



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

KARINA REJANE DE CAMARGO LIMA

***COMO NASCERAM AS ESTRELAS: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E
PRÁTICAS DE LEITURA***

CAMPINAS

2024

KARINA REJANE DE CAMARGO LIMA

***COMO NASCERAM AS ESTRELAS: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E
PRÁTICAS DE LEITURA***

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: PROF. DR. ARNALDO PINTO JÚNIOR

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA KARINA
REJANE DE CAMARGO LIMA, E ORIENTADA
PELO PROF. DR. ARNALDO PINTO JÚNIOR

CAMPINAS
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

L628c Camargo Lima, Karina Rejane de, 1974-
Como nasceram as estrelas : diálogos entre ensino de história e práticas de leitura / Karina Rejane de Camargo Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Arnaldo Pinto Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Literatura Infantil. 3. Prática de leitura. I. Pinto Júnior, Arnaldo, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: How the stars were born : dialogues between history teaching and reading practices

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Children's Literature

Reading practice

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestra em Ensino de História

Banca examinadora:

Arnaldo Pinto Júnior [Orientador]

Aldair Carlos Rodrigues

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

Data de defesa: 05-12-2024

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

-ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0000-3413-7177>

-Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3288582042605551>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 05/12/2024, considerou a candidata Karina Rejane de Camargo Lima aprovada.

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior _____

Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues _____

Prof. Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha _____

Aluna: Karina Rejane de Camargo Lima _____

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

A meu pai,
de quem herdei
o gosto pelos livros
e o fascínio pela História.

AGRADECIMENTOS

Jamais teria sido possível concluir esta Dissertação de Mestrado sem ajuda. Manifesto aqui a minha gratidão àqueles que contribuíram, diretamente, com esta realização.

Meu orientador, Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior pela generosidade em compartilhar seus saberes, me impulsionando a desenvolver este trabalho da melhor maneira possível. Obrigada pela paciência, observações e contribuições inestimáveis. Foi um privilégio aprender e crescer sob sua orientação.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por seu compromisso com a educação de qualidade e a inovação, através de programas de formação como o Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. A universidade ofereceu condições e recursos essenciais para viabilizar esta pesquisa, permitindo-me aprofundar o conhecimento na área e inspirando meu crescimento acadêmico e profissional.

E, por fim, agradeço, de coração, à minha mãe, Silvia, pelo apoio ao longo do processo de escrita e elaboração desta dissertação. Obrigada por estar ao meu lado em cada etapa e ser meu alicerce em todos os momentos. Sua ajuda foi essencial para que eu pudesse seguir em frente e não desistir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Dois homens chegaram a um buraco no céu.
Um pediu ao outro ajuda para se erguer até a abertura...
Mas era tão bonito no céu que o homem que espiou pela beirada
esqueceu tudo, esqueceu o companheiro a quem tinha prometido
ajudar a subir e simplesmente saiu correndo
para entrar em todo o esplendor celeste.*

De um poema em prosa esquimó iglulik, do início do século
XX, recitado por Inhgpasugjuk a Knud Rasmussen, o
explorador ártico da Groenlândia

RESUMO

Este trabalho visa colaborar com o debate relativo às contribuições da literatura infantil para o ensino de História. Ele busca investigar, por meio da obra *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector, as diversas potencialidades presentes nos mitos e lendas indígenas, e também nos contos populares. Desejo aproximar os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da cosmovisão e da sabedoria de alguns dos povos autóctones instigando-os a compreenderem como diferentes etnias explicam a origem da vida, o surgimento da linguagem, o “estar” e “fazer” no mundo. A interação com a obra de Lispector torna-se, assim, uma importante aliada no processo que articula a literatura e os conteúdos histórico-escolares. Pretendo focalizar possíveis diálogos entre o ensino de História e as práticas de leitura, incentivando os professores a desenvolverem ideias que possam ser implementadas nas salas de aula. No contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, a atividade didático-pedagógica sugerida consistirá em uma oficina criativa que pretende estimular a releitura, reescrita e reelaboração das narrativas criadas por Clarice Lispector. Isso conduz os estudantes à experimentação de técnicas artísticas e atividades de escrita diversas, possibilitando-lhes perceber a riqueza histórica presente nos mitos, lendas e contos da nossa tradição popular. Além disso, irei enfatizar o potencial construtivo desses textos como ferramenta pedagógica, fecunda e lúdica nos processos educativos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História; Literatura Infantil; Práticas de leitura.

ABSTRACT

This work aims to collaborate with the debate regarding the contributions of children's literature to the teaching of History. He seeks to investigate, through the work *Twelve Brazilian legends: how the stars were born*, by Clarice Lispector, the various potentialities present in indigenous myths and legends, and also in popular tales. I wish to bring 6th grade students closer to the worldview and wisdom of some of the indigenous peoples, instigating them to understand how different ethnicities explain the origin of life, the emergence of language, “being” and “doing” in the world. The interaction with Lispector's work thus becomes an important ally in the process that articulates literature and historical-school contents. I intend to focus on possible dialogues between the teaching of History and reading practices, encouraging teachers to develop ideas that can be implemented in the classrooms. In the context of the Professional Master's Degree in History Teaching, the suggested didactic-pedagogical activity will consist of a creative workshop that aims to stimulate the rereading, rewriting and re-elaboration of the narratives created by Clarice Lispector. This leads students to experiment with artistic techniques and various writing activities, enabling them to perceive the historical richness present in the myths, legends and tales of our popular tradition. In addition, I will emphasize the constructive potential of these texts as a pedagogical, fruitful and playful tool in the educational processes of the final years of Elementary School.

Keywords: History Teaching; Children's Literature; Reading practices.

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO.....	11
INTRODUÇÃO.....	17
1. HISTÓRIA, LITERATURA E ENSINO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	24
1.1 Narrativa histórica, literatura e interdisciplinaridade.....	24
1.2 Ensino de História e fontes literárias: uma perspectiva dialógica.....	31
1.3 A escola brasileira, literatura e educação: saberes e práticas escolares.....	37
2. CLARICE LISPECTOR E A LITERATURA INFANTIL.....	42
2.1 O uso escolar de fontes literárias: Como nasceram as estrelas.....	45
2.2 Histórias inventadas, contadas e recontadas.....	52
2.2.1 O Negrinho do Pastoreio - uma mediação sensível.....	65
2.3 Como nasceram as estrelas: Outras histórias.....	69
3. CRIANÇAS E BICHOS.....	76
3.1 Um bestiário ao gosto da autora - algumas considerações.....	76
3.2 Mitos, Lendas e Imaginário.....	80
3.3 Monstros, seres antinaturais e a integração com a natureza humana.....	84
4. PENSANDO O PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	90
4.1 Primeiras considerações.....	90
4.2 Mestre e discípula.....	91
4.3 Liberdade de expressão e imaginação ativa.....	93
5. O PROJETO OFICINA DE COLAGEM E ESCRITA CRIATIVA.....	97
5.1 A proposta.....	101
5.2 A Oficina.....	105
5.3 Algumas observações sobre a técnica da colagem.....	110
6. INTEGRAÇÃO DA OFICINA DE COLAGEM E ESCRITA CRIATIVA COM A BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA - PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

MEMORIAL DESCRITIVO

*Somente a partir da suprema força presente
tendes o direito de interpretar o passado.*

– Nietzsche
*Segunda Consideração Intempestiva:
da utilidade e desvantagem da história para a vida, p. 56*

Entender o tempo como um estado de consciência objetivo é o que não me deixa esquecer o espaço a partir do qual escrevo: aqui, agora – meu corpo, ao final das contas, nosso único “espaço” de pertencimento real... Ao menos enquanto estivermos vivos e, portanto, no plano físico, poderiam argumentar alguns. Quando penso nisso, apenas uma palavra me vem à mente: *fronteira*. Escrevo a partir das “encruzilhadas” que me habitam. Terminei de ler um artigo de Gloria Anzaldúa (2012) e decido: digo que falo a partir da “fronteira” porque sou uma mestiça. Sim, é isso o que eu sou, com todas as letras: uma mestiça e, finalmente, começar a entender e poder escrever a partir disso é, em certa medida, libertador. Será? Começo: Mas, para começar, como alcançar uma reflexão que me faça emergir dessa práxis histórica colonizadora em que estou imersa sem me perder no processo? A tarefa me parece quase inatingível e, por isso mesmo, atrativa. “Perder-se também é caminho”, me sussurra Lispector (1998, p. 61) como num sopro intuitivo. Serei bem-sucedida? – Provavelmente, não. Mas tento.

Pela linhagem materna, sou descendente de ciganos espanhóis embarcados diretamente das ruas portuárias de Málaga rumo ao Brasil, para não morrerem de fome na terra natal. Pela linhagem paterna, sou bisneta de um índio tropeiro há muito desenraizado de suas origens e de um italiano fascista, chegado ao Brasil com mulher e filhos, com terra debaixo das unhas e ideias políticas bem arraigadas na cabeça. O filho do primeiro se apaixonou pela filha do segundo e foi correspondido: sou fruto de um encontro pouco provável, mas não impossível. Não foi fácil para meus avós vivenciarem a história em comum de suas vidas: o preconceito pelo fato de meu avô ser descendente de indígenas – *este negro* – era como sempre se referiam a ele na família de minha avó, deixou marcas nas lembranças de meu pai e de meus tios, posteriormente compartilhadas conosco em momentos à beira da fogueira onde histórias diversas se meclavam: humor, mistério, aventura, terror, lembranças de infância que falavam de traquinagens e travessuras de meninos, mas também de diferenças entre netos, preferências e velados menosprezos. Apesar de amar o pai, nunca me esquecerei das dificuldades que o meu próprio sentia em aceitar e orgulhar-se da ascendência indígena.

A figura que adorna a capa do clássico livro de Michel de Certeau, *A Escrita da História* (1982) e que mostra o encontro entre Europa e América já me havia sido apresentada à época da graduação. Foi analisada e estudada naquele tempo, tanto pelo seu caráter enigmático e instigante, como por causa das exigências do curso. Mas apenas agora, recentemente, emergiu com força e mostrou-se a mim em toda sua complexidade: inevitável observar essa imagem e terminar por inferir que a história de minha linhagem paterna inverte as posições em que as figuras se encontram no original: não é uma mulher deitada nua na rede olhando o colonizador aproximar-se: é um homem indígena. Não é um estrangeiro branco que chega e a olha com curiosidade do alto de suas camadas de vestes e de seu verniz civilizador: é uma mulher de olhos claros, pele branca, cabelos avermelhados e mãos calejadas de lida no campo. Às vezes me espanto do quanto as histórias e os segredos de minha família parecem folhetinescos e dignos de um “romance”, mas quem estuda História no Brasil aprende desde muito cedo que a realidade costuma ser mais fantástica do que qualquer ficção. Assim, muitas vezes me habitam e com elas, muitas contradições: às vezes penso que me identifico com todas. Outras vezes, com nenhuma. Ler as palavras de Gloria Anzaldúa (2012) me conforta, mas também me inquieta:

A ambivalência proveniente do choque de vozes resulta em estados mentais e emocionais de perplexidade. A conversa interior resulta em insegurança e indecisão. A personalidade dupla ou múltipla da “*mestiza*” é assolada por uma inquietude psíquica. Em um estado constante de *nepantlismo* mental, uma palavra asteca que significa partido ao meio, *la mestiza* é um produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo para outro [...] *A mestiza* se depara com o dilema das raças híbridas: a que coletividade pertence?

Meu projeto intitula-se *Como nasceram as estrelas: diálogos entre ensino de História e práticas de leitura*. A escolha da autora não foi aleatória. A própria Clarice Lispector por várias vezes relatou como o contato com diferentes culturas desde muito cedo contribuiu para sua formação como escritora e ser humano. A experiência do exílio e a consequente sensação de estranhamento sempre a acompanharam ao longo da existência, espelhando-se em sua obra, permeando seus escritos e reflexões. Porém, na formação de sua personalidade artística sempre rejeitou a alcunha de estrangeira: “Eu, enfim, sou brasileira”, declarou, “pronto e ponto.” (Coutinho, 1980, p. 168) Sendo professora de Educação Básica no Brasil atual, é inegável a questão da ancestralidade paterna presente no desejo de tentar pensar, escrever e ensinar história indígena refletindo em maneiras de apresentar tais narrativas aos estudantes de forma clara, consistente e criativa. Enxergo também o currículo enquanto *espaço-tempo de fronteira*, considerando-o um lugar de encontros e diálogos.

Assumindo-o tal qual um campo de marcação ou negociação de diferenças, conseguimos produzir aproximações ou distanciamentos entre culturas que entram em contato. Nós, professores, podemos explorar a distância entre o estranho e o familiar em sala de aula nas abordagens feitas junto aos estudantes assim como por eles mesmos. A meu ver, as práticas de leitura podem tornar-se excelentes meios e importantes aliadas para conseguir tal intento.

A citação de Nietzsche no início desse texto me remete a outro de seus pensamentos escritos em *Fragmentos Póstumos* (na primavera-verão de 1875) e faz-me pensar em minha prática em sala de aula: ... “Educar os Educadores! Mas os primeiros devem começar por se educar a si próprios. E é para esses que eu escrevo.” Junto-me à indagação de Rosa Maria Dias (2003, p. 114): “será que o pensamento de Nietzsche pode ser usado, hoje, como instrumento para se pensar a educação? Será que seu exemplo ainda pode servir para nos educar e, conseqüentemente, educar a quem educamos?” Se depender da autora, não há dúvidas quanto a estas questões, pois as ideias de Nietzsche são mais atuais do que nunca, uma vez que

[...] Nietzsche apontou problemas que, apesar dos esforços de educadores bem-intencionados, ainda não foram resolvidos. [...] Cada vez mais, abandona-se a formação humanista em favor de uma educação voltada para as necessidades do parque industrial. Isso incentiva os indivíduos a um preparo rápido – uma profissionalização – que os torne aptos a trabalhar na “fábrica da utilidade pública” e a servir como técnicos na maquinaria do Estado. Uma formação humanista seria um luxo que os afastaria do mercado de trabalho [...]

Durante o mestrado profissional, isso ficou nítido quando, na disciplina “Metodologia do Ensino de História: o Professor-Pesquisador, o Pesquisador-Professor,” ministrada pelo Prof. Dr., e meu orientador, Arnaldo Pinto Júnior, assistimos ao belo filme *A Voz do Coração*. O filme me sensibilizou de forma especial ao recordar uma surpreendente e desafiadora experiência pessoal: a de lecionar para menores infratores numa das unidades da Fundação CASA na cidade de Campinas, interior de São Paulo, no início dos anos 2000. A história da película conta a trajetória de Clément Mathieu, um professor de música licenciado que assume a vaga de inspetor em um internato de meninos. Ao chegar ao local, depara-se com uma instituição violenta, autoritária, que tem na punição e no castigo a resposta para o mau comportamento dos internos – “ação e reação” – dizem. Os meninos, em sua maioria pobres, órfãos ou em situação de vulnerabilidade social, encontram na delinquência respostas à dureza e aridez de suas vidas, ou seja, são crianças e adolescentes sobre as quais ninguém nutre muitas expectativas de formação e de vida. O professor, a princípio incrédulo e estupefato, observa atentamente o ambiente com que se depara. Mesmo sem muitas ilusões,

resolve não se render às estruturas impostas. A paciência e a persistência do mestre são fundamentais para ganhar, aos poucos, a confiança de seus estudantes. Apresentando-lhes outras possibilidades de comportamento, ações e reações, ele ensina que todos merecem segundas chances em suas vidas. Para isso, utiliza-se de duas estratégias: além do próprio exemplo, a arte. É mais uma vez Nietzsche (apud Dias, 2003, p. 115) quem nos fala da importância de manter

uma postura artística diante da existência, trabalhando como artista a obra cotidiana; “dar à vida o valor de um instrumento e de um meio de conhecimento”, procedendo de modo que os falsos caminhos, os erros, as ilusões, as paixões, as esperanças possam conduzir a um único objetivo – a educação de si próprio.

E é dessa forma bela e artística que Mathieu escolhe aproximar-se de seus estudantes: por meio da música, uma comunicação se estabelece e nos mostra que falar ao coração dos jovens pode ter resultados surpreendentes. A literatura e as práticas de leitura possuem esse potencial artístico e (trans)formador em minha trajetória enquanto ser humano e professora, daí a escolha de meu tema. Essa troca e o diálogo travado junto à história sempre me pareceram atrativas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Esse é o ponto do qual parte a minha escolha ao abordar o tema: tentar uma postura além de histórica, artística diante da existência, ideias propostas tanto por Nietzsche quanto por Lispector em diferentes momentos de suas trajetórias de vida. E, apesar de estar ciente das agruras e dificuldades impostas pelo poder público brasileiro à uma docência de qualidade em todos os níveis, também compartilho dessa ambição em minha carreira profissional. Utopia, sonho, fantasia, história, literatura, trabalho sério e persistência: eis os componentes que me movem todos os dias na sala de aula e também fora dela. Em nós, profissionais da educação, permanece a esperança de dias melhores para os educadores e educandos de todo o Brasil.

Penso na importância de uma atuação comprometida, tal qual Benjamin (2002, p. 46) propunha ao incentivar os professores a serem, na medida do possível, condutores de um projeto educacional emancipador e renovador na vida dos estudantes, primando por um ensino de qualidade. Alcançamos isso ao adotar práticas pedagógicas descolonizadoras, que nos permitam cada vez mais reinterpretar e vivenciar diariamente, a ideia de “re-insurgir, re-existir e re-viver” (Walsh, 2009, p. 12) dentro das salas de aula deste país. Existir, resistir, persistir como encontro de diferenças: esse me parece um bom lema para nós!

a força do sonho*

"Há uma realidade nossa que de tão volátil quase nos escapa. Essa realidade nasce de entre lendas como se erguessem gigantes, gnomos, delfins e duendes de entre névoas. Mas o que se ergue na verdade representa o que há de fantástico, sumarento e rico no País.

Uma lenda é verossímil? Sim, porque assim o povo quer que seja. De pai para filho, de mãe para crianças, é transmitida uma fabulação de maravilhas que estão atrás da História. Como ao redor de uma fogueira em noite escura, conta-se em voz sussurrante um ao outro o que, se não aconteceu, poderia muito bem ter acontecido nesse imaginoso mundo de Deus. E assim oralmente se escreve uma literatura plena e succulenta, em que o espírito secreto de todo um povo vira criança e brinca de "faz de conta". Brinca? Não, é muito a sério. Pois o que é que pode mais do que um sonho?

A começar por nós mesmos que todas as noites no travesseiro vivemos de uma realidade quase intraduzível por palavras, mas que ninguém pode negar, realidade livre, sem freios e que nos pertence quase mais do que o dia a dia que vivemos. O dia a dia que se torna às vezes mais pobre que o sonho.

O grande sonho acordado de um povo é um símbolo de seu vigor íntimo. As lendas são uma potência. Elas procuram nos transmitir alguma coisa importante que se passa na zona penumbrosa e criativa popular. E o que não existe passa a existir por força mesmo de seu encantatório enredo. Nos grandes centros culturais brasileiros, as lendas infelizmente se perdem, menosprezadas por uma civilização que luta pela vida real. Mas o Brasil é também floresta e interioridade. É pescador em jangadas leves nos mares.

Noite misteriosa nos pequenos povoados que se espalham terra adentro, nas matas cerradas, verdejantes e perigosas, cheias de bichos os mais fantásticos e de plantas miraculosas, ciladas em pântanos e límpidos lagos azuis, corre-corre de cascatas, sob um céu nosso tão benditamente estrelado: o Brasil parece mais brasileiro na sua Natureza grandiosa, nas doces histórias para ninar crianças, na doçura de suas esperanças que contagiam também os adultos. Mais brasileiro que no seu cosmopolitismo de que também, é claro, nos orgulhamos.

Que narremos a nossas crianças as enovelantes lendas nossas neste 1977, ano-chave, porque se o número 7 dá poder, dois 7 acrescentam-nos tanto mais em sorte boa: a década do 7 é toda perpassada pelo sussurro de uma secreta inspiração. Inspiração que me tocou porque vejo que agora falo do número 7

e de seu fundo mistério e, auxiliada pelos magos, estou neste instante criando uma lenda viva e real, pronta para vicejar no ano que desponta. Estão vendo que os adultos como eu também criam lendas. Em cada mês deste ano contar-vos-ei uma história ingênua no escurinho íntimo da noite. O que nos dará bem-estar e sorrisos. Para 1977, que é vosso e meu, mandei acender trinta mil lustres nervosos e assanhados de tantos flexos e reflexos e reverberações e réstias de raios, brilhações e fulgurações com os pingentes trêmulos da mais alvoroçada luminosidade.

Luminosidade - é o que vos desejo para 1977. Amém."



* Texto escrito em dezembro de 1976

In: *Doze Lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas*, p. 5



Clarice Lispector e Paulo Gurgel Valente com livro nas mãos, c.1960. Rio de Janeiro, RJ. Fotografia não identificado.
Arquivo Clarice Lispector / Acervo IMS

INTRODUÇÃO

*Nosso encontro – ele pode começar agora,
pode começar daqui a um ano, daqui a dez anos,
ele ocorre todo o tempo.*

– Ailton Krenak
O eterno retorno do encontro, p. 29

Este trabalho visa contribuir para o debate em torno do diálogo entre História e Literatura e seus impactos no ensino de História no Brasil. Direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental, busca investigar as potencialidades presentes na obra *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector (2014). Nesse livro, a autora reescreve mitos indígenas e contos populares brasileiros. Meu objetivo, enquanto professora atuante no Ensino Básico do Estado de São Paulo, é aproximar os estudantes da cosmovisão e da sabedoria de alguns dos povos originários existentes em nosso território. Por meio deste trabalho, procuro relacionar os conteúdos histórico-escolares com o texto de Lispector, tornando-o uma ponte entre o ensino de História e as práticas de leitura. Ao estimular a compreensão das explicações de diversas etnias sobre a origem da vida, a linguagem e a presença no mundo, busco integrar as vozes indígenas no ambiente escolar, criando um espaço para acolhê-las e ressignificá-las.

Desde o início de minhas leituras, o clássico livro *a Interpretação das Culturas* me chamou a atenção pois nessa obra Clifford Geertz (2008, p. 4), ao defender um conceito semiótico de cultura, afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu.” O autor assume a cultura como sendo

uma ciência interpretativa à procura do significado. Analisar algo é, portanto, escolher entre as estruturas de significação e determinar além de sua base social também a sua importância. - (grifo nosso).

Geertz propõe uma visão interpretativa da cultura e aponta a importância de analisarmos o que classifica como “teias” culturais. Essa expressão sugere uma complexidade intrincada na compreensão da cultura, indicando ser esta formada por interconexões complexas de símbolos, significados e práticas de um povo, tecidas ao longo de gerações. Necessitam, portanto, ser entendidas com cuidado e delicadeza. Quando dá ênfase ao fato de a cultura ser “uma ciência interpretativa à procura do significado” Geertz (2008, p. 7) pretende nos fazer entender que compreender um fenômeno cultural envolve mais do que a identificação de padrões e leis objetivas; é uma questão de esclarecer também significados atribuídos pelos membros de uma sociedade a diferentes aspectos da vida que se encontram

subjacentes a essa cultura. Tais concepções possibilitam aos docentes a elaboração de práticas e aulas inovadoras capazes de instigar análises detalhadas, sendo necessário adaptar as demandas de complexidade linguística e perspectivas do material didático ao nível de maturidade dos nossos estudantes. Tudo isso pode nos permitir abordar o ensino da história indígena com profundidade e sensibilidade durante as aulas.

A Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos sobre história e cultura indígena no Ensino Fundamental e Médio, permitiu avanços. Ainda assim, e embora esteja integrada a disciplinas como História e Literatura, a implementação da lei enfrenta desafios, como a superficialidade e estereotipia com que os povos indígenas ainda são tratados. Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 118) ressaltam a importância de reconhecer “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”, conforme estabelecido na Constituição de 1988 e na LDB (Lei nº 9.394/1996).

Apesar dos avanços legislativos, a história indígena ainda é tratada como um tema transversal, carecendo de maior regulamentação e espaço no currículo escolar. Giovani José da Silva (2020, p. 223) observa que muitos professores relatam a falta de formação adequada sobre essa temática, além do receio de reproduzir estereótipos devido à escassez de materiais pedagógicos apropriados. Como docente, me identifico com essa realidade, pois percebo a dificuldade de acessar materiais de qualidade, com abordagens sérias e atualizadas sobre a história indígena. Silva destaca a importância de uma autocrítica em relação à forma como fomos educados a compreender as presenças indígenas no Brasil, questionando os “rituais pedagógicos” que, desde a infância, perpetuam preconceitos “e que reproduzimos, muitas vezes, sem nos darmos conta, seja em nossas práticas pedagógicas ou na formulação de conceitos, de atitudes e de procedimentos junto aos alunos, nas escolas ou fora delas.”

Para citar um exemplo, o termo “índios”, amplamente utilizado, é criticado por autores como Daniel Munduruku (2019, p. 47-48), que o considera uma designação colonial que simplifica e estigmatiza a diversidade cultural e linguística desses povos. Ele defende que as escolas revisem essa concepção, reconhecendo os mais de 307 povos indígenas – “não chamados mais de tribos, como costumávamos” e suas 275 línguas e dialetos – “não apenas o tupi, como ensinado antes”, como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro. Compartilho da perspectiva do autor pois, para ele, a escola deve assumir um papel transformador, promovendo o respeito às comunidades indígenas “capacidades tão necessárias para banir do mundo a desigualdade, o preconceito, a banalização do outro, a visão de superioridade nacionalista, sentimentos que mancham a história da humanidade.”

Para evitar a disseminação de estereótipos e preconceitos, reforça a necessidade de valorizar as contribuições dos povos nativos para a identidade brasileira, combatendo a invisibilização dessas populações. Pois, fomentar visões distorcidas revelaria mais sobre a nossa ignorância do que a realidade vivida por eles (Munduruku, 2019, p. 42-43).

Acredito que o exercício da docência é um dos pilares para superar lacunas no ensino da história indígena. É importante ressaltar que a historiadora Déa Ribeiro Fenelon (2000, p. 8) condena a “prática de uma política educacional expressiva de uma estrutura de dominação e divisão social.” Ela defende uma postura crítica e inovadora dos profissionais de História, que consiga romper com uma maneira tradicional de conceber, produzir e transmitir conhecimento na área, e que esteja alinhada aos desafios contemporâneos. Conseguiremos isso somente sendo produtores nessa sociedade que queremos democrática, não meramente reprodutores, repetindo sem qualquer avaliação concepções ‘tradicionais’ e ultrapassadas da história. Para isso, é desejável que estejamos atentos a todas as oportunidades de atualização e abertos a novas perspectivas de aprofundamento no campo do ensino de História.

Ao apontar impunidades e responsabilidades sobre desvios no que diz respeito à história indígena, Clóvis Brighenti (2016, p. 233) enfatiza que, apesar das Diretrizes aprovadas, a Lei nº. 11.645/2008 ainda “continua a carecer de maior regulamentação, especialmente no que tange às obrigações legais das unidades de ensino”, como universidades e escolas. Por não terem sido criados mecanismos de controle que permitam acompanhar sua efetivação e punir desvios e desrespeitos legais, isso contribui para manifestações de preconceitos e hostilidades nos espaços institucionais responsáveis pela sua efetivação, definidos como ‘racismo institucional.’ Garantir a efetivação da lei, significa promover a inclusão da história indígena no currículo e a contratação de docentes especializados para a formação de professores da educação básica. O cumprimento decisivo da Lei nº. 11.645/2008 nas escolas e universidades é imprescindível para evitar que se torne ‘letra morta’, isto é, uma mera formalidade apenas.

Uma questão a ser considerada é o fato de o controle sobre o ensino de História no Brasil possuir raízes profundas, envolvendo diversas tentativas de determinar “*o quê e como* ensinar, as situações de aprendizagem e até o próprio processo de trabalho docente” (Silva e Antonacci, 1990, p. 23). Um exemplo claro disso ocorreu durante a Era Vargas, quando o ensino foi aparelhado para difundir ideologias estatais. Conforme apontam Pinto Júnior e Ribeiro Júnior (2020, p. 206), “[...] a educação escolar foi alvo de reformas educacionais a fim de garantir a transmissão dos princípios ideológicos valorizados pelo Estado Novo; o ensino de História foi o *locus* privilegiado desse projeto.” Essa análise

evidencia como o ensino de História pode tornar-se um dispositivo de manipulação ideológica, pois sendo um veículo poderoso para transmitir narrativas e princípios, foi e ainda é utilizado estrategicamente de modo a consolidar valores dos poderes instituídos.

