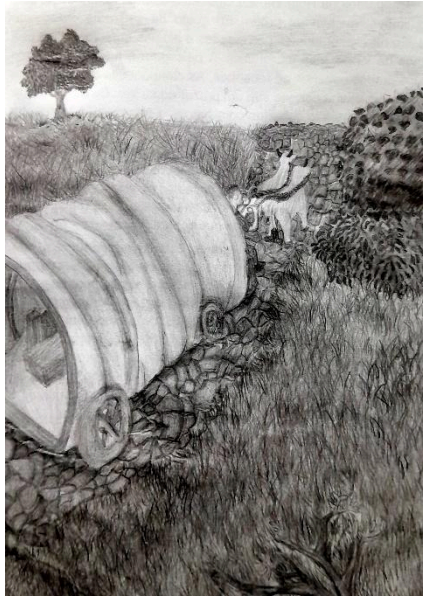
Cumprimentei a mulher e a felicitei pela tranquilidade deles em meio ao tumulto que perturbava toda a França. Ela me respondeu, derramando lágrimas:

— Esses filhos não são todos meus; este de joelhos é filho de um amigo que acaba de falecer. Eu não quis abandonar esse órfão porque, apesar de ter tido a infelicidade de perder meu marido no exército há cerca de quatro anos, Deus não me deixou sem recursos. Meu negócio é suficiente para a minha vida e a da minha família. Se o senhor está se desfazendo de algumas joias, pode ter certeza de que receberá um valor justo.

Então tirei meu relógio do bolso, destaquei minha fivela de prata e os coloquei sobre o balcão. Ela colocou os óculos, desmontou com habilidade o cristal e o mecanismo do relógio, retirou o suporte da fivela, pesou o ouro e a prata dessas peças e me pagou um valor superior ao que outros lugares ofereceriam. Perguntou-me se eu estava feliz.

— Sim! A senhora acabou de me tirar de um grande aperto. No entanto, esta não é a minha necessidade mais urgente. Estou morrendo de fome, não comi nada o dia todo. Poderia me indicar alguma estalagem aqui perto?

— Não sou uma estalajadeira, mas, se for necessário, posso oferecer comida a um homem honesto como o senhor. Esta noite estou à espera de uma carruagem (**chariot**) de Bruxelas, que toda semana traz farinha de trigo para o **Paço Municipal**. O condutor se refresca em meu estabelecimento. Ele não me deixa faltar pão e, como sobra, troco por carne no açougue e por vinho na estalagem.



Assim dizendo, levou-me para uma sala nos fundos. Havia uma mesa coberta com um pano branco, e eu já ia me sentar quando a porta da loja abriu. Os três filhos dela gritaram:

— Mãe, Jerome chegou!

Logo vi entrar um homem, mais ou menos do meu tamanho, parecido comigo e com minha idade, vestindo um avental e levando na mão um chicote de **charioteiro**.

— Boa noite, meu irmão — disse-me ele, sem tirar o chapéu, e sentou-se sem a menor cerimônia à minha frente.

— Aqui está a sua pequena provisão — disse Jerome, tirando de debaixo do casaco um pão de quatro quilos, que colocou sobre a mesa.

— Vou embora amanhã; voltarei a Bruxelas.

Então começou a acariciar as duas crianças com as costas da sua grande mão. Esse gesto paternal para com os dois pequenos órfãos me encheu de emoção, lembrando-me dos meus filhos.

— Você está triste, meu irmão — disse-me ele —, não há necessidade, pois a tristeza é inútil, e o sofrimento pode destruir um homem. Só vi a miséria ao longo do caminho. Chegando ao portão da cidade, fui recebido sem dificuldade, porque tenho conhecidos, e toda semana trago farinha para o governo. Como é possível que uma cidade que recebe diariamente mil e quinhentos sacos de farinha, cada um pesando cento e sessenta quilos, além de uma quantidade considerável de sacos de arroz, legumes e grandes rebanhos de bois e ovelhas, ainda esteja à beira da morte pela fome?



Depois de passar pelo portão, deparei-me com uma multidão de guardas armados com lanças, impedindo que aqueles que queriam sair de Paris para buscar pão o fizessem. Os infelizes estavam desesperados, pois não conseguiam mais sobreviver na cidade! Acredita que as autoridades os forçaram a ficar sob o pretexto de que seus **passaportes** não estavam em ordem?

— O quê? — respondi. — Precisa de um passaporte para sair?

— Sim! Também são necessárias quatro testemunhas. Sem isso, não se pode sair. E, se tentar fugir, é preso pela guarda e levado para a prisão.

— Bem, meu irmão, não tenho passaporte, e digo-lhe que é importante que eu deixe Paris, mas sem passaporte!

Eu lhe contei, sem qualquer disfarce, o perigo que corria. Recebi pela manhã uma informação secreta de que seria preso durante o dia. Por isso, a maneira como deixei minha esposa e meus filhos.



Finalmente, abri toda a minha alma e encontrei um libertador. Esse bom homem pegou minha mão, profundamente comovido.

— Tenho uma ideia — disse Jerome.

— Ouça, você tocou meu coração porque sou um pai como você, tenho minha esposa e filhos em Bruxelas. Deus abençoará sua coragem.

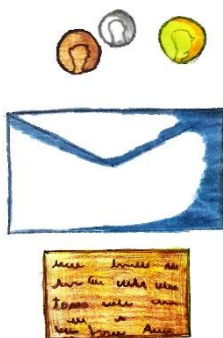
Ele tirou do bolso um papel revestido de assinaturas e selos.

— Isto — disse ele — é o meu passaporte, que pode lhe servir porque somos muito parecidos. Minha descrição afirma que tenho um metro e setenta e cinco de altura, cabelos grisalhos, olhos azuis, **nariz aquilino**, rosto corado. Todos esses sinais são semelhantes entre você e eu. Também posso obter outro em minha cidade, dizendo que perdi o documento. Você dirá que seu nome é Pierre Jerome, condutor de carruagem, estabelecido nas proximidades de Bruxelas. Lá você deverá esperar alguns dias por notícias minhas, e precisará mudar de roupa.

Com essas palavras, foi buscar um casaco velho, sapatos e um chicote. Enquanto ele refrescava seus cavalos, eu vesti minhas roupas novas. Quando ele voltou, eu disse-lhe:

— Você acabou de me prestar um grande serviço de forma tão generosa, mas não hesito em pedir-lhe outro. Por favor, leve para minha esposa estes papéis e dinheiro.

Tirei da minha carteira cerca de cinquenta **coroas** em **papel-moeda**, e ele prometeu entregá-las à minha mulher em breve. Esse gesto final me encheu de gratidão.



Noite adentro eu fiz o caminho rapidamente. Ao amanhecer, segui a rota que Jerome havia indicado e cheguei a Bruxelas, onde recebi a seguinte carta de minha esposa:

— Finalmente recebi notícias suas! Saber que está vivo me alivia! Ontem à noite, ouvi um barulho na escada, como se fosse uma tropa de homens armados. Meu primeiro impulso foi trancar as portas. Em seguida, houve uma batida, e minha filha começou a chorar e seu irmão disse:

— Não tema, eu sei como defendê-las!

— Pobre criança! As batidas aumentaram, abri a porta e entraram seis homens armados com espadas e armas de fogo. O capitão era pequeno, magro e pálido, usava um grande chapéu que não tirou da cabeça. Ele me disse:

— Cidadã, você quer resistir à lei? Onde está seu marido?

— Eu não sei! — respondi.

— Tenho ordens para prendê-lo. Quando ele voltará para casa?

— Eu não sei! — Eu comecei a chorar. No entanto, um de seus companheiros, mais honesto, sussurrou em meu ouvido:

— Não culpamos você nem seus filhos. A lei só pune os culpados.

— Se ele é culpado, é por ter servido ao seu país em todos os momentos de sua vida.

Finalmente essa tropa, depois de procurar por todo lugar e até mesmo debaixo da minha cama, retirou-se abruptamente. O pequeno Capitão disse:

— Não me culpe! Você deve obedecer à lei.

Quando estavam lá embaixo, Henry disse:

— Qual é a lei, mãe?

— Seu pai diz que a lei é um vínculo que une os homens. Ele diz que a França, desde a Revolução, tem pelo menos oitenta mil leis.

— Ah, bom! — disse Henri

— Nunca poderei conhecê-las todas.

— Então, caindo de joelhos e chorando, agradei a Deus por ter salvado você até agora das mãos dos maldosos.



Estava me preparando para ir para a cama sem jantar, pois já passava das onze horas. Ouvei uma batida na porta; aproximei-me e prestei atenção.

— Tenho boas notícias de seu marido — disse-me baixinho uma voz forte. Imediatamente abri a porta. Mas, ao avistar uma espécie de carroceiro, já ia fechá-la, quando a boa aparência dele me tranquilizou. Ele tinha uma mochila no ombro, com o chapéu em uma mão e, na outra, segurava um pacote, cujo endereço estava com sua caligrafia. Pedi que entrasse e descansasse. Abri ansiosamente sua carta com a notícia de sua partida de Paris. Minha alma se reavivou. Depois de um momento de silêncio, ele tirou da bolsa um pacote de farinha e um grande pedaço de pão, que colocou sobre a mesa. Imediatamente minha filha tirou o lenço da cabeça, dizendo-lhe:

— Tome, senhor, este lenço para sua filhinha.

— Ó virtude! Você tem um coração bom e puro.

Senhora, ele me disse, sorrindo diante dessa ação:

— Seu marido me deu um depósito em **papel-moeda**, que acabo de entregar a você. A cada oito dias, trarei um pacote semelhante. Você responderá ao seu marido que cumpri parcialmente minha missão. Amanhã, ao meio-dia, passarei sob as janelas, baterei meu

chicote, e, neste sinal, você enviará sua carta através de seu filho, e tenha certeza de que ela chegará ao seu marido. Tome cuidado para não colocar seu endereço ou o seu nome.



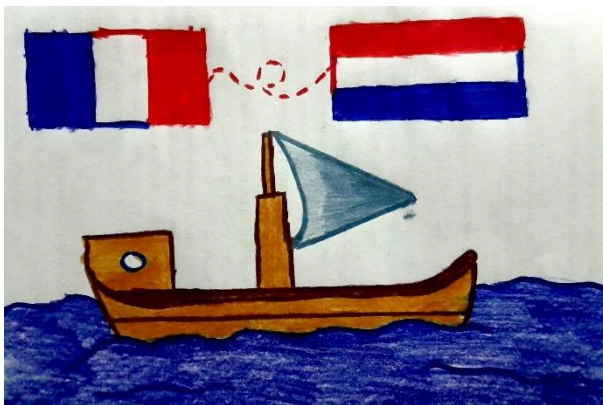
Dizendo essas palavras, ele tirou os pesados sapatos, explicando que queria evitar fazer barulho na escada, e desceu sem querer ser notado por ninguém. Podemos ver tanta delicadeza, tanta generosidade, sob um exterior tão severo?

Quão dignos de amor são meus filhos! De onde vêm essas sementes de bondade? Foi a natureza que as colocou em seus corações? Será que é pelos cuidados da mãe que essas plantas do céu já estão dando frutos? Infelizmente, por que preciso me afastar disso, talvez para sempre?