Desde os primeiros estágios de sua formação, o Estado brasileiro fez várias tentativas de silenciamento, apagando as narrativas e memórias culturais dos povos indígenas, africanos e de outras etnias. No entanto, a história do nosso país está ligada à diversidade e formação de diferentes grupos ao longo do tempo. Ricardo Henriques (2006, p. 10) evidencia características marcantes na construção da identidade nacional enfatizando que muitas das nossas instituições estatais, estiveram atreladas a “projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados.” O resultado foi a subjugação étnica e o processo de negação das diferenças culturais, através do desprezo aos costumes de tais coletividades. Isso contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, apontados por Munduruku, sendo estes chancelados pelo crivo da inferioridade de tais identidades, marcando-as como repulsivas ou indesejáveis.

Destruir diferenças. Esconder a diversidade. Aprofundar ausências. Grada Kilomba (2020, p. 7) resume: “Este princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo.” Essa estratégia de encobrir as diferenças, sustenta narrativas que privilegiam, sobretudo, um ideal branco e masculino de civilização e progresso, marginalizando ou silenciando outros grupos. Kilomba enfatiza a importância de reconhecer e combater essa exclusão, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva, mais justa. O antropólogo Kabengele Munanga (1999, p. 11) é outro autor que discursa sobre o “princípio da ausência” analisando como o racismo opera não somente através de ações discriminatórias diretas, mas também por meio da exclusão, invisibilizando as contribuições de diversos grupos étnicos, raciais e culturais. Um dos aspectos fundamentais do racismo é minimizar a importância de determinadas coletividades ou culturas, perpetuando uma visão social hierárquica distorcida. Características como cor da pele, etnia, hábitos culturais, levam à classificação das pessoas como “superiores” ou “inferiores.” Essa discriminação torna certos grupos marginalizados limitando sua representação nos espaços de poder, nas mídias, na política, na educação, solapando-lhes o direito a oportunidades iguais. Sobre a questão da mestiçagem e da ‘construção’ da identidade nacional, o autor (Munanga, 1999, p. 52) sustenta que a “ideologia da mestiçagem” no Brasil ‘dilui’ a linha demarcatória entre brancos e negros “ampliando arbitrariamente o ‘branco’, levando a uma passiva aceitação e naturalização da *superioridade* do branco” – (grifo nosso). Trabalhar na construção de uma

consciência coletiva mais inclusiva e democrática, envolve assumir a multiplicidade étnica existente sem rejeitar ou dissimular aspectos e grupos que compõem tal diversidade.

Recuperar a própria história é um direito fundamental das sociedades, aponta Manuela Carneiro da Cunha (1992), mostrando a importância de reconhecer e legitimar as memórias indígenas, para garantir seus direitos territoriais e identidades. Ao integrar em nossas aulas o ensino de histórias de grupos marginalizados, o objetivo principal é desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade cultural, promovendo a compreensão mútua entre diferentes grupos étnicos. Felizmente, esforços recentes buscam promover a igualdade de direitos e oportunidades, valorizando a memória cultural e promovendo a inclusão. O incentivo cada vez maior à presença de estudantes indígenas nas instituições universitárias e do ensino de história indígena nas práticas educacionais atestam isso.

A História, como “ciência dos homens no tempo” (Bloch, 2001), é fundamental para a construção de identidades coletivas e para o estímulo à cooperação entre povos e culturas (Ankersmit, 1998). Professores atentos capacitam-se para abordar temas pouco explorados, promovendo práticas educativas transformadoras e alinhadas à justiça social, pois uma educação baseada na equidade e no reconhecimento das diferenças contribui para a formação de cidadãos livres de ideologias opressoras.

Ailton Krenak (1999, p. 30) questiona os valores do progresso, ressaltando que o verdadeiro desenvolvimento deve estar ligado à inclusão social, equidade e bem-estar coletivo. “Se o progresso não é partilhado por todo mundo, se o desenvolvimento não enriqueceu e não propiciou o acesso à qualidade de vida e ao bem-estar para todo mundo, então que progresso é esse?” – pergunta. A docência engajada pode transformar mentalidades, valorizando culturas indígenas e incentivando um ensino que desperte curiosidade e identificação. O que permitirá aos estudantes compreender sua própria história e a pluralidade sociocultural na qual estão inseridos, impulsionando verdadeiras mudanças sociais.

Com isso em mente, no Capítulo 1, destaco a relevância da interdisciplinaridade ao unir História e Literatura, aprofundando ensino e pesquisa. Ressalto a necessidade de problematizar a História e promover práticas de leitura dialógicas, que impulsionam os discentes a se reconhecerem como agentes históricos. A literatura, além de estimular a criatividade, questiona visões tradicionais e promove uma compreensão crítica da História. Destaco a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem ao diversificar fontes e práticas, incentivando uma visão inclusiva que respeita diferentes culturas, como a

indígena. A promoção de um ambiente de confiança e diálogo contribui para o desenvolvimento dos estudantes como leitores e cidadãos.

No Capítulo 2 apresento a obra de Clarice Lispector *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* focalizando sua relação com a literatura infantil e abordagem original de mitos e folclore brasileiros. Analiso como as narrativas estimulam o pensamento livre e não convencional, além de explorar a mitologia ameríndia e as narrativas populares no contexto educacional, particularmente no ensino de História. Os mitos são fundamentais para codificar valores e promover compreensão simbólica. Procuro salientar como a literatura, próxima dos contos, narrativas míticas e cosmogônias indígenas, abrange questões existenciais atemporais, como vida, morte e reciprocidade entre seres humanos e natureza, desafiando a hierarquia ocidental.

O Capítulo 3, analisa o livro de Clarice Lispector como um ponto de partida para investigar as relações entre mito, literatura e identidade cultural. Ao explorar a relação entre crianças e animais como uma forma de conexão instintiva e essencial com o mundo, os textos infantis de Lispector se distanciam das narrativas convencionais, rejeitando estruturas tradicionais e o pensamento lógico-racional. Dessa forma, sua obra estimula o pensamento crítico e incentiva a participação ativa e imaginativa da criança na construção do significado dos textos. A partir da análise de suas narrativas, busco discutir a importância do pensamento mítico na formação de saberes. Destaco como a valorização de cosmogônias indígenas pode contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com a diversidade de formas de compreender o mundo - perspectivas essenciais para o ensino de História.

No capítulo 4 interpreto a educação como um campo de possibilidades transformadoras. Procuro apontar caminhos para que os professores possam contribuir para a construção de um ensino mais humanizado, alinhado aos desafios contemporâneos da educação. Destacando de que maneiras um ensino de qualidade está comprometido com percepções educacionais integrativas, dialógicas e emancipadoras, esse capítulo propõe reflexões sobre o processo didático-pedagógico. Ao elegerem metodologias que incentivem a criatividade, a autonomia e a participação dos estudantes, os professores percebem a importância de adotarem perspectivas teóricas alinhadas com tais objetivos, como as de bell hooks, Paulo Freire, Celestin Freinet, Bakhtin e outros educadores, procurando aplicá-las no cotidiano escolar.

O Capítulo 5 apresenta a Oficina de Colagem e Escrita Criativa como procedimento didático, observando seus fundamentos teórico-metodológicos e diretrizes práticas para aplicação na escola. A oficina fortalece o papel do educador ao unir arte e

aprendizado, estimulando a criatividade e ampliando a compreensão da identidade brasileira. Além disso, fomenta competências socioemocionais como respeito à diversidade, empatia e acolhimento de diferentes perspectivas, ressaltando a importância de integrar essas narrativas ao currículo. A pesquisa evidencia a colagem e a escrita como recursos pedagógicos expressivos, conectando o ensino de História à experiência subjetiva dos estudantes por meio do diálogo com a Literatura. Essa abordagem promove engajamento, autonomia e uma aprendizagem dinâmica e significativa.

No capítulo 6, busco integrar a Oficina de Colagem e Escrita Criativa às diretrizes da BNCC no ensino de História para o Ensino Fundamental. A BNCC propõe práticas de ensino que relacionem passado e presente, promovendo a compreensão da diversidade cultural, a valorização da memória e do patrimônio histórico nacional. A oficina utiliza mitos, lendas indígenas e narrativas folclóricas como estratégia didática, permitindo que os educandos desenvolvam análise crítica, interpretação e comunicação. Ao alinhar essas práticas pedagógicas inovadoras à BNCC, destaca-se o ensino de História como um espaço dinâmico de construção do conhecimento, capacitando os estudantes a compreender e transformar a sociedade.

1. HISTÓRIA, LITERATURA E ENSINO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

“[...] talvez seja possível criar a possibilidade de uma integração mais ampla e mais profunda, abrindo-nos, no diálogo, aos outros.”

– Raimon Panikkar (2004, p. 205)

1.1 Narrativa histórica, literatura e interdisciplinaridade

Na década de 1920, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre impulsionaram uma verdadeira revolução historiográfica. Estimulando novas perspectivas investigativas por parte dos pesquisadores, houve a ampliação no modo de enxergar a diversidade de fontes que poderiam utilizar. Isso impactou os estudiosos da área, gerando transformações na própria forma de encarar a prática histórica (Grecco, 2014, p. 38).

Até então, havia uma História que começava a se consolidar qual disciplina acadêmica a partir da segunda metade do século XIX. Delineava-se que, ao empregar o termo “fonte”, o pesquisador precisaria ter consciência de que os documentos por ele utilizados deveriam ser “oficiais” tais como atas públicas, relatórios, correspondência diplomática, decretos, entre outros. Isso marcava a historiografia tradicional como predominantemente ligada à narrativa política. O principal defensor de tais ideias foi o alemão Leopold Von Ranke, ligado ao historicismo, corrente historiográfica até então dominante. De acordo com Grecco (2014, p. 39) ele defendia uma visão objetiva, dizendo que “a História deve contar as coisas como realmente aconteceram.” Ranke inferia assim, ser possível apagar todos os componentes de subjetividade da prática escrita,

*desconsiderando que o historiador é homem/mulher de seu tempo. A chamada História rankeana era portanto, claramente política, narrativa e baseada em fontes oficiais. Alguns intelectuais como Charles Seignobos chegaram a dizer que *sem documento não há História* - (grifo nosso).*

Partindo dessa perspectiva, “os textos literários, bem como outras fontes artísticas, não eram considerados documentos fidedignos para comprovar a verdade histórica” (Ferreira, 2009, p. 63), pois “atribuía-se a disciplina da história como ciência e a literatura como ficção.” Assim, a literatura estaria ligada ao imaginário e ao verossímil, enquanto a história deveria tratar do concreto e do real, reconstituindo o passado de forma precisa e fiel, sem espaço para a imaginação ou a subjetividade do historiador (Grecco, 2014, p. 39).

Os estudos de Bloch e Febvre concretizam-se na revista fundada em 1929, *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, onde investem seus esforços no sentido de ampliar os horizontes da historiografia, construindo uma história consistente. Isso abriria espaço e incluiria todas as atividades humanas, possibilitando que novos objetos e áreas de

estudo fossem incorporadas aos interesses e atenções dos historiadores. Essas novas abordagens abriram caminho para uma história vasta, contextualizada e multidisciplinar, levando a uma compreensão mais complexa do passado.

Escrevendo no final da década de 90 do século XX, Peter Burke (1997, p. 33) afirma que a revista foi fundada “para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações.” Ele aponta também as três grandes características desse movimento: substituição de uma história “narrativa de acontecimentos por uma história-problema; a história de todas as atividades humanas e não apenas política; e a colaboração com outras disciplinas.” De acordo com o autor (Burke, 1997, p. 34),

Originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie* de Vidal de La Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta voz, melhor dizendo, o alto falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história. - (grifo do autor)

Os diálogos se tornaram profícuos com outras áreas de estudos e houve “uma aproximação com outras ciências que assumiram o papel de interlocutoras, das quais a História deveria se aproximar sempre que necessário como a antropologia, a sociologia, a geografia e a filosofia” (Pesavento, 2004, p. 14). Esse enfoque impulsionou a interdisciplinaridade na disciplina da História, permitindo a produção de trabalhos aprofundados.

Ao tratar da questão interdisciplinar e de sua função, D'Ávila (2011, p. 61) diz que a interdisciplinaridade “reordena conhecimentos diversos e provoca um conhecimento novo.” A ação interdisciplinar volta-se à integração de conteúdos antes divididos em um único e novo saber, para proporcionar aos estudantes várias perspectivas sobre determinado assunto, estimular o pensamento e causar reflexões. Permitindo que os educandos vejam além das fronteiras tradicionais das disciplinas, “a interdisciplinaridade é enriquecedora para o aprendizado.” Isso também prepara os jovens para enfrentar desafios complexos no mundo real, onde a colaboração e a compreensão associativa são frequentemente necessárias. A interdisciplinaridade torna-se então uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de aprofundar o entendimento, promover habilidades de raciocínio e incentivar uma perspectiva mais ampla do conhecimento.

Outro marco irreversível da transformação da História nos finais do século XIX e início do XX foi a duplicação das fontes para a produção do conhecimento histórico. Pereira e Seffner (2008, p. 115) denotam essa expansão como a “revolução documental.” Para eles, esse é um dos fenômenos mais importantes da historiografia contemporânea, pois “a

revolução documental acabou com o império do documento escrito”, desviando o olhar do historiador dos registros oficiais e das tramas políticas típicas da história positivista para uma vasta diversidade de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, arquitetura, memória oral, entre outros. Além disso, trouxe à disciplina da História uma atenção maior a aspectos da vida social antes pouco explorados, como o imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada e as sensibilidades, campos até então estudados principalmente pela Antropologia e Etnologia. Essa mudança permitiu abandonar uma visão eurocêntrica, ampliando o estudo para incluir as histórias de povos africanos e indígenas, que “outrora eram objetos de estudo quase exclusivos da Antropologia.”

Partindo dessa interpretação, cabe aqui destacarmos a História Cultural já que esta tem a representação como categoria central de análise, a qual estabelece uma reorientação do historiador em sua prática de pesquisa. Sandra Jatahy Pesavento (2004, p. 39) aponta a História Cultural como promotora de novas possibilidades para a pesquisa ao “ampliar a relação sujeito-objeto, bem como oferecer um acervo sortido de temas e métodos” já que as representações são “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais”, com função integradora, coesiva e explicativa. Por meio delas, indivíduos e grupos dão sentido ao mundo ao construir representações da realidade. Ao abrir novas possibilidades, a História Cultural promove uma visão complexa do passado. Sua análise reconhece tanto as representações na construção do significado histórico quanto a compreensão das práticas sociais. Tal perspectiva melhora as pesquisas ao considerar eventos e fatos, além dos significados que indivíduos ou grupos atribuem a eles.

Com essa expansão das fontes históricas, a pesquisa historiográfica tornou-se interdisciplinar, abrangendo áreas como sociologia, antropologia, psicologia e linguística. A literatura enquanto fonte para a pesquisa historiográfica situa-se “em meio a essa profusão de novos personagens, objetos, abordagens metodológicas e novos documentos” (Pesavento, 2003, p. 71-72). Há uma clara convergência entre as duas como forma de abranger o real.

História e Literatura se aproximam de tal forma que é bastante complexa a tarefa de tentar dissociá-las, pois para os pressupostos da História Cultural, as narrativas, sejam elas literárias ou históricas, constroem uma representação sobre a realidade. [...] é ainda por esse campo que se coloca o estatuto específico da narrativa histórica, onde ela se aproxima e se afasta do discurso literário.

Para além de uma elaboração estética ou uma manifestação cultural, a literatura seria uma possibilidade de registro da realidade a partir dos sentimentos do autor, suas opiniões, visão de mundo, desejos, frustrações. A literatura se destaca pelo atributo de “captar

a realidade a partir dos sentimentos do escritor o que a aproxima da história por ambas se constituírem em formas de discursos”, o que estabelece entre elas uma conexão (Pesavento, 2003, p. 71). Ambas compartilham da natureza narrativa, sendo o meio pelos quais as sociedades comunicam suas experiências. Enquanto a história baseia-se em fatos documentados, a literatura oferece uma perspectiva subjetiva, interpretativa. No entanto, ambas desempenham seus papéis na compreensão e na transmissão da complexidade de nossa experiência humana. Torna-se então inegável a contribuição ímpar da literatura para a apreensão da realidade, evidenciando suas qualidades ao complementar a compreensão histórica por meio da expressão emocional e particular.

Afirmo, enquanto professora, que podemos facilmente notar o interesse, o envolvimento e a identificação dos estudantes, ao serem incentivados a pensar a literatura conjuntamente com as aulas de História. É gratificante perceber como a participação aumenta quando trazemos para a sala de aula trechos ou livros que despertam curiosidade, vontade de saber e que estão sintonizados com os estudos naquele momento. A percepção de que o texto literário introduz um universo distanciado da rotina, mas capaz de inspirar ideias sobre o cotidiano e incorporar novas experiências, destaca a capacidade única da literatura de transcender as fronteiras do familiar. Assim, a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um meio de ampliar horizontes, desafiando e enriquecendo a experiência do leitor de maneiras que vão além do senso comum. Às vezes um professor tem a felicidade de distinguir nitidamente esse processo de formação dentro da sala de aula.

Isso caracteriza a literatura como uma fonte peculiar, à qual o historiador (e o professor) se aproximam na tentativa de extrair informações específicas. Para Pesavento (2006, p. 71), o passado é investigado na fonte literária sob a perspectiva da sensibilidade e subjetividade do autor, baseando-se em suas vivências e experiências. A História Cultural, ao estudar a escrita, a edição de livros ou a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, “tentando atingir a percepção dos indivíduos no tempo”, seus valores, ambições, modelos e temores. Também permite refletir sobre as descontinuidades da História e a diferença, colocando historiadores e leitores “diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo.”

Alteridade de sentidos... Me parece uma excelente definição para o que acontece em sala de aula quando usamos a literatura como fonte nas aulas de História. Pois a frase de Pesavento aponta justamente para a capacidade da História Cultural de lidar com a descontinuidade da história, com a diferença e diversidade, desafiando a ideia de uma narrativa linear e única. Ao reconhecer a multiplicidade de sentidos diante do mundo, tanto o

historiador quanto o leitor são confrontados com uma alteridade, incentivando uma apreciação mais rica e complexa da diversidade de experiências e interpretações históricas.

É possível perceber o interesse suscitado nos estudantes quando apresentamos a eles clássicos da literatura mundial explorando temas variados em sala de aula, dando-lhes a oportunidade de apresentar suas contribuições e visões de mundo sobre a temática estudada. Não raro, posteriormente aparece alguém com o referido livro ‘debaixo do braço’, diretamente da biblioteca da escola, porque sua curiosidade em conhecer ‘a história completa’ foi despertada. Nessas ocasiões, o sorriso que brota em nossa face de professores não poderia ser mais genuíno. A abordagem da História Cultural através das fontes literárias destaca a importância de considerar a subjetividade, a sensibilidade e a diversidade de perspectivas ao explorar e reconstruir o passado. E a importância de tudo isso fica muito clara quando trabalhamos com os discentes.

O livro que me proponho a analisar neste trabalho, *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* de Clarice Lispector oferece ricas possibilidades para aprofundar os diálogos entre literatura, ensino de História e práticas de leitura pois a narrativa conecta elementos da cultura popular, do imaginário coletivo e da memória histórica. Desta forma, torna-se um exemplo prático de como textos literários podem dialogar com conteúdos históricos e temáticos previstos no currículo escolar. Meu intuito ao sugerir o uso desta obra é, dentre outros, incentivar a leitura reflexiva tanto da parte dos educandos quanto dos educadores e suscitar indagações, sobretudo da parte destes últimos, a respeito de como a literatura pode ser usada como recurso pedagógico no ensino de História.

A literatura assume assim, um papel de destaque em nosso labor docente não se limitando a ser apenas transmissora de informações. Assumindo a potência dos textos literários enquanto linguagem, Bittencourt (2018) sugere aos educadores que explorem de diversas maneiras como as obras literárias comunicam valores, ideias e experiências sobre o acontecer humano. Por oferecer uma maneira singular de explorar questões complexas, promove uma visão empática da vida e também estimula a imaginação. Ao abordar o ensino por essa perspectiva, os professores tornam as aulas memoráveis para os estudantes, tornando-as mais envolventes e cativantes.

Para a autora (Bittencourt, 2008, p. 340-341), a literatura apresenta-se como ferramenta vigorosa para trabalhar o ensino de história, pois tal como a fotografia, o cinema, a pintura e as diversas linguagens visuais, sonoras e escritas. [...] fazer uso de romances, poemas, crônicas ou contos pode facilitar trabalhos interdisciplinares.

[...] Os estudos de textos literários têm como objetivo não apenas desenvolver “o gosto pela leitura” entre os alunos [...] A utilização da literatura como subsídio para a construção do conhecimento histórico é frequente no ensino de história e pode tornar o processo de aprendizagem interessante.

Circe ressalta em seu trecho não apenas a literatura, mas também uma ampla gama de expressões artísticas, enfatizando a contribuição singular dos textos literários ao processo educacional. Ao planejar aulas com foco na interdisciplinaridade e na incorporação de textos literários, os educadores buscam utilizar essas obras como recursos para o desenvolvimento do aprendizado histórico, tornando a jornada educacional dos estudantes mais significativa e enriquecedora.

Em relação à elaboração de aulas integradas, sugere-se aos educadores incluir em seus planejamentos propostas de ensino que articulem literatura, história e leitura crítica. Isso pode envolver a análise de temas como tradição oral e memória ou a representação de diferentes grupos sociais, além de incentivar debates sobre história e identidade. As lendas oferecem materiais poderosos para abordar questões como pertencimento, diversidade e identidade cultural, promovendo práticas pedagógicas transformadoras.

Os docentes podem propor perguntas norteadoras, tanto para a formulação das aulas quanto para as discussões com os estudantes: De que maneiras os mitos e histórias brasileiras refletem os valores e desafios enfrentados pelas sociedades que as criaram? Como as narrativas retratadas no livro contribuem para a construção de uma identidade nacional? Quais os limites e as possibilidades de utilizar narrativas literárias no ensino de História? De que forma a literatura de Lispector pode ampliar as discussões sobre história, cultura e memória no espaço escolar? Como as práticas de leitura podem ser planejadas para estimular uma visão crítica das lendas e suas representações?

Proporcionar aos educandos a oportunidade de interagir diretamente com as fontes literárias é um meio libertador tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Ao examinar um documento específico, o pesquisador também se reconhece como um criador e influenciador da própria narrativa histórica, moldada por suas experiências. O ensino de história pode ajudar os jovens a se perceberem como sujeitos históricos, interagindo com uma variedade de outras pessoas em um ambiente educacional que promove uma capacidade analítica para questionar e compreender as dinâmicas de poder subjacentes na sociedade.

Por analisar questões sociais, dilemas éticos e temas universais, a literatura não raro toca em assuntos importantes para a vida dos educandos. Na identificação com personagens, impasses e situações descritos nas obras, é possível estabelecer conexões. Isso denota o quão valioso pode ser utilizar os conteúdos literários quais ferramentas de ensino. A

escola pode assim, formar cidadãos capazes de compreender sua própria realidade, promovendo rupturas e assumindo o controle dos destinos de sua comunidade e região. Ao discutir temas que particularmente mobilizam os estudantes, a leitura os conduz a uma compreensão própria de suas indagações, pois o aprendizado de conceitos históricos capacita-os a formular opiniões e pensar em soluções políticas para os problemas de seu tempo (Pereira e Seffner, 2008, p. 120).

Portanto, ao reconhecermos a força da literatura como forma de inspiração e questionamento, desafiamos os educandos de maneiras que podem suplantar os métodos tradicionais de comunicar conteúdos. Somente assim a educação será libertadora e autônoma, como enfatiza Paulo Freire (1980, 1996), pois a meta de todo processo educacional deveria ser dotar a pessoa de autonomia, favorecendo as metodologias de colaboração, fundamentado no “conhecimento e reconhecimento da realidade cotidiana vivida pela população, sem reduzir essa realidade em sintaxes linguísticas. A educação deve estar sempre em busca de ‘resgatar a dignidade humana’” (Chiari, 2011, p. 87).

Em minhas práticas docentes sempre percebi tais potencialidades ao trabalhar conjuntamente com a literatura em sala de aula. Ela tem a capacidade de impactar os discentes e, não raro, ajuda a fixar melhor determinados conteúdos envolvendo acontecimentos históricos. Foi assim quando, por exemplo, ao apresentar a temática Revolução Industrial Inglesa do século XIX, trabalhei com os romances ‘Oliver Twist’ (1837) e ‘Hard Times’ (1854) de Charles Dickens junto aos estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental na cidade de Jaguariúna/SP. Pudemos explorar trechos das obras literárias paralelamente ao que analisamos nas aulas, o que nos levou a debates interessantes e aprofundados em sala, culminando com atividades práticas envolvendo textos variados e ilustrações utilizando técnicas diversas sobre os trechos que eles haviam lido. Alguns trabalhos tiveram resultados bastante impactantes.

A literatura, ao ser utilizada para analisar um tema, permite aos estudantes interpretar as obras com base em seus conhecimentos históricos. Isso os capacita a trazer referências expressando opiniões de maneira introspectiva e aprofundada, com o auxílio dos textos literários. Essa perspectiva sem dúvida torna as aulas melhores para todos os envolvidos. Tanto o ensino de história quanto a interdisciplinaridade exigem do docente e dos educandos uma atitude de constante reflexão diante do que é apresentado, pois o conhecimento histórico está em constante evolução. Novas pesquisas, perguntas e interpretações o modificam, o que o torna um campo dinâmico e em constante transformação. Ramos (2003, p. 10) assinala que a perpetuação da história como ciência,

[...] necessita da interdisciplinaridade. Entretanto, *não se trata de simplificar a análise histórica, mas sim de complexificá-la, enriquecendo seu rigor metodológico através da aceitação de seu papel literário e, simultaneamente, do valor da literatura como fonte complementar.* - (grifo do autor).

O autor conclui que é necessário acolher a interdisciplinaridade para que a História mantenha seu frescor, sua vitalidade e relevância enquanto disciplina científica. Elencando a literatura como ferramenta capaz de aprofundar e enriquecer nossa compreensão do passado, esta deixa de ser considerada meramente um adereço à análise histórica.

Portanto, reconheço que o livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* pode ser explorado não apenas como obra literária, mas também como ferramenta pedagógica e histórica, promovendo a interdisciplinaridade e a reflexão crítica nas práticas educacionais. Pois uma das funções essenciais da interdisciplinaridade é ajudar os estudantes a perceberem o fato de que ao analisar qualquer acontecimento é preciso levar em conta diferentes perspectivas ou opiniões e que estas não representam uma verdade única, conclusiva. Novas concepções, abordagens, perguntas e testemunhos podem resultar em diferentes pontos de vista. Os diversos questionamentos que podemos fazer a partir do uso de variadas fontes podem atestar essa pluralidade e riqueza de olhares.

1.2 Ensino de História e fontes literárias: uma perspectiva dialógica

No processo pedagógico do ensino de História, a Literatura configura-se como espaço privilegiado de produção do conhecimento escolar a partir das práticas de leitura. Enquanto fonte documental, o texto literário estimula o diálogo com outras referências históricas. Ao serem relacionadas, permitem analisar não somente mudanças mas também permanências da sociedade de determinada época. Mostra, outrossim, as possibilidades de caminhos escolhidos (ou não) pelos diferentes agentes históricos.

Ao relatar acontecimentos de certo período, a “literatura transforma-se num importante registro da memória de uma sociedade” e numa linguagem para o “ensino e estudo de história”, pois tanto a História como a Literatura buscam representar as “ações do homem no tempo”, e para isso utilizam narrativas históricas ou literárias, afirma Abud (2010, p. 46-47). Utilizando a Literatura como fonte, o intuito da História não é investigar se a representação do passado feita pelo escritor confere com a historiografia, tampouco se limita a extrair informações históricas do romance ou conto narrado. Seu interesse está no tempo em que o texto foi produzido, dirigindo “sua primordial atenção ao objetivo de desvelar a mentalidade de uma época.”

Sandra Jatahy Pesavento (2003, p. 80) assume a compreensão da obra literária como elemento articulador no processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. Sendo esta uma forma de conhecer a realidade, a literatura é um instrumento valioso para desenvolver a capacidade de interpretação. Nesse sentido, “Clio e Calíope participam da criação do mundo” narrando tanto o ocorrido quanto o imaginado, com a realidade servindo como referência a ser confirmada, negada, superada ou deformada.

A respeito do uso das fontes literárias nas aulas de História, os apontamentos da autora vêm ao encontro do que dizem Pereira e Seffner (2008) ao assumirem que o uso de fontes no ensino pode ser uma estratégia apropriada e eficaz para ensinar História a pessoas que não têm a intenção de se tornar historiadores, mas para as quais o conhecimento histórico pode fazer muita diferença para compreender o mundo em que vivem e, assim, contribuir para a construção de seus projetos de vida. Trabalhar com a literatura visa incentivar os estudantes a ampliar seus horizontes de conhecimento histórico e social, aprofundando a compreensão de seu entorno, de suas realidades, expandindo suas capacidade de estabelecer relações e propor soluções a desafios cotidianos.

Circe Bittencourt (2008, p. 339-340) é uma entusiasta do uso de textos literários em sala de aula. Sobre a inserção da literatura como documento interdisciplinar nas aulas de história, diz ela

Para o caso de História [...] o enlace com o ensino de literatura é sempre desejável. Muitas práticas de ensino optam pelo relato de lendas a alunos das séries iniciais do ensino fundamental como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária. - grifo nosso.

Em relação a essa aproximação com as práticas de leitura, minhas experiências como docente do Ensino Básico me levam a concordar plenamente com tal afirmação. Considerando a defesa da autora no que diz respeito ao estudo de obras literárias, além de um mero despertar do interesse ou “gosto” pela leitura nos estudantes, reconheço, enquanto professora, que podemos incentivar a comunicação em sala de aula de modo a transformá-la numa troca genuína, respeitosa, que transcenda as barreiras das ideias preconcebidas. Isso implica superar a dialética, promovendo ativamente um ambiente onde o debate possa ter lugar. Dentro de tal espaço, surge a oportunidade de criar uma “terceira via” ao harmonizarmos ambas perspectivas sem eliminá-las.

Além da forma, do *logos*, desvendamos o *mito*, a narrativa subjacente ao discurso, uma história na qual o falante verdadeiramente crê. E com isso, surgem os véus que encobrem as crenças, os símbolos e os preconceitos que as sustentam. Nesse momento, as

ferramentas de combate perdem sua eficácia e o que resta é a autorreflexão, percebida através da perspectiva do outro. Além de integrar as narrativas a um contexto educacional formal, a utilização dessas lendas, mitos e contos em sala de aula estabelece um novo patamar de troca cultural. E esse pode ser um bom panorama para que nós, professores, possamos explorar a literatura indígena em sala de aula. Nosso papel na interação com os educandos pode ajudá-los a compreender as múltiplas camadas de significados históricos e culturais presentes nas lendas. Tal processo demanda confiança, não apenas um tipo formal ou politicamente correto, mas algo genuíno.

Desde os contextos de formação escolar até os espaços de educação para uma escuta apropriada, podemos entender esse caminho de interlocução. O encontro “dialógico” ocorre em nível profundo, muitas vezes desconhecido, e vai além do conhecimento que podemos expressar. No mundo em que vivemos, existe uma diversidade de pessoas, mercadorias circulando, trocas de todos os tipos – materiais e imateriais (como informações), – além de diferentes estilos de vida forçados a coexistir devido à globalização.

Entretanto, as relações humanas nem sempre incentivam o respeito à diversidade de opiniões que pode se desenvolver em uma conversa. Não raro, algumas falas são desqualificadas e com isso existe a perda do direito ao contraditório, que pode nos oferecer uma nova ou diferente visão sobre um assunto que ainda não havíamos pensado ou entendido. Com frequência, testemunhamos o que Raimon Panikkar (2002) descreve como o “entrelaçamento estéril de monólogos.” Evitar cair na armadilha da comunicação de via única na interação com os estudantes em sala de aula requer vigilância constante por parte de professores atentos.

Nesse sentido, as contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história têm proporcionado abordagens que podem ser introduzidas nas aulas pelos professores de História. É o caso de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, filólogo, linguista e especialista em análises sobre literatura. Embora o conceito de “circularidade cultural” não apareça literalmente como um termo cunhado por Bakhtin, tendo sido adotado posteriormente por pesquisadores da obra do estudioso russo, podemos entender por que a ideia subjacente a esse conceito é atribuída a seus trabalhos. Em seus escritos, Bakhtin reflete a respeito do dialogismo, polifonia e interação entre discursos, sobretudo em suas obras que tratam da linguagem, da cultura e da literatura. Para Bittencourt (2008, p. 341) Bakhtin, dentre outras coisas, explicita como a cultura popular e a erudita estão em constante integração “tanto no ato da produção quanto no ato de sua circulação e apropriação pelos leitores. Existe assim,

uma relação dialógica entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre lugares e épocas diferentes.”

Podemos entender a natureza dinâmica, interativa da relação entre autor e leitor. A interação comunicativa não se limita ao instante em que o escritor concebe sua obra; ela se estende por todo o percurso de sua existência, abrangendo etapas como sua publicação, recepção e análise pelos leitores. Ademais, o conceito de circularidade cultural evidencia como as perspectivas dos personagens e do autor se conectam com diversos cenários culturais, pois para Bakhtin (1963), toda comunicação é dialógica e reflete a interação entre diferentes forças sociais e culturais. Compreendemos então a capacidade da literatura e da escrita em proporcionar conexões significativas entre indivíduos de diferentes origens e momentos históricos diversos, criando pontes culturais e temporais. Isso torna a literatura uma forma de comunicação rica e duradoura que transcende até mesmo as barreiras de tempo e espaço.

Antonia Terra (2009, p. 92), em seu texto *História e Dialogismo* fala sobre as potencialidades de um texto para ganhar sentidos renovados a cada novo contexto, expresso por meio do cultivo de outros autores e leitores pois as obras possuem dimensões de diálogos não explícitas, “mas que estão lá para serem lidas por quem se aventura a lê-las e criar com elas as suas próprias compreensões, respostas, concordâncias, discordâncias, sentidos...” (Bakhtin, 1979) Dessa forma, os discursos são constantemente influenciados e transformados pela interação com outros discursos e essa comunicação contínua entre discursos está intimamente imbricada à noção de circularidade cultural. Ao mesmo tempo, a noção de circularidade cultural revela que nenhuma produção cultural é isolada, mas sempre dialoga com outras vozes, culturas e contextos. Tal conceito nos ajuda a compreender a permanência e reinvenção de narrativas, como lendas e mitos, em diferentes contextos históricos e culturais, mostrando sua relevância tanto para a História quanto para a Literatura.

A psicoterapeuta junguiana Verena Kast (1997, p. 16) afirma que as manifestações criativas são originadas pelo poder de representação, que, por sua vez, estimulam esse mesmo poder. Um exemplo disso é a literatura, cuja função parece ser a de incitar nossas fantasias “e nos inserir imaginativamente nas veias das mais diversas personagens.” No que diz respeito à Literatura, pode ser interessante incentivar os discentes a aventurar-se de modo a descobrirem uma nova leitura, envolvendo-se com o texto. Permanecendo abertos a inúmeras possibilidades de interpretação e compreensão de temas variados, fazem-se leitores e se permitem, ou não, ser afetados por uma história, conto, lenda.

É comum em nosso trabalho de professores de História, encontrar uma gravura, pintura ou texto como fonte de pesquisa ou informação sobre determinado contexto histórico. Assim, podemos trazer diversas referências, documentos, fontes materiais e imateriais para aprofundar as aulas, estimulando as habilidades leitoras e decodificadoras dos estudantes. Pode ser interessante refletirmos nas palavras de Bakhtin (apud Terra 2009) quando diz que nos documentos existem sujeitos que se expressam e que elaboram determinados sentidos para a realidade retratada, através de estilos comuns às suas épocas, de formas, de contornos e de materialidades que são, ao mesmo tempo, originais.

[...] Os documentos foram alimentados, ainda, por diálogos múltiplos mantidos com a realidade e ressoam ainda no tempo, concentrando uma potencialidade de sentidos que se prolonga nos tempos futuros aos seus, através das inúmeras leituras feitas posteriormente.

Tornar as aulas significativas para os estudantes com a leitura de documentos, de obras artísticas e literárias está relacionado a esse movimento de possibilitar-lhes a percepção das potencialidades de um texto, bem como conhecerem autores e atores envolvidos em sua produção. Incentivar estudos que busquem desvendar as múltiplas relações dialógicas incorporadas às obras humanas amplia as oportunidades dos discentes de conhecerem contextos históricos complexos. Possibilitam, ainda, escaparem de “explicações causais e simplistas, indo de encontro à construção de olhares substanciosos, recheados de referências culturais, contextos e histórias” (Terra, 2009, p. 103).

E já que é no presente que os alunos estão falando, dialogando, construindo um novo enunciado, uma nova obra, tal movimento implica o investimento em “estudos que abandonam uma concepção de tempo linear”, pois na busca pelo enunciado de uma obra, no desvendamento dos diálogos e na identificação das vozes que falam, a construção do tempo segue um fluxo diferente. Ela se orienta por um percurso de pesquisa e investigação que cruza épocas, vozes e contextos que emergem de diversos lugares e gerações, ressoando até o presente.

Encontrar e poder perceber as vozes que falam por detrás dos textos, desvendar os diálogos travados em outras épocas, contextos ou localizações, pode e deve aguçar a curiosidade dos estudantes em relação a esses discursos. Isso pode conduzi-los não apenas à investigação e ampliação de seus horizontes interpretativos, mas também à capacidade de escuta do outro, a partir dos referenciais que esse ‘outro’ comunica. Nós, professores, podemos servir qual elo de ligação nesse processo de descoberta e escuta, aprimorando nossa capacidade de dialogar com os educandos de maneira sólida, saindo da superficialidade a qual tenta nos empurrar cotidianamente a aridez de alguns manuais escolares.

Dentro da perspectiva do ensino de História, e retornando às considerações de Bakhtin, Terra (2009) reforça mais uma vez as palavras do estudioso, pois estas enunciam o incentivo da utilização de documentos como recurso didático ao evidenciarem a relevância de buscar o enunciado construído pelo autor em sua obra e a necessidade de resgatar os diálogos estabelecidos entre os sujeitos históricos que se expressam e interagem, ainda que em tempos distantes, incluindo, em igualdade de condições, o sujeito atual – como o discente, a classe e o professor, com seus universos culturais e espaços preservados para a criação de novos enunciados.

Portanto, ao abordar o conceito de “circularidade cultural” nesse trabalho acadêmico minha intenção é explorar interações entre textos, culturas e práticas pedagógicas no ensino de História. O conceito valoriza o diálogo entre diferentes vozes culturais, e é especialmente relevante para que entendamos de que maneiras as narrativas, como as de Lispector, transitam entre tempos e espaços, dialogando com diferentes contextos sociais e educacionais. Outrossim, quando apresentamos uma obra aos estudantes necessitamos estar atentos para propiciar aos jovens oportunidades para que consigam se integrar a uma troca originada da leitura coletiva. Tentando revelar-lhes indivíduos que se expressam, amam, pensam e compartilham seus conhecimentos por meio de textos, existe a possibilidade de vislumbre de seus universos. Talvez somente assim conseguirão despertar em si aquela centelha que possibilita a formação de novos leitores.

A capacidade única tanto da Literatura quanto da História reside em seu poder de, no presente, atrair-nos para a essência de tudo o que é humano, cativando, emocionando e transportando seus leitores para outras eras e modos de ser. A utilização de documentos numa perspectiva metodológica dialógica propicia “o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressuposto a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo” (Fonseca, 2003, p. 217).

Podem os estudantes confiar plenamente em nossa capacidade de incluí-los em um processo educacional que enfatiza o diálogo? Sendo professores, possuímos discernimento para guiar esse delicado processo de ensinar jovens que necessitam sentir-se seguros de modo a florescerem tanto na sala de aula quanto fora dela? Incentivando o cultivo da habilidade dialógica, da escuta e do respeito ao próximo, seja interpretando um texto ou lendo criticamente seu cotidiano, daremos importantes passos nesse sentido.

1.3 A escola brasileira, literatura e educação: saberes e práticas escolares

Desde a década de 1970, quando se buscava assegurar que as escolas de ensino fundamental e médio se tornassem centros geradores de conhecimento, o debate sobre a produção de saberes na escola permanece atual. Podemos dizer que os questionamentos sobre o ensino de História no Brasil tiveram seu auge após a Ditadura Militar, em meados da década de 80, buscando a revalorização da história, como área específica do conhecimento (Correia, 2012, p. 180).

De acordo com Zilberman (2008, p. 12) situa-se na virada dos anos 70 para os anos 80 a data em que foram intensificadas discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino. O período foi marcado pelo fim do regime militar, impulsionado por manifestações públicas contra o autoritarismo do governo e pela falência do projeto desenvolvimentista do Estado. Entre o fim do AI-5, em 1979, e as primeiras demandas por eleições diretas para a presidência, em 1984, o país deu os primeiros passos na direção da democratização. Essa conjuntura de abertura política pôde influenciar os debates sobre a educação, permitindo maior liberdade para repensar práticas e métodos educacionais.

Neste contexto, houve a importante contribuição de André Chervel (1990) para a questão: a configuração de um saber próprio da escola. Ao criticar a concepção de escola como “puro e simples agente de transmissão” Chervel nos lembra do caráter eminentemente criativo do sistema escolar. De fato, “ele não forma somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Correia, 2012, p. 180). Para Abud (1995, p. 149), “o sistema educativo não vulgariza, simplesmente, as ciências de referência das disciplinas, mas produz, ele mesmo, um saber próprio escolar.” Tal saber não é, de fato, nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente.

Nos primeiros anos do século XXI, o Brasil ainda continua a ser palco de um vigoroso debate acerca das abordagens de ensino aplicadas às disciplinas de História e Literatura. Inúmeras propostas de reformulação metodológica, assim como a exploração de novos temas e desafios pedagógicos, têm emergido e sido adotadas nas salas de aula. O processo de discussão e atualização curricular teve início nos anos oitenta do século passado e essa controvérsia, pelo visto, está longe de acabar.

Buscar inovações, realizar pesquisas, introduzir na sala de aula as novas questões presentes na historiografia, nos ajuda a evitar que a prática educacional se torne inflexível ou estagnada. De acordo com Pesavento (2006, p. 7) “a literatura é uma fonte privilegiada para o

historiador” (e porque não dizer para o professor), porque permite acesso privilegiado ao imaginário, possibilitando divisar traços e pistas que não seria possível alcançar por outras fontes. As imagens sensíveis do mundo lhe são assim desveladas, ainda que de forma cifrada.

Por meio da literatura encontram-se dados dispersos ou até mesmo silenciados por outras fontes. Isso nos ajuda a pensar sobre a importância da literatura como uma ferramenta preciosa para a busca de informações e perspectivas que, de outra forma, poderiam passar despercebidas ou serem deliberadamente omitidas em outras fontes de informação. A literatura desempenha um papel vital na descoberta de dados dispersos ou silenciados, proporcionando janelas de compreensão mais amplas do mundo ao nosso redor. Isso possibilita entender diferentes prismas, desafiar narrativas dominantes e expandir nossa visão do conhecimento humano. Ensinar história na escola significa “permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais” (Pesavento, 2006, p. 8), fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. De modo que

o uso escolar do documento histórico, procedimento didático-pedagógico importante para a Educação Histórica, pode ser significativo para desconstruir a perspectiva que exclui os povos indígenas, por exemplo, adotando assim, a posição em que os indígenas são vistos como sujeitos históricos, considerando suas ações, comportamentos, valores, construídos na malha da experiência cotidiana.

A autora ressalta a importância do emprego de documentos históricos no contexto educacional, visando promover uma perspectiva mais inclusiva e abrangente da história, especialmente em relação aos povos indígenas. Esse enfoque implica reconhecer suas contribuições para a narrativa histórica, descartando interpretações que os confinam a um papel marginal nos acontecimentos.

De acordo com Fonseca (2003, p. 164; 218), ao incorporar diferentes tipos de fontes documentais no processo de ensino de história, reconhecemos a ligação entre os saberes escolares e a vida social. Percebemos também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, “exigem permanente atualização, constante investigação e incorporação de diferentes fontes em sala de aula.” Uma vez selecionado o documento, os estudantes precisam ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização de novos aprendizados. Isso leva à “superação das obviedades e à superação da cadeia normatizadora do conhecimento.”

Em sala de aula, quando propomos uma leitura textual que nos leve ao aprofundamento de determinado tema, não raro nos surpreendemos com comentários e

inferências feitos pelos estudantes. Frequentemente há um ponto de vista, olhar, detalhe que nos escapa. Expressando-se em relação ao que é lido, os discentes trazem suas contribuições para a aula, incentivando a participação de outros, de modo a tornar as aulas dinâmicas, cheias de vida e melhores para todos. Pensando nessas questões e na obra de Lispector em particular, podemos afirmar que as narrativas da autora carregam símbolos que podem ser trabalhados junto aos estudantes de forma a estimular-lhes o pensamento crítico por meio da interpretação simbólica.

Por exemplo, a análise de personagens, cenários e desfechos pode levar à discussão de valores, conflitos e visões de mundo subjacentes às leituras efetuadas. E é em relação às práticas de leitura crítica que a obra *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* pode ser conectada a outras formas de linguagem, como ilustrações, contação de histórias, vídeos ou músicas que retratam as mesmas lendas ou outras narrativas da cultura popular, num conhecimento escolar que conhecemos como multiletramentos. Isso amplia a experiência de leitura e a torna mais dinâmica e inclusiva. Outrossim, propor a leitura de versões alternativas das mesmas lendas ou de narrativas semelhantes em diferentes culturas pode enriquecer as práticas de leitura e oferecer uma visão comparativa das tradições orais e suas recriações literárias.

Suplantar propostas triviais e a rigidez, que pode limitar o entendimento, é o que estimula uma abordagem mais crítica e dinâmica. Esse viés interpretativo valoriza a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, buscando ir além das estruturas normativas do conhecimento e procura promover uma visão mais ampla e aprofundada dos saberes escolares. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar as práticas de ensino, democratiza o acesso à educação, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação, o estudo da complexidade da cultura e das experiências históricas.

Problematizar a história em sala de aula consiste em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes comparar situações históricas em seus aspectos espaciais, temporais e conceituais. Isso possibilita a eles “estabelecer diferentes tipos de relações, identificando semelhanças e diferenças entre os contextos”, bem como rupturas e continuidades no movimento histórico. O principal objetivo é que os indivíduos se vejam como sujeitos da história, pois a compreendem e nela atuam (Caimi, 2009, p. 77).

Tais premissas podem servir como fundamentos para orientar o trabalho em uma “pedagogia engajada” como pressupõe bell hooks (2013). Elas representam o referencial a ser

considerado “tanto para reflexão quanto para a prática no que diz respeito ao uso da literatura como fonte histórica em sala de aula” (Correia, 2012, p. 183). Ambas narrativas, a histórica e a literária, são influenciadas pela imaginação, representações e aspirações daqueles que as produzem e consomem.

Isso destaca a liberdade criativa da literatura, que não está presa à necessidade de comprovação factual, permitindo a construção de mundos e realidades que se relacionam mais com a expressão artística do que com a veracidade histórica comprovada. Viana (2017, p. 23), argumenta que uma das estratégias utilizadas pela literatura para desafiar o leitor a confrontar o discurso historiográfico, questionando e desconstruindo a ideia de uma verdade histórica é o “recurso do insólito”, no qual Lispector era ‘mestre’, com seus animais falantes e situações inusitadas. Tal recurso estimula uma “contraleitura”, buscando esclarecer a história e coloca em jogo “uma simbólica teia de sentidos” com uma alternativa para a superação do tempo linear.

Uma maneira de identificarmos esse recurso é conhecida como a *mise en abyme* onde a narrativa se apresenta como uma estrutura em abismo, ou como a narrativa de outras narrativas. O recurso do insólito também pode aparecer como um estranhamento. - (grifo da autora).

Para o historiador Carlo Ginzburg (2001, p. 36), “o estranhamento é um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade.” O estranhamento se apresenta como um modo de atingir as coisas, de questionar aquilo que estamos acostumados a ver em nosso meio, nos instigando a sair do conformismo e deixar de lado as aparências. Ele se revela como um instrumento para a observação crítica de um fenômeno ou sociedade e, ao mesmo tempo, divulga como certos aspectos de uma sociedade são encarados por ela mesma. O estranhamento, além de ser uma abordagem da realidade na obra, “direciona o olhar para a nossa própria realidade além da superfície” (Viana, 2017, p. 23). Ele tem o poder tanto de entreter, prendendo o leitor ao texto, quanto de criar distanciamento, o que permite uma análise mais profunda da realidade à qual estamos acostumados.

Posso afirmar com entusiasmo que o uso do “estranhamento” em sala de aula, por meio de recursos literários, musicais ou artísticos, gera resultados positivos entre os estudantes, que o recebem com curiosidade e receptividade. Muitas vezes, não percebemos plenamente o impacto dessas experiências em suas vidas, mas elas podem perdurar por anos. Recentemente, um ex-aluno me contou que nunca esqueceu uma aula em que usei recursos musicais, análise de letras de música, leituras e jogos que se encaixavam no tema que

estávamos estudando. Isso demonstra como um planejamento capaz de tocar sensibilidades e inspirar os estudantes pode despertar diálogo, criatividade, troca de ideias. E lembranças.

Certeau (1982, p. 52) fala muito do lugar das ausências no discurso histórico – o que o passado permite dizer sobre o presente. Fala sobre a História “objetiva” que perpetuou por tempo demais a idéia de “verdade” traduzida em termos de “fatos” históricos. Mas sabemos que os “bons tempos” desse positivismo estão definitivamente acabados. A escrita tem uma finalidade para o autor: a História é um discurso na terceira pessoa, o discurso do passado é o discurso do morto. Mas, falar dos mortos é também negar a morte e quase desafiá-la.

As reflexões de Certeau ressaltam a complexidade do discurso histórico, especialmente em relação ao lugar das ausências e lacunas nele presentes. O autor sugere que ao falar sobre os mortos há uma tentativa de negar o próprio desaparecimento e desafiá-lo, tornando a relação com o passado uma forma de lidar com a finitude humana. Mas a morte, para Certeau, é mais do que apenas um objeto de estudo histórico: é um espaço que possibilita a conexão, a troca entre os vivos. E é justamente essa ligação que se torna parte integrante tanto da compreensão quanto da interpretação do passado, pois contribui para a construção de um presente significativo e verdadeiro.

O mito é um *locus* privilegiado para o debate, pois não se revela como um discurso estático do passado, denominados em geral de “lendas” ou “folclore”, mas se apresenta como uma entidade dinâmica, recriada continuamente por povos que o interpretam. Lispector exemplifica essa força em seus textos e, especificamente em *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, em que reconta mitos e fábulas, promove um rico diálogo – porque não dizer “estranhamento” – entre História e Literatura na sala de aula. Recriando essas narrativas a autora procura reinterpretar as histórias para um público contemporâneo, assumindo em seus escritos esse movimento contínuo de trocas entre os vivos, entre as culturas, em que textos, discursos e narrativas são constantemente ressignificados por diferentes sujeitos e grupos sociais, ideia implícita ao conceito de circularidade cultural. Aqui, cabe um questionamento: de que maneiras a literatura de Lispector dialoga com as versões orais das lendas e com os leitores modernos? É o que procurarei abordar no próximo capítulo.

2. CLARICE LISPECTOR E A LITERATURA INFANTIL

Intellectual? Não.

– Clarice Lispector, 2005, p. 149

Nascida Haia Pinkusovna Lispector no dia 10 de dezembro de 1920 em Tchetchelnik, região de Vinnytsia na Ucrânia, Clarice Lispector chega ao Brasil com apenas dois meses de idade. A garota Haia, ou ‘Chaya’, que em hebraico quer dizer ‘Vida’, “terá seu nome modificado graças às semelhanças fonéticas com Clara, o que suscita a versão em português do nome da menina: Clarice” (Gotlib, 2011, p. 37). Os pais de Clarice, Mania e Pinkhas Lispector, imigraram para o Brasil fugindo da violência e do antissemitismo na Europa durante a Guerra Civil Russa, trazendo consigo suas três filhas, sendo Clarice a caçula. Ela morou em Maceió e Recife, antes de se estabelecer no Rio de Janeiro. Além disso, passou temporadas em países europeus como Itália, Suíça e Inglaterra, assim como nos Estados Unidos, retornando posteriormente ao Rio de Janeiro.

Dona de um estilo único e incomparável, tornou-se uma das maiores escritoras do século XX, reconhecida pela crítica, tanto no Brasil quanto no exterior por sua obra ficcional e por sua atividade na imprensa carioca, desenvolvida ao longo de 37 anos de produção. O vasto conhecimento de nossa literatura levou Clarice a fazer palestras sobre o tema no exterior. Sua apaixonada admiração pelo folclore, pelos costumes, pelas lendas, mitos e tradições culturais brasileiras fez com que ela se tornasse uma das precursoras da arte do reconto.

De acordo com Telma Maria Vieira (2017), ao longo das 26 obras que publicou, incluindo romances, contos, crônicas, entrevistas e alguns textos que se definem melhor como impressões, a autora escreve a respeito de temas como a busca pela auto identidade, as relações entre o eu e o outro, e o uso da metalinguagem. Esses assuntos são permeados por linguagem simbólica e imagens inusitadas. Suas narrativas trazem reflexões profundas sobre a existência e denunciam a insuficiência da linguagem, aspectos contemplados em seus romances e contos voltados ao público adulto. A diversidade temática encontrada nas obras de Lispector é uma de suas características marcantes, bem como a visão abrangente, riqueza estilística, exploração de um leque variado de gêneros literários, o uso de simbolismos e a profundidade das reflexões existenciais. Criticando frequentemente as limitações da linguagem, sua escrita é modelada de forma incomparável.

A conhecida citação “Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome” (Lispector, 1943, p. 36) revela, dentre outras coisas, sua recusa em assumir a carreira de

escritora. Tal decisão se estenderá até o final de sua vida pois, para ela, a liberdade de escrever era fundamental, o que não seria possível tornando-se profissional (Lerner, 1977, p. 62-69)

Eu não sou uma boa profissional. Eu só escrevo quando eu quero. Eu sou uma amadora. E faço questão de continuar a ser amadora. Profissional é aquele que tem uma obrigação consigo mesma. [sic] Consigo mesmo, de escrever. Ou então, com o outro. Em relação ao outro. Agora, eu faço questão de não ser um profissional, para manter minha liberdade – dirá a Júlio Lerner na última entrevista de sua vida concedida em 1977 ao jornalista da TV Cultura de São Paulo no programa *Panorama Especial*.

Para Elias Canetti (1990, p. 282-283) a verdadeira tarefa dos poetas seria essa insubordinação, resistência a classificações, não conformidade com os rótulos. Seria uma necessidade de dissolver a própria personalidade para dar espaço a múltiplas possibilidades de existência através da escrita, para reorganizar-se e logo em seguida desorganizar-se, num perpétuo questionar, numa inquietação constante. Enquanto guardiões das metamorfoses, seriam os responsáveis diretos por manter abertas as vias de acesso aos homens. De acordo com o escritor, os poetas levariam sua paixão pelas metamorfoses a extremos,

sendo capazes de transformar-se em qualquer um, mesmo no mais ínfimo, no mais ingênuo, no mais impotente: teriam de ser absolutamente livres de toda e qualquer “pretensão de sucesso ou prestígio, ser uma paixão por si, a paixão justamente pela metamorfose” a fim de poder manter aberto em nosso mundo um espaço de comunicabilidade entre os homens.

Canetti nos chama a atenção para o fato de que, ao se despirem das amarras do ego, preservando a capacidade de transmutação por serem fluidos e maleáveis, os poetas se permitiriam habitar diferentes perspectivas. Isso lhes abriria portas para a compreensão mútua, tornando-os pontes entre os universos individuais, possibilitando a comunicação e a empatia, essenciais para a coexistência humana. A ‘paixão pela metamorfose’, pode ser descrita como uma metáfora para a procura incessante da humanidade pela transcendência, pela transformação.

Lispector encoraja o desabrochar de nossa capacidade de reinvenção. Como entes em constante mutação, recusar-se a ser presa de expectativas externas e ter a ousadia de abrir-se ao novo permite a manutenção da vida por meio da conexão com outros seres. Somente assim, aceitando a instabilidade inerente à existência humana, celebraremos a riqueza que existe na multiplicidade de identidades que podem habitar dentro de cada um de nós.

É analisando a literatura da autora, que Dinis (2003, p. 5) encontra em seus textos para a infância o que chama de uma disposição para as *metamorfoses*, onde duplamente o narrador torna-se *criança* e também *bicho*. Ao *tornar-se criança*, o narrador clariceano se

distancia do olhar hegemônico do adulto; ao *tornar-se bicho*, afasta-se da lógica racional humana. Expondo-se aos fluxos do mundo animal e infantil, o narrador, antes humano e adulto, busca uma conexão mais instintiva com a vida. Dessa forma, a literatura infantil de Clarice Lispector não pretende ensinar lições de moral, “nem adultizar ou socializar a criança”, mas “propor-lhe uma nova aventura”, convidando-a para explorar um mundo reinventado pela imaginação.