### 3

## FUGA PARA A HOLANDA



Cheguei à Holanda. Gosto dos holandeses, pois são organizados e prezam pela limpeza. Este país parece próspero. Não sei os nomes das cidades e aldeias que atravessamos ou das que avistamos à distância, mas são muitas. A paisagem é linda, geralmente composta por vastos prados cobertos de rebanhos. Os canais que atravessam essas paisagens estão repletos de barcos e **manufaturas**. Às vezes, um canal se sobrepõe a outro, e você pode ver, ao mesmo tempo, um barco navegando acima enquanto outro passa por baixo. A indústria está em toda parte. Os **diques** que margeiam a costa estão cobertos de **moinhos de vento**, que bombeiam a água dos canais e evitam que ela transborde, liberando-a no oceano. Se esses diques se rompessem, o mar inundaria as mesmas terras que já foram cobertas pelas águas no passado.

Holanda. Refúgio da liberdade! Quanto tempo durará sua prosperidade? Já se passaram mais de quarenta anos desde que vim à Amsterdã. Conheci um de meus compatriotas, o Sr. Mustel, um homem de letras premiado, que foi chamado à corte de Luís XV, em Paris. Todos o elogiaram muito, mas não lhe ofereceram nenhum

serviço. Ele foi professor dos filhos do Rei da Polônia e, após a morte do soberano, voltou à Holanda, onde assumiu a tarefa de escrever a “Gazeta da França”, o que lhe trouxe uma pequena fortuna. Envelhecendo, ele me ofereceu o seu lugar. Mas, naquela época, eu era jovem, cheio de ambição, e preferia a carreira militar à das letras, decidido a tentar a sorte no Norte.



Naquela época, o Sr. Mustel me disse:

— Ouso prever que um dia você vai se arrepender de não ter aceitado meu lugar. Antigamente, eu cortejava os adultos, mas hoje são eles que me cortejam. Querem que eu fale sobre eles; tenho baús cheios de cartas desses homens famintos por reputação. No entanto, rio de suas esperanças e não dou importância às suas promessas

O Sr. Mustel foi um verdadeiro filósofo, com um caráter sério e um espírito livre. Ele encontrava sua felicidade na liberdade, no cultivo das letras e em seu pequeno jardim, onde gostava de passear. Eu queria saber se ainda havia alguma lembrança dele onde morava e se ele foi feliz na terra em que tinha se aposentado. Então, cruzei a cidade à procura de meu amigo. Comecei a buscar informações, mas em nenhuma das casas vizinhas consegui notícias do meu amigo. Não acredito que algum dos vizinhos do Sr. Mustel ainda estivesse

vivo. Quanto às casas, pareciam mais bem cuidadas; todas as janelas e portas estavam pintadas de marrom ou cinza. Como eu não tinha nada para comprar, fui mal recebido pelos comerciantes, que fumavam seus cachimbos com seriedade no balcão.

Para todas as minhas perguntas, eles respondiam apenas com um forte e seco:

— Eu não sei!



Quando falei com algum comerciante, ele apenas murmurava algo incompleto e sem sentido; muitas vezes repetiam “Mustel, Mustel” e terminavam rindo. Por fim, retirei-me, refletindo sobre como a reputação é efêmera. Um homem cujo nome foi conhecido por trinta anos em toda a Europa já não era lembrado nem na rua onde viveu.

Era quase meio-dia quando comecei a sentir fome. Segui em direção ao porto, guiado pelos sons que vinham de lá. Ao chegar à plataforma, fiquei surpreso: o porto abrigava quase cinco mil navios. Vendedoras de legumes, frutas, leite e todo tipo de mercadoria se deslocavam em todas as direções, em pequenos barcos que manobravam com grande habilidade, transportando as provisões diárias.

Um número prodigioso de marinheiros, muito bem vestidos, entrava e saía pelos cais, ladeados de casas bonitas. Esse ar de tranquilidade e contentamento de um grande povo me encheu de

satisfação. Entrei em uma pequena **taberna** muito limpa, cuja placa mostrava a imagem de um soldado com o braço cortado por um machado, acompanhada da legenda: “**Revogação do Édito de Nantes**”.



A anfitriã cumprimentou-me friamente a princípio; mas, ao saber que eu era um emigrante fugindo de Paris, disse-me:

— Meu caro amigo, eu também sou francesa. Meu nome é Richard Tallard, parente do famoso marechal de mesmo nome. Para viver aqui, sou obrigada a manter uma pequena pousada. Por isso dei a ela o nome “Revogação”, que tanto mal causou ao meu país.

Conversei um momento com ela e pedi um banho enquanto o jantar era preparado. Quando descí, o jantar ainda não estava pronto, então fui até a estação, onde me entregaram uma carta de minha esposa. Senti que ainda poderia ser feliz!

Voltei para a pousada e, no meio de minhas reflexões, ouvi Madame Richard de Tallard me chamando em voz alta. Com um ar risonho, ela me levou até uma pequena sala, onde havia uma mesa de jantar com doze lugares. Richard sentou-se à mesa, no lugar de honra, e me fez sentar ao lado dela. Após o jantar, os convidados foram para a sala de estar, cuja vista dava para o cais. Lá, cada um fumava seu cachimbo em silêncio. A Sra. Richard me manteve com um dos convidados na sala de jantar. Esse hóspede era um homem de boa aparência, que parecia ter cerca de quarenta anos; seu nome era Sr. Duval e, a pedido dela, tentaria me arrumar um emprego.



No dia seguinte, na hora de abertura do mercado, Duval me recomendou a algumas corretoras, cuja única função era empregar estrangeiros. A primeira pessoa que se aproximou pediu para ver minha escrita, mas não a achou adequada para ser comerciante.

— Bem, o que você sabe fazer então? — continuou impacientemente.

Respondi que, tendo-me ocupado com a filosofia, estava em condições de ensinar às crianças os princípios da religião e da moralidade, ou seja, dar-lhes a força para reprimir suas paixões.

— Qual é a sua religião?

— Sou da religião católica.

Então ele começou a rir e disse que não conhecia nenhum pai de família que quisesse aproveitar meus talentos, especialmente o de reprimir as paixões, ou seja, refrear o desejo de ganhar dinheiro, o que só faria do meu aluno um comerciante pobre. Duval dirigiu-se a outros agentes comerciais, mas também em vão.



Ao voltarmos para a casa de Madame Richard, vi vários marinheiros lhe entregando cartas, pacotes e até dinheiro para enviar às suas famílias. Assim que ela me viu, perguntou:

— Pois bem, está satisfeito?

Eu balancei a cabeça negativamente e, entrando na sala de jantar, contei-lhe o que havia acontecido.

— Oh! — disse ela. — Cuidado para não perder a coragem!

— Na posição em que o destino me colocou, considero-me um homem para quem todas as oportunidades são válidas, e eu iria até as profundezas dos desertos da América se tivesse a certeza de encontrar a paz lá.

Uma amiga minha recebeu uma carta da América, onde um jovem francês descrevia sua situação. Ele e seus amigos formaram uma comunidade em que a felicidade parecia garantida. No entanto, eles não tinham mulheres, e ela escreveu que, se tivesse parentes ou amigas jovens dispostas a ir e se juntar a eles, eles pagariam as despesas de viagem, oferecendo uma vida de abundância em um dos países mais bonitos do mundo. Mas as mulheres não foram, e o tédio e a desordem invadiram a sociedade dos homens. Todos queriam comandar, ninguém queria obedecer. A necessidade os uniu, mas a ambição os separou. Finalmente, alguns procuraram novos locais nos Estados Unidos da América, outros foram para as ilhas do Caribe, mas a maioria morreu aqui e ali, vítimas do mau tempo e da miséria. O que podemos concluir a partir desse exemplo deplorável? Que é muito difícil ser feliz na terra.

Após o jantar, o Sr. Duval me convidou para uma pequena sala, de onde era possível ver o porto, e disse:

— Então, você está cansado de viajar?

— Não — respondi. — Podemos arriscar tudo quando não temos mais nada a perder.

— Esse navio que você vê se chama Europa. Sou o **prático** responsável por ele, e dentro de dois dias ele partirá. Temos muitos passageiros que retiramos da Revolução Francesa, mas arranjarei um lugar para você, e até um emprego, para supervisionar a distribuição de alimentos de forma organizada. O trabalho requer apenas um pouco de supervisão e será feito uma vez por semana, aos sábados. Escreva para sua família, e amanhã de manhã iremos juntos ver o Capitão. Ainda devo avisar que ele desembarcará em qualquer país onde os passageiros desejem ir. Isso reflete sua avareza, pois ele não recusa o dinheiro de ninguém, seja para África, América ou Ásia. Quanto a mim, ele me informa diariamente o caminho a seguir, e não tenho do que reclamar, afinal, sou o **prático** do navio e não me

importa em que mar ele navega, contanto que cheguemos ao porto com segurança.

No dia seguinte, levantamo-nos às nove horas, e eu segui Duval a bordo do navio Europa. Ele entrou primeiro na cabine do Capitão para me anunciar.

— Capitão — disse ele —, aqui está um homem que quer ir para a Índia e que pode ser útil à sua tripulação.

Então entrei. O capitão, depois de me olhar da cabeça aos pés, sem me cumprimentar, respondeu a Duval:

— O seu homem está velho, o que ele pode fazer? Que trabalho você já fez? — perguntou-me.

— Estudei ciências — respondi.

— Pelo que vejo, não fez nenhuma fortuna com essa profissão.

— Meu caro Duval — acrescentou —, não preciso de um homem assim.

— Mas — disse Duval — está faltando um funcionário. Seu navio está bem abastecido, mas, se não houver alguém sábio e discreto para monitorar a distribuição de alimentos, você ficará sem provisões antes de três meses. Não pense que eu possa cuidar de tantas funções ao mesmo tempo. Já me ocupei das bebidas, dos biscoitos e dos barris de água. Tenho a lista de todos os passageiros e da tripulação, mas, ao zarparmos, poderei cuidar apenas do leme.

O capitão esfregou a testa e, tirando o cachimbo da boca, disse:

— A função que você solicita vai ocupá-lo uma vez por semana; é apenas uma simples supervisão, então vou lhe dar meia ração por dia.

## 4

# VIAGEM DE NAVIO

## Conhecendo Sansão

Duval me aconselhou a escolher logo o lugar que eu ocuparia no navio, com medo de que, mais tarde, não houvesse mais lugares disponíveis. Chegando ao final da embarcação, vi um homem negro enorme, com sua esposa, uma criança de dois anos e um cão em tamanho proporcional ao de seu dono. A visão deles surpreendeu.



— Veja — disse Duval — uma família vítima da opressão. Eles são da **Guiné**, e o capitão tem ordens para devolvê-los ao seu país natal.

Desci com Duval até o compartimento onde os alimentos eram armazenados. O depósito estava cheio de provisões organizadas de forma admirável. Mal havíamos descido quando o negro, chamado **Sansão**, aproximou-se de nós. Sua cabeça estava a mais de trinta centímetros acima da escotilha; seu rosto, embora marcado por cicatrizes, transmitia uma expressão de gentileza e bondade. Ele vestia uma roupa de algodão e, em seu cinto, pendia um enorme machado, seu objeto favorito. Sua esposa, que segurava o filho ao

lado, parecia se refugiar sob sua proteção, apoiando-se em seu ombro.

Quando cheguei ao meu alojamento, Duval me disse:

— Hoje é sábado, dia da distribuição. Vou colocá-lo no desempenho de suas funções, você verá que é fácil.

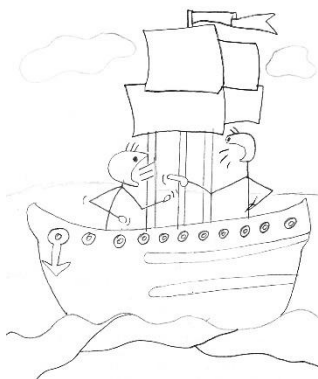
Com isso, ele chamou quatro marinheiros robustos e mandou que pegassem as carnes e **biscoitos** da despensa, junto com balanças e pesos; e os barris de líquidos, com suas respectivas medidas. Ele me entregou o registro, no qual os passageiros e membros da tripulação estavam classificados em grupos de sete pessoas. Em seguida, chamamos o líder de cada dormitório e distribuímos a quantidade de comida que lhes era devida para a semana.



Em um dos barris de carne salgada encontraram a perna de um cavalo ainda com a ferradura. O marinheiro responsável pela pesagem das rações julgou oportuno enviá-la para um dormitório de **judeus poloneses** que, a princípio, a recusaram. Diante das vaias da tripulação, decidiram reportar o ocorrido diretamente ao capitão. Este, meio bêbado, zombou deles e ordenou que se retirassem para a proa, o que eles fizeram, murmurando com irritação e raiva. Aquele que segurava a perna do cavalo e falava um pouco de francês ficou furioso e tentou me atacar.

— Meus irmãos — eu disse — distribuí esses alimentos ao acaso. Tenham paciência, na próxima vez a distribuição será mais favorável.

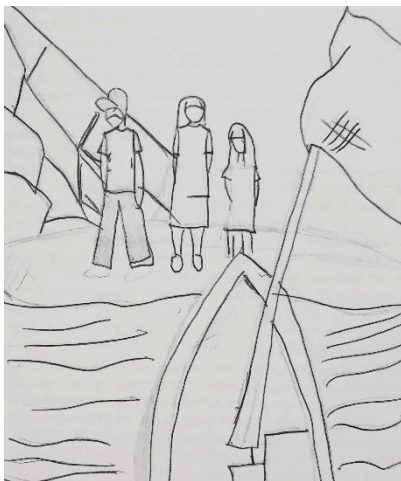
Mal terminei essas palavras, o mais irritado deles sacou uma faca e pressionou a ponta contra o meu peito. Mantive a calma e, agarrando-o com força, consegui desarmá-lo. Imediatamente, todo o grupo me cercou, soltando gritos terríveis. Para mim, tudo parecia perdido, quando Sansão, que estava por perto, agarrou aquele homem pelo pescoço, arrancando a perna do cavalo, começou a golpear por todos os lados. Seu enorme cão se juntou a ele, e logo dominaram a situação. Sansão não parou por aí; ele me levou até o alojamento onde vivia com sua esposa e, assim que chegamos, arrumaram uma cama sobre uma lona para eu pudesse descansar um pouco.



Depois, na cozinha, meu amigo Duval disse:

— Você está aqui com as melhores pessoas do mundo. Este bom homem, Sansão, e sua esposa serão de grande ajuda para você. Vou contar a história deles. Sansão nasceu na Guiné; ladrões o capturaram quando ele ainda era criança e o venderam ao capitão de um navio negreiro. O capitão o vendeu para um fazendeiro, que o enviou para cuidar de seus rebanhos. A simplicidade de sua vida e a alimentação robusta desenvolveram seu porte físico e fortaleceram seu temperamento. Um dia, seu mestre o enviou ao chefe dos

escravos com uma carta, cuja leitura provocou uma grande mudança em sua condição. O que mais o surpreendeu foi ver que um simples pedaço de papel tinha sido capaz de dizer tanto, sem que ele próprio soubesse de nada. A partir daquele momento, ele compreendeu a importância das letras. Seu mestre muitas vezes o mandava a pé para a casa, de onde ele voltava carregado com dois cabritos gordos, ou um bezerro inteiro, que ele sabia preparar com habilidade e limpeza.

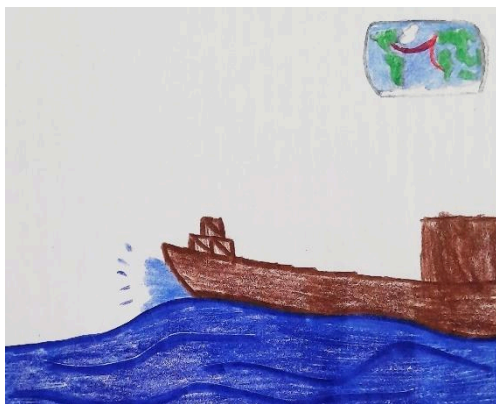


Um dia, ao ver uma jovem de seu país, alegre e animada, apaixonou-se. Ela também parecia sensível à força deste **Hércules** africano. Infelizmente, essa jovem, que hoje é sua esposa, chamou a atenção do mestre, que proibiu Sansão de sequer ousar olhar para ela, ameaçando ambos com toda a sua fúria. Mas eles desobedeceram ao tirano. Furioso, o mestre mandou prender a jovem negra, amarrá-la em uma escada e ordenou que quatro executores a chicoteassem com todas as suas forças. Ao ver isso, Sansão pegou um machado, atacou furiosamente os quatro homens, cortou a cabeça de um, arrancou o braço de outro, cortou as cordas que prendiam sua amada e fugiu com ela para uma floresta próxima. Lá, eles se juntaram à República dos quilombolas, que começava a se formar. Em vão, os senhores coloniais holandeses do Suriname se utilizaram de tropas e artilharia contra eles. Os negros da

República triunfaram com armas rudimentares, motivados pela revolta contra a escravidão e pela busca da liberdade.

Depois da assinatura da paz, Sansão permaneceu no **Suriname**, onde sua presença instigou o ciúme dos brancos, especialmente o de seu antigo mestre. Esse homem perverso encontrou uma maneira de acusá-lo de uma nova conspiração e mandá-lo para a Holanda. Quando chegou lá, Sansão pediu para ser julgado pelos **Estados Gerais**. Sua inocência foi reconhecida, garantindo-lhe a liberdade e a escolha de voltar para a república negra, onde tinha adquirido tanta reputação, ou para a África, onde havia nascido. Ele preferiu a Guiné, onde espera reencontrar seu pai e sua mãe.

Após contar essa história, Duval me deixou. Um grande grupo jantava sob uma tenda em frente à câmara do conselho. O cheiro da comida era extremamente apetitoso e se espalhava da popa até a proa. Conteí cerca de trinta lugares ao redor da mesa e, enquanto andava de um lado para o outro, encontrei Sansão carregando um bacalhau grelhado. Ele me convidou para compartilhar seu jantar e, sentados sobre uma lona, desfrutamos de uma refeição deliciosa.



Logo pela manhã, avistamos a costa da Inglaterra, embora envolta em um horizonte enevoado. Nesse mesmo dia, perdi completamente o apetite, acompanhado de um forte enjoo. À tarde, fui acometido por uma violenta dor de cabeça e passei a noite em



uma espécie de dormência desconfortável. No dia seguinte, o calor do quarto começou a se tornar muito incômodo para mim. Com medo de ser delatado aos meus superiores, levantei-me com a ajuda de Sansão e fui me deitar na parte superior do quarto.



Duval, ao saber que eu estava doente, veio oferecer seus cuidados e me deu dois limões. A esposa de Sansão imediatamente preparou uma limonada para mim, trazendo-a em uma **cabaça**. No outro dia, ao amanhecer, Sansão e sua esposa, ao som fraco da minha voz, trouxeram-me um caldo de peixe temperado com um pouco de pimenta. O virtuoso Duval veio até mim, como de costume, e perguntei-lhe onde estávamos. Ele me disse:

— Faz hoje três semanas desde que saímos de Amsterdã. Ontem passamos o Trópico de Câncer. Estamos agora entre as ilhas de Cabo Verde e as Canárias. Só precisamos ter calma até chegarmos no meio do Oceano Atlântico, para irmos ao Rio de Janeiro, onde ele pretende carregar suprimentos e de lá seguir para comerciar na Índia.

Na manhã seguinte, o vento e a corrente nos levaram até a costa da África. Comecei a me levantar com a ajuda de Sansão e me aproximei da borda do navio, avistando a terra e as montanhas que se afastavam no horizonte. Estávamos na foz de um pequeno rio, onde ancoramos para renovar nosso estoque de água. Apesar das ondas fortes quebrando na praia, nosso barco conseguiu entrar no rio. Uma multidão de pequenas canoas, cada uma com um homem, trazia todo tipo de frutas e peixes. Havia abacaxis, laranjas, inhames,

batatas, limões e até **cabaças** cheias de água fresca, leite ou água de coco. Os aromas dessas frutas perfumavam o ar.

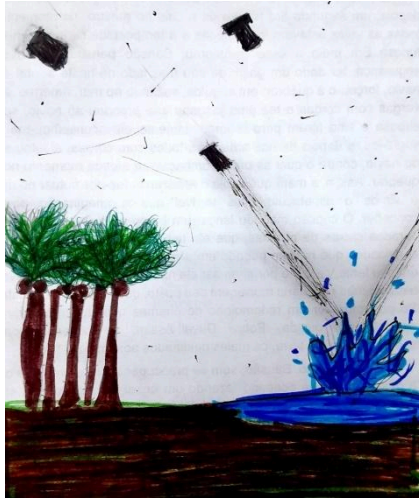


Quanto aos peixes, alguns eram tão grandes e vermelhos que um só foi suficiente para encher uma canoa inteira. Outros eram menores, mas de formas extraordinárias como eu nunca tinha visto antes. As pessoas que os trouxeram só queriam, em troca, roupas velhas, pregos e miçangas e cantavam alegremente. O capitão não permitiu que eles embarcassem, dizendo que poderiam ser ladrões. Mas o comércio foi feito através de gestos.

Eu disse a Duval:

— A natureza aqui favoreceu os povos mais simples, de uma forma superior aos prazeres civilizados. Ela deu-lhes pão a partir de batatas, colocou o vinho no topo das árvores e vestimentas nas árvores de algodão. Seu leite, manteiga e óleo são encontrados nos cocos; o açúcar, na cana; e o pó de ouro, na areia dos riachos. Eles não precisam da nossa agricultura.

No entanto, o capitão mandou um barco à terra para colher limões e cocos. Porém, os marujos voltaram, por volta da meia-noite, sem esses mantimentos e sem encontrar um lugar seguro para desembarcar. Quando amanheceu o capitão ordenou disparar os canhões na direção de alguns coqueiros próximos.



Nosso piloto, Duval, levantou-se ao som da artilharia, correu até o capitão e o alertou sobre o perigo que aquela ação representava para os nativos.

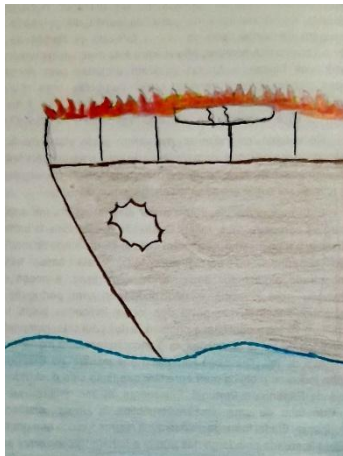
— Se você bombardear essas pessoas que nos receberam tão bem

— disse ele —, elas sairão de seus portos e, dentro de três dias, virão perseguir nosso navio.