Transformar-se em criança ou bicho oferece uma fuga da visão dominante do mundo adulto pois o narrador, ao se expor a experiências particulares desses universos, procura aproximar-se da vida de maneira visceral, intuitiva, escapando às convenções racionalistas preestabelecidas. Lispector, por meio de sua literatura, valoriza a liberdade imaginativa e inventiva como formas de descoberta e recriação constante. A fantasia é acionada para lançar o leitor em novas aventuras: a reelaboração da realidade, a permissão para criar novos mundos. A respeito da obra eleita para análise neste trabalho, Wanderley (2021, p. 235) diz:

O livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, escrito em 1977 e publicado postumamente, faz parte do conjunto de cinco narrativas escritas pela autora dedicadas ao público infantil, sendo elas: *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* (1987).

As histórias elaboradas por Lispector em 1977 não foram publicadas na época em virtude da morte da escritora, tornando-se uma obra póstuma, lançada apenas em 1987. E assim, nasceram as doze mini narrativas que recontam, através de um processo de escrita ímpar os relatos que perpassam a literatura oral brasileira, a tradição das histórias peninsulares e os próprios textos da autora. Lispector, tradicionalmente associada à literatura introspectiva e existencial, se aproxima aqui do universo das lendas populares, utilizando-se de linguagem poética para recontar histórias que resgatam mitos de diferentes culturas brasileiras. É válido ressaltar que essas lendas possuem um forte componente histórico, pois narram, por exemplo, a construção do imaginário coletivo sobre a origem das estrelas, que se relaciona diretamente com a cosmovisão indígena, africana e portuguesa.

Tais escritos abordam diversas temáticas, uma para cada mês do ano e com desfechos às vezes incomuns ao universo denominado ‘infantil.’ Provavelmente pelo fato de Clarice também não acreditar na divisão de públicos entre o adulto e o infantil, afinal a autora ambicionava escrever uma história para adultos que tivesse como frase introdutória o famoso bordão “Era uma vez...”, costumeiramente dirigido às crianças, como atesta em uma de suas crônicas do livro *Para não esquecer* (1978). Essas considerações apontam para a intenção de

Lispector em transcender fronteiras e expectativas, desafiando conceitos pré-estabelecidos sobre para quem sua escrita era destinada.

A respeito de *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, Wanderley (2021) aponta para a diversidade de textos e temáticas que se entrecruzam livremente nas histórias – sem delimitação de gêneros ou fronteiras entre o que é parte da mitologia, do folclore ou de uma forma específica associada à cultura popular, o que configura a obra de Lispector como “inclassificável.”

Pois a coletânea, nomeada como “lendas brasileiras”, sugestiona o que há de comum entre elas: o aspecto coletivo e a associação à oralidade como algo que encanta, conduzindo ao “fantástico”, mas também à representação de um povo. Lispector (2014, p. 7) destaca a conexão entre essas histórias e a identidade cultural coletiva, e apresenta uma nova classificação para suas pequenas narrativas, informando aos seus leitores: “Em cada mês do ano contar-vos-ei uma história ingênua no escurinho íntimo da noite. O que nos dará bem-estar e sorrisos.”

Dessa forma, “o bem-estar é mútuo para quem (re)conta e quem escuta/lê” (Wanderley, 2021, p. 237) , evidenciando uma proximidade entre autora e leitores, proporcionada pelo encanto que rodeia o conto popular e seu vínculo com a oralidade ancestral. Lispector reforça essa ligação ao apresentar os contos como “histórias ingênuas”, destacando a singularidade de sua escrita e promovendo uma intimidade compartilhada entre a autora e seus leitores, intensificada pela originalidade das narrativas.

2.1 O uso escolar de fontes literárias: Como nasceram as estrelas

Antes de aprender a ler e a escrever eu já fabulava.

– Clarice Lispector, 2020, p. 139

A palavra fábula vem do latim, *fabula*, uma narrativa imaginária derivada do verbo *fabulare*, que remete simplesmente a “falar”... (Cesar, 1999, p. 46) Tal definição remete-nos para a natureza oral e imaginativa das fábulas, narrativas criadas em geral com objetivos de instruir, cativar e transmitir valores culturais. Antes de começarmos a análise do livro *Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas*, faz-se necessário contextualizar tanto o gênero literário quanto a abordagem da autora no que diz respeito à temática indígena. Meu trabalho aborda uma das produções de Lispector voltadas à infância e ao universo das fábulas, discorrendo sobre a temática indígena de maneira leve e encantadora. Porém, isso não implica alheamento, insensibilidade ou desinteresse por parte da autora em relação às questões inerentes à vida e história dos povos indígenas. Lispector, mesmo sem formação

antropológica ou atuação como pesquisadora, tinha clareza sobre as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas no período histórico em que viveu.

Num de seus textos mais contundentes e por meio de seu olhar atento, ela manifesta indignação, denunciando a violência e opressão sofridas pelas populações indígenas no Brasil. Esse posicionamento revela que, embora sua obra infantil explore o imaginário e o lúdico, Lispector não ignorava a complexidade e a dor da realidade indígena. A crônica, intitulada *A matança de seres humanos: os índios* foi escrita em 18 de maio de 1968 no Jornal do Brasil. A seguir, transcrevo-a na íntegra:

Antes preciso dizer quem é Noel Nutels para depois contar o que ele me relatou. Noel foi médico da expedição Roncador-Xingu, de 1944 a 1950; exerceu o mesmo cargo no Serviço de Proteção aos Índios, de 1951 a 1955, quando José Maria da Gama Malcher era, então, diretor do Serviço. Depois disso, em 1956, quando era ministro da Saúde Maurício Medeiros, Nutels criou o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas, que hoje constitui um setor do Serviço Nacional de Tuberculose: Susa, continuando atualmente a dirigi-lo. Um dos objetivos do Susa é a cobertura sanitária principalmente no que diz respeito à tuberculose. Consiste em viagens periódicas, por equipes que nele trabalham, às áreas indígenas. Entre essas áreas deve-se destacar a do Parque Nacional do Xingu. Trata-se de uma região delimitada de vinte e dois mil quilômetros quadrados que cobrem, praticamente, toda a área do rio Xingu. Nessa região vivem cerca de quinze povos indígenas em condições correspondentes às da época do descobrimento do Brasil. Vivem aí os grupos indígenas classificados como tupi, gê, aruaque e caribe. Além desses grupos há outros isolados, dentro do Parque e nos arredores, contatados ou arredios que constituem grupos linguísticos isolados. Esta é uma área onde não se matam índios. Não se matam índios aí porque o Parque é dirigido pelos irmãos Villas-Boas, que, tendo assimilado o pensamento rondoniano, utilizam métodos pessoais e humanos na convivência com o autóctone.

Perguntei a Noel a outra causa de não haver matança de índios nessa região, especificamente dentro dos Parques. Ele respondeu-me que, em primeiro lugar, esta área é delimitada pelo Governo e nela é impedida a entrada indiscriminada e indisciplinada de grupos cobiçosos da terra, das riquezas do nosso subsolo e das matérias-primas comuns na área amazônica.

Mas, por que, de repente, esta matança de índios? E ele respondeu: “matam-se índios desde que se descobriu o Brasil.” Se na época do descobrimento havia cerca de um milhão e meio de autóctones, hoje, em estatística otimista, devem existir entre nós, no máximo, oitenta mil, em condições tribais. Parte dessa população indígena inicial desapareceu com o caldeamento que se deu com a cultura europeia que acabou por esmagá-los. Foram os índios sacrificados na formação das grandes fazendas ou grandes cidades dos que vieram de fora para a colonização de nossas terras.

Sabe-se que uma das preocupações constantes da Constituição Brasileira é a preservação do nosso índio; nela existe um preceito constitucional que garante ao índio a posse da terra por ele ocupada. Parece incrível que a este preceito constitucional, justamente, é que se deve a matança dos índios. A cobiça da terra ocupada por eles. Numa declaração do ministro da Justiça ele atribui, como um dos fatores da matança dos índios, a venda a estrangeiros de cerca de $\frac{1}{8}$ do território nacional. Ocorre-nos perguntar, então: e hoje, como se matam os índios se é esta uma ação premeditada? Há várias maneiras de se matar índios: desde a mais simples que é a bala de um trabuco, aos mais requintados métodos, como interferência maciça na cultura do índio através de catequese religiosa que lhes proíbe a preservação de sua cultura primitiva, o que fatalmente redundará em sacrifício do nativo. Ou se mata índio também arrebatando-lhes a terra, à qual estão teluricamente ligados.

O remédio para se salvar o que resta dos índios brasileiros seria, segundo Noel, a criação de novos Parques, à semelhança do Parque Nacional do Xingu e,

como mais poderoso remédio: o Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) dar urgência à reforma agrária que planejou. Porque, enquanto a terra for objeto de especulação, o Brasil estará em perigo. Se continuarmos a ser objetivos da ambição alheia, o brasileiro será um pobre coitado e continuar-se-á a matar não só índios, mas a nós também.

Por meio de seu relato, Lispector apresenta um panorama histórico e social sobre a situação dos povos indígenas no Brasil. Apesar de serem utilizadas no texto nomenclaturas hoje em desuso, vários pontos importantes são abordados, incluindo o histórico de violência e opressão contra os nativos desde o período colonial até os dias atuais. A escritora tinha pleno conhecimento da complexidade das ameaças enfrentadas pelos indígenas e descreve esses perigos em seu texto, que incluem desde a violência direta até a gradual perda de sua identidade cultural e territorial. No geral, a crônica oferece uma reflexão profunda sobre a percepção histórica e social lispectoriana em relação aos povos indígenas no Brasil, destacando a importância de ações concretas para garantir sua sobrevivência e respeito aos seus direitos.

Num primeiro momento, pode-se questionar a escolha dessa autora para trabalharmos a questão indígena em sala de aula, por ser esta uma mulher judia, branca, em situação econômica privilegiada, moradora do Leme (RJ) e portanto, distante fisicamente dos locais de conflito enfrentados pelos indígenas. Tudo isso pode ser posto em xeque ao questionarmos a legitimidade e representatividade de Lispector ao falar sobre a temática. A respeito de tais assuntos, penso que podemos considerar, além da questão da formação de leitores da qual trata o meu trabalho, também e fundamentalmente a perspectiva dialógica proposta por este estudo. Ou seja: o valor da análise de Lispector não deve ser descartado apenas por suas características pessoais, mas sim, avaliado com base na capacidade de sua obra em promover o diálogo e a reflexão sobre a questão indígena. Na proposição de uma abordagem dialógica há a abertura de espaço para diferentes vozes, múltiplas perspectivas, o que permite uma discussão ampla e inclusiva sobre o tema. Dessa forma, consideramos não apenas a identidade da autora, mas também o potencial de seu trabalho em estimular o debate e a conscientização sobre questões complexas.

Na introdução de seu livro *Montaillou, cátaros e católicos numa aldeia occitana 1294-1324*, o historiador Emmanuel Le Roy Ladurie (1975, p. 18) afirma: “Qualquer estudo histórico deve ou deveria começar por uma crítica das fontes.” A frase coloca em evidência a atenção a ser dispensada no tratamento das fontes utilizadas na pesquisa histórica, analisando-as e avaliando-as criteriosamente. Evita-se assim tirar conclusões e formular interpretações apressadas, ou seja, antes que um estudo detalhado seja empreendido. Quando

os historiadores têm a preocupação em construir interpretações significativas do mundo que os antecedeu, munem-se do objetivo de iniciar seu estudo histórico por um exame cuidadoso dos vestígios encontrados. Permitindo-lhes uma abordagem lúcida no estudo do passado, isso os ajuda a avaliar o contexto, a credibilidade, autenticidade, o viés e outras características das fontes utilizadas. Garante-se assim a objetividade na construção do conhecimento histórico, tornando o questionamento das fontes um elemento basilar no processo de investigação histórica.

Sendo assim, não pretendo prescindir da crítica às fontes em meu trabalho. Ao analisar o livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* destacarei a relevância do uso de mitos, contos populares e crônicas pessoais de Lispector como fundamentos para a recriação de seu texto, conferindo a cada uma dessas narrativas a designação de lendas brasileiras, já manifesta no título. O intuito deste trabalho é conectar Literatura e ensino de História, com foco em questões relevantes para a análise de textos, tais como a valorização das narrativas populares. Ao resgatar mitos, lendas e histórias brasileiras de raízes indígenas e afro-brasileiras, os textos destacam a diversidade cultural do país.

Entretanto, Gotlib (2011, p. 557), uma das biógrafas de Lispector, avalia que, nessa coletânea “embora haja um bom repertório de motivos, personagens e situações, as histórias não apresentam grande interesse estético” com desfechos e lições que não causam impacto ou admiração significativos, nem provocam “o espanto típico das boas histórias contadas por Clarice.” Em contrapartida, Telma Maria Vieira (2017, p. 2), a partir de uma leitura aprofundada do texto lispectoriano, tentará apontar em outra direção ao explicar como, nesta obra,

Alguns temas comumente tratados por Clarice Lispector são recuperados, como por exemplo, a problemática da linguagem. Tal recurso criativo resulta na construção de personagens tão complexas quanto aquelas dos livros para adultos, imprimindo a autora características específicas que a diferenciam de outros autores infantis.

Questionando, portanto, as afirmações de Gotlib, Vieira procura mergulhar num estudo minucioso desse trabalho de Lispector, buscando uma leitura aperfeiçoada, cuidadosa, além de buscar uma compreensão sutil das nuances textuais. Salienta a habilidade criativa da escritora, quando explora questões linguísticas e humanas num contexto infante juvenil, o que destaca sua escrita como singular. A análise de Vieira não apenas busca ressignificar elementos do imaginário popular presentes na obra da escritora, pretende também iluminar de que maneiras a autora, mesmo ao escrever para crianças, não abre mão de tratar temas profundos e complexos, mantendo-se fiel à sua estética literária.

Validando a análise de Vieira, Wanderley (2021, p. 237) salienta que, nesta obra, a reescrita das histórias evidencia um processo criativo em que “cada narrativa está emoldurada com a forma, as temáticas e o estilo comum à escrita da autora”, mesmo sendo voltada, aparentemente, ao público infantil. Ao examinar como Lispector insere em suas “lendas” questões que continuam a inquietar a humanidade em diferentes contextos e momentos, encontramos novamente, nessas reflexões, elementos distintivos que permeiam toda a sua obra. Para ela, a reescrita das histórias nesse trabalho revela um processo criativo especial, pois o texto exhibe elementos peculiares que ecoam sua essência literária. Lispector atesta sua perícia enquanto escritora ao entrelaçar a profundidade de questões existenciais em narrativas voltadas a um público mais jovem, evidenciando a atemporalidade, a universalidade de suas reflexões.

Em relação ao folclore nacional, Telma Maria Vieira, conclui que a originalidade presente em *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* reside na maneira como a autora escreve sobre o tema, imprimindo às narrativas seu estilo próprio. Figuras da cultura popular brasileira, como o Saci-Pererê, a Yara, Curupira e Negrinho do Pastoreio, mantêm-se como protagonistas dessas histórias. Mas não são meros instrumentos para explicar a origem de fenômenos ou costumes culturais brasileiros. A autora habilmente utiliza tanto o enredo quanto as personagens para estimular os leitores a refletirem sobre a existência humana em um contexto mais amplo. “Estamos diante de textos literários que transcendem fronteiras, fundindo narrativas literárias com o universo mítico e lendário”, observa Vieira (2017, p. 5).

Torna-se evidente que todas as mini narrativas de *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* carregam uma clara essência mítica: a busca por elucidar a origem dos temas. A autora escreveu uma história para cada mês do ano, protagonizadas por elementos da cultura popular, empregando uma linguagem específica, mais adaptada ao leitor ao qual se destina: a criança. Como já apontado, nessas narrativas ela utilizou os mesmos recursos estilísticos e temas presentes em outras produções e, embora disfarçados como “infantis”, carregam características das narrativas direcionadas aos leitores adultos.

Nos “bichos” que protagonizam as histórias, por exemplo, é possível identificar uma interconexão entre a humanidade e o reino animal, refletindo a oscilação entre o eu e o outro, um tema recorrente nas obras dedicadas aos mais velhos. Revitalizando algumas representações do imaginário por meio de recursos estilísticos como a paródia, Lispector mantém características marcantes que perpassam toda sua obra: “uma busca constante pela originalidade, uma preocupação com a inauguralidade.” (Vieira, 2017, p. 6)

Dessa forma, longe de ser uma obra “sem grandes questionamentos” (Gotlib, 1995, p. 556), *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* mostra que, ao explorar a intertextualidade, a autora seguiu um caminho oposto ao dos narradores orais. Enquanto os mitos, geralmente protagonizados por seres divinos, costumam ser a base para contos de fadas e lendas protagonizados por humanos, “Clarice Lispector recupera a essência mítica em suas paródias, retratando personagens de dimensão universal que simbolizam o momento inicial do contato humano com o mundo” (Vieira, 2017, p. 6). Em outras palavras, a obra transforma em metáfora a perplexidade humana diante dos fenômenos naturais.

Penso que tais pensamentos divergentes em relação ao livro, explicitam a subjetividade inerente às avaliações estéticas, destacando a complexidade relacionada aos julgamentos de uma obra artística, seja ela literária ou não. Enquanto alguns podem considerar tais histórias esteticamente menos apreciáveis, outros admiram a originalidade presente em cada narrativa, bem como a maneira de Lispector tratar os temas e construir os enredos. De qualquer forma, em cada história presente na coletânea de doze capítulos, encontraremos um pouco da autora. Ao mesmo tempo em que evoca memórias de sua infância, também reconta o repertório de histórias “brasileiras” apesar de afirmar, em uma de suas entrevistas, que, “quando criança, não costumava ouvir histórias contadas” (Cf. Lispector, 2015, p. 127).

O livro é, assim, um encontro entre o fantástico e o real, um convite para que as crianças se conectem com a riqueza cultural dos povos originários através de narrativas míticas. É importante ressaltar que Lispector, com sua postura crítica no que diz respeito às desigualdades de sua época, nos faz pensar que não podemos desvincular a valorização das culturas indígenas e sua preservação de sua luta por dignidade e respeito. A dualidade do trabalho de Lispector salta aos olhos quando analisamos a obra, pois ao mesmo tempo em que seduz com a poesia das fábulas e histórias míticas, também nos convida, indiretamente, a refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas e sua luta ancestral pela preservação de suas culturas. Lispector, em seu vasto legado literário, deixa uma marca que perpassa toda sua obra: o equilíbrio entre encanto literário e responsabilidade ética, posturas indelévels de uma grande escritora que, em cada palavra, buscava dar voz às mais diversas nuances da condição humana.

No contexto de ensino de História, essas lendas e mitos podem servir como material valioso para investigar o imaginário nacional e compreender as influências culturais dos povos nativos, africanos e europeus. O livro revela-se um ponto de partida para discutir como os mitos e as lendas ajudam a construir uma identidade cultural nacional. Essas

narrativas também podem ser vistas como formas de historiografia popular, que se contrapõem, mas ao mesmo tempo se complementam com os relatos históricos mais formais. Por meio delas, os estudantes podem compreender as diversas influências que contribuíram para a formação da cultura brasileira, ao mesmo tempo em que refletem sobre o papel da História na construção dessas lendas e da formação do imaginário popular, algo fundamental no ensino de História.

Em relação às práticas de leitura, esse livro oferece possibilidades que incentivam uma análise crítica da construção das narrativas e da interpretação histórica. Os estudantes podem ser desafiados a relacionar as lendas com contextos históricos em que foram criadas, discutir de que maneiras o mito e a história se entrelaçam e como essas narrativas podem ser lidas sob diferentes perspectivas, como a literária, a cultural e a histórica.

Também é importante estabelecer relações entre História Cultural e memória coletiva. As lendas, enquanto manifestações culturais, podem ser trabalhadas em sala de aula para que os estudantes entendam como as sociedades constroem, perpetuam e transformam suas memórias ao longo do tempo. Por meio do diálogo entre História e Literatura, os jovens têm a oportunidade de refletir sobre a importância das narrativas, tanto orais quanto escritas, na preservação e construção das identidades culturais.

Por fim, a ideia da descolonização do currículo também poderá ser abordada, visto que a leitura de *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* possibilita a discussão de perspectivas históricas que rompem com a narrativa eurocêntrica, promovendo o reconhecimento e legitimação das vozes indígenas e afrodescendentes. Pois Lispector, nesse livro, ao reescrever textos oriundos de estórias da tradição oral, busca criar um universo com elementos da cultura popular brasileira, explorando um bestiário “que reúne sapo, onça, jabuti, macacos, jacarés, quatis, antas” e uirapuru, cujos comportamentos ilustram qualidades como esperteza, ferocidade e poder. (Gotlib, 2011, p. 555) Apresenta também “ao público infantil uma ‘multiplicidade’ de personagens que vão desde o universo das mitologias e cosmologias indígenas, passando por figuras folclóricas comuns da cultura popular como Saci-Pererê, Curupira, Iara, o Malazartes” e o Negrinho do Pastoreio culminando com o relato do nascimento de Cristo no último mês do ano (Wanderley, 2021, p. 237).

Assim, a análise do livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, indubitavelmente nos possibilita estabelecer relações entre Clarice Lispector, ensino de História e práticas de leitura. Considerando a riqueza literária e cultural da obra, que transita por aspectos míticos e históricos da formação do Brasil, essa conexão envolve não somente

os aspectos narrativos do livro, mas também e sobretudo, sua utilização pedagógica para o ensino da História.

Esse livro oferece um ponto de partida promissor para atividades pedagógicas coletivas e enriquecedoras. Ao utilizar mitos e lendas do folclore brasileiro como metáforas da condição humana, Lispector abre caminho para que estudantes explorem não apenas a cultura nacional, mas também desenvolvam reflexões profundas sobre a existência e o vínculo entre humanidade e natureza. Abordando a circulação das lendas na cultura popular podemos explicar como as lendas brasileiras, enquanto narrativas orais de origem indígenas, africana e europeia, foram transmitidas de geração em geração, incorporando diferentes vozes e culturas. Tais narrativas são um claro exemplo de circularidade cultural, pois refletem a convivência de diferentes matrizes culturais que dialogam entre si.

Em sala de aula, tal enfoque pode inspirar projetos colaborativos em que os alunos investiguem diferentes mitos e figuras lendárias, como o Saci, a Yara, e o Curupira, analisando suas representações e simbolismos. Através de debates, dramatizações, produções escritas ou artísticas, eles podem criar novas interpretações dessas histórias e figuras, ao refletirem sobre temas como identidade, alteridade e conexão com o meio ambiente. Esse envolvimento estimula o pensamento crítico e criativo, ao mesmo tempo em que valoriza as raízes culturais brasileiras, promovendo um aprendizado significativo.

2.2 Histórias inventadas, contadas e recontadas

O primeiro conto que ilustra o mês de janeiro, também dá título à obra: *Como nasceram as estrelas*. A escrita do livro é feita a partir de uma encomenda da fábrica de brinquedos Estrela. Não causa estranhamento, portanto, o fato de serem as estrelas as protagonistas principais logo na primeira história. Nessa narrativa, para contar como surgiram esses astros no céu, Lispector retoma outro dos motes constantes em seu repertório artístico, o tema da origem. (Lerner, 1977, p. 62-69 apud Wanderley, 2021, p. 237-238)

A lenda evidenciada como parte da escrita da autora não contempla somente a inspiração na tradição oral, mas também o encanto pelas crianças, seu público mirim, aquele com o qual ela tinha comunicação “fácil”, pois, segundo Clarice, enquanto “o adulto é triste e solitário”, “a criança tem a fantasia, é solta”, conforme declara em entrevista a Júlio Lerner, em fevereiro de 1977, no programa “Panorama”, da TV Cultura de São Paulo.

É dessa maneira que, não por acaso, ela inicia a primeira lenda/história da coletânea anunciando que vai “contar a história singela do nascimento das estrelas” (Lispector, 2014, p. 10) e, com essa postura narrativa, já estabelece um processo de interlocução com o seu público leitor comum à atividade de contar histórias ou ao conto oral.

A narrativa prossegue e oferece ao leitor a familiar introdução dos contos infantis, o esperado “Era uma vez...” No entanto, em vez de evocar um tempo remoto, transporta-o para “o mês de janeiro”, em meio a “muitos índios.” (Wanderley, 2021, p. 238)

As personagens são crianças indígenas ou ‘curumins.’ A narradora com esse pequeno detalhe conquista o leitor que tende a se identificar com as personagens, sendo estas apresentadas como detentoras de sorte e esperteza: “Curumim dá sorte. (...) Os garotos pareciam adivinhar as coisas.” (Lispector, 2014, p. 11) O processo de identificação entre texto e leitor segue, pois, na história, as crianças, além de trazerem sorte e serem espertas, conseguiam se comunicar com outros seres, como os colibris, parceiros na tentativa de fuga e que amarram “um cipó no topo do céu” (Idem., 2014, p. 12) para que pudessem se esconder de suas mães por causa da travessura praticada com a comida. Os curumins, por não poderem mais voltar para a terra, foram “transformados em gordas estrelas brilhantes.” Após o desfecho, há um convite ao leitor para acreditar no que estava sendo contado.

O desenrolar da história não ocorre sem que a narradora prepare adequadamente o leitor: “Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita” (Ibidem, 2014, p. 13) uma vez que, da mesma forma que os pequenos índios se transformaram ao incorporarem-se à mãe natureza na forma de estrelas, suas mães também passaram por uma metamorfose ao cair na terra, tornando-se onças e integrando-se à natureza brasileira, tão marcante nos mitos e lendas indígenas de diversas regiões do país. Essas mutações são fascinantes, revelando não apenas uma mudança física mas também um profundo enraizamento na natureza. A fusão entre seres humanos e o ambiente natural é tema recorrente em narrativas lendárias e mitológicas presentes em diversas regiões do país. A ligação entre os eventos da narrativa e a rica tradição mitológica brasileira acrescenta nuances de significado e contexto à história.

Ao criar a sua versão para o mito indígena pertencente à etnia Bororo, a autora não pretende descaracterizar nem desfigurar a versão narrada pelos nativos. Antes, sugere um diálogo entre diferentes sistemas simbólicos esboçando matizes multiculturais, adicionando cores vibrantes à narrativa, o que transforma o texto em uma intrincada trama de significados, culturas e crenças. Dessa forma, notamos que o estilo literário da autora mantém elementos tradicionais das lendas, mas também os transforma com um olhar poético e subjetivo, permitindo novos significados. Perpetuando o sentido de divindade e magia que as estrelas evocam, Lispector destaca o fascínio humano por elas, e revela esse desejo como uma busca eterna por conhecê-las e compreendê-las ao longo dos séculos.

No cerne desse entrecruzamento está o ser humano, inquieto e eterno buscador, contemplando ao longo dos séculos as estrelas, esses mágicos astros celestes admirados pela humanidade. A jornada humana para desvendar seus mistérios e abraçar a complexidade estelar transcende a mera observação astronômica das constelações. Ao longo das eras o homem, sendo contemplativo e inquisitivo, persegue incansavelmente a compreensão desses astros, perseguindo sua luz que ilumina os mistérios cósmicos e, por extensão, a própria existência humana. Em relação à autora, faz-se presente no fechamento do texto: “[...] quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, sempre não acaba nunca.” (Lispector, 2014, p. 13)

Eis aqui mais um convite a uma jornada de identificação e diálogo, pertencentes à oralidade e à reflexão, elementos comuns ao texto lispectoriano. Wanderley (2021) afirma que o mito indígena sobre a origem das estrelas, pertencente ao rico folclore brasileiro, não apenas chamou a atenção de Lispector, também inspirou outros escritores brasileiros, que escreveram as suas versões para essa história como Hernâni Donato, em *Os curumins que se tornaram estrelas*; Sávnia Dumont, em *Os meninos que viraram estrelas*; e Franchini, em *Como surgiram as estrelas*, entre outros. As estrelas estão presentes e são protagonistas “descendo do céu para atender pedidos”, (Wanderley, 2021, p. 240). Elas transformam-se em lindas moças que apresentam alimentos deliciosos aos humanos: a batata, o inhame e o milho, em mitos de povos como os Apinajé (TO) em *Como surgiu o milho, um mito do povo Apinajé*, afirma Daniel Munduruku (2011) no livro *Como surgiu - mitos indígenas brasileiros*.

Tais astros fazem parte do céu, que é a morada dos dignos, daqueles que se elevam pelo bem de seu povo como acontece no mito do povo Saterê-Mawé *Hariporia, a origem do açaí* narrado por Tiago Hakiy (2019, p. 32) em *Nós, uma Antologia de Literatura Indígena* que conta a história de Yacy-May uma bela cunhã filha do pajé Irê com a indígena Anhiã. Quando a fome castigou o povo mawé por conta de uma atitude malévola de um filho da nação tendo o sofrimento atingido níveis insuportáveis, a filha do pajé sentiu que deveria atravessar o rio pela sobrevivência de sua nação e sacrificou-se. Um dia, no lugar de seu túmulo, brotou uma plantinha e os mawé trataram logo de regá-la. Foi crescendo uma formosa palmeira com folhas compridas e fartas iguais aos cabelos de Yacy-May. O pajé deu então “o nome de açaí àquela extraordinária árvore que tinha sido o presente de Tupana¹, em

¹ Na tradição tupi, Tupã-Tupana é o espírito universal, a força do trovão, deus poderoso.

sinal de gratidão pelo fato de a filha do pajé ter sido conduzida às estrelas.” Esse fenômeno evidencia a fecundidade e a vitalidade do repertório mitológico brasileiro, estimulando um diálogo entre diversas vozes que recriam e reinterpretam essas narrativas atemporais.

O mês de fevereiro é retratado por *Alvorço de festa no céu* e aqui, além de reunir como personagens da história animais comuns à fauna brasileira, “a lenda também recupera elementos usuais à fábula clássica na construção do enredo, estabelecendo uma moral para a história, a personificação dos animais e a existência de diálogo entre os bichos.” (Wanderley, 2021, p. 239) O conto evidencia outro traço característico da obra de Lispector: a ausência de fronteiras entre os gêneros. Além disso, o texto sussurra ao leitor a clássica frase que marca algumas histórias populares: “No tempo em que os bichos falavam...” essa frase ressoa como uma chave de entrada para o mundo fabuloso criado por Lispector, evidenciando a influência da oralidade e do imaginário coletivo em suas narrativas.

O entrelaçamento de elementos pertencentes à fábula clássica e ao contexto contemporâneo caracteriza a obra como transmissora de uma atmosfera ímpar, ao mesmo tempo em que murmura ao leitor um eco da tradição oral. *A festa no céu* reescrita por Lispector retoma e mistura, em seu desfecho, duas narrativas brasileiras tradicionais, encontradas nos *Contos tradicionais do Brasil*, de Luiz da Câmara Cascudo. São eles: “A festa no céu” e “O sapo com medo d’água.” Em nota ao texto de “A festa no céu”, o autor afirma que esse conto popular “figura em quase todas as coleções brasileiras e portuguesas.” (Cascudo, 2014, p. 288) Em várias versões da história, o personagem sapo é substituído por um cágado ou tartaruga. Um exemplo notável dessa vertente é o encantador texto ilustrado *A festa no céu: um conto do nosso folclore*, de Ângela Lago, além de outras adaptações feitas por diversos escritores em nossa literatura. (Wanderley, 2021, p. 240)

O narrador ‘atualiza’ a lenda ao situar a festa no céu “na véspera do Carnaval” e, ao receberem o convite, os animais que tinham asas pulavam de alegria, porque tinham tinham sido agraciados com “um programa para o fim de semana.” (Lispector, 2014, p. 14) A modificação do conto é evidenciada pelo narrador quando diz que a festa no céu aconteceria numa data anterior ao Carnaval, inserindo um toque contemporâneo à tradição. Descrevendo os animais alados como recebedores de um convite para o evento celestial, revitaliza-se a linguagem e a ambientação, aproximando a história do contexto atual.

Essas variações e adaptações na narrativa folclórica evidenciam a riqueza da tradição oral, sendo reinterpretada e revigorada ao longo do tempo por diversos autores, mantendo-se viva e relevante na literatura contemporânea. Nesse trecho específico, tal recurso narrativo estabelece uma aproximação, uma identificação entre o texto e o leitor,

especialmente com o leitor infantil. A estratégia reside na utilização de uma linguagem acessível e familiar ao universo das crianças. “Essa escolha linguística não apenas facilita a compreensão, promove também um maior envolvimento do público-alvo com a narrativa, tornando-a cativante.” (Wanderley 2021, p. 241) .

Para chegar à festa no céu seria necessário que o animal tivesse asas, o que excluía naturalmente e silenciava aqueles que não as possuíam. “Os animais de terra estavam conformados esperando o dia em que houvesse a festa lá na selva mesmo. Mas, [...] o sapo verde, não.” (Lispector, 2014, p. 14) Não se conformando em ficar de fora “e utilizando-se de sua esperteza, se esconde no violão do urubu, que o transporta sem saber.” O sapo “que deveria sentir-se inferiorizado por não possuir asas, acaba por ridicularizar o urubu, que as tem” (Wanderley, 2021, p. 240). Ele também vai à festa e se permite usufruir do prazer desta mas o urubu, descobre que tinha sido enganado e tenta se vingar. “O urubu percebeu a coisa e ficou raivoso: – Espertinho, não é? Pois agora mesmo é que você vai voar, vou te soltar no ar” (Lispector, 2014, p. 17)

[...] o urubu [...] joga o sapo lá de cima e este, mais uma vez recorrendo à sua esperteza, engana outra vez o urubu, escapando feliz dentro do lago. O desfecho da narrativa retoma uma temática comum às narrativas populares: a exaltação da esperteza como forma de sobreviver a alguma forma de injustiça.

A narradora, ao final, diz não haver moral da história, mas não é bem isso o que acontece, pois a narrativa também conta ao leitor atento que as asas, elemento de superioridade, de nada adiantaram face à esperteza. A astúcia do sapo não apenas garante sua participação na festa, mas também reverte a situação em seu favor, subvertendo as expectativas e reforçando a mensagem de que a inteligência e a sagacidade podem triunfar sobre as limitações impostas pelo ambiente. “Moral da festa? Bem, não houve.” (Lispector, 2014, p. 17). Um convite à reflexão ou apenas mais uma ironia comum à escrita lispectoriana?

Março é dedicado à retomada da lenda amazônica sobre o “uirapuru, pássaro encantado da sorte e que tem como moradia as ricas florestas da Amazônia.” (Lispector, 2014, p. 18) Nova lenda indígena é apresentada às crianças. Já no início da história, o leitor é avisado que é triste, mas que o canto do pássaro justifica que seja contada: “A história é um pouco triste. Mas o canto dessa ave é tão plangente e mavioso que vale a pena contar.” (Lispector, 2014, p. 18)

“A curiosidade do leitor já foi despertada.” (Wanderley, 2021, p. 241) Logo a seguir, novo convite é estendido ao leitor para uma consideração sobre a futilidade de um grupo de moças indígenas: “Elas, tolinhas, achavam que coisa bonita só pode vir de gente

bonita.” (Lispector, 2014, p. 18) A narrativa gira em torno de um rapaz feio, mas que tocava flauta maravilhosamente. Porém, ao ser encontrado por algumas moças que investigavam a origem sonora do instrumento, foi por elas desprezado devido à sua aparência: “E caprichosas, malcriadas, empurraram o índio feio para fora da clareira.” (Idem, p. 18; 21) Nova flauta foi ouvida na floresta, e as jovens localizaram o gorjeio de um formoso pássaro, o uirapuru. Ao ser flechado por uma delas, a ave transformou-se em um belo rapaz. Isso provocou a ira do moço feio.

O índio feio mandou rápido sua flecha, em direção ao peito varonil do rival, só para assustá-lo. E não é que aconteceu um encantamento milagroso? Aconteceu sim: o rapaz bonito se transformou num pássaro invisível, mas presente pelo seu canto. E as índias passaram, mesmo sem ver, a ouvir o trinado feliz.

A conclusão inesperada desafia as expectativas do leitor e levanta questionamentos sobre a percepção de ‘sorte’ associada a um conto tão enigmático e repleto de eventos trágicos. A ambiguidade da história proporciona um espaço reflexivo envolvendo o poder das narrativas de transcender as emoções iniciais, pois estas “adquirem significados diferentes com o passar do tempo e através das diversas interpretações culturais, tocando em aspectos mais profundos da condição humana mostrando as peculiaridades do folclore.” (Wanderley, 2021, p. 241)

Essa lenda em especial é rica em simbolismos que podem ser trabalhados com os estudantes em sala de aula, pois explora temas como beleza, vingança, transformação e o paradoxo estabelecido entre a tristeza da história e a crença popular na sorte associada ao uirapuru. A história do indígena feio que toca flauta lindamente destaca as ironias da vida, onde o talento é muitas vezes obscurecido pela fisionomia de uma pessoa. A rejeição do rapaz pelas moças devido à sua feiura mostra a importância desmedida que a sociedade humana dá à superficialidade das aparências e como isso pode influenciar a aceitação ou o desprezo de alguém, mesmo diante de habilidades notáveis.

Adicionando o uirapuru à narrativa, Lispector introduz um elemento mágico e mitológico. A transformação do pássaro em um belo rapaz e, novamente, em um pássaro invisível após ser flechado é significativa. Pode representar a efemeridade da beleza, a fragilidade da vida, a impermanência das coisas ou até mesmo a capacidade de se adaptar e transcender face às adversidades. A reviravolta na história, onde o rapaz feio, por despeito e buscando vingança atinge com uma flecha o rapaz bonito convertendo-o em um pássaro invisível, destaca o ciclo ininterrupto de ações e consequências. Mostra que a vingança muitas vezes não traz a redenção esperada, apenas perpetua um ciclo interminável de transformações e repetições.

A reflexão final do narrador sobre a contradição entre a tristeza da história e a crença generalizada no bom agouro associado ao uirapuru adiciona uma camada adicional de complexidade. Destacamos que a questão da provável sorte atribuída ao pássaro não é explicada: “Como é que se espalhou que o uirapuru dá sorte? Ah, isso não sei, mas que dá, dá!” (Lispector, 2014, p. 21)

A essa conclusão, sem uma resposta lógica, o narrador responde de uma maneira muito próxima daquela usada pelo senso comum, que não se preocupa muito em explicar racionalmente os fatos, apenas conhece a verdade de uma afirmativa que passou de geração em geração, afinal “existe coisa que apenas se sabe.” (Wanderley, 2021, p. 241). Isso pode sugerir uma desconexão entre a realidade dolorosa da narrativa e a forma como a mesma é percebida ou reinterpretada culturalmente. Essa dicotomia entre a história triste e a crença popular destaca a natureza ambígua e, muitas vezes, contraditória das histórias folclóricas e mitológicas, que podem servir tanto como reflexões profundas sobre a vida quanto como fontes de otimismo, de esperança, mesmo diante de tribulações.

Muitas são as versões existentes em nossa contística popular para esse mito amazônico. Até mesmo Villa Lobos foi por ele inspirado ao compor seu poema sinfônico. Em *Mitos e Lendas do Brasil em cordel*, Nireuda Longobardi define o canto do uirapuru como “um soneto encantado”. Segundo a autora, “Todos os pássaros ficam / em silêncio para ouvi-lo. / O seu canto majestoso, / espalha-se com estilo, / por toda a grande floresta. / Um som doce e tranquilo.” (Longobardi, 2009, p. 36 apud Wanderley, 2021, p. 241) A diversidade de interpretações e representações do mito amazônico do uirapuru na cultura popular brasileira transparece, revelando como arte, música e literatura têm encontrado inspiração nessa lenda. Tal influência contribui significativamente para a preservação desse valioso legado cultural.

O primeiro dia do mês de abril é conhecido como sendo o Dia da Mentira. Talvez por isso, foi escolhido por Lispector para contar uma das muitas armadilhas engendradas por Pedro Malazarte, personagem do imaginário popular, “tão brasileiro como pode ser, conhecido pelos golpes que aplicava às pessoas.” (Wanderley, 2011, p. 242) Com essa narrativa, a escritora retoma o tema da esperteza como resposta frente às injustiças, reelaborando uma das seis aventuras de Malazarte, a de número II, registrada por Luís da Câmara Cascudo (2014, p. 183) em *Contos tradicionais do Brasil*.

Em suas linhas iniciais, a história celebra a existência do mês de abril. Vejamos isso nas palavras da própria autora: “Ah, mês de abril, que delícia de existir! Também para Pedro Malazarte.” (Lispector, 2014, p. 22) Observemos a sugestão e o convite ao deleite que

se apresenta ao leitor. O início do mês, que celebra o Dia da Mentira, apresenta o personagem sintetizando as características necessárias à mensagem final da narrativa – “Moral: mais vale uma porta desvalida e esperteza de Malazarte, que uma casa inteira para quem não tem arte.” Essa mensagem ratifica o uso da esperteza como arma para punir os opressores e, de alguma forma, lutar contra injustiças, afinal “era 1º de abril, dia de se enganar os outros.” (Idem, 2014, p. 25).

Câmara Cascudo (1999, p. 535), ao caracterizar o personagem Pedro Malazarte, descreve-o assim: “figura tradicional nos contos populares da Península Ibérica, [...] exemplo de burlão invencível, astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos.” O autor (1999, p. 536) define Malazarte como um “tipo feliz da inteligência despudorada e vitoriosa sobre os crédulos, os avarentos, os parvos, orgulhosos, os ricos e os vaidosos, expressões garantidoras da simpatia pelo herói sem caráter.”

Mais uma vez, ao referir-se à personagem, Cascudo (1999, p. 537) afirma que “Pedro Malazarte é a figura humana que determinou um ciclo de facécias em maior quantidade, de exemplos e atração irresistível.” A relevância de Pedro Malazarte na cultura folclórica é enfatizada novamente e o fato de estar presente como objeto de interesse em estudos de renomados folcloristas brasileiros reflete sua presença marcante no imaginário popular. A citação de Cascudo salienta, outrossim, a popularidade duradoura e a influência deste personagem não somente na tradição contística brasileira, mas também em toda Península Ibérica. As histórias e façanhas envolvendo o personagem continuam encantando tanto estudiosos quanto o público em geral. A arte de reelaborar histórias tem sido uma fonte de inspiração para autores que direcionam seus textos às crianças e jovens. Isso demonstra a relevância perene do trapaceiro, perpetuando seu lugar na tradição literária brasileira, mantendo-o vivo no imaginário coletivo.

“Maio, por sua vez, é o mês dedicado às noivas” (Wanderley, 2011, p. 243). Nada mais apropriado que a reescrita de uma lenda tendo como personagem “a perigosa Yara” que “no mês de maio [...] aparece ao pôr do sol para arranjar noivos” e, com seu canto, atrair jovens rapazes para o fundo das águas. Desde o título, a autora indica que a Yara é “perigosa” mas assim mesmo “é a tentação da aventura, pois há rapazes que gostam do perigo.” Como tudo que traz risco, fascina e atrai, ela é também “magnífica.” (Lispector, 2014, p. 26)

Nessa narrativa um jovem Tapuia “sonhador e arrojado”, seduzido pelo desejo do imprevisto, sucumbe aos encantos da sereia e termina no fundo do rio, enquanto a Yara logo volta a procurar outros rapazes para casar: “De tardinha, aparecia a morena das águas, adornada com rosas e jasmims. Porque um só noivo, ao que parece, não lhe bastava.” (Idem,

2014, p. 27) A história começa e termina com um aviso ao leitor: “Esta história não admite brincadeiras. Que se cuidem certos homens.” (Ibidem, 2014, p. 29) Esse é um elemento característico dos textos de Lispector que procura sempre levar seus leitores a reflexões.

Analisando as representações do mito das sereias, é possível perceber a conexão íntima entre as mulheres e as águas oceânicas, vinculadas pela lua. As distintas fases lunares, que controlam o ciclo menstrual, também influenciam as marés, estabelecendo uma associação simbólica entre esses elementos. A água do mar, assim como a dos rios, não retida e liberta, está frequentemente ligada a seres aquáticos que despertam nossa libido, já que representam a liberdade e a imprevisibilidade. Observa-se que essa água, que nutre e permite a vida, também assume a forma agitada e caótica que resulta em morte – similar à dualidade das sereias, doces e assustadoras ao mesmo tempo. “Como vêm dos elementos indeterminados do ar (pássaros) ou do mar (peixes), vê-se nelas criações do inconsciente, sonhos fascinantes e aterrorizantes, nos quais se esboçam as pulsões obscuras e primitivas do homem.” (Chevalier, 2003, p. 814)

O psicólogo Mário Corso (2004) analisa que tanto os mitos da sereia europeia quanto os da Iara refletem a dificuldade de nossos antepassados em lidar com o sexo e a beleza dos encantos femininos, frequentemente associados ao pecado. Somos deixados com a moral da história: é preciso ter muita cautela com os atrativos femininos, pois o desejo é instintivo, e é da cintura para baixo que mora o perigo.

A figura da Iara, derivada do monstro aquático masculino Ipupiara da mitologia Tupi, passou por um processo de “hibridização cultural”, unindo elementos indígenas, africanos e europeus. O mesmo processo que fez o Saci indígena se tornar o duende negrinho e pernetta que é hoje, incidiu sobre o mito das criaturas aquáticas. Dessa forma, o feroz Ipupiara, a Iemanjá africana e a sereia europeia convergiram para criar este ser mítico único. (Costa, 2016) O Ipupiara foi transformado, com o indianismo do século XIX, na figura romântica da Iara, retratada como uma sereia de beleza etérea em obras como as de Olavo Bilac (1964). Essa transição ilustra o impacto do sincretismo e da romantização na construção do folclore brasileiro.

A Iara ilustra como um mito pode mesclar características nativas e ao mesmo tempo refletir a influência do colonizador. A cultura popular é fluida e sujeita a transformações. Assim, o mito gradualmente passou a fazer parte do imaginário das comunidades ribeirinhas, enraizado em sua origem ancestral. Dessa forma, a presença da figura da Iara/Yara na literatura brasileira é fascinante por sua origem e pela forma como foi assimilada. Embora seu nome seja indígena, essa beldade, assim como o Malazarte, também

chega até as narrativas brasileiras através da herança do imaginário europeu trazida de Portugal durante o período de colonização. Aqui, plantou raízes, nunca mais sendo esquecida pelos escritores e contadores de histórias. A Yara de Lispector assemelha-se à Iara da história de Ricardo Azevedo (2002, p. 25), que reconta essa lenda no livro *Bazar do folclore*, onde legitima a personagem como “aquela que representa o desejo proibido, a tentação.”

Sobre esse aspecto da personagem, Nireuda Longobardi (2009, p. 12) vai descrevê-la como “Linda e enigmática, / cabelos longos ao vento. O seu canto é hipnótico, / atraindo-os para dentro / das águas muito profundas, / depois só resta lamento.” Monteiro Lobato (2005, p. 71) também apresenta a Iara ao leitor infantil descrevendo-a como “perigosíssima.” O Saci, seguindo tal descrição narrativa declara: “Todo o cuidado é pouco. A beleza da Iara dói tanto na vista dos homens que os cega e os puxa para o fundo d’água. A Iara tem a mesma beleza venenosa das sereias. Você vai fazer tudo direitinho como eu mandar.” A Iara é uma personagem que transcende o tempo e sua lenda se enraizou profundamente nas narrativas e no folclore do povo brasileiro. Essa ressonância contínua denota a capacidade de adaptação e reinvenção dos mitos.

O mês de junho é rico em festas populares, especialmente no nordeste brasileiro, um dos palcos da infância de Clarice. Para ilustrar esse mês, assim como acontece nos textos de janeiro e fevereiro, a narradora retoma a temática dos bichos. Mais uma vez, ela recorre ao ‘bestiário’, trazendo temas e personagens comuns a seus textos, e passa a relatar um mito contado pelos “índios da tribo Tembê” recriando a história em *Uma festança na floresta* (Wanderley, 2021, p. 244).

Os divertimentos são encabeçados por uma festa entre a “bicharada na selva.” A partir desse folguedo, a narradora revela como e por que os animais perderam a capacidade de falar, passando a se comunicar por grunhidos. Quando convidados para a comemoração, os bichos não sabiam quem seria o anfitrião. Apesar da suspeita de que fosse a “mandachuva” onça, chamada de “rainha das selvas brasileiras” receberam a garantia de que “na ocasião, seria abolida a ferocidade” e aceitaram o convite. (Lispector, 2014, p. 30-31) Porém, no auge da festança, a onça sentiu a tentação de seguir seus instintos e atacar os convidados. Contudo, como a violência não era permitida, ela optou por empregar outra forma de agressão: a sua “língua viperina.” (Idem, 2014, p. 32)

Isso resultou em uma verdadeira confusão causada pela onça que, ocupada em ferir os outros com comentários maliciosos, foi punida pelo “deus dos veados, Arapuá-Tupana” (Lispector, 2014, p 33),

que resolveu acabar com a empáfia da onça e para vencê-la pôs-se a cantar. Os bichos, sabendo que quando o ouvissem morreriam, taparam os ouvidos. Arapuá-Tupana afinal foi embora e a bicharada não morreu. É. Mas os animais haviam perdido o dom da fala, ninguém se compreendia mais. E isso, até o dia de hoje. Porque grunhir ou cantar não diz nada. Tudo por causa da onça linguaruda.

A maneira com que a escritora põe fim à narrativa parece ser mais do que um desfecho, apresentando-se como uma provocação deliberada. Lispector, dessa forma, convida os leitores a reflexões mais profundas, afinal, a impossibilidade dos animais de se comunicarem teve como estopim uma onça inconveniente. Ao classificar a onça dessa maneira, a escritora enfatiza que a causa da ruptura da comunicação entre os animais está relacionada à língua afiada da onça, que escolhe deliberadamente ferir os outros com suas palavras maliciosas. (Wanderley, 2021, p. 245) O convite à reflexão pode ser estendido para além da história em si. Lispector ao reescrever essa narrativa, pode estar sugerindo que a dinâmica representada entre os animais reflete aspectos da sociedade humana, onde a comunicação muitas vezes é prejudicada por palavras cruéis e julgamentos. Podemos interpretar a mensagem como uma chamada para a autocrítica, ao considerarmos as consequências das palavras proferidas.

Se optarem por trabalhar essa história em sala de aula, os professores podem ressaltar os possíveis desdobramentos das provocações de Lispector. A fábula tem o potencial de incentivar debates sobre a importância das palavras, as consequências de seu uso, a responsabilidade na comunicação e os efeitos de fofocas ou comentários maldosos não somente na sociedade, mas também na comunidade escolar, de fato, em todos os lugares nos quais estamos inseridos. Além disso, pode abrir espaço para discussões mais amplas sobre a tradição oral, a preservação de mitos e lendas na cultura de um país e a maneira como diferentes autores interpretam e adaptam tais histórias ao longo do tempo, mantendo-as vivas e relevantes para as gerações futuras. Um exemplo disso é a história *Uma festa na selva: lenda dos índios Tembê*, escrita por Maria Thereza Cunha de Giacomo como parte da coleção “Lendas brasileiras”, em 1974. (Wanderley, 2021)

No mês de julho começamos a explorar uma nova narrativa incluindo outra personagem do folclore brasileiro recuperada por Lispector. É desenvolvida em uma linguagem que, aos sentidos de um leitor criança, possivelmente, soaria também como uma extensão das ‘esquisitices’ anunciadas pela autora. *Curupira, o danadinho* é uma “história esquisita de um ser mais esquisito ainda.” (Lispector, 2014, p. 34) Neste ponto a escritora, mais uma vez, utiliza cuidadosamente as palavras para insinuar ao leitor o que não é explicitamente afirmado. (Wanderley, 2021, p. 245)

“Que ser misterioso. Pois que também é sábio: conhece, ao olhar apenas, as plantas que curam doença de bicho. Porque ele protege os animais contra malefícios e caçadores. E faz isso sem deixar marcas.” (Lispector, 2014, p. 34) Esse ser, também descrito como “pequeno moleque” com pés virados para trás, reside nas florestas do Brasil possuindo como objetivo proteger a fauna e a flora. “Os caçadores temem esta espécie de gnomo-monstro e suas vinganças”, pois são duramente punidos se desobedecem suas regras. O narrador sugere uma ligação entre ele e outro habitante encantado das matas brasileiras, o Saci pois, assim como o diabinho pernetá, “também pede fumo e em troca do que lhe é dado ensina os segredos da selva.” Apesar de ser amigável com os animais da floresta e “com um ou outro caçador”, “com o Curupira não se brinca.” (Idem, 2014, p. 37) Ainda que seja descrito como “esquisito” e “feio que nem o Tinhoso”, o personagem também possui atributos que cativam e aproximam o leitor da história, evidentes já no título.

Podemos notar como o uso do diminutivo “danadinho” no início da narrativa estabelece uma conexão entre o texto e o leitor, relação essa cultivada ao longo de todas as histórias presentes no livro que analisamos. No desfecho do conto, mais uma vez nos deparamos com um enigma que o narrador classifica como não esclarecido: “Não se sabe explicar por que ele é tão bom com os bichos.” (Lispector, 2014, p. 37)

Seria uma nova ponderação com os leitores sobre a crença existente entre os homens de que as coisas bonitas só podem brotar de gente bonita, já apresentada na lenda do mês de março? Tal consideração lança luz sobre um tema mais amplo que permeia a compreensão cultural. Essa noção pode ser descrita como expressão de um viés estético que muitas vezes influencia as percepções das pessoas sobre o valor das criações e realizações. A conexão entre essa crença e a introdução do mito do Curupira sugere uma reflexão abrangente sobre as raízes culturais que moldam tais concepções.

O Curupira é, segundo Cascudo (1999, p. 332), “um dos mais espantosos e populares entes fantásticos das matas brasileiras.” Este ser mítico desafia as normas estéticas tradicionais. Sua singularidade e importância transcende a aparência física, destacando a riqueza, diversidade cultural e capacidade de atribuir beleza e valor a elementos que vão além dos padrões convencionais. A permanência do mito do Curupira, desde suas origens entre os povos indígenas até suas diversas interpretações por autores contemporâneos, ressalta sua importância cultural duradoura. A variedade de recontos destaca não apenas a atemporalidade do Curupira, mas também sua capacidade de inspirar novos relatos e perspectivas.

Tais narrativas em torno do Curupira desafiam a ideia restrita de que apenas a beleza física é capaz de gerar algo belo. Elas convidam à reflexões sobre a beleza intrínseca

das histórias, tradições e riqueza cultural existentes no imaginário de um povo, que vão além das análises superficiais. Em última instância, “o mito do Curupira além de ampliar a compreensão da mitologia brasileira, propõe uma chance de repensar os padrões estéticos modeladores das crenças e percepções sociais”, questionando-os. (Wanderley, 2021, p. 246)

A história de Agosto resgata uma das mais belas narrativas do folclore gaúcho, *O Negrinho do Pastoreio*. Vislumbramos que a escolha do relato para este mês é devido ao frio que costuma fazer “nos pampas”, o que cria uma analogia com o Sul do país. A escritora reconta a lenda: um “escravinho mais negro que carvão”, que nunca conheceu pai ou mãe, conhecido como “Negrinho”, era constantemente castigado com surras e ruindades pelo patrão, “um homem muito rico, mau e sovina.” (Lispector, 2014, p. 38) No entanto, o menino era sempre protegido por Nossa Senhora, sua madrinha, durante suas desventuras. Um dos castigos era ser obrigado a encontrar os cavalos do patrão na noite escura – o que, segundo a narradora, continua fazendo “até hoje.” Como auxílio em sua busca, ele leva tocos de vela do altar da santa e encontra os cavalos com a ajuda da luz das velas que se multiplicam. Mais um castigo lhe é imposto, e novo milagre de Nossa Senhora o salva das formigas após uma surra.

Ao presenciar o milagre de encontrar o garoto sadio apesar das chicotadas e do formigueiro, o patrão se ajoelha “de medo e não de bondade.” Diante da cena narrada e confirmando a superstição dos gaúchos sobre os poderes que o Negrinho tem para encontrar objetos perdidos, a narradora inova no último parágrafo, quando questiona: “Será que a moral dessa história é que o bem sempre vence? Bom, nós todos sabemos que nem sempre.” (Lispector, 2014, p. 41)

Com a indagação, conduz o leitor a perceber complexidades morais e leva-o a reconhecer que em diversas circunstâncias, nem sempre o bem prevalece. A propósito dessa narrativa, Franchini (2011, p. 138) reconhece que é “a lenda mais popular no extremo sul do Brasil, uma história triste e violenta” e que o escritor Simões Lopes Neto foi o “seu maior divulgador.” Esse autor gaúcho narra a saga do Negrinho do Pastoreio em seu livro *Contos gauchescos e lendas do sul*. De acordo com Lopes Neto (2012, p. 317) “O Negrinho do Pastoreio é uma lenda cristã, divulgada com finalidades morais. O Negrinho é sem pecado, uma vítima. É um acessório à bondade de Nossa Senhora, madrinha dos que não a têm.” (Wanderley, 2021, p. 246-247)

Destacando o caráter religioso da narrativa, Longobardi (2009, p. 16) a descreve como “uma triste história / de um menino que sofreu, / mas alcançou a vitória, / e hoje habita com / nossa Senhora na Glória.” A narrativa do *Negrinho do Pastoreio* destaca a virtude do

sofrimento e da redenção. Ela ressoa como uma história de injustiça e perseverança permeada por elementos de fé e crenças populares, que evocam uma visão de alívio e salvação diante das adversidades. Wanderley (2021, p. 247) afirma que no conto “O negrinho”, pertencente à obra *O Saci*, de Monteiro Lobato (2005, p. 50) há referência a esse personagem, descrevendo-o como mártir/santo por seus sofrimentos:

Os homens daquelas bandas começaram a considerar o negrinho como um mártir que tinha ido direto para o céu. Com o tempo virou um verdadeiro santo. Quem quer qualquer coisa, na campanha do Rio Grande, antes de pedi-la a Santo António ou a outro santo qualquer, pede logo ao Negrinho do Pastoreio.