Essas palavras fizeram o capitão mudar de opinião e, imediatamente deu ordens para levantarmos âncora e partirmos. Duval navegou até uma ilha que deveríamos passar. Ele colocou uma bandeira branca no ponto mais avançado, para servir de orientação ao navio, e seguimos viagem.

## 5 CONHECENDO A AMÉRICA

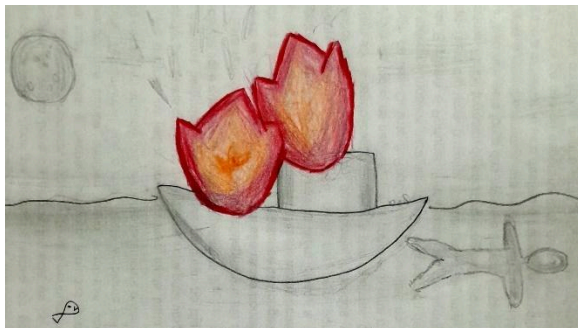
Mal conseguíamos respirar, o calor era intenso. Sentado, vi as ondas cobertas de plantas do Brasil. Aves terrestres e uma série de aves marinhas apareceram no meio desse oceano de vegetação, que a corrente carregava para o Leste. Todas essas pistas me fizeram suspeitar que estávamos à deriva e em direção a terras desconhecidas.



Durante a noite, fui acordado por um relâmpago. Um momento depois, ouvi o som de um segundo raio, e o mastro caiu. Naquele instante, todas as velas se incendiaram, enquanto a tempestade ficava cada vez mais intensa.

Em meio a esse transtorno, Sansão pensou em nossa segurança. Deu um golpe com o seu machado na haste frontal do navio, quebrando-a. Em seguida, saltando no mar, amarró as **vergas** com cordas e fez uma jangada que prendeu ao navio. Sua esposa e filho foram para lá imediatamente; ele aconselhou-me a segui-los, e depois de nos amarrar com cordas, afastou-se do navio, contra o qual as ondas estavam muito fortes. Assim, a maré que subiu o Amazonas fez-nos flutuar no rio, e vimos o espetáculo mais terrível

que a imaginação pode conceber. Avistei o virtuoso Duval em seu leme, cercado por chamas; ele não pensava mais em salvar o navio, queria morrer em seu posto. Só pudemos ver um redemoinho e chamas quando uma terrível explosão foi ouvida. Pobre Duval! Assim, as pessoas boas experimentam, na terra, os males destinados aos ímpios.



Em terra, Sansão, sem se preocupar com o presente ou o passado, estava ocupado fazendo um anzol com um prego. Ele espetou a ponta em sua própria carne, esfregou-a em seu sangue para servir de isca e o lançou ao mar, preso a uma corda forte. Mal havia deixado cair, ele foi engolido por um grande peixe, o qual Sansão puxou e dividiu com seu machado em cinco partes. Ele deu a cabeça para seu cão, e distribuiu as outras três partes entre sua esposa, seu filho e para mim, reservando para si a quinta parte. Quando ele viu que eu estava surpreso ao alimentar seu cão ele disse:

- Se ele não tem comida, fica faminto e agressivo.

Sansão acendeu um fogo esfregando duas lascas de madeira uma na outra e preparava-se para grelhar o peixe. Enquanto isso, sua esposa pegou água com a mão para matar a sede do filho, mas ele rejeitou com uma careta. Na verdade, a água era salgada. Isso me fez duvidar se havíamos realmente entrado no rio, até que, naquele mesmo momento, ouvimos, em meio aos trovões, um som ainda mais assustador vindo do Leste. Vimos uma lâmina de água que se

estendia até onde a vista alcançava, de Norte a Sul, e rolava sobre si mesma, quebrando-se em espuma.

Isto veio com a corrente do maior rio do mundo. Os índios chamam de *Pororoca*. Esta lâmina é dupla e as duas metades seguem-se muito de perto. A primeira, que parecia tão alta como uma montanha, mergulhou a frente da nossa jangada no fundo do rio; e a segunda acabou afundando completamente, de modo que pensei, por um momento, que nunca mais iria voltar para a superfície. Ficamos felizes porque o bom Sansão tinha nos amarrado aos pedaços de madeira que faziam parte da jangada.

Pouco depois de passarmos pela pororoca, o vento diminuiu e o sol reapareceu. Sansão, então, se encarregou de fazer um pequeno mastro e prendê-lo com cordas. Depois de subir no mastro para testar sua força, avistou no horizonte duas pequenas canoas e imediatamente começou a gritar, pedindo ajuda. Os índios vieram até nós, e logo vimos suas canoas no horizonte, cruzando o mar com a velocidade de uma andorinha.



Nas duas canoas com **velas latinas** contamos quatro homens, duas mulheres e três crianças. Eles eram índios, estavam quase nus, com um tipo de cinto em volta da cintura e um tipo de chapéu na cabeça. Eles hesitaram, mas depois circularam ao nosso redor por algum tempo. Vendo que estávamos absolutamente desamparados,

aproximaram-se da borda do barco e nos jogaram uma corda pela qual entramos em sua canoa. O primeiro a pôr o pé lá foi Sansão e, ao verem o **Hércules preto**, as mulheres e crianças indígenas pareciam aterrorizadas. Os homens se levantaram, agarraram suas lanças, prontos para se defender. Logo todos riram tanto com tais excessos, que suas bocas, que são naturalmente muito grandes, subiam até as orelhas. Depois de terem dado boas risadas, fizeram-nos sentar e ofereceram água fresca em **cabaças**. Acrescentaram batatas cozidas nas cinzas e um pedaço de tartaruga assada na brasa. Na minha vida, nunca comi nada tão requintado. Quando terminamos a nossa refeição, recomeçaram as risadas dos selvagens às nossas custas, sem que pudéssemos compreender o assunto.



Depois, seguimos em uma canoa na companhia dos índios. Favorecidos pelo vento, subimos o Amazonas com a rapidez de um peixe. A parte inferior foi feita de um único tronco de árvore com quase doze metros de comprimento. Esta canoa não tinha leme, mas dois homens, um na popa e o outro na proa, habilmente conduziam-nos com remos. A solidez de seu casco não dava medo de encalhar, mesmo nas rochas. Quanto às velas, eram de algodão e manobravam com a maior facilidade. Admirei o trabalho desses homens, a quem chamamos de índios, que inventaram os barcos mais confortáveis, unindo as asas de um pássaro ao corpo de um peixe. O vento estava muito fraco, e subíamos um rio com correntes

rápidas, através de uma infinidade de ilhas. Havia, no entanto, um obstáculo à velocidade da nossa viagem: duas fileiras de ganchos alinhados que os índios arrastavam na água. Não passava uma hora sem que pegássemos alguns peixes.

Até agora, os índios haviam navegado com sucesso com sua canoa através de um arquipélago de recifes quando chegaram ao pé de uma rocha enorme que, provavelmente, serviu como seu local de descanso. Primeiro, eles encalharam em uma praia coberta de lama tão profunda que Sansão, querendo sondar, enfiou nela uma vara de cinco metros de comprimento. Os índios riram e colocaram na lama duas tábuas largas, sobre as quais colocaram dois rolos para arrastar a canoa, que chegou à parte firme da costa. Foi lá que Sansão lhes mostrou o que podia fazer. Pegou a canoa pela frente, arrastou-a sozinho até o topo da rocha, que tinha pelo menos nove metros de altura.



Os índios imediatamente começaram a cantar e dançar, enquanto colhiam frutos com os quais prepararam uma espécie de limonada. A lua cheia iluminou esses lugares e vi uma poça d'água perto dessas belas árvores; ela estava muito clara. Não hesitei em me despir e me ativar na água. Sansão e sua família chegaram à beira do rio com a mesma intenção e, depois de tomarmos banho separadamente, pegamos nossas roupas secas e nos juntamos aos índios, que estavam ocupados preparando dois grandes peixes e batatas para o jantar. Mas, prevendo uma tempestade, eles procuraram abrigo virando a canoa. Sansão ajudou-os a levantar o



casco. Em seguida, acenderam uma fogueira e todos nos refugiamos sob este teto, com luz, para fazer uma refeição que restaurou as forças. A princípio, tinha imaginado que estes selvagens, tão hospitaleiros, fossem canibais. Quanto ao bom Sansão, ele viu a coisa como ela era e ainda sem ilusão. Ficamos muito gratos pela sua compostura, porque mal tínhamos começado a adormecer quando uma terrível tempestade caiu sobre a nossa canoa. Respirávamos o ar abaixo de sua borda. O vento era tão violento que ergueu um lado e por um tempo nós pensamos que ela iria cair, se Sansão não tivesse tido tempo de pegar uma de suas cordas e fixá-la no chão com estacas de madeira. Tomada essa precaução, passamos a noite em sono leve ao terrível som da chuva e dos trovões.



No dia seguinte, o bom tempo voltou. Os nossos selvagens ergueram as mãos para o sol, cantando e dançando: a tempestade, o perigo, tudo foi esquecido. Eles viraram a canoa e a embocaram no rio. Embarcamos e saímos deste labirinto de recifes. A única diferença que notei é que os **manguezais** que os cercavam eram habitados por pássaros com a mais bela plumagem. Estas espécies são compostas de troncos flutuantes e ramos do tamanho do braço

e o comprimento de um homem com raízes na lama e cuja copada é coberta com um pequeno monte de folhas.

O vento nos era tão favorável, que em menos de uma hora e meia chegamos à floresta. Não eram **tamareiras**, nem coqueiros, nem tamarindos, nem palmeiras, pelo menos não aquelas que vi em minhas viagens. Eram árvores de cerca de seis metros de altura, que davam frutos dourados do tamanho de uma ameixa. Ao pé destas árvores estavam atracadas muitas canoas semelhantes à nossa. Foi por volta do pôr do sol que os raios refletiram nessas águas tranquilas, tornando a paisagem ainda mais encantadora. Era como se as árvores estivessem na água e as canoas em nuvens azuis. Assim que os índios se fizeram ouvir, soltaram um grande grito. Logo vimos emergir daquelas belas folhagens milhares de homens, mulheres, crianças, que também responderam gritando. Não pude deixar de rir da situação, assim como Sansão, sua esposa e seu filho. É impossível descrever a surpresa no rosto dos habitantes das árvores ao verem a família desse homem. Provavelmente, eles nunca tinham visto alguém de sua cor ou tamanho.

O primeiro índio a descer da árvore era um homem velho. Ele usou uma escada de corda, que colocou em nossa canoa, e, ao chegar, fez um longo discurso para Sansão, acompanhado de gestos que o convidavam a segui-lo. Mal havia terminado seu discurso, ele voltou para sua palmeira. Sansão compreendeu isso perfeitamente; tomou a esposa e o filho em um braço e, usando o outro, depois de alguns minutos desapareceu na folhagem. Eu estava muito fraco e sem condições de andar. No entanto, também tive que arriscar subir. Felizmente consegui passar com a ajuda de Sansão que me estendeu a mão.