O trecho acima destaca como o sofrimento do Negrinho, um ser marginalizado, é reinterpretado pela comunidade local, que o venera como uma figura de intercessão e bondade. A consagração do menino ilustra um fenômeno comum ao folclore brasileiro, no qual personagens regionais são transformados em santos populares pela narrativa coletiva. Esse processo reflete a capacidade dos grupos sociais em criar símbolos de resistência e justiça em resposta às injustiças sociais.

2.2.1 O Negrinho do Pastoreio - uma mediação sensível

A história do *Negrinho do Pastoreio* é cheia de simbolismos e carregada de questões históricas, culturais e sociais, o que oferece uma oportunidade valiosa para uma abordagem educativa sensível e cuidadosa. Sob essa perspectiva, analisar tal narrativa permite respeitar sua complexidade e considerar os sentimentos e reflexões que ela desperta, especialmente em temas como escravidão, desigualdade, violência e religiosidade.

Sendo assim, não podemos ignorar a ambiguidade presente na representação da história do *Negrinho do Pastoreio* em algumas interpretações dessa lenda, especialmente na de Monteiro Lobato. Embora progressista em certos aspectos, esse autor também expressou visões racistas em diferentes momentos, e considerar essa dualidade é importante ao analisar suas obras. A reverência ao Negrinho pode ser vista tanto como um reconhecimento das injustiças sofridas pelos negros quanto como uma exotização e romantização da figura do negro sofredor, “agraciado” por Deus e pelos santos, sem necessariamente propor uma crítica contundente ao racismo estrutural da sociedade brasileira.

Incorporando essa figura ao folclore nacional, Lobato contribui para a construção de um imaginário coletivo que pode promover a valorização da diversidade cultural e religiosa. No entanto, sob uma perspectiva crítica, essa “inclusão” também permite discutir como esses relatos podem reforçar hierarquias raciais, sociais e culturais. Podemos observar o que está implícito nos discursos sociais e religiosos, que muitas vezes cristalizam essas narrativas, dificultando seu questionamento.

Se escolhermos abordar essa lenda em sala de aula, é importante manter esses pontos em foco, incentivando uma análise aprofundada. Quando trabalhamos junto aos educandos, alguns objetivos podem ser buscados como apresentar a narrativa de forma cuidadosa, considerando o contexto histórico e cultural em que ela está inserida. Ao mediamos essas questões há alguns cuidados a serem observados como o de evitar a revitimização. Podemos conseguir isso não normalizando a violência que a narrativa carrega, mas apresentando-a como um fato histórico a ser combatido e superado. Também é preciso que estejamos atentos às reações emocionais que a história pode despertar nos jovens, oferecendo-lhes um espaço seguro de diálogo e escuta onde possam expressar o que sentem. Garantimos assim aos estudantes a livre expressão de suas opiniões, emoções e dúvidas. Demonstrando sensibilidade cultural ao tratar do tema, consideramos as dimensões de fé e resistência presentes na história. Desse modo ajudamos a promover a valorização da cultura afro-brasileira, desconstruindo preconceitos que porventura possam surgir. Outra questão a ser considerada é o diálogo com o presente. Conectando o passado com questões sociais contemporâneas, estimulamos a empatia e a reflexão crítica dos estudantes.

A seguir, apresento uma sugestão para que os professores desenvolvam uma atividade significativa, composta por etapas que podem ser ajustadas de forma flexível às necessidades de cada turma.

Etapa 1: Contextualizando histórica e culturalmente a lenda do *Negrinho do Pastoreio*

Contextualize a narrativa antes de apresentá-la: isso vai auxiliar os estudantes na compreensão de sua origem e significados.

- **Contexto histórico:** Sabemos que preconceitos e desigualdades infelizmente ainda fazem parte da atual sociedade brasileira. Como forma de incentivar discussões importantes sobre temas históricos, explique o cenário da escravidão no Brasil, enfatizando a exploração de seres humanos, inclusive crianças, bem como a violência dos senhores e senhoras de escravos.
- **Contexto cultural:** Mostre como a história dialoga com a religiosidade afro-brasileira (representada pela figura do Negrinho enquanto devoto de Nossa Senhora e sendo um protetor espiritual associado à fé). A história também pode ser apresentada como pertencente à tradição oral do país, fazendo parte especialmente do folclore do sul do Brasil.

Atividade inicial:

Como forma de criar um ambiente receptivo e de identificar informações e concepções prévias da parte dos estudantes, peça para que compartilhem o que sabem ou o que já ouviram falar sobre a história do *Negrinho do Pastoreio*.

Etapa 2: Leitura ou contação da história

Apresente a lenda de maneira envolvente e respeitosa.

- **Leitura ou contação de história:** Exponha a narrativa num tom que valorize sua dimensão simbólica e emocional. Utilize recursos como música, objetos ou imagens proporcionando uma atmosfera imersiva que os ajude a mergulhar na experiência.
- **Enfoque sensível:** Ao narrar as partes mais violentas da história, como os castigos que o Negrinho sofre, dê ênfase à injustiça e à brutalidade da escravidão. Mostre-lhes a necessidade de refletir sobre essas práticas que fazem parte da história do país, promovendo sempre acolhimento às emoções e observações que possam surgir.

Atividade reflexiva:

Ao término da história, questione os estudantes:

- Como vocês se sentiram ao ouvir essa lenda?
- Quais mensagens ou lições essa narrativa transmite?
- Vocês acham que essa história é importante para nós hoje? Por quê?
- Comentem sobre o que vocês mais gostaram e o que menos apreciaram na narrativa.

Etapa 3: Reflexão histórica e social

Auxilie os estudantes a estabelecer conexões entre a narrativa e questões históricas e contemporâneas:

- **História da escravidão:** Descreva como crianças escravizadas eram exploradas e de que maneiras tanto a violência física como a simbólica eram utilizadas para impor obediência e subordinação. Relacione isso com a luta pela liberdade e igualdade e a questão dos direitos humanos.
- **Questões atuais:** Discuta com a turma sobre o histórico de racismo e desigualdades estruturais no país e como as consequências disso tudo ainda afetam a sociedade brasileira. Estimule reflexões a partir de perguntas:
 - Vocês conseguem enxergar alguma relação entre o sofrimento do Negrinho e as dificuldades enfrentadas por crianças negras na atualidade?

- De que maneiras podemos contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva?

Atividade crítica:

Proponha que os estudantes analisem a figura do Negrinho como símbolo de resistência e fé, contrastando-a com a realidade histórica de opressão e exclusão.

Etapa 4: Produção criativa

Estimule os educandos a expressarem livremente por meio da arte e da escrita suas reflexões e impressões sobre a lenda do *Negrinho do Pastoreio*.

- **Ilustração:** Solicite que façam uma ilustração (a cores ou em preto e branco) sobre cenas da história que mais os impactaram. Peça-lhes que expliquem por que as escolheram.
- **História em quadrinhos:** Estimule-os a transformar a lenda em quadrinhos, escolhendo os momentos mais marcantes da história, como por exemplo, o início, o desafio de encontrar os cavalos e o final emocionante. Incentive-os a usar a criatividade para desenhar os personagens, os cenários e até os sentimentos que essa história transmite. Oriente-os a não esquecer de incluir balões de fala e narrativas para contar a história.
- **Colagem:** Apresente brevemente a técnica da colagem e, em seguida, incentive-os a criar uma obra de arte que represente a lenda ou uma cena da história. Disponibilize uma variedade de materiais e recortes, permitindo que escolham os elementos que mais os inspirem. Oriente-os a selecionar figuras e elaborar uma colagem de forma intuitiva, explorando livremente a ideia de “arte sem regras.”
- **Escrita criativa:** Sugira que escrevam uma carta endereçada ao Negrinho, com tema livre. Se apresentarem dificuldades na escrita ou tiverem dúvidas, oriente-os a ‘contar’ ao Negrinho, por exemplo, o que aprenderam com sua história ou como o veem como símbolo de luta e superação.
- **Reescrita da história:** Proponha aos estudantes que criem uma versão da narrativa que imagine o Negrinho nos dias atuais, refletindo sobre novos desafios, dificuldades e conquistas.

Etapa 5: Discussão sobre Fé e Cultura Popular

- Explore junto aos estudantes a questão da religiosidade associada à história do Negrinho do Pastoreio, como por exemplo sua relação com práticas afro-brasileiras e o sincretismo religioso.
- Pergunte-lhes: Como a fé e a espiritualidade aparecem na história? De que maneiras essas tradições ajudam as pessoas a enfrentar desafios e momentos difíceis?

Atividade de conexão:

Sugira que pesquisem outras figuras históricas ou narrativas do folclore brasileiro e mitologia que representem fé, resistência, devoção ou proteção, criando paralelos com o Negrinho.

Conclusão e Avaliação

Encerre a atividade:

- Promova uma roda de conversa, de modo a refletir sobre o impacto da história do *Negrinho do Pastoreio* no aprendizado e na formação dos estudantes. A roda de conversa permite que os educandos expressem suas percepções, compartilhem o que mais os marcou na história, discutam o que aprenderam com ela e de que maneiras podem aplicar essas reflexões em seu dia a dia.
- Retome os principais aprendizados que a história do *Negrinho do Pastoreio* desperta: ela nos convida a pensar sobre as injustiças históricas, a dor e o sofrimento alheios, despertando nossa empatia e solidariedade. E também leva à reflexões sobre fé, resistência e esperança.

Com essa abordagem, os professores apresentam as lendas e mitos como um ponto de partida poderoso para o ensino de História. Ao trabalharmos com narrativas como essa, transformamos a sala de aula em um espaço para compreender e valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma educação sensível, transformadora e inclusiva. Quando assumimos a História como uma ferramenta potente para o ensino, podemos inspirar mudanças e ajudar a construir um futuro mais justo e consciente.

2.3 Como nasceram as estrelas: Outras histórias

Continuando a análise sobre as narrativas presentes em *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, no mês de setembro, as crianças encontram uma personagem do folclore brasileiro que, assim como a Iara e o Negrinho do Pastoreio, faz parte do universo

lobatiano: o Saci-Pererê. O início da narrativa, que tem como título *Do que eu tenho medo*, é marcado pela interlocução da autora com o leitor. A esse respeito, são usados vários recursos textuais que conectam quem conta e quem lê ou escuta a história. Nessa narrativa, a escritora é protagonista compartilhando com o leitor seu receio em conhecer o Saci: “...sou um pouquinho covarde [...] Tenho tanto medo é do... Saci-Pererê!” (Lispector, 2014, p. 42)

Wanderley (2021, p. 247) sublinha

Lembremos que o capítulo III da obra *O Saci*, de Monteiro Lobato, tem como título “Medo de Saci”. Pedrinho também tem medo de Saci. A forma como esse medo é exposto ao leitor oscila entre o tom confessional, que lembra a ingenuidade infantil, quando assume ser “um pouquinho covarde” e, ao mesmo tempo, um adulto que assume ter os seus “medos.”

A narradora não apenas relata os eventos, mas também se torna parte ativa da história, compartilhando seus temores pessoais em relação ao Saci. O medo é apresentado ao leitor de maneira variada: há momentos de confiança, nos quais a escritora revela sua própria covardia de forma ingênua, remetendo à inocência infantil, e ao mesmo tempo assume uma postura adulta, admitindo ter seus próprios receios. Essa alternância de tons confere complexidade à maneira como o medo é retratado na obra. A seguir, está a descrição de que o Saci é conhecido como “um diabinho de uma perna só” que usa um gorro vermelho, “anda sempre com um cachimbozinho” e apesar de não “fazer grandes maldades” suas brincadeiras são “pequenas e marotas” pois ele gosta mesmo é de se divertir e de trapalhadas. Coisas de um “pequeno malfeitor.” (Lispector, 2014, p. 43-44)

Esse texto apresenta um elemento novo: a narradora adota um estilo confessional, enfatizado pelos parênteses que interrompem o fluxo narrativo, revelando seu temor em relação ao Saci, pois acredita em sua existência. Além disso, o texto aponta afinidades entre ambos, como “o vício do fumo.” Essas características remetem a aspectos marcantes de Lispector, como o hábito de fumar e o gosto pela astúcia e pelo humor. A identificação da escritora com o Saci-Pererê sugere uma reflexão sobre seu próprio processo criativo, expressa de forma sutil: “... eu também sou um pouquinho Saci-Pererê: foi com ele mesmo que aprendi as manhas.” (Lispector, 2014, p. 45) Ao associar-se a essa figura folclórica, Lispector explora elementos de sua identidade e de sua escrita, simbolizando o aprendizado e as habilidades adquiridas ao longo de sua trajetória. Assim, o Saci torna-se uma metáfora para sua jornada criativa, refletindo a maneira como incorpora traços dessa figura mítica em sua expressão artística.

Além de Monteiro Lobato, outros escritores provavelmente influenciaram Lispector ocupando-se desse personagem do folclore brasileiro para recontarem a história do

Saci, como Luiz da Câmara Cascudo e Ricardo Azevedo. Recentemente, o autor Marco Haurélio, oferece ao público leitor uma nova versão dessa lenda em forma de cordel. A variedade de origens denota como a narrativa do Saci-Pererê é multifacetada e possui uma capacidade de renovação, sendo reinterpretada em diferentes momentos da história e da literatura brasileira. (Wanderley, 2021, p. 248)

Outubro é um mês dedicado a celebrar as crianças, com o dia doze marcando o ponto alto das comemorações. Essa conexão, somada ao fascínio da autora por seu bestiário particular, pode ter inspirado a retomada do tema dos bichos. Desde o início da narrativa, percebe-se a natureza lúdica de contar e ouvir histórias, especialmente quando o enredo ultrapassa o presente e leva o leitor ao distante “tempo de nossa tatatatataravó” (Lispector, 2014, p. 46), convidando-o a imaginar um mundo antigo.

A lenda desse mês tem como título *A fruta sem nome* e conta sobre a época em que havia uma árvore especial e encantada na floresta amazônica que dava uma “fruta gostosa”, capaz de saciar a fome dos bichos, mas ninguém sabia o seu nome. O jabuti, guiado pelo próprio Tupã², memoriza o nome do fruto e engana a velha guardiã do segredo, compartilhando sua descoberta com os outros habitantes da floresta. O conto mergulha no folclore amazônico para apresentar uma narrativa rica em lições e simbolismos. O jabuti assume o papel de protagonista, destacando-se dos demais animais por sua astúcia e discernimento. Como consequência de sua curiosidade e ao conseguir nomear a fruta proibida, o jabuti enfrenta uma punição: a velha, em sua ira, bate no casco do jabuti e o deixa rachado para sempre. (Wanderley, 2021, p. 248)

Na história *A fruta sem nome*, presente em *Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas*, surge a questão de “dar nome às coisas”. Em meio à fome, apenas o jabuti consegue nomear a fruta gostosa, permitindo-se comê-la. Ele supera os obstáculos criados por uma velha que tenta confundir os animais com nomes errados, destacando a importância da linguagem como ferramenta para vencer desafios. A narrativa evidencia o valor do conhecimento, da memória e da clareza na comunicação, mostrando que nomear corretamente pode ser decisivo. A sagacidade do jabuti exemplifica como a compreensão e a comunicação são essenciais para superar dificuldades. Além disso, a história ressalta a sabedoria ancestral transmitida ao longo do tempo, convidando o leitor a refletir sobre perseverança, resiliência e a importância do conhecimento em momentos críticos, enquanto explica simbolicamente a origem de uma característica do jabuti.

² Tupã é uma entidade da mitologia tupi-guarani. Na língua tupi significa ‘trovão’. Para os indígenas é a manifestação de um deus na forma do som do trovão e representa um ato divino, o sopro, a vida.

A décima primeira lenda, *Como apareceram os bichos*, representa o mês de novembro. Nessa narrativa, a autora recorre às tradições indígenas para explorar a origem das criaturas marinhas e terrestres. No início, todos eram seres humanos, mas passaram por metamorfoses provocadas por Hêté-nacop, um indígena da etnia Maué. Tomado pela fúria ao ser traído por sua noiva, ele interrompe brutalmente uma celebração de seu povo, atacando os presentes e transformando-os em animais. Assim, o tema da origem é novamente abordado, trazendo os bichos como protagonistas dos relatos da autora.

A história narra a trajetória desse homem enciumado, especialmente após ser enganado pela noiva, porque ela queria comparecer a uma festa da tribo onde flertaria com outros jovens – um evento que altera irreversivelmente a vida na floresta (Wanderley, 2021, p. 249). A narrativa ocorre, segundo os Maués, “no tempo mais antigo do mundo” onde “só havia pessoas e nem um animal.” Porém, estas tinham a capacidade de se transmutar. Então, em sua busca pela verdade sobre o comportamento da noiva, o protagonista “transformou-se em pássaro veloz.” (Lispector, 2014, p. 50-51).

Quando a encontra numa “dança alegre” com outro rapaz, fica “furioso” e volta a ser gente. Neste momento, Hêté-nacop “foi pedir à chuva, ao raio, ao trovão para lhe fazerem um favor. Caiu então na floresta uma tremenda tempestade” e o noivo começou “a bater em todo mundo.” Inclusive “deu uma boa surra na noiva, além de lhe puxar o nariz bem puxadinho”, fazendo a “bela índia” transformar-se “em tamanduá-bandeira.” (Lispector, 2014, p. 51-52) Daí por diante, as metamorfoses continuam e segue-se a explicação da origem de outros animais. “Por ser parte da fantasia [...] o tempo é imemoriável, mas, no decorrer da narrativa, os acontecimentos dessa fantasia também podem sofrer transformações e assumir outras mensagens para o tempo presente dos leitores.” (Wanderley, 2021, p. 249)

A história não se limita a um relato sobre a origem dos animais. Evoca, outrossim, temas universais como a busca pela verdade, os impulsos emocionais que levam a ações extremas e as consequências inesperadas dessas ações. A modificação das personagens simboliza mudanças profundas e repentinas na vida, enquanto a manifestação da natureza como uma tempestade reflete a força e a imprevisibilidade dos elementos naturais. Nessa narrativa, Lispector convida os leitores a refletirem sobre a complexidade das emoções humanas. Essa dinâmica entre ações e consequências mostra de que forma mitos e lendas atemporais podem conter mensagens e ensinamentos relevantes para diferentes épocas e contextos.

A pluralidade de vozes que se dedica a recontar essa história, tais como Daniel Munduruku, com o conto “Depois do dilúvio” (mito Kaingang), em seu livro *Contos*

indígenas brasileiros; Hernâni Donato, na história “Como apareceram os animais”, parte do livro *Contos dos meninos índios*, e Tiago Hakiy, em *A origem dos bichos*, evidencia tanto a vitalidade quanto a capacidade das falas indígenas de se renovarem, mantendo-se vibrantes ao longo do tempo. Revela a natureza única e heterogênea desses mitos ancestrais. E embora essa história seja dirigida principalmente às crianças, os adultos também podem se envolver na peculiar “magia” dessa narrativa de Lispector. Sua escrita transporta o leitor para uma esfera de fascínio que, mais do que prazer estético, desperta inquietações profundas. A escritora, a partir de uma lenda indígena, constrói uma análise sugestiva sobre a transformação do ser humano em momentos de intensa fúria, revelando as profundas mudanças que esse estado emocional extremo pode desencadear.

Ao final, o mito sugere simbolicamente “a origem dos bichos do mar e da terra” (Lispector, 2014, p. 53), expandindo ainda mais o alcance da narrativa e “convidando o leitor a imergir numa jornada que transcende o mero relato mítico.” Mais uma vez, Lispector deseja que o leitor embarque em uma jornada encantadora em busca de respostas para dilemas como a origem do universo e dos seres vivos, humanos ou não. Por meio da cosmologia de um povo, a autora oferece uma narrativa envolvente e instigante que tem o poder de cativar quem a lê. Dessa forma, “a escritora cria uma experiência multifacetada ao entrelaçar o universo imaginativo das crianças com reflexões sobre a complexidade das emoções humanas e o mistério dos primórdios.” (Wanderley, 2021, p. 249)

Em dezembro, último mês do ano, surge *Uma lenda verdadeira* que retrata o nascimento de Jesus, o Cristo. O estilo lírico, característico de Lispector ressoa nas expressões que capturam a essência desse momento “... um nascimento – que sempre renova o mundo e o faz começar pela primeira vez.” (Lispector, 2014, p. 54-56) Na cena, a criança, seus pais, os animais e todo o celeiro testemunham o inexplicável:

Ouvia-se, como se fosse no meio da noite calada, aquela música de ar que cada um de nós já ouviu e de que é feito o silêncio. Era extremamente doce e sem melodia, mas feita de sons que poderiam se organizar em melodia. Flutuante, ininterrupta. Os sons como quinze mil estrelas. (...) como se o silêncio falasse. O silêncio do Deus grande falava. Era de um agudo suave, constante, sem arestas, todo atravessado por sons horizontais e oblíquos. Milhares de ressonâncias tinham a mesma altura e a mesma intensidade, a mesma ausência de pressa, noite feliz, noite sagrada.

Neste texto, observamos um notável traço na escrita de Lispector: a recriação de elementos presentes em outras narrativas. Essa prática, conhecida como intertextualidade, revela-se como uma constante em sua obra, onde fragmentos de histórias anteriores são ressignificados e redesenhados em novos contextos. A intertextualidade, essencial em qualquer produção textual, denota que nenhum texto é completamente isolado ou

independente, pois a construção de uma nova narrativa pressupõe um diálogo com narrativas preexistentes. Cabe ao escritor promover um diálogo textual com criatividade, utilizando diferentes recursos linguísticos e, desse modo, retomar o texto-base e reconstruí-lo, imprimindo sua assinatura. (Wanderley, 2021, p. 250)

A intertextualidade se apresenta como uma teia intrincada, onde os fios de diferentes histórias se entrelaçam, proporcionando um diálogo entre passado e presente na tessitura de uma trama renovada e particular. Nessa sua última história, destaca-se a noção de desígnios inexoráveis que permeiam a trajetória de cada protagonista: Maria, numa missão transcendental, enfrentando seu dever com determinação cuja “tarefa no mundo e diante dos povos e de Deus seria a de cumprir seu destino.” E como “o destino da criança era o de nascer” ela representa a inevitabilidade dos ciclos vitais. O texto se caracteriza por frases marcadas pelo estilo da grande escritora. Sua escrita poética e melancólica revela a essência da condição humana, refletida na sina dos animais, que viviam o amor intensamente sem compreendê-lo: “E o destino dos bichos ali se fazia e refazia: o de amar sem saber que amavam.” (Lispector, p. 55-56)

A narrativa, descrita como “uma lenda verdadeira”, convida à contemplação de temas como destino, humildade, fraternidade e o eterno renascimento desse Menino em “muitas casas do mundo.” (Lispector, 2014, p. 57) Lispector escolheu recontar essa história, presente em obras de outros escritores brasileiros, transformando-a em uma autêntica lenda brasileira. Sua beleza a consolida como um tesouro narrativo que transcende o tempo e as fronteiras geográficas, encontrando eco e ressonância em diversas culturas ao redor do mundo. Lispector confere a ela uma qualidade atemporal. A partir das diversas interpretações, torna-se imortal, viva e relevante, podendo ser classificada como parte do patrimônio histórico e literário brasileiro e, por extensão, da narrativa universal. (Wanderley, 2021)

Se observarmos com atenção as páginas iniciais e finais da última história do livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, perceberemos a autora apresentando-se como “porta de entrada” e como fecho de sua própria escrita. Com isso, Lispector, de alguma forma “se reconta e se reescreve” (Wanderley, 2021, p. 251), convidando o leitor ao encanto e a mais uma reflexão, afinal os adultos “como ela” também criavam lendas: portanto, retoma a narrativa sobre o nascimento do menino, Jesus, e encerra o livro. Essa lenda já se faz presente na obra lispectoriana através de crônicas como “Na manjedoura”, do livro *Para não esquecer* (1978), e “Hoje nasce um menino”, do livro *A descoberta do mundo* (1984).

A escritora convida o leitor para adentrar seu universo encantado, encerrando sua narrativa com um apelo à contemplação e à criação de lendas. Ao abordar o nascimento do Menino, ela não apenas conclui o livro, mas também encerra um ciclo, revitalizando um tema universal e recorrente em sua obra. Denota, dessa forma, sua habilidade em explorar diferentes perspectivas de um mesmo assunto. Essa capacidade de recontar histórias conhecidas, conferindo-lhes novos significados, evidencia sua maestria como contadora de histórias, fiel à sua essência, mas sempre inovadora.

José Carlos Leal (1985, p. 12) ressalta que, desde os primórdios da humanidade, a arte de narrar perpetua-se com histórias e contos transmitidos de geração em geração “sempre velhos e sempre novos”, uma característica que Lispector incorpora ao recriar as lendas brasileiras em *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*. A escritora escolhe mitos e contos populares com uma aparência “ingênua”, para reescrever suas histórias para crianças, mas suas tramas carregam temas profundos e complexos sobre a natureza humana e o mundo ao nosso redor.

Ao reescrever as doze lendas brasileiras, a autora não só narra histórias para o público infantil, mas também compartilha aspectos de sua própria identidade, “seu sentimento de brasilidade, seu encanto pelos mitos e lendas brasileiras, recolhidos dos mais diversos recantos e origens, e de suas histórias favoritas.” (Wanderley, 2021, p. 251) A escritora adiciona uma dimensão filosófica e emocional à narrativa, convidando seus leitores a contemplar as complexidades dos destinos e as emoções sutis que permeiam a existência.

Como afirma Drummond (2014, p. 71) no poema *Visão de Clarice*, “Clarice não foi um lugar-comum.” Leitores maduros, quando se deixam levar por essa especial perspectiva da escrita lispectoriana e se aventuram pelas mitologias e contos brasileiros dedicados às crianças, podem encontrar o mesmo fascínio que essas histórias despertam nos pequenos. Tais narrativas são repletas de mistérios e encantos, oferecendo uma visão ímpar sobre o ser humano, suas aventuras e desventuras. Continuamos tentando explorá-las e, quem sabe um dia, possamos desvendar seus segredos.

3. CRIANÇAS E BICHOS

Não ter nascido bicho parece ser uma de minhas secretas nostalgias. Eles às vezes clamam do longe de muitas gerações e eu não posso responder senão ficando desassossegada. É o chamado.

– Lispector (2018, p. 379)

3.1 Um bestiário ao gosto da autora - algumas considerações

Os bichos estão presentes na maioria dos textos de Lispector, tanto naqueles direcionados às crianças quanto nos voltados aos adultos. Uma legião dos mais diferentes tipos de animais: gatos, galinhas, panteras, lobos, corujas, pássaros. De acordo com Gotlib (2011, p. 66) alguns deles “serão identificados pelo nome”, como o cachorro italiano Dilermando, o cachorro americano Jack, a miquinha Lisete, a rata Maria de Fátima “todos pertencentes a Clarice.” Alguns não serão identificados pelo nome, então, o repertório será vasto: “coelhos, leão, girafa, macacos, peixes, búfalos, baratas, pombos, lagartixa, pintos, periquitos, ratos, cavalos, patos, quati, cães, eles também ‘seres’ com verdadeira carga instintiva, selvagem, pura.”

“São formas de Clarice sair de Clarice.” (Dinis, 2003, p. 15) “Os bichos, em geral, na literatura de Clarice Lispector, compõem um bestiário que traduz uma força selvagem.” (Borelli, 1981, p. 55) Quando a escritora afirma: “Somente quem teme a própria animalidade não gosta de bichos. Eu adoro [...] Talvez seja porque sou de sagitário, metade bicho”³ mostra as razões pelas quais reitera seu amor por eles. Explica também que as experiências travadas com os animais são peculiares e vitais, não podendo ser comparadas a nenhuma outra. Em sua concepção, a falta de convivência com um animal causa prejuízos à nossa “intuição do mundo vivo.” (Lispector, 2018, p. 375)

Quem se recusa à visão de um bicho está com medo de si próprio. Mas às vezes me arrepio vendo um bicho. Sim, às vezes sinto o mudo grito ancestral dentro de mim quando estou com eles: parece que não sei mais quem é o animal, se eu ou o bicho, e me confundo toda, fico ao que parece com medo de encarar meus próprios instintos abafados que, diante do bicho, sou obrigada a assumir [...].