Passei por uma espécie de alçapão, em uma sala grande, formada pelas copas entrelaçadas de cinco ou seis palmeiras. O piso era feito de um grande tapete de folhas secas, tão forte, tão bem tecida, que nada conseguia passar por ele. Um segundo tapete, mais fino e mais leve, serviu como telhado, com aberturas suficientes para a luz. Estas aberturas foram fechadas com **madrepérola**. Algumas dessas escamas tinham mais de 30 centímetros de largura, davam uma luz agradável, com cores misturadas em verde e rosa. As camas eram

redes de algodão e não havia cadeira. A grande gaiola estava cheia de gente. Avistei, em um canto, o velho que estava à nossa frente; ele se levantou ao me ver e me convidou para sentar à sua esquerda. Mas era impossível de acompanhar, minhas pernas estavam tão rígidas! Imediatamente várias mulheres me deram almofadas grandes, onde me senti muito confortável.

Mal tínhamos descansado quando as mulheres trouxeram **cabaças** cheias de um licor muito gostoso, com frutas dessas palmeiras; e acrescentaram pedaços de peixe grelhados. Logo trouxeram lâmpadas de coco e o salão ganhou um outro aspecto. O primeiro efeito das luzes foi fazer cantar várias aves aninhadas nas folhas. Julguei por essas canções distantes, que haveria numerosas casas semelhantes àquela onde eu estava, e de onde partiam vários caminhos trançados que, provavelmente, correspondiam a estas casas vizinhas. Fiquei tão surpreso ao ver esses homens que lembrei de **Padre Gumilla**, missionário jesuíta espanhol, que conheceu um povo semelhante em uma viagem. Também falou de outro onde, uma noite, foi acordado por sons tão lamentáveis que as lágrimas vieram aos seus olhos. Chegavam em canoas pessoas a quem ele deu o nome de “chorões”, que viajavam apenas à noite, assim como as pessoas sorridentes viajavam somente durante o dia. Ele observou que os lamentos tristes vinham de longas trombetas, levantadas em sete ou oito lugares, cujo som enchia a alma de terror.

Logo senti, eu mesmo, a verdade desta história, pois no segundo dia da minha chegada, fui acordado à meia-noite por um barulho terrível. Imediatamente coloquei a cabeça para fora da janela e vi com horror, à luz do luar, uma infinidade de barcos descendo o rio, coberta com espectros e fantasmas, cada uma armada com a trombeta infernal. Com este som, nossos índios desceram para suas canoas, armados com lanças e avançaram para encontrar os chorões e os forçaram a fugir. Vários fugitivos jogaram suas máscaras e as suas trombetas, outros vagavam pelas novas colônias, não tendo nenhum outro propósito além de levar comida daqueles que se assustavam e, assim, passam a vida sem trabalhar.

Ao retornar dessa expedição, ao amanhecer, o povo risonho subiu em suas palmeiras, e canções agradáveis podiam ser ouvidas

vindas de diferentes partes da floresta. Após esse ato, tanto religiosos como guerreiros, fizeram uma grande refeição seguida de danças. É certo que Sansão foi de grande ajuda para nossos anfitriões. Seu tamanho imponente, sua cor, seu brilhante machado e seu enorme cão, que o seguia com a boca aberta, inicialmente causaram medo entre os chorões e contribuíram significativamente para sua derrota.



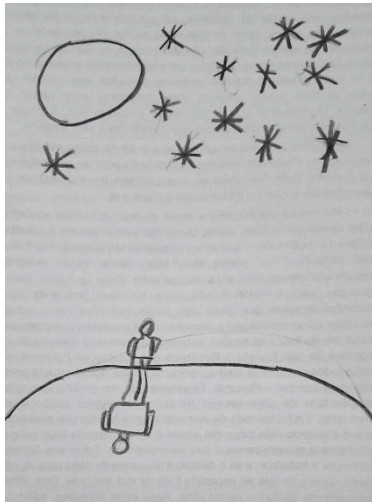
Embora esses bons selvagens nos recebessem com todo tipo de amizade, eu não estava livre de preocupações. Na falta de uma bússola e de um **quadrante**, não podia determinar onde estávamos. Parecia que nossos selvagens nunca tiveram qualquer contato com os europeus. Não vi entre as mulheres nem espelhos, nem agulhas, nem tesouras. Seus vestidos eram de algodão, forrados com pequenas conchas, de cor brilhante. A plumagem brilhante de várias espécies de pássaros funcionava como adornos, enquanto as penas serviam de forração para os berços das crianças. Quanto aos homens, não vi entre eles nenhum instrumento de ferro. Suas lanças e flechas eram equipadas com dentes de peixe, enquanto grandes búzios serviam como trombetas para reunir os guerreiros durante a batalha. Testemunhei que o mar, neste ambiente feliz, fornecia a cada passo, alimento facilmente e sem trabalho.

No entanto, ao me ver triste, os índios fizeram sinais para me indicar que iriam me levar de volta a um país habitado por homens barbudos como eu. Informaram que partiríamos no dia seguinte ao nascer do sol e que chegaríamos lá em três dias.



Essa notícia me encheu de alegria: eu iria me encontrar entre os europeus. Mas, refleti: Quem são esses homens barbudos, disse a mim mesmo, que foram instalar-se tão longe do mar? Eles são espanhóis ou portugueses? Imaginei que perto dos locais indicados pelos índios, existiam várias **repúblicas**. A primeira, a dos paulistas, composta por bandidos de todas as nações, que encontraram uma maneira de se dotarem de leis. Quanto à República dos jesuítas no Paraguai, eu tinha todos os motivos para acreditar que tinha sido destruída pelos reis de Espanha e Portugal. Finalmente, lembrei que tinha ouvido falar de uma terceira República, a alguma distância do Suriname. Ela foi formada de escravos negros que ganharam a sua liberdade pela força das armas e tinham forçado seus antigos senhores a reconhecerem a sua independência. Foi lá que Sansão começou a trabalhar, e se o destino o levasse até aquele lugar, não havia dúvida de que eu contaria com sua amizade. Este último pensamento confortou minha alma.

Após estas reflexões, adormeci pacificamente.



**NOVO DESTINO: REPÚBLICA DA AMIZADE**

No dia seguinte, 27 de dezembro, acordei com o canto dos pássaros ao amanhecer e, logo depois, ouvi os cantos dos índios. A maré estava alta, e eles estavam ocupados carregando a canoa com diversas provisões. Sansão desatou as cordas que prendiam o barco à costa, içamos as velas e, em pouco tempo, perdemos de vista aquele arquipélago de ilhas repletas de palmeiras. Eu desejava, e ao mesmo tempo temia, chegar a um lar de influência europeia. Não me parecia seguro aproximar-me das colônias espanholas, onde sabia que todos os franceses haviam sido presos, temerosos de que a revolução que consumia a França chegasse até lá.

Não demorou muito para adentrarmos uma vasta extensão de água que tomei por mar. Mas a água era doce e imaginei que estávamos na Amazônia. Em menos de duas horas, vimos diante de nós, no horizonte, ilhas que pareciam emergir; sua área era muito maior do que a das ilhas que tínhamos avistado anteriormente. Havia também outras árvores, cujas folhas eram desconhecidas. Passamos pelo meio de um grande canal que conduzia a uma enseada. Quando a cruzamos, nossos índios acharam adequado deixar a canoa em uma das ilhas que ficavam na entrada. À noite, eles nos mostraram duas luzes no horizonte, que interpretei como as de um vulcão.

Assim que o dia amanheceu, ouvi o canto de uma infinidade de pássaros. Imediatamente, os índios levantaram a canoa e entraram no canal que se abria à nossa frente. Navegávamos no meio do rio, observando as margens cobertas de manguezais e cacauzeiros. Aqui cresciam feixes de cana-de-açúcar selvagem; ali, baunilhas serpenteavam e perfumavam o ar. Árvores muito mais altas do que as da Europa se elevavam acima desses jardins naturais, como se quisessem protegê-los das tempestades. Em torno de seus enormes caules, circulavam cipós que caíam em guirlandas e arcos naturais. Essas decorações admiráveis se repetiam em ambos os lados do canal, formando um caminho aberto até onde a vista alcançava.

Uma infinidade de aves animava essa paisagem encantadora: flamingos, pelicanos, pombos e papagaios, resplandecendo nas cores mais vivas, pareciam nos cumprimentar com seus cantos melodiosos.



Após duas horas dessa agradável navegação, chegamos às proximidades de duas torres de onde partiam os fogos que tínhamos avistado durante a noite. Eram redondas e ultrapassavam em altura as maiores árvores dessas ilhas. Pareciam ser feitas de mármore ou granito das cores mais ricas, com veios vermelhos e brancos; cada uma delas foi construída no final de um cais do mesmo material, contra o qual as águas do Amazonas batiam constantemente. Diversas fileiras de degraus foram esculpidas, permitindo a descida segura para levar socorro aos marinheiros naufragados. A entrada do porto, situada entre as duas torres, era fechada por duas portas. A passagem, que permitia a abertura, era protegida por uma corrente de bambu, para evitar qualquer surpresa.

Assim que recebemos o sinal do alto das torres, um belo barco apareceu diante de nós e começou a soltar a corrente de bambu para abrir a passagem com poucos movimentos de remo. Esse



pequeno barco tinha apenas um mastro e era tripulado por jovens remadores. Um deles, vestido de branco, saltou para a nossa canoa e dirigiu-se primeiro aos índios, cuja língua ele compreendia. Durante sua conversa, admirei o porto, o mais bonito que já havia visto. Sua forma redonda, ladeada à direita e à esquerda por uma longa sucessão de arcadas que pareciam abrigar estaleiros. Do lado oposto, havia uma grande ponte com dois arcos e, em ambos os lados, edifícios e várias casas intercaladas com jardins. Fiquei encantado quando aquele homem me respondeu com um sorriso, primeiro falando comigo em holandês, depois em inglês. Para simplificar, disse-lhe que era francês, passageiro do navio Europa, e que tínhamos naufragado na foz do Amazonas.

— Meu amigo – respondeu o jovem –, espero que você não tenha motivos para lamentar por seu país. Você está em uma terra hospitaleira e, de acordo com nossas leis, é necessário que todo estrangeiro se apresente aos nossos anciãos antes de se comunicar com nossos irmãos. Eu mesmo o levarei até eles.

Chegando ao fim da galeria, encontramos um velho vestido de azul. Era o pai do nosso jovem piloto. Eles conversaram em uma língua que não compreendemos. Após a conversa, o velho me disse:

— Você deve ser apresentado aos anciãos; meu filho o levará até eles depois do almoço. Conceda-nos a honra de compartilhar a primeira refeição, pois isso nos trará sorte.

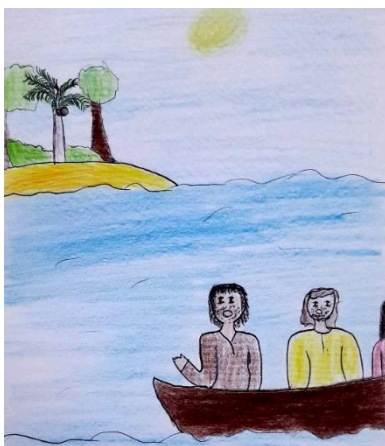
Mal havia dito essas palavras, os sons de uma flauta e **oboé** foram ouvidos; várias portas se abriram na galeria e vimos um grupo de jovens, meninas e meninos, acompanhados por mulheres e crianças, trazendo bebidas e alimentos. Aproximaram-se do velho, curvando-se em sua direção, e ele os beijou um por um, sorrindo. Seguidos por essa bela família, subimos uma grande escadaria que terminava em uma espaçosa sala de estar, onde uma mesa de mogno ocupava o centro. Todos os convidados se organizaram ao redor da mesa, e o velho fez uma breve oração. Após a cerimônia religiosa, ele me convidou a sentar ao seu lado, e os índios formaram um círculo, sentados no chão.