Para Benedito Nunes (1995, p. 132) “os animais gozam, no mundo de Clarice Lispector, de uma liberdade incondicionada, espontânea, originária, que nada – nem a domesticação degradante de uns, nem a aparência frágil e indefesa de outros – seria capaz de anular.” Ou seja, no universo literário lispectoriano é conferida aos animais uma autonomia e pureza de condição, atribuindo-lhes uma liberdade que ultrapassa as noções habituais de controle e fragilidade associadas a eles na vida cotidiana. É no exercício dessa liberdade absoluta que se encontra a infância nos textos de Lispector.

³ Entrevista concedida a Edilberto Coutinho, “Uma mulher chamada Clarice Lispector”, p. 167, publicada no jornal O Globo em 29 de abril de 1976.

Ainda distante dos padrões de racionalidade exigidos pelo processo civilizatório, o universo infantil representa um espaço de espontaneidade e liberdade, onde a experiência vital com o mundo se dá de forma direta, livre de restrições e preconceitos do olhar adulto. Nessa fase, não existem barreiras impostas por mecanismos de defesa que dificultem um contato imediato e autêntico com a realidade. Ao evocar essa essência em suas obras, a escritora confere uma singularidade única ao tratamento dos períodos infantil e juvenil. “A originalidade de seus textos infantis está em sua provocação ao leitor infantil ou infantojuvenil, enredando-lhe em enigmas que contribuem na elaboração de novos caminhos para o conhecimento.” (Dinis, 2003, p. 5)

Lispector transforma a infância em um estado que permite uma experiência direta e essencial do mundo. Em suas histórias destinadas às crianças e jovens, percebe-se um afastamento do padrão tradicional dos contos de fadas, onde o clássico “era uma vez” conduz o leitor a um tempo e lugar distantes, guiados pela onisciência do narrador. De acordo com Dinis (2003, p. 10), a autora afirmava não ser capaz de seguir essa estrutura, pois sabia que seus textos não se encaixavam nas narrativas convencionais com enredos lineares e “fatos necessários a uma história.” Abrindo mão da perspectiva dominante e onisciente do narrador adulto e revelando todas as suas vulnerabilidades, os textos abandonam o caráter normativo tão comum na escrita direcionada a jovens leitores. Os escritos de Clarice para esse público ecoam os elementos presentes em seus textos para adultos, nos quais o narrador já tentava desconstruir o pensamento lógico-racional: “Que mal porém tem eu me afastar da lógica?” (Lispector, 1993, p. 17).

A função dialógica do texto, destinada a envolver o leitor, como propõe Bakhtin (1992), é uma característica marcante nos escritos de Lispector para crianças e, posteriormente, influencia também sua literatura para adultos. O jovem leitor é diretamente interpelado pelo narrador e se encontra imerso num universo simbólico que precisa interpretar. Isso cria oportunidades para novo exercício do pensamento – ao se libertar das restrições do processo civilizatório. Estimulada a refletir, a criança passa a explorar um mundo repleto de possibilidades. Esse tipo de literatura exerce um papel relevante nos primeiros anos escolares, quando as crianças estão sendo expostas a valores de racionalidade, ordem e lógica.

As obras de Lispector, assim, incentivam o leitor a redescobrir seu espaço lúdico. Até nos contos infantis de Clarice Lispector se percebe um processo de experimentação do pensamento que desafia as formas tradicionais de “pensar” e nos convida, junto com a autora, a “trilhar novos caminhos para o exercício do pensamento”, observa Dinis (2003, p. 6).

Lispector, por meio das narrativas voltadas ao público jovem, incentiva a sondagem criativa e não convencional das ideias. Essa perspectiva inovadora que permeia suas histórias vai além da simples narrativa destinada às crianças. Ela se transforma em uma janela para examinarmos o processo de apreensão do mundo, desafiando-nos a reconsiderar as próprias premissas relativas ao exercício de pensar.

A autora, por meio de suas histórias infantis, nos estimula a explorar novos horizontes mentais, sugerindo uma rota alternativa que envolve a prática do pensamento. Tal perspectiva transcende as limitações impostas pelo convencionalismo, abrindo caminho rumo à criatividade e liberdade intelectual. Em um cotidiano cuja rotina muitas vezes é desgastante e reduz o espaço para o imaginário, não raro limitando a criatividade tanto de docentes quanto de discentes, adotar esse ponto de vista pode ser interessante.

Em relação ao bestiário lispectoriano que abordamos no início deste tópico, podemos afirmar que a representação de animais é uma tradição profundamente arraigada na literatura infantil e juvenil presente desde as fábulas até os contos de fada. Nesse sentido, a infância absorve percepções externas, mitos e crenças do universo adulto, sendo historicamente vista como um espaço a ser moldado, educado e disciplinado. A literatura infantil nasce do anseio de orientar essa infância para um caráter ‘pedagógico-moralista’, por meio de textos que reafirmam a manutenção da ordem social. Dinis (2003, p. 12) observa:

É assim que os bichos apareceram nos contos infantis como formas antropomórficas de simbolizar as vivências e a interioridade frágil das crianças – vistas através do olhar adulto – e preparar o processo de disciplinarização para sua inserção no mundo civilizado ‘adulto e humano.’

“Conheci um ‘ela’ que humanizava bicho conversando com ele e emprestando-lhe as próprias características. Não humanizo bicho porque é ofensa – há que respeitar-lhe a natureza – eu é que me animalizo. Não é difícil [...]. É só não lutar contra e é só entregar-se”, diz o narrador lispectoriano em *Água Viva* (1998, p. 45). O narrador compartilha um *insight* interessante ao mencionar alguém que atribuía qualidades humanas aos animais. No entanto, Lispector adota uma visão diferente, considerando essa prática uma ofensa à natureza dos animais. Em vez disso, afirma que é ela mesma quem se “animaliza”, reconhecendo-se como parte do mundo animal. Essa ideia surpreendente desafia a visão convencional e propõe uma inversão de perspectiva. Em vez de projetar características humanas nos bichos, a escritora busca uma conexão com sua própria essência animal, valorizando instintos, emoções e a naturalidade que compartilha com outras criaturas vivas. A tendência humana de antropomorfizar os seres é desafiada nesse trecho de *Água Viva*, nos convidando a repensar a natureza e nossa relação com o reino animal.

O texto sugere que o verdadeiro respeito pelos bichos não vem de lhes atribuir características humanas, mas de aceitar e compreender suas particularidades. É um chamado para nos reconectarmos com nossa própria animalidade, em vez de impor humanidade onde ela talvez não caiba. Dinis (2003) observa que, assim como Lispector, diversos autores que escrevem para crianças com um propósito disciplinador atribuem características humanas a seres não humanos. Lajolo e Zilberman (2007, p. 109) destacam que, nos anos 40 e 50, quando a estética dos textos era ofuscada por uma forte ênfase moral e educativa, essa perspectiva influenciou a produção literária infantil. Nos contos brasileiros, animais e bonecos cumpriam um papel pedagógico, reforçando a visão adulta sobre a infância como uma fase frágil e vulnerável.

Esse processo, descrito pelas autoras como “infantilização da criança”, reflete uma idealização que atende às expectativas dos mais velhos, reduzindo a criança a um estado de dependência emocional e intelectual, sempre necessitando de apoio e orientação. A justificativa para essa intervenção constante aparece em personagens como Cachorrinho Samba, de Maria José Dupré, que, ao sair de casa e se perder, simboliza a punição por desobedecer às regras dos adultos. “O texto adota uma posição, aproveitando a oportunidade para transmitir lições morais e promover comportamentos, enfatizando especialmente a importância da obediência”, observam Lajolo e Zilberman (2007, p. 110).

Tensões semelhantes surgem nas inquietações dos jovens ao entrar em contato com a obra de Lispector. A criança “está sendo socializada para internalizar as regras do mundo adulto, com a perda do prazer lúdico e sua inserção em um sistema onde muitas vezes terá que fazer o que não gosta”, ressalta Dinis (2003, p. 13). No entanto, o verdadeiro legado da autora está na valorização dos afetos, da imaginação e da criatividade. Essa sensibilidade se expressa na frase: “Se vocês gostam de escrever ou desenhar ou dançar ou cantar, façam porque é ótimo; enquanto a gente brinca assim, não se sente mais sozinha, e fica de coração quente.” (Lispector, 1999, p. 9). A escritora sugere que, além dos processos exatos da matemática e das normas da gramática, existe um universo emocional que rompe com a rigidez das palavras e busca tocar o leitor.

Embora aborde temas complexos, Lispector emprega uma linguagem simples, sem torná-la trivial ou infantilizada, como ocorre em muitas produções voltadas ao público infantil. Na década de 80, Lajolo e Zilberman (1985) destacaram a revolução que a autora trouxe à literatura infantil ao revelar as incertezas e inseguranças do narrador, reduzindo a distância entre os mundos infantil e adulto. Dinis (2003) ressalta que a inovação de Lispector

está na incorporação dos dilemas e da fragmentação narrativa característicos de sua obra adulta, contribuindo significativamente para o ensino em diversas áreas.

Ao escrever para crianças, Lispector mapeia um universo afetivo, espontâneo e vibrante, afastando-se da visão rígida com que os mais velhos frequentemente enxergam a infância. Sua escrita desafia essa lógica dominante e permite que o universo infantil se manifeste como um espaço de celebração da vida. Além disso, conecta-se ao leitor ao tocar seu “coração quente”, envolvendo-o na narrativa. Em suas obras voltadas ao público infantil, Lispector convida os leitores a participarem ativamente das histórias, incentivando a criatividade e a reflexão. Essa abordagem literária não apenas entretém, mas também expande a imaginação e amplia a compreensão do mundo de maneira profunda e transformadora (Dinis, 2003, p. 15).

3.2 Mitos, Lendas e Imaginário

Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana.

– Joseph Campbell, 1990, p. 17

Praticamente todas as civilizações humanas criaram uma mitologia própria para dar sentido às origens e entender os fenômenos da natureza. A palavra “mitologia” tem raízes gregas, em que *mythós* significa “história” e *logia* está relacionada ao “conhecimento”. Wilkinson (2018, p. 12) sugere que os mitos se referem à criação do mundo ou seu possível fim; explicam a origem dos animais e a formação da Terra; conectam o universo humano aos espíritos ou deuses; buscam ordenar o caos aterrorizante e confrontar os mistérios da morte. Para ele, em essência, “os mitos estão na base das religiões: eles definem as culturas e codificam seus valores.” No idioma grego o termo *mythos* refere-se a uma expressão verbal, abrangendo desde uma narrativa até um discurso ou a declaração de um conceito. “*Mythos* está, portanto, dentro da esfera do *legein*, como evidenciam os termos compostos *mythologeîn*, *mythologia*, e não se opõe diretamente aos *logoi*”, termo cujos significados semânticos são próximos e que engloba as diversas formas do que é expresso verbalmente (Vernant, 1999, p. 172).

Ao longo das eras, a humanidade criou diferentes sistemas para interpretar a mitologia. Alguns estudiosos veem o mito como uma dramatização da vida social ou uma história idealizada. Outros, especialmente filósofos, consideram-no um conjunto de símbolos antigos, originalmente concebidos para expressar dogmas filosóficos e ideias morais, cujo sentido teria se perdido no decorrer dos tempos. Chevalier (2003, p. 611) destaca essa visão ao afirmar que a mitologia seria uma “filosofia poetizada” e continua,

[...] Sejam quais forem os sistemas de interpretação, eles ajudam a perceber uma dimensão da realidade humana e trazem à tona a função simbolizadora da imaginação. Ela não pretende transmitir a verdade científica, mas expressar a verdade de certas percepções.

Independentemente dos métodos hermenêuticos aplicados, estes promovem uma compreensão mais aprofundada de um aspecto da realidade humana, destacando a capacidade simbolizadora da imaginação. Seu objetivo não é necessariamente externar verdades científicas, mas sim comunicar a essência de determinadas percepções. É o valor simbólico contido nos mitos e lendas que revela a profundidade do seu significado. Em seu famoso livro *O herói de mil faces*, o professor e mitólogo Joseph Campbell (2003, p. 203) destaca que a interpretação moderna da mitologia varia amplamente.

Certas pessoas a veem como uma tentativa primitiva e falha de compreender o mundo natural (Frazer); outros a consideram um produto da fantasia poética de eras pré-históricas, frequentemente mal compreendido pelas gerações seguintes (Müller); há quem a encare como um depósito de instruções simbólicas, visando adaptar o indivíduo ao seu grupo (Durkheim); também é descrita como um sonho coletivo, revelador dos impulsos arquetípicos enraizados no âmago da psique humana (Jung); alguns a enxergam como o veículo tradicional para as mais profundas percepções metafísicas do ser humano (Coomaraswamy); e há ainda quem a conceba como a Revelação divina aos Seus filhos (a Igreja). De fato, admite Campbell (2003, p. 203), “a mitologia é tudo isso”,

Os vários julgamentos são determinados pelo ponto de vista dos juízes. Pois, a mitologia, quando submetida a um escrutínio que considere não o que é, mas o modo como funciona, o modo pelo qual serviu à humanidade no passado e pode servir hoje, revela-se tão sensível quanto a própria vida às obsessões e exigências do indivíduo, da raça e da época.

Campbell (1997, p. 46) indica que os mitos não são apenas histórias antigas, mas “sistemas complexos que atendem às necessidades e preocupações humanas.” Mitos são concepções sensíveis e respondem aos anseios, desejos e demandas individuais, coletivas e culturais. Eles não são fixos, mas fluidos, capazes de se adaptar e influenciar as gerações atuais e passadas. Portanto, examinar a mitologia vai muito além de simplesmente entender suas histórias; é desejável que compreendamos seu modo de funcionamento, de que maneiras serviram e continuam a servir à humanidade. Quando observamos suas complexidades, somos capazes de entender sua relevância para as pessoas e sociedades ao longo das eras.

Os mitos não são apenas uma expressão da natureza ou cultura, eles também desempenham um papel fundamental no “amadurecimento equilibrado da psique humana, comparável à importância do alimento para o corpo.” O autor define os mitos, tanto na sua forma original quanto em sua gradual adaptação nos contos populares, como portadores de

um papel essencial tornando-se “fonte de sabedoria para a humanidade em suas longas e complexas jornadas.” Concordando com a visão psicanalítica, o estudioso refuta a ideia de que os mitos são apenas “uma confusão de erros”, afirmando que eles constituem uma “linguagem pictórica.” (Campbell, 1997, p. 47) Contudo, essa linguagem requer estudo para ser compreendida: primeiramente, por ser a língua nativa dos sonhos, e, em seguida, por ter sido analisada, explicada e enriquecida ao longo de milênios por poetas, profetas e visionários.

Dessa forma, figuras como Dante, São Tomás de Aquino, Al-Ghazali, Maomé, Zaratustra, Shankaracharya, Nagarjuna e T'ai Tsung não foram maus cientistas equivocando-se sobre fenômenos naturais nem neuróticos atribuindo seus sonhos às estrelas. Pelo contrário, foram mestres espirituais que transmitiram uma sabedoria essencial sobre vida e morte. Os temas míticos eram seu vocabulário; refletiam sobre a condição humana e, através de seus ensinamentos, criaram um tesouro, legando-nos a herança de um conhecimento duradouro. Em seguida, “projetando-se, com a ajuda da linguagem pictórica do mito, introduziram mudanças nos padrões de suas iconografias herdadas.” (Campbell, 1997, p. 46)

O estudioso destaca a importância de reconhecer que os mitos não são apenas relatos arcaicos, mas uma rica tapeçaria de expressão simbólica que tem evoluído e contribuído para a compreensão da condição humana. E o fato de representarem a sobrevivência da história ancestral do homem torna-se a principal razão de seu fascínio. Em seu livro *O Poder do Mito* Campbell (1990, p. 14) acusa nosso costume de assumir, em geral, estarmos todos à procura de um sentido para a vida. Mas discorda de tal visão: “Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser [...], de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos.”

Muitas das compilações dos chamados materiais primitivos abrangiam *mitos* – isto é, narrativas religiosas concebidas como símbolos da ação da eternidade sobre o tempo. Essas histórias não eram simplesmente contadas por mero entretenimento, eram narradas com o propósito de trazer felicidade tanto ao indivíduo quanto à comunidade. Além dos mitos, também surgiam *lendas* – revisões de uma história tradicional (ou de seus episódios), elaboradas de maneira a permitir que o simbolismo mitológico animasse eventos e circunstâncias humanas.

Enquanto os mitos em seu formato simbólico expressam intuitivamente ideias cosmogônicas ou ontológicas, “as lendas se referem à vida e ao ambiente imediato de uma

sociedade específica.” Parte do poder religioso dos mitos pode ser percebido nas lendas, desde que o narrador tenha cautela ao contar a história, evitando sua difusão em circunstâncias inadequadas. E, embora mitos e lendas possam ocasionalmente oferecer entretenimento, sua essência é fundamentalmente educativa. Mesmo sendo desacreditados ou sequer compreendidos, algumas lendas e mitos da antiguidade “forneceram grande parte da matéria-prima do que hoje passa simplesmente como *histórias de animais, contos de fadas ou aventuras heróicas* ou *românticas*.” (Campbell, 1997, p. 30 – grifo nosso)

Telma Maria Vieira (2017, p. 5-6) afirma que é costumeiro em várias culturas a transmissão oral das lendas de geração para geração. Embora não possam ser comprovadas cientificamente, “frequentemente combinam fatos reais e históricos com elementos irrealis ou fantásticos, frutos da imaginação do contador, na tentativa de dar sentido a eventos misteriosos ou sobrenaturais.” Como todo fato cultural, as lendas são dinâmicas e sujeitas a transformações com o passar do tempo, moldadas pela influência dos narradores que as recontam; tais mudanças representam, de certa maneira, evoluções dos mitos.

As narrativas míticas, igualmente fruto de uma criação coletiva, buscam registrar os momentos iniciais dos fenômenos, narrando eventos em um tempo extraordinário e fabuloso, além dos limites da realidade concreta, onde as ações são realizadas por protagonistas divinos ou equivalentes. Criados para acalmar algumas inquietações humanas e servir como um modelo para a comunidade, “os mitos não se propõem a provar a veracidade do relato, mas constatá-lo.” Por essa razão, para o grupo que os concebe, eles são inquestionavelmente verdadeiros. Suas respostas preenchem lacunas deixadas pelas incertezas humanas, estabelecendo uma conexão entre o homem e o Cosmo ao posicionar o ser humano lado a lado com a divindade envolvida no fenômeno. “Tanto os relatos míticos quanto os lendários e literários compartilham a articulação de elementos como personagens, tempo e espaço com o propósito de contar histórias.” (Vieira, 2017, p. 5)

A literatura, ao contrário da ciência ou da história, não tem como objetivo “buscar a verdade ou explicar fenômenos misteriosos da natureza.” Ela se distingue pela liberdade de explorar a subjetividade humana, as emoções, as experiências individuais e coletivas utilizando-se de uma linguagem simbólica. Pode parecer simples diferenciar uma narrativa literária de uma lenda ou um mito, mas a linha entre elas pode ser frágil: “os mitos e lendas enfocam sempre um acontecimento difícil de ser datado, por isso é demarcado metaforicamente, enquanto que a literatura não tem a preocupação em narrar o instante primeiro do fato.”

Quando discute temas universais e atemporais, como o fascínio humano pelo desconhecido, as origens, os medos ancestrais, a vida e a morte, “o texto literário transcende suas próprias fronteiras e se aproxima do universo lendário e mítico.” (Vieira, 2017, p. 6) Nessas narrativas, o tempo não é fixo ou linear; ao contrário, ele assume uma fluidez que permite aos personagens e eventos transcender o aqui e o agora, alcançando uma dimensão universal. A literatura, ao adotar tais características, começa a incorporar elementos míticos. Os personagens deixam de ser meros coadjuvantes, confinados ao contexto de uma narrativa específica e se tornam símbolos universais da experiência humana. Eles “rompem os limites do texto para representar o homem diante do Cosmo”, assumindo um papel que transcende a individualidade e toca no arquetípico. (Idem, ibidem)

3.3 Monstros, seres antinaturais e a integração com a natureza humana

Explorando essa capacidade dos mitos em desvelar a experiência humana, e a respeito desses personagens presentes no inconsciente coletivo, Campbell (1997, p. 24) afirma que os temas “monstruosos, irracionais e antinaturais” presentes nas narrativas populares e mitológicas, têm origem nos profundos reservatórios dos sonhos e das visões humanas. Tais elementos são reflexões simbólicas que envolvem aspectos complexos e frequentemente inconscientes da psique humana, presentes em cada um de nós.

No contexto dos sonhos, essas imagens servem como representações diretas do estado completo da mente do sonhador, incluindo desejos reprimidos, medos profundos, conflitos internos e aspirações ocultas. Os monstros e seres fantásticos encontrados nas narrativas mitológicas e populares não são meras invenções da fantasia ou delírios psicóticos, são “manifestações simbólicas dos conteúdos psicológicos mais profundos.” Campbell (1997, p. 26) sugere que essas imagens, quando libertas das “distorções pessoais” que surgem nos sonhos individuais, ganham nova dimensão, e são reveladas por meio da expressão artística e espiritual de poetas, profetas e visionários. Tais indivíduos têm a capacidade de transmutar as imagens oníricas e as visões em narrativas e símbolos que possuem ressonância universal, transcendendo as experiências pessoais para ilustrar aspectos fundamentais da condição humana. Atuando como elos de ligação entre o inconsciente individual e a consciência coletiva, esses sonhadores transformam as imagens simbólicas em mitos e lendas por meio da arte e da espiritualidade. Eles traduzem os abismos da psique individual em signos de essência universal. Outro de seus méritos é chegar ao coração dos sonhos e visões convertendo-os em mitos capazes de exprimir verdades espirituais e psicológicas compartilhados por toda a humanidade.

No contexto mitológico, essas imagens se tornam “a norma espiritual para o Homem, o Microcosmo.” (Campbell, 1997, p. 26) Tal expressão sugere que as narrativas mitológicas e populares são uma espécie de espelho da alma humana, refletindo não apenas experiências individuais mas também as do grupo e quiçá, universais. Tais histórias proporcionam um mapa simbólico do desenvolvimento espiritual e psicológico da humanidade. Ao referir-se ao Microcosmo, o autor demonstra que o homem aqui é visto como um *minutus mundi*, um pequeno mundo, dando-nos a ideia de que cada indivíduo contém dentro de si uma réplica em miniatura do universo inteiro, e que os relatos míticos ajudam a entender essa complexa interconexão.

Os monstros e seres antinaturais nos fazem confrontar nossos próprios medos e capacidades de realização, convidando-nos a sondar os abismos do inconsciente e incorporando aspectos sombrios à nossa consciência. Simbolizam, dessa forma, as visões desafiadoras, obscuras e desconhecidas da psique humana e do cosmos. As narrativas mitológicas e populares, ao desempenharem esse papel, educam, transformam e entretêm, além de nos guiar em uma jornada espiritual e psicológica rumo ao autoconhecimento.

A importância dessas narrativas reside na sua capacidade de nos conectar com algo maior do que nós mesmos. Elas nos ajudam a compreender e a enfrentar os mistérios da vida e da morte, discernir entre o bem e o mal e reconhecer a ordem e o caos. Em última análise, os elementos monstruosos, irracionais e sobrenaturais das mitologias atuam como instrumentos poderosos de introspecção e crescimento espiritual, permitindo que a humanidade explore e compreenda sua natureza profunda e multifacetada. Dessa forma, as narrativas mitológicas se transformam em representações de uma linguagem imagética que comunica verdades metafísicas, psicológicas e sociológicas.

“Nas sociedades primitivas, orientais, arcaicas e medievais, esse vocabulário era objeto de estudo e se tornava mais ou menos compreendido. Só no rastro do Iluminismo é que se perdeu de repente seu significado e foi considerado como loucura.” (Campbell, 1997, p. 24) No final do século XIX, em que a objetividade era moldada pelo modelo científico, “a própria ideia de real – concreto e palpável – era colocada em oposição ao quimérico, afastando e relegando a um segundo plano as manifestações do sensível, do emocional, do simbólico e do imaginário”, observa o pesquisador do folclore Andriulli Brites da Costa (2014, p. 14). Com o avanço da ciência como principal forma de acesso ao real, todos os outros saberes não sistematizados, como o senso comum e os conhecimentos populares, foram postos de lado, considerados “inválidos pela lógica das ciências naturais”, sendo vistos como “superficiais e ilusórios.” (Santos, 1989, p. 36)

Essa quebra de padrão não apenas redimensionou a visão predominante da realidade, também impactou profundamente o modo de valorizar e incorporar diferentes formas de conhecimento na sociedade. A preferência pela objetividade científica influenciou a academia e o pensamento cultural em geral, moldando a percepção coletiva do que era considerado válido, verdadeiro e digno de atenção. Para Lévi-Strauss (1978, p. 12) a divisão entre a ciência e o “pensamento mitológico” foi estabelecida durante o surgimento da física moderna, representada por figuras como Newton, Bacon e Descartes. Os novos pensadores das ciências questionavam até mesmo a realidade cotidiana. Por conseguinte, “para eles o mundo real seria um mundo de propriedades matemáticas, que só podem ser descobertas pelo intelecto.”

Nesse contexto, “o imaginário costuma ser visto como oposição ao real, enclausurado no universo das culturas arcaicas e no mundo das artes.” (Silva, 2010, p. 246) No entanto, o imaginário está presente em todas as ações, criações e interpretações humanas, submerso em camadas da mente que remontam às formas mais antigas de simbolização. Márcia Benetti (2009, p. 287) ressalta que “o imaginário não é o oposto nem subjuntivo da realidade,” pois há, segundo ela, “uma relação indissociável entre imaginário, simbólico e real.”

O renomado pesquisador e psicanalista Carl Gustav Jung (2017, p. 6, 11) argumenta que entender os paradoxos das concepções espirituais ou cosmovisões primitivas em termos de ‘etnologia’ ou ‘religião comparada’ é a forma ocidental de ocultar o próprio coração sob o manto da chamada ‘compreensão científica.’ Para ele, fazemos isso, em parte, por uma *misérable vanité des savants* – uma miserável vaidade dos eruditos –, que teme e rejeita qualquer sinal de simpatia viva, e em parte porque uma compreensão empática transformaria o contato com o “espírito estrangeiro” numa experiência que merece ser levada a sério. Jung salienta que, pessoas de mente medíocre, ao confrontarem uma cultura estrangeira, tendem a se perder numa cega autodestruição ou em uma crítica tão presunçosa quanto incompreensiva.

Como apenas tateiam a superfície externa, nunca bebendo o vinho ou comendo o pão da cultura estrangeira, jamais permitem que ocorra a *communio spirittus* (“comunhão espiritual”), aquela transfusão e penetração mais íntima que prepara e gera um novo nascimento.

Por conseguinte, ao nos aproximarmos das visões de mundo ameríndias, presentes nos textos de Lispector, podem ser pertinentes algumas considerações feitas pelo professor e antropólogo Gersem Baniwa. De acordo com Baniwa (2019, p. 84), as cosmologias nativas, em geral, concebem o ser humano como um “estado de espírito

marcado pela expressão *mira-sä* termo em nheengatu⁴ que denota a forma de ser humano.” Segundo essas cosmovisões, seria mais apropriado referir-se ao “estar” humano do que ao “ser” humano, considerando-o um estado latente e sempre passageiro. Nesse contexto, os seres e os objetos são vistos como dotados de capacidades de mutação. Tanto os seres humanos podem se transformar em animais ou objetos quanto os animais e objetos podem assumir a forma humana. Essa dinâmica de transmutação é considerada atávica, existente desde os primórdios da criação do mundo, ou seja, “Vários clãs indígenas recebem a denominação de certos animais que indicam sua potência de estado de *mira-sä*, por exemplo, [‘povo morcego’]⁵, ‘gente onça.’ As pessoas do clã ‘gente onça’ têm a potência de se transformar em onça.” (Baniwa, 2019, p. 85)

Essa compreensão cosmológica gerou na Amazônia, por exemplo, os mitos de pessoas que “viraram” botos e botos que se transformaram em gente para encantar mulheres, pois enxerga a metamorfose entre humanos e animais como algo plausível e ligado à identidade dos clãs, revelando uma visão de mundo rica em simbolismos. Esses mitos e identidades intercambiantes manifestam a profunda relação das comunidades indígenas com a natureza, revelando suas crenças sobre a fluidez e inter-relação entre os reinos humano e animal.