Esse espetáculo, ao mesmo tempo comovente e extraordinário, a casa cheia de cordialidade e simplicidade, encorajou-me a levantar, e

com o chapéu na mão, convencido de que estávamos no Paraguai, comentei isso com o dono da casa.

— Admirável estrangeiro — respondeu ele —, o equívoco que você cometeu é perdoável. Você não está no Paraguai; está na República da Amizade, um país desconhecido pelos geógrafos da Europa. Ninguém está mais disposto do que nós a ajudar os desamparados. Como meu filho o levará à fortaleza, ele aproveitará a viagem para contar-lhe sobre nossas origens. Agora, brindemos à sua chegada e à de seus companheiros.

Com isso, três meninas e três meninos se levantaram, com uma **ânfora** nas mãos, e, contornando a mesa, serviram deliciosos licores a cada um dos presentes. Em seguida, cada convidado ergueu sua taça para o céu, brindando.



Já estávamos no jantar há cerca de meia hora quando o pai da família se levantou, seguido por todos nós. Despedimo-nos do bom velho que tão bem nos acolhera, assim como de toda a sua família. Finalmente, o jovem capitão, chamado **Cook**, deu o sinal de partida e imediatamente cruzamos a linha sob um dos arcos da ponte, onde o rio, ao se estreitar, formava uma corrente muito rápida. Nosso curso nos levou até uma floresta cuja beleza espetacular eu não me cansava de admirar. As árvores eram tão altas que formavam, acima

de nossas cabeças, um teto verde. Enormes cipós entrelaçados em seus ramos caíam até o chão, criando sombras espessas, mas permitindo a passagem de alguns raios de sol. Nuvens de pássaros, nos tons mais brilhantes de amarelo e roxo, brincavam nas folhas dessas belas árvores; macacos saltavam de galho em galho, guinchando de alegria.

Já havíamos navegado por aquela floresta densa por mais de uma hora quando o jovem capitão sentou-se ao meu lado. Ele me disse:

— Agora posso aproveitar o vento favorável e sem preocupação lhe contarei tudo o que deve ter despertado sua curiosidade. Antigamente, nada havia aqui além de uma floresta habitada por onças, cobras e jacarés. Hoje, nossa República já conta com cento e vinte mil habitantes em sua metrópole. Três ou quatro cidades foram construídas ao seu redor e terão o mesmo número de habitantes em alguns anos. Nossas origens remontam ao quacre **Anthony Benezet**, um francês que se mudou para a Inglaterra após a **Revogação do Édito de Nantes**. Depois de gastar sua fortuna em caridade, concluiu, em suas viagens, que a fonte dos nossos problemas não estava na natureza, mas no ouro e na prata. Durante suas jornadas, conheceu várias pessoas virtuosas, a maioria das quais o seguiu de volta. Um capitão de sua companhia, que comandava uma pequena embarcação, navegou até o Brasil e desapareceu por algum tempo. Foi dado como perdido, mas retornou a Londres dois anos depois. A tempestade o lançara no Amazonas, e ele vagou por muito tempo em meio ao labirinto de ilhas e recifes. Finalmente, chegou ao local em que nos encontramos. Impressionado pela fertilidade do solo e pela beleza das vastas florestas desabitadas, ele limpou uma parte do terreno e plantou sementes europeias. Em seguida, carregou seu pequeno navio com cacau selvagem, baunilha e ébano, zarpando de volta, recomendando o maior segredo à sua tripulação. Ao chegar a Londres, James — esse era o nome do capitão — decidiu não relatar sua descoberta aos capitalistas mais ricos da cidade, mas sim ao homem mais virtuoso: Benezet.

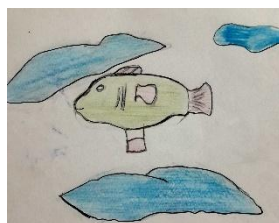
— Meus irmãos – disse Benezet –, o capitão James me autorizou a compartilhar a descoberta de um território localizado na linha do equador, cuja fertilidade é incomparável. A natureza escondeu-o em um labirinto de recifes para protegê-lo da cobiça europeia. Esse é um refúgio reservado à humanidade; chegou a hora de trabalharmos por sua felicidade. Colheremos os frutos do nosso trabalho.

Assim falou Benezet, e todos os seus companheiros o abraçaram, prometendo diante de Deus trabalhar com ele pela felicidade da humanidade.

Ele imediatamente equipou dois navios, batizados de **Castor e Pólux**, e partiu para a América. A viagem foi muito bem-sucedida. James reconheceu as ilhas por onde passou, pois, com a intenção de retornar um dia, teve o cuidado de marcar árvores na beira da praia. Benezet e seus companheiros admiraram a beleza dessas terras imaculadas. Colheram os primeiros grãos semeados por James, que se tornaram magníficos. Nesse clima abençoado, as colheitas são feitas duas vezes por ano. A tripulação contava com quinhentos homens, incluindo sessenta mulheres e oitenta crianças. Depois de fornecer acomodação e alimentação, Benezet cortou mogno e madeira de ébano; mulheres e crianças coletaram grandes quantidades de baunilha e cacau, que cresce naturalmente nas margens do Amazonas, onde suas vagens são tão abundantes que cobrem os galhos, troncos e raízes das árvores. Ele carregou seus dois navios e os enviou para Londres. Em três anos, esses navios desembarcaram quatro mil homens em nosso porto. Agora você pode ver como a população se multiplicou. Quanto a Benezet, viajou pela América promovendo esse lugar, mas ninguém sabe ao certo o que aconteceu com ele. Acredita-se que tenha perecido em um naufrágio.

Assim falou o jovem **Bentinck Cook**. Fiquei muito satisfeito com o que acabara de ouvir e ainda mais com o que vi. Uma planície atravessada por caminhos e canais constantemente cruzados por carruagens e gôndolas. As margens ecoavam risos, sons de instrumentos e o burburinho de canções. Grupos de jovens dançavam à sombra de laranjeiras e damasqueiros de **Santo**

**Domingo**, que ladeavam as estradas principais, todas cobertas de frutos e flores. Nunca tinha visto nada semelhante à beleza daquela vibrante juventude. Diversão, amor e alegria estavam estampados em cada rosto. Olhei encantado quando, subitamente, minha atenção foi capturada pela visão de vários balões em forma de peixe, que se erguiam de diferentes pontos do horizonte e pairavam sobre a floresta em direção às montanhas.



Esses peixes aéreos chegaram em um curto período ao centro da fortaleza, onde pousaram no topo de uma pirâmide. Antes de chegarmos a esse ponto, meus olhos foram atraídos por um monumento no meio da planície. Um grande cilindro de granito vermelho e branco, cercado por duas fileiras de palmeiras e um amplo canal de águas límpidas.

— O que você observa com tanto cuidado – disse-me o jovem Bentinck Cook – é o altar da pátria. É aqui que ocorrem as reconciliações, tratados, adoções e promessas de casamento.

Assim que ele terminou suas palavras, avistamos a fortaleza: era cercada por um grande lago, formado pela queda de um rio que desaguava à direita e à esquerda, e por duas torrentes que moviam inúmeras manufaturas. Este é um dos lagos da República, e é um dos menores. Até baleias são pescadas aqui; algumas foram servidas nas mesas públicas em festivais. Agora, as tartarugas do Amazonas estão definhando; é hora de devolvê-las à água, o que o guarda fará a seguir.

Com um sinal do jovem Cook, o guarda desapareceu por um momento e logo voltou com frutas que nos ofereceu para refrescar.

Eram, entre outras, abacaxis brasileiros, grandes ramos de laranjas roxas e tangerinas, semelhantes a maçãs, que vinham em cachos. Essas frutas eram doces, aromáticas e tão requintadas quanto as melhores laranjas de Malta e do Caribe, mas não podiam ser comparadas a elas.



Subimos até a fortaleza e, finalmente, chegamos ao meio do terraço. À nossa esquerda, podíamos ver a vasta planície que havíamos atravessado. Mais adiante, a floresta e, ao longe, o curso do Amazonas. No entanto, o que mais me impressionou foram as leis que permitiram a um povo tão grandioso, formado por várias nações diferentes, viver em grande harmonia. Isso é algo que eu gostaria de entender.

Seguimos em direção à pirâmide central. Percebi que ela possuía quatro portas; cada uma delas era defendida por uma bateria de canhões. Uma guarda de cinquenta jovens, comandados por dois oficiais de meia-idade, zelava pela segurança desses locais. Eles carregavam em seus ombros uma **aljava** cheia de flechas, um arco nas mãos e, ao lado, um **sabre** curto e leve. O jovem Bentinck Cook informou que desejava apresentar estrangeiros ao tribunal. Imediatamente, o capitão chamou um soldado de sua companhia e ordenou que nos conduzisse. Ao chegarmos lá, as pessoas se levantaram para nos deixar passar. O motivo de nossa chegada era

conhecido, e um dos juízes imediatamente me perguntou qual era a minha terra natal.



Após o fim da audiência, percebi um homem forte e de boa aparência observando-me atentamente; ele parecia ter acompanhado minha recepção.

— Estou satisfeito – disse ele – por encontrar em você um compatriota digno; espero ser útil. Sou bibliotecário, e meu nome é **Varron**.

O jovem Cook, aproximando-se de mim, sussurrou:

— O homem que você vê diante de si é considerado o mais erudito da República, por isso lhe demos o nome de Varron, em referência ao célebre sábio da antiguidade.

Enquanto ele conversava comigo, alguns negros da Guiné, ao reconhecerem Sansão, vieram convidá-lo para se divertir com suas famílias sob uma grande árvore que havia na planície. Sansão prontamente veio pedir minha permissão, o que me surpreendeu, pois ele era mais livre do que eu, já que, na verdade, eu é que dependia dele. Eu lhe disse:

— Seja feliz, meu filho, onde quer que esteja.

Então, o jovem Cook, que precisava retornar ao porto da Amizade, despediu-se de mim. Agradei-lhe o favor que acabara de me conceder e, em seguida, fiquei a sós com Varron. Ele finalmente me disse:

— É necessário que um estrangeiro tenha um guia aqui; não porque você esteja entre um povo mau. Se você se aproximar de um

cidadão que não conhece, ele será o primeiro a oferecer ajuda; se você lhe fizer uma pergunta, ele dirá o que pensa; e, se não souber a resposta, confessará francamente sua ignorância. Neste lugar, não treinamos os homens para a ambição ou a intriga, mas para que amem uns aos outros. O menor ato de virtude é preferido ao gracejo mais brilhante.

—Sim – eu disse –, sinto que a virtude é o propósito de nossa existência. Essa é a corrente que liga os homens entre si e com o céu. Onde encontrou essas leis? Como são executadas de maneira tão simples e prazerosa?

—Continuou Varron –, nosso objetivo é reconectar as pessoas aos sentimentos mais puros da natureza. Buscamos apenas as virtudes que tornam a sociedade boa e feliz, tornando felizes, primeiramente, aqueles que as praticam, pois a felicidade de todos nasce da felicidade de cada um.

Enquanto ele falava, ouvimos o som de órgãos formando um concerto harmonioso. Logo vimos, ao final do terraço, duas filas de carruagens puxadas por bois, carregadas com mesas, bancos, cadeiras e todos os utensílios necessários para a festa de um grande povo. Quando as carruagens se reuniram, o concerto cessou, mas novos e mais suaves acordes de gaitas de foles e flautas começaram a soar. Então, doze meninos e doze meninas saíram de cada galeria. Todos estavam coroados com flores e caminhavam em pares, tocando diversos instrumentos.

Mal nos acomodamos à mesa, o terraço se esvaziou das carruagens, e logo os sons melodiosos dos instrumentos preencheram o ar. Doze anciãos saíram de um grande grupo de administradores e se sentaram à mesma mesa onde estávamos.

Imediatamente, levantei-me e disse a Varron:

—Sou apenas um estrangeiro, não cabe a mim sentar-me à mesa dos sábios.

Varron respondeu:

—Sua idade já é um título suficiente, e eu não teria cometido a imprudência de convidá-lo se não tivesse certeza do consentimento dos anciãos.





Após duas horas de jantar, Varron me disse:

—Já não temos mais fome; serviremos café e ponche. Nossa vida não é feliz? Acreditamos que é uma questão de consciência utilizar sem excesso todos os bens que Deus nos concedeu.

Eram quatro horas da tarde quando partimos em direção à habitação de Varron, na encosta da montanha. Ele chamou minha atenção para a variedade de planos da natureza. A oliveira, que fornece óleo para zonas temperadas, dá frutos em sua folhagem; já o coqueiro, que os fornece para áreas tropicais, os suspende no topo, em forma de longos cachos. Conteí doze deles, cada um com cerca de trinta cocos. No entanto, o que superava os coqueiros em beleza eram as **tamareiras**; além de serem mais esbeltas, carregavam longos cachos de tâmaras, da mais bela cor dourada, como lustres pendurados em suas majestosas colunas. Ao longo das estradas, havia globos de vidro sobre hastes de bronze, com lâmpadas para iluminar os caminhos.

Após uma hora de caminhada, chegamos ao fim dessa área tão rica e perfumada.

—Veja – disse-me Varron –, essa casa vermelha e branca, à beira deste pequeno rio que deságua no lago. Aqui passo parte da minha vida com o que tenho de mais precioso no mundo: minha esposa e meus dois filhos.

Ao dizer essas palavras, chegamos à porta de sua casa. Ele a abriu, e eu vi uma mulher de cerca de trinta e cinco anos, com um rosto que expressava curiosidade. À sua direita e à sua esquerda, estavam duas meninas, de quinze ou dezesseis anos, com rostos

encantadores. Como estavam bem vestidas, percebi que se preparavam para ir à festa. Varron disse à esposa:

— Querida, aqui está um novo compatriota que lhe apresento. Vou recebê-lo no gabinete das **Musas** e depois retornaremos à festa.

Depois de dizer isso, Varron me conduziu ao jardim, sob um bosque de velhos **carvalhos**, no meio do qual havia uma mesa de mogno coberta de manuscritos e livros. Ele acendeu uma luminária de barro com um fósforo e nos sentamos em um sofá. Era o refúgio perfeito para o descanso. O silêncio do local, o murmúrio dos carvalhos agitados pelos ventos, tudo convidava à meditação.

— Aqui – disse-me Varron – está um manuscrito que é um compêndio de nossas leis. Seus princípios estão gravados no coração de todos os homens. Você pode ler, se quiser. Terá tempo, pois a leitura requer apenas três horas.

Varron, entregando-me seu manuscrito, disse:

—Preciso ir, minha presença é necessária na festa. Deixo você à vontade em minha casa. Tente vir e se juntar a nós. Toda a estrada ficará iluminada, e você nunca terá visto um espetáculo tão magnífico em toda a sua vida.

Dizendo essas palavras, ele se despediu e saiu com a sua família.

**Fim.**

## **FINAL ALTERNATIVO – CRIAÇÃO DOS ALUNOS**

Depois de muito pensar, decidi ir para a festa, que estava muito boa.

Tinha bebidas variadas, mas, como não bebo, fui dançar para me divertir, e pular no lago... realmente a festa estava muito boa.

Como encontrei a felicidade aqui na América, decidi ficar!

### **Quem é herói?**

Nesta história, vou contar a vocês a realidade de muitas meninas. Muitas delas, ao chegarem aos 12 ou 13 anos, assumem o papel de "mulher da casa", cuidando dos irmãos mais novos, realizando os serviços domésticos e todas as outras responsabilidades da casa, sem abandonar os estudos!

Para ilustrar, vou contar a história da minha mãe. Ela é a filha mais velha de minha avó, em uma família com seis filhos. Desde muito jovem, minha mãe teve que lidar com tarefas de adulto. Ela não tinha escolha: ou fazia o que era esperado, ou apanhava. Essa foi a realidade de muitas meninas, que hoje são grandes mulheres.

Minha mãe superou tudo isso e, ainda assim, é uma mãe maravilhosa. Ela trabalha muito para garantir que nada falte para mim e meus irmãos.

Ela é uma mulher e mãe extraordinária, uma verdadeira heroína da vida real!

### **Recontação Coletiva de História com Inspiração neste conto**

Era uma vez um grupo de viajantes que navegava rumo ao Brasil, com a meta de chegar ao país em um mês. Logo nos primeiros dias, a aventura começou: avistaram barcos piratas! Para

proteger o navio, fizeram o que podiam, colocando arames nas laterais para impedir que os piratas subissem e roubassem a carga. Quando a noite caiu, prepararam-se para o ataque, segurando espadas e lanças com firmeza. No entanto, a noite passou sem incidentes.

No dia seguinte, exaustos, foram descansar. Os dias se seguiram, alimentando-se de frutas, peixes e biscoitos. Apesar disso, enfrentaram desafios: baleias batiam no casco do navio e o balanço constante deixava muitos enjoados.

Após mais de 30 dias de viagem, finalmente chegaram ao Brasil. Ao desembarcar, encontraram indígenas. No início, o encontro foi estranho, mas logo foram bem recebidos. Os indígenas eram amistosos e ofereciam peixes, mandioca, frutas, arroz e feijão. Eles também possuíam arcos, flechas e armas para caça. Embora houvesse desentendimentos, especialmente quando os viajantes tentavam brincar pegando as últimas frutas, as brigas eram passageiras, e logo faziam as pazes.

A convivência foi tão positiva que os viajantes decidiram ficar no Brasil, onde encontraram felicidade.

## 8

# VOCABULÁRIO

1. **Aljava.** Aljava é um saco ou estojo usado para armazenar e transportar flechas. Arqueiros a utilizam para manter as flechas acessíveis enquanto praticam tiro com arco. Geralmente, ela era carregada nas costas ou na cintura, podendo ser feita de couro ou tecido.
2. **Ânfora.** Uma ânfora é um tipo de recipiente de cerâmica, frequentemente de forma alongada, com um corpo grande e uma ou duas alças, utilizada na Antiguidade para armazenar e transportar líquidos, como vinho, óleo e água.
3. **Anthony Benezet.** Anthony Benezet (1713–1784) foi um professor e abolicionista que viveu nos Estados Unidos. Ele fundou uma das primeiras sociedades contra a escravidão e criou a primeira escola pública para meninas e uma escola para crianças negras na Filadélfia. Benezet defendia a igualdade racial, o respeito aos animais e o cuidado com todas as pessoas.
4. **Bentik Cook.** Aqui Bernardin de Saint-Pierre parece se referir a James Cook (1728-1779), célebre navegador e explorador britânico, reconhecido por suas explorações no Oceano Pacífico.
5. **Biscoito.** O biscoito náutico era um tipo de pão seco e duro, preparado sem fermento e, por isso, feito para durar bastante tempo sem estragar. Muitas vezes, precisava ser amolecido com água para ser consumido pelos marinheiros.
6. **Cabaça.** Cabaças são frutos da planta *Lagenaria siceraria*, da família das cucurbitáceas, e têm uma casca dura e resistente. Quando maduras e secas, as cabaças são usadas para fazer garrafas, potes ou tigelas, ou ainda para fazer instrumentos musicais, como o berimbau no Brasil ou o *shekere* (instrumento de percussão) na África, em países como Nigéria, Gana e Senegal.
7. **Carvalhos.** O carvalho (gênero *Quercus*) é uma árvore típica de regiões temperadas, especialmente na América do Norte e na Europa. Como essa árvore não existe na Amazônia, trata-se de uma expressão poética do autor, que no texto original, apresenta uma fauna estranha à região, como por exemplo, tigres e crocodilos.
8. **Castor e Pólux.** Castor e Pólux, conhecidos como os Dióscuros na mitologia grega e romana, simbolizam a amizade, lealdade e o vínculo entre irmãos. Filhos de Leda, eles têm pais diferentes: Castor é filho de Leda e Tíndaro, enquanto Pólux é filho de Leda e Zeus. Essa origem os torna irmãos com raízes divinas e mortais distintas. Suas histórias são

mencionadas na literatura clássica, incluindo as obras de Ovídio e Virgílio.

9. **Chariot.** Palavra usada para definir carruagens ou carros de grande porte, puxados por cavalos, usados para transportar pessoas e cargas pesadas.
10. **Coroa.** Unidade monetária. Após a Revolução Francesa de 1789, a coroa (ou écu couronné) foi substituída pelo franco. Os revolucionários oficializaram o franco decimal em 1795, com o objetivo de modernizar a economia e garantir estabilidade financeira. O Franco de outro (fran à cheval) surgiu em 1360 como forma de pagamento do resgate do Rei João II, que havia sido capturado pelos ingleses na Guerra dos Cem Anos. Por este motivo, o valor de um franco significava livre, devido a libertação do rei.
11. **Dique.** Dique é um tipo de barreira entre a água e a terra, usado para proteger terras baixas de serem inundadas por mares, rios e lagos. Desde a Idade Média, os holandeses já eram famosos por sua engenharia hidráulica. No período pré-revolucionário, os diques eram importantes devido ao crescimento populacional e à necessidade de proteger as áreas agrícolas. Moinhos de vento eram usados para bombear água dos *polders* (áreas de terra recuperadas do mar) e manter o solo seco.
12. **Édito de Nantes.** O Édito de Nantes, proclamado em 1598 por Henrique IV, buscou acabar com as guerras religiosas na França, garantindo aos protestantes liberdade de culto e direitos civis. Sua revogação por Luís XIV em 1685, com o Édito de Fontainebleau, proibiu o culto protestante, levando à perseguição e à fuga de muitos huguenotes.
13. **Estados Gerais.** Os Estados Gerais da Holanda, durante o período revolucionário, eram uma importante instituição que reunia representantes das províncias para tomar decisões sobre política, impostos e, às vezes, julgamentos importantes. Era um órgão responsável por governar junto com o chefe de Estado, o Stadtholder. No final do século XVIII, os ideais de liberdade e igualdade já influenciavam a política na Holanda, especialmente após a Revolução Francesa, o que levou à criação da República Batava em 1795. Essa nova república foi inspirada em princípios como a justiça e a igualdade para todos.
14. **Estalajadeiro.** Estalajadeiro era a pessoa responsável por cuidar de uma estalagem, ou seja, uma pousada simples que oferecia abrigo e comida para viajantes. Ele organizava o local, recebia os hóspedes, preparava refeições e acomodava os cavalos.
15. **Guiné.** No final do século XVIII Guiné era uma região da África Ocidental envolvida no comércio transatlântico de escravos. França, Grã-Bretanha e Portugal competiam pela influência comercial na costa ocidental africana. A colonização da Guiné pelos franceses só ocorreria em meados do século XIX. A região estava sob o controle de estruturas

políticas africanas locais, como o Reino de Futa Jallon, e se encontrava distante dos grandes eventos políticos e sociais que agitavam a Europa, como a Revolução Francesa.

16. **Hércules.** Hércules é um herói da mitologia grega, conhecido por sua força incrível e aventuras heroicas. Filho de Zeus, o rei dos deuses, e de Alcmena, uma mortal, ele era um semideus. Ele é conhecido pelos Doze Trabalhos, tarefas extremamente difíceis que foi obrigado a cumprir como punição, devido à influência da deusa Hera, que o odiava. Entre essas tarefas, Hércules matou o Leão de Nemeia e a Hidra de Lerna, capturou a Corça de Cerínia, prendeu o Javali de Erimanto, limpou os Estábulos de Áugias, derrotou as Aves do Lago Estínfalo, capturou o Touro de Creta, domou as Éguas de Diomedes, obteve o Cinto de Hipólita, roubou o Gado de Gerião, trouxe as Maças do Jardim das Hespérides e capturou o Cérbero, o cão de três cabeças do submundo.
17. **Joseph Gumilla.** Padre José Gumilla (1686-1750) foi um jesuíta espanhol que se destacou na evangelização e exploração da região do Rio Orinoco na América do Sul durante o século XVIII. Ele se destacou por suas contribuições à história natural e à etnografia, escrevendo obras como “El Orinoco ilustrado”.
18. **Judeus poloneses.** Durante o século XVIII, com as Partições da Polônia (1772-1795), o país foi dividido entre Rússia, Áustria e Prússia, o que afetou a vida dos judeus poloneses, especialmente em relação a liberdade social e econômicas. Embora os ideais de igualdade da Revolução Francesa (1789-1799) tenham se espalhado pela Europa, esses direitos demoraram a alcançar os judeus na Polônia, que continuaram sofrendo com o antissemitismo e a segregação, principalmente nas áreas controladas pela Rússia.
19. **Madrepérola.** A madrepérola é uma substância de cor ou brilho leitoso, encontrada na camada interna das conchas de moluscos, como no das ostras. Elas são compostas de carbonato de cálcio e servem para proteger seu interior de corpos estranhos e parasitas.
20. **Manguezais.** Manguezais são ecossistemas de regiões costeiras, onde a água doce dos rios se mistura com a água salgada do mar. Eles são compostos por árvores chamadas mangues, que conseguem viver em solos alagados e com muito sal.
21. **Manufaturas.** Manufaturas eram centros de produção pré-industriais, onde bens eram produzidos de forma manual ou com o uso de ferramentas simples. Durante o período anterior à Revolução Industrial (incluindo o contexto da Revolução Francesa), as manufaturas eram estabelecimentos onde vários trabalhadores realizavam suas tarefas de produção em conjunto, muitas vezes com o auxílio de máquinas rudimentares ou processos artesanais.

22. **Musas.** As Musas são divindades da mitologia grega que simbolizam a inspiração nas artes e ciências. Elas simbolizam a busca pelo conhecimento e a inspiração criativa: Calíope: Musa da poesia épica e da eloquência; Clío: Musa da história; Erato: Musa da poesia lírica e do amor; Euterpe: Musa da música e da flauta; Melpômene: Musa da tragédia; Polímnia: Musa da poesia sagrada e da dança; Tália: Musa da comédia e da poesia pastoral; Terpsícore: Musa da dança e da música coral; Urania: Musa da astronomia e da matemática.
23. **Nariz aquilino.** Nariz aquilino é um tipo de nariz que tem uma leve curva para baixo, parecido com o bico de uma águia. Esse tipo de nariz era considerado distinto e elegante na Roma Antiga, no Oriente Médio e em parte da Ásia. Representava um padrão de beleza, autoridade, prestígio, personalidade forte e firmeza de caráter.
24. **Oboé.** O oboé é um instrumento musical de sopro da família das madeiras, conhecido por seu som distinto e expressivo. Ele é feito de um tubo longo e estreito com uma palheta dupla na extremidade superior.
25. **Ourivesaria.** Na França do século XIX, a ourivesaria era uma loja onde se faziam, consertavam e vendiam joias e objetos de ouro e prata. Paris ficou famosa por suas joalherias, como Cartier e Boucheron, que criavam peças luxuosas para pessoas ricas.
26. **Paço municipal.** O termo se refere a um edifício que abriga a sede do governo ou a administração de uma cidade, como a prefeitura. Ao mesmo tempo ele é usado para indicar edifícios históricos ou importantes para a administração pública.
27. **Papel-moeda.** O papel-moeda foi uma solução para substituir moedas metálicas pesadas e facilitar as transações comerciais. Ele começou a ser utilizado a partir do século XVII em várias partes do mundo.
28. **Passaportes.** Durante guerras ou crises alimentares as autoridades limitavam a movimentação das pessoas, exigindo passaportes ou documentos de permissão para entrar ou sair da cidade. Era um esforço para controlar o abastecimento de alimentos e evitar fugas em massa, pois o desespero da fome gerava grandes deslocamentos de pessoas.
29. **Pororoca.** A pororoca é um fenômeno natural que ocorre na foz de rios, como na do Rio Amazonas. Ela se caracteriza pelo encontro das águas do oceano com as águas do rio durante a maré alta, criando uma grande onda que avança rio adentro. O termo “pororoca” vem do tupi e significa “estrondo” ou “barulho forte”.
30. **Prático.** O prático era um especialista que auxiliava o capitão de um navio durante manobras difíceis, como a entrada e saída de portos ou canais estreitos. Ele era contratado para orientar o capitão sobre as condições locais, como correntes, ventos e marés, garantindo a segurança da navegação.



31. **Quacre.** Sociedade Religiosa dos Amigos, também conhecida como Quakers. Os Quakers são um movimento religioso cristão surgido na Inglaterra no século XVII, conhecido por seus princípios de simplicidade, pacifismo, igualdade e justiça social. Eles rejeitam a pompa e riqueza material, defendem a dignidade humana e se envolvem em causas humanitárias. Anthony Benezet foi um notável quacre que se destacou por seu trabalho filantrópico e sua luta contra a escravidão e a opressão.
32. **Quadrante.** Quadrante é um instrumento feito de metal ou madeira, com escalas graduadas, utilizado na navegação e na astronomia para determinar a altura de astros, como o sol, e calcular a latitude de um local. Ele possui um arco de 90 graus, que corresponde a uma quarta parte de um círculo, e inclui um braço móvel chamado alidade, que é utilizado para apontar para os objetos celestes.
33. **Repúblicas.** A *República dos Paulistas* ocorreu entre 1789 e 1791, quando os habitantes da capitania de São Paulo estavam descontentes com os altos impostos e as regras impostas pela Coroa Portuguesa. Como queriam um governo próprio foram considerados como e “bandidos” ou “revoltosos”. A *República dos Jesuítas*, no Paraguai, conhecida como Missões Jesuíticas, foi um projeto criado pelos missionários jesuítas entre os séculos XVII e XVIII. Essas missões buscavam evangelizar os indígenas e formá-los em comunidades autossustentáveis, onde cultivavam suas próprias terras e praticavam o artesanato. Em 1767, os jesuítas foram expulsos, e as comunidades entraram em colapso sem sua proteção. A terceira república, refere-se à *Revolução Haitiana* (1791-1804), que foi a primeira revolta de escravizados a resultar na criação de um estado independente. A revolta começou sob a liderança de figuras como Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Henri Christophe e Alexandre Pétion, os quais inicialmente buscaram a autonomia e a independência do domínio francês.
34. **Sabre.** Sabre é uma espada com uma lâmina curva, projetada para cortes e golpes, geralmente associada à cavalaria por seu fácil manejo.
35. **Sansão.** Sansão, personagem do Antigo Testamento (livro Juízes), era conhecido por sua incrível força, que vinha de seu voto a Deus de nunca cortar o cabelo. Ele lutou contra os filisteus, inimigos de Israel, realizando grandes feitos, como matar um leão com as mãos. No entanto, ao confiar em Dalila, foi traído e perdeu sua força quando ela cortou seu cabelo. Capturado, Sansão pediu a Deus que lhe devolvesse a força e, em seu último ato, derrubou um templo, derrotando seus inimigos, mas sacrificando sua vida. Sua história fala de força, confiança e consequências.

36. **Santo Domingo.** Trata-se de uma referência poética de Bernardin de Saint-Pierre. Santo Domingo é a capital da República Dominicana. Ela foi fundada em 1496 por Bartolomeu Colombo. Localizada ao lado do Haiti, a cidade possui um patrimônio cultural significativo e foi um importante centro histórico. A República Dominicana declarou sua independência da Espanha em 1821 e, após um período de domínio haitiano, proclamou novamente sua independência em 1844.
37. **Suriname.** Na época em que o conto de Bernardin foi escrito o Suriname era uma colônia holandesa na América, onde a escravidão tinha um papel importante numa economia baseada na produção de cana de açúcar e café. Apesar dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa se espalharem pelas colônias francesas como a do **Haiti** (onde os escravos se revoltaram e conquistaram a independência em 1804), esses princípios não tiveram o mesmo impacto imediato no Suriname. No entanto havia forte resistência quilombola, isto é, escravos que fugiam das plantações para formar comunidades independentes), que desafiavam o domínio colonial e lutavam pela liberdade.
38. **Taberna.** Taberna era um local público onde as pessoas se reuniam para comer, beber e conversar. Elas serviam bebidas, como vinho e cerveja, além de refeições simples. As tabernas também eram importantes centros sociais, onde se trocavam notícias e se discutiam questões políticas, especialmente durante no período revolucionário francês.
39. **Tamareiras.** As tamareiras (gênero *Phoenix dactylifera*) são conhecidas principalmente por sua produção de tâmaras e são nativas da região do Oriente Médio e do Norte da África. Como não são plantas nativas da Amazônia, é possível que o autor do conto tenha associado as tamareiras ao contexto bíblico, pois elas representam fertilidade, prosperidade, amor, celebração, vitória e a ideia de que Deus se manifesta através de seus frutos.
40. **Varron.** Marco Terêncio Varrão foi um renomado estudioso romano, nascido em 116 a.C., conhecido por suas contribuições em áreas como gramática, filosofia, história e agricultura. Ele escreveu mais de 70 obras, das quais poucas sobreviveram, como o tratado “De Re Rustica” (do latim, Sobre a Agricultura), “De Lingua Latina” (do latim, Sobre a Língua Latina). Varrão era amigo de Cícero e foi uma figura influente tanto na política quanto na erudição de sua época.
41. **Velas latinas.** As velas latinas são triangulares e são usadas em embarcações, especialmente nas regiões do Mediterrâneo e do Oriente Médio, desde a Antiguidade. Elas são caracterizadas por serem montadas em um mastro inclinado e uma verga (barra) que forma um ângulo, permitindo que a vela capture o vento de várias direções.
42. **Vergas.** As vergas são peças horizontais, geralmente feitas de madeira, que fazem parte da estrutura de um navio à vela. Elas são fixadas nos

mastros e têm a função de sustentar as velas do navio, permitindo que sejam posicionadas e ajustadas de acordo com a direção do vento. As velas são amarradas às vergas, que podem ser movimentadas para diferentes ângulos, ajudando a controlar a navegação da embarcação.

9

## CATÁLOGO DE IMAGENS