As palavras de Baniwa reforçam a ideia expressa por Campbell em seu livro *Herói de Mil Faces* (1949, p. 204) quando diz que inúmeras outras representações dessa conexão preenchem o universo das comunidades instruídas por meio da mitologia. Um exemplo disso é encontrado nas tribos caçadoras das Américas, onde frequentemente os clãs se viam como descendentes de antepassados que eram parte animal, parte humano.

Esses ancestrais foram pais, não só dos membros humanos do clã, como também das espécies animais que dão nome ao clã; desse modo, os membros humanos do clã do castor eram primos sanguíneos do castor, protetores da espécie e protegidos pela sabedoria animal do povo da floresta.

Os membros do clã do castor são vistos como pertencentes à linhagem humana, e também como parentes consanguíneos do próprio castor. São encarregados de zelar e proteger essa espécie da mesma forma que defendem a si mesmos. A sabedoria animal é valorizada e considerada uma parte fundamental da identidade e proteção do clã, sugerindo

⁴ Língua desenvolvida a partir do tupinambá, falada ao longo de todo o vale amazônico brasileiro até a fronteira com o Peru, na Colômbia e na Venezuela.

⁵ LAGROU, Els. *Nisun: A vingança do povo morcego e o que ele pode nos ensinar sobre o novo coronavírus*. <https://blogbyps.wordpress.com/2020/04/13/nisun-a-vinganca-do-povo-morcego-e-o-que-ele-pode-nos-ensinar-sobre-o-novo-corona-virus-por-els-lagrou/>
Acesso em: 30/05/2024.

uma relação de reciprocidade e interdependência entre os humanos e os bichos. A concepção de uma dupla capacidade de existência das coisas, dos animais e dos humanos lança luz sobre a relação orgânica e interdependente entre os seres da natureza, incluindo os humanos, algo valorizado nas comunidades indígenas. Isso se dá pelo fato de “todos pertencerem à mesma esfera de existência, compartilhando uma potência coletiva.” (Baniwa, 2019, p. 84)

Nenhum ser ou coisa é superior a outro em termos de possibilidade, capacidade ou potência de existência. Este princípio é o que fundamenta e explica a relação vital ou fatal dos povos indígenas com os seus territórios, aqui entendidos como natureza ou cosmo.

Essa formulação desafia a ideia ocidental de hierarquia e superioridade, que frequentemente coloca seres humanos em uma posição de domínio sobre a natureza. Em contraste, a visão indígena costuma reconhecer a interdependência fundamental entre as diversas esferas de existência, onde cada parte é valorizada e respeitada por suas contribuições particulares em benefício de todos.

A análise das cosmologias ameríndias leva Baniwa (2019, p. 84-85) a concluir que uma pessoa não pode ser reduzida meramente a um indivíduo ou a um átomo isolado. Em primeiro lugar, porque ela não é uma unidade estática e autossuficiente, mas sim um ser mutável que sobrevive em estados variados, tanto materiais quanto espirituais, navegando entre diversos mundos e possibilidades existenciais. Em segundo lugar, por sua completa dependência da natureza e da interação com seus semelhantes dentro desse contexto.

Isso faz com que os povos indígenas nunca busquem dominar ou explorar a natureza e sim conhecê-la, reconhecê-la e compreendê-la para segui-la e obedecê-la, inclusive quando se trata de tirar dela seu sustento, por meio da caça, da pesca e da coleta de frutos.

Não se trata de apenas ocupar fisicamente a superfície de determinado local. Nas culturas indígenas em geral, a relação territorial passa pelo respeito mútuo e por estar em equilíbrio com todos os seres que pertencem e fazem parte desse lugar, o que reflete uma visão de harmonia e reciprocidade com a natureza. Em vez de impor controle sobre os elementos naturais, os povos nativos buscam entender as complexidades dos ecossistemas, aprender seus ritmos e respeitar seus limites.

As técnicas que levam ao conhecimento dos momentos mais oportunos para caçar, pescar e coletar frutos são frequentemente aperfeiçoadas. Procuram compreender que os recursos naturais não devem ser vistos simplesmente como alvo de exploração, enxergando a natureza como um organismo vivo e interdependente. Observam que seus frutos podem tornar-se aliados fundamentais para garantir a sobrevivência. Seu modo de vida

busca traduzir o cuidado com as gerações futuras, evidenciando práticas de preservação ambiental muito antes disso se tornar preocupação de ambientalistas ou pautas políticas.

Lispector (2018, p. 107) menciona a certa altura que os indígenas estão “teluricamente” ligados à terra. Isso não se reduz a uma crença, mas expressa-se em sua maneira de existir e resistir. Por meio de práticas e técnicas de intervenção, procuram resguardar a sobrevivência imediata das comunidades, pois seu objetivo é, não raro, a conservação dos recursos naturais. Desse modo, a conexão espiritual e existencial indígena com a terra traduz-se no modo mais respeitoso possível de se relacionar com a natureza.

A valorização das cosmologias ameríndias, conforme descrita por Baniwa e Lispector, pode propiciar discussões enriquecedoras em sala de aula. Debatendo temas como a interconexão entre seres humanos e natureza, a reciprocidade e a perspectiva de um “estar” humano mutável e interdependente, criamos oportunidades para refletir sobre outras formas de convivência no mundo com nossos estudantes.

Ao destacar a perspectiva indígena em sala de aula, é desejável que o professor fomente interações respeitosas e sustentáveis, além de promover uma visão de harmonia entre os seres, desafiando a ideia ocidental de superioridade sobre a natureza. Aprofundar esses conteúdos pode ajudar os estudantes a compreenderem melhor questões de identidade, ecologia e ética, levando ao reconhecimento da interdependência universal e do papel humano no cosmos. Dessa forma, os jovens são encorajados a valorizar a diversidade de saberes, desenvolvendo respeito e cuidado com o planeta e com as futuras gerações.

Em resumo, *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* oferece uma grande oportunidade de integrar literatura, ensino e práticas de leitura, permitindo aos estudantes explorar as interseções entre mitologia e História, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades críticas e inventivas para analisar e compreender o Brasil e suas múltiplas identidades culturais.

4. PENSANDO O PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A sala de aula continua sendo um lugar radical de possibilidade, uma arena onde nossa capacidade de liberdade pode ser experimentada coletivamente.

– bell hooks
Ensinando a Transgredir, 2013, p. 19

4.1 Primeiras considerações

O papel dos professores em sala de aula vai muito além de agir como simples transmissores de informações. Na verdade, por incumbirem-se de uma profissão que atua no desenvolvimento intelectual e espiritual dos estudantes, os docentes assumem ser possível “ensinar de modo a que todos possam aprender.” Para bell hooks (1952-2021), pensadora feminista norte-americana em seu livro *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade* (2013, p. 26), essa visão é mais clara para quem partilha de tais ideias.

A influência do pensamento oriental sobre hooks é marcante, especialmente os escritos do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, um dos fundadores daquilo que será conhecido como ‘budismo engajado.’ Hahn dedicou sua vida ao trabalho de transmutação interior para benefício não somente do indivíduo, mas de toda a sociedade. Inspirada por tais concepções, a autora comunica a importância de rompermos com a perspectiva dominante do dualismo metafísico ocidental na qual somos formados, e que costumamos não questionar. Tal perspectiva modeladora de nossa mentalidade desde cedo, promove e estimula a noção de existir uma cisão entre corpo e mente não somente no processo educacional, mas em todas as instâncias da vida. hooks, com o auxílio do pensamento oriental, subverte essa lógica e nos leva a pensar o processo pedagógico como integrativo, enxergando a educação de maneira progressiva, holística: para ela é impossível dissociar mente, corpo e espírito no processo de ensino e aprendizagem.

Ao nos aproximarmos dos discentes com a intenção de reconhecer a singularidade de cada um, existe a possibilidade de uma relação baseada no reconhecimento mútuo, ainda que as circunstâncias nem sempre permitam que isso se realize plenamente. Demonstrando coragem de transgredir as fronteiras que encerram os estudantes num aprendizado que mais se assemelha a uma rotina de linha de produção, professores comprometidos com um ensino significativo tocam, inspiram e conduzem seus educandos nos caminhos do saber.

Eles buscam criar estratégias que promovam a “conscientização” e a verdadeira construção do conhecimento em sala de aula, conforme desejava o admirado – e muitas vezes por ela questionado – Paulo Freire (1952-2021), educador brasileiro e mentor de hooks.

Freire (1996, p. 21) afirma que a Educação só pode ser libertadora quando assumimos o conhecimento “como uma plantação em que todos devem trabalhar.” Para Freire, essa é a principal definição de ‘práxis’, um processo que une ação e reflexão, afastando qualquer imobilidade e incentivando os estudantes a entenderem a importância de agir e refletir sobre o mundo para transformá-lo, afirma hooks (2013) retomando os conceitos do educador.

Dialogando com a obra de Freire, hooks (2013, p. 26) ressalta que o termo “conscientização” pode ser entendido como uma autotransformação, um compromisso dos professores primeiramente consigo mesmos, buscando práticas que promovam seu próprio bem-estar — ou seja, “cuidar de si para cuidar do outro.” Só assim estariam realmente preparados para ensinar de uma maneira que fortaleça e capacite os estudantes. Embora reconheçamos que a realidade exige cada vez mais de nós e tende a distorcer a prática pedagógica, tornando-a muitas vezes rígida e mecânica, é desejável refletir constantemente sobre como atuar, tanto em sala de aula quanto fora dela.

4.2 Mestre e discípula

Paulo Freire e bell hooks são referências em uma prática educativa transformadora. As teorias que desenvolveram ao longo de suas vidas enfatizam o protagonismo histórico, especialmente dos indivíduos que pertencem a grupos socialmente desfavorecidos.

Freire, um brasileiro filho da pobreza, nascido em Pernambuco numa família modesta, desde muito cedo conviveu com uma sociedade de mentalidade excludente, colonial, racista, marcada por profundas desigualdades. Optou por trabalhar com excluídos sociais: camponeses e trabalhadores analfabetos. As experiências de vida moldaram sua visão educacional, e o convenceram da necessidade de uma prática pedagógica inclusiva, voltada à conscientização dos sujeitos, promotora de diálogo. Batalhou sem descanso pela erradicação do analfabetismo no Brasil e desenvolveu uma pedagogia inovadora. Escreveu vários livros onde enuncia a educação como um processo coletivo de emancipação. Freire defendeu uma visão educacional crítica que possibilitaria aos sujeitos assumirem o papel de protagonistas de sua própria história. Em sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (1987), rejeita veementemente o modelo de educação opressora, que denominou “bancária”, caracterizada pela simples transmissão de informações. Ele via o processo educativo como uma prática política, libertadora, capaz de transformar a realidade, propondo um diálogo horizontal entre educadores e educandos.

A menina Gloria Jean Watkins que, posteriormente se auto nomeará bell hooks, cresceu numa comunidade segregada no sul dos EUA. Enquanto mulher, desde cedo sentiu na pele a marginalização das comunidades negras, bem como os efeitos do racismo e do sexismo, o que influenciou sua visão interseccional sobre opressão. Vivendo num contexto histórico marcado pela luta em prol dos direitos civis e contra o racismo estrutural, hooks também assiste ao surgimento do feminismo negro, atuando fortemente dentro dele. Seus textos discorrem sobre a educação como ato de resistência, um espaço pedagógico libertador de estruturas sociais opressoras e de amarras histórico-culturais. Sobretudo em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (1994), seu livro mais célebre, hooks destaca a importância do amor, do empoderamento e da justiça. Defende uma prática educativa abrangente, onde as vozes marginalizadas sejam ouvidas e respeitadas.

Admiradora de Freire, hooks reconhece-o como um guia, influenciando-a diretamente em seu trabalho, pois ambos rejeitam modelos tradicionais de ensino autoritários, propondo uma educação centrada no diálogo, na empatia e na humanização. Uma educação emancipadora, criadora de espaços educativos afetivos que respeitem a diversidade de vivências. Ainda assim, ela não abre mão da criticidade apontando as limitações da obra do educador brasileiro, sobretudo nas questões relacionadas à gênero e raça. Ela argumenta que a opressão é atravessada por outras dimensões além da questão de classe e que estas não são exploradas na obra do autor com profundidade.

Por isso, numa abordagem inovadora, adaptou as ideias de Freire ampliando-as. Incluindo a interseccionalidade, ela explora a integração entre questões de raça, classe e gênero como pilares fundamentais na luta contra as opressões nos Estados Unidos. Dessa forma, a autora torna a pedagogia crítica mais abrangente e conectada às realidades das mulheres, pessoas negras e outras comunidades historicamente marginalizadas. Ao aplicar o termo “oprimido” hooks desdobra-o de forma a incluir as especificidades das opressões vividas por diferentes grupos sociais. Também se apropria e ressignifica a ideia freireana de amor, conectando-a com a criação de comunidades de aprendizado inclusivas e multiculturais, insistindo na importância de ensinar com compaixão, respeitando a diversidade de vivências dos educandos.

Tanto Freire como hooks desenvolveram ao longo da vida ideias que dialogam e se complementam, já que ambos se comprometeram com a justiça e transformação social através da educação. Esse diálogo fortalece o campo da pedagogia crítica pois une perspectivas globais e interseccionais. Suas práticas os levaram a desenvolver uma pedagogia que valoriza o empoderamento dos oprimidos e a equidade entre as pessoas. As reflexões

pedagógicas que podemos fazer sobre as obras de ambos nos ajudam a aplicar suas teorias em sala de aula. Por exemplo, enquanto Freire propõe o uso da realidade cotidiana dos estudantes como ponto de partida para o ensino, hooks sugere a criação de ambientes educacionais inclusivos que valorizem experiências pessoais como parte do aprendizado coletivo. Compreender a relação entre suas obras nos permite enriquecer nossas práticas pedagógicas, reconhecendo tanto a universalidade da opressão quanto suas especificidades.

4.3 Liberdade de expressão e imaginação ativa

Tanto para hooks quanto para Freire, assim como para outros educadores, a livre expressão dos educandos é algo desejado e sempre a ser buscado por parte de educadores atentos. Para que isso possa se efetivar em sala de aula, reconhecemos que o desejo de expressar-se artisticamente para compreender o mundo ao redor acompanha a humanidade desde tempos imemoriais. As pinturas rupestres encontradas em cavernas brasileiras, europeias e de outras regiões do planeta são prova disso. A fabricação de utensílios a partir dos mais variados materiais disponíveis aos primeiros seres humanos também reforça tal ideia. Antes mesmo da fala, a imaginação e a observação foram essenciais para que o homem incorporasse aquilo que o cercava, permitindo-lhe criar e comunicar suas impressões sobre o desconhecido.

Em meu trabalho docente, percebo cada vez mais a necessidade de atividades que, além do estímulo ao pensamento abstrato, possibilitem uma prática concreta nas aulas de História. Quando são encorajados a “dar asas” à imaginação e se expressarem artisticamente, os estudantes apresentam resultados que vão além do esperado: são surpreendentes, instigantes e sempre deixam uma sensação de “quero mais”, tornando as aulas significativas e dinâmicas. Ao se comunicarem com liberdade, crianças e jovens florescem, compartilhando a alegria refletida no encanto e na curiosidade, no desejo de aprender, pesquisar e realizar em sala de aula. Atividades como escrever ou escolher e recortar uma figura, além de estimularem a coordenação motora, a concentração, seleção e organização, podem ser extremamente prazerosas, assim como o contato com diversos materiais, técnicas artísticas e possibilidades de criação.

Tal perspectiva, a da liberdade de expressão, foi amplamente abordada no início do século XX por Célestin Freinet (1896-1966) um homem do campo, oriundo de família simples, autodidata, que trará em sua pedagogia influências de Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e Adolphe Ferrière. Sua didática enfatiza a necessidade e o desejo que o ser humano tem de se comunicar e expressar nas mais diferentes linguagens: desenho, escrita,

fala e pelo corpo (Scarpato, 2018, p. 623). Na proposta educativa de Freinet há o incentivo ao impulso criador porque ele acreditou profundamente na capacidade inventiva do ser humano. Tendo sido conhecido como ‘professor do povo’, “conviveu durante toda sua infância com o trabalho, envolvido com a natureza, princípios que impactaram profundamente sua concepção de educação.” (Nunes, 2010, p. 15) Com inúmeras críticas à pedagogia tradicional, revolucionará o modo de ensinar, substituindo a prática mecânica por uma proposta pedagógica que induz à ação. Pode-se até afirmar que cria a “pedagogia da ação.”

Freinet (1979) acreditava que a escola deveria acolher e entender as sensações do corpo, que não deve ser visto apenas como um esqueleto a ser treinado pela repetição de movimentos, mas sim por meio de exercícios e atividades prazerosas. Assim, estabelece uma “proposta educativa de ‘tateamento experimental’, considerando que as crianças aprendem a partir de suas próprias experiências e do manuseio de objetos de sua realidade.” (Nunes, 2010, p. 10) Para o educador francês, a liberdade consiste em cada pessoa construir sua concepção de mundo com discernimento e respeito mútuo, expressando seu ponto de vista, que influencia a vida pessoal e do grupo, sem imposições ou incompreensões.

Freinet fundamenta seu modelo pedagógico nos princípios de cooperação e funcionalismo. De acordo com Nunes (2010, p. 11), “as técnicas utilizadas são direcionadas para atender a capacidade de experimentação e expressão das crianças voltadas a atender suas necessidades imediatas.” Scarpato (2018) destaca que a criança, em sua espontaneidade, é sempre criativa, e a escola precisa oferecer oportunidades para que ela exponha livremente seus pensamentos, sonhos e alegrias, seja pelo desenho, textos livres, pintura, canto, teatro ou trabalhos manuais.

Aplicar as técnicas de Freinet significa “dar a palavra ao aluno, partir dele, de suas capacidades de comunicação e de cooperação. Tudo isso supõe considerá-lo não como parte de um único contexto, o escolar, mas como partícipe de diferentes contextos.” (Vilaplana, 2003, p. 75) O educador francês sempre salientou que podemos conhecer os alunos por meio das manifestações de sua autonomia: “A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais.” (Freinet, 1979, p. 31)

Pensar sobre a importância da liberdade de expressão e do movimento na educação escolar, de forma a explorar mais ampla e eficazmente as múltiplas linguagens dos jovens são questões importantes. Essa experiência pode propiciar uma educação focada no

desenvolvimento integral e na emancipação dos estudantes. A respeito de nossa prática docente, concordo com Marta Scarpato (2012) quando afirma que a aula deve ser vista como um espaço de aprendizado, reflexão e crescimento compartilhado, onde todos possam expor os seus conhecimentos sobre o mundo, sentindo-se acolhidos e livres para se expressarem de diversas maneiras e por meio de diferentes linguagens, expandindo suas múltiplas habilidades. Célestin Freinet foi um educador que sugeriu propostas pedagógicas que cuidassem da criança como sujeito integral, “corpóreo e entre corpos.” A partir dessas observações, ao professor, caberia a tarefa de “observar seus alunos, registrando suas experiências, suas maneiras de agir e pensar, interagindo da melhor forma possível com as crianças.” (Nunes, 2010, p. 16)

Pensando em modos de interação e métodos que talvez mereçam ser levados em consideração pelos professores em sala de aula, podemos elencar os oriundos da Imaginação Ativa. Embora tal técnica tenha sido desenvolvida por Jung para uso na prática clínica, voltada à psicoterapia, podemos nos inspirar em alguns de seus princípios e adaptá-los à sala de aula quando trabalhamos com os discentes. Essa abordagem envolve dar vida às imagens internas de uma pessoa, evocando figuras interiores por meio do diálogo. “O objetivo é ativar uma camada profunda da psique e promover a interação entre essas imagens, essas vozes, e o ego consciente”, afirma a professora de psicologia da Universidade de Zurich e psicoterapeuta Verena Kast (1997, p. 24, 197). “Embora ainda pouco difundido entre nós, esse método dá à psique possibilidades de lidar com afetos desconexos, pela reconfiguração do mundo interior a partir do enfrentamento dos abismos mais íntimos”, argumenta ela.

A imaginação ativa se torna um princípio essencial no processo de individuação. Jung frequentemente menciona a Imaginação Ativa como um método “de grande relevância para o processamento imaginativo de imagens oníricas.” Esse processamento destaca o aspecto formal dos símbolos, o elemento de esperança almejado e a possibilidade de novas ideias. Assim, “as habilidades imaginativas são habilidades naturais que, se treinadas e postas em uso, podem abrir para as pessoas um novo espaço em suas vidas.” (Kast, 1997, p. 11)

O espaço da imaginação é também o espaço da liberdade – um lugar onde os limites são naturalmente superados, o tempo e o espaço se relativizam, e as possibilidades se tornam vivenciáveis, tanto as que deixamos para trás quanto as que ainda estão por vir. “O espaço da imaginação é o espaço da lembrança. Mas é também, e em primeira instância, o espaço do futuro inserido no presente como atualidade.” No campo da Imaginação Ativa

diversos experimentos podem ser realizados. Por estar ligada ao mundo externo, concreto e vivenciável, a imaginação não somente reproduz esse mundo, mas transforma-o, modificando nosso viver. “Mesmo estando a imaginação intimamente relacionada com nosso ‘mundo interior’, ela não perde nunca, enquanto produtiva, o contato com o mundo exterior”, salienta Kast (1997, p. 13).

Refletindo sobre tais ideias, reconheço-as como questões basilares para quem, como eu, cotidianamente convive com crianças e jovens. Tanto a liberdade de expressão quanto a criatividade são elementos essenciais no processo educativo, pois permitem aos estudantes o desenvolvimento de múltiplas linguagens e aptidões. Somos levados a reconhecer a excelência de metodologias pedagógicas que enfatizam a autonomia, a experimentação e a cooperação. Freinet defendeu durante toda sua vida práticas de ensino e aprendizagem significativas e libertadoras: podemos espelhar-nos em seu exemplo, ao buscar tais ideais em nossa práxis diária. Ademais, por estimular a interação entre a psique e a realidade, a Imaginação Ativa pode mostrar-se uma ferramenta auxiliadora no ensino, incentivando a expressão original e o pensamento crítico dos estudantes. Dessa forma, admito que uma educação libertadora e facilitadora do desenvolvimento integral favorece um ambiente educacional mais dinâmico e potencialmente transformador.

5. O PROJETO OFICINA DE COLAGEM E ESCRITA CRIATIVA

*E o meu caminho começa
nessa franja solitária
no limite sem vestígio,
na translúcida muralha
que opõe o sonho vivido
e a vida apenas sonhada.*

– Cecília Meireles, *Metal Rosicler* (1960)

Neste trabalho, meu objetivo é aproximar os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da obra de Clarice Lispector, através do livro *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas*. A proposta é ajudá-los a compreender essas narrativas da tradição popular, por meio da análise de mitos indígenas e histórias elaboradas pela autora, de modo a estabelecer diálogos entre Literatura e Ensino de História. Envolver os estudantes de maneira criativa, pode tornar a sala de aula um espaço reflexivo, fundamentado em práticas humanizadoras, que priorizam a ética nas relações e a autonomia.

Aos docentes, sugiro a transformação de ideias em ações pedagógicas significativas, de modo a atender as necessidades de imaginação e originalidade dos discentes. A confiança, o diálogo e a atuação positiva, conceitos defendidos por Bakhtin (1992) como “troca dialética de ideias”, são os constructos que possibilitam a edificação de uma sólida comunidade de aprendizagem. No caso de *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, as ideias de Bakhtin podem ser usadas para analisar como as lendas brasileiras ganham nova vida no formato literário e também em práticas pedagógicas no ensino de História. Promover atividades que engajem os estudantes, possibilitando que se tornem protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem, pode ajudá-los a encontrarem sua própria “voz”, rompendo barreiras disciplinares. Ao aliar teoria e prática encorajando a livre expressão, os docentes ajudam a validar as experiências pessoais dos jovens. Isso pode contribuir para elevar sua autoestima e aumentar o envolvimento nas atividades escolares. (hooks, 2013, p. 173; 199)

Nunca me esquecerei de uma ocasião, no início de minha carreira docente, em que um aluno da Fundação CASA, Ricardo Domingues, presenteou-me com a declamação da letra de um rap que havia feito após uma de nossas aulas de História. O tema versava sobre a escravidão e a opressão dos pobres e desvalidos através dos tempos, misturando vários momentos e personagens de nossa história, trazendo a reflexão para os dias atuais. Ele tinha um grupo de rap chamado ‘Enraizados’ e a música foi apresentada num ‘mini sarau’ organizado na unidade em que eu então atuava (Jardim Amazonas, na cidade de Campinas,

interior de São Paulo). Comoveu-me profundamente constatar a capacidade imaginativa e criativa bem como a potência de realização artística, ainda que em condições tão adversas como as dos meninos que ali se encontravam, cumprindo suas penas, em privação de liberdade e reclusão. A inspiração é uma musa que se apresenta a quem tem olhos, ouvidos atentos e sensibilidade suficiente para percebê-la, mesmo nos locais mais improváveis.

É profundamente interessante que nossos estudantes recebam estímulos e motivações para aprender. Isso tende a ocorrer quando suas necessidades vitais são atendidas, e estas incluem: criar, uma capacidade inata de todo ser humano; expressar-se, comunicar-se, viver em grupo, ter sucesso, agir, descobrir e organizar-se. (Freinet, apud Sampaio, 1989, p. 177) Ao atender a essas necessidades, o educando se sentirá mais motivado e engajado, com interesse em produzir, construir seu conhecimento, desenvolvendo autonomia. Uma sala de aula baseada nos princípios de Freinet é rica em pinturas, desenhos e criações dos próprios estudantes. O projeto pedagógico não busca transformá-los em escritores ou artistas, mas possibilita a livre expressão, sem imposições de modelos únicos. “Na Pedagogia Freinet, as diversas formas de linguagens artísticas são vistas como manifestações livres da criança, meios para expressar o que sente, vive e aprende”, afirma Scarpato (2018, p. 622)

Apesar das boas práticas que vêm sendo implementadas nos últimos anos, por meio de programas de formação universitária como o ProfHistória Nacional, e dos esforços de alguns professores para incorporá-las em suas práticas diárias em sala de aula, ainda há um longo percurso a ser trilhado. De acordo com Silva e Silva (2017, p. 9), com os quais concordo, a Educação Básica no Brasil ainda é marcada pela exclusão e pelo racismo e o modo como isso ocorre está diretamente relacionado ao pensamento hegemônico, calcado em uma lógica cientificista e racionalista que desconsidera as importantes contribuições de africanos, afrodescendentes e indígenas, além de migrantes oriundos de diversas partes do mundo não europeu. Discentes e docentes não se reconhecem nos “conteúdos” presentes em ambiente escolar, mas poucos ainda ousam questionar, por exemplo, a lógica que preside a forma como as narrativas são construídas e apresentadas em livros e outros materiais didáticos de História. Com isso, “não há espaço para a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a criticidade e, nesse contexto, tampouco para as mitologias indígenas.”

Ademais, em qualquer proposta pedagógica a mobilidade em sala de aula é “proibida”, inviável pela distribuição das carteiras, e, muitas vezes, só pode acontecer com a permissão do professor. De acordo com Scarpato (2018, p. 626), nas salas Freinet, ao contrário, o movimento “é obrigatório”, fundamental que ocorra porque o aluno precisa se

locomover para realizar suas tarefas, para procurar os materiais que vai utilizar. Freinet (1991, p. 42) observa,

Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes.

Reflitamos sobre essa questão para que possamos oferecer uma prática estimulante, inovadora e significativa para nossos estudantes. Pode ser interessante incentivar a busca por novas formas de expressão e de realização no ambiente escolar. Proporcionando atividades que permitam aos estudantes explorar diferentes maneiras de se expressar, damos-lhes a liberdade e a criatividade necessárias para desenvolver novas formas de ser, viver e agir no mundo. De acordo com Kast (1997, p. 17), o mundo da imaginação é um espaço de possibilidades alternativas que também se abrem para nós. Ele reflete o desejo humano por “algo muito distinto” – o divino – e nossas oportunidades de vivenciar essa diferença, moldando-a por meio do diálogo.

Nesse contexto, a Literatura, a Arte e o Ensino de História têm o potencial de estabelecer ricos e eficazes diálogos dentro da sala de aula. A respeito dos jovens estudantes e sua maneira de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, Terry Eagleton em *The Significance of Theory* (apud hooks, 2013, p. 83) afirma que as crianças são os melhores teóricos, pois ainda não foram condicionadas pela educação que nos faz encarar as práticas sociais cotidianas como “naturais”. Por essa razão, elas continuam a fazer

As perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira.

Desenvolver uma pedagogia que incentive o protagonismo dos jovens em sala de aula é o que discute bell hooks em *Educação como Prática de Liberdade*. A autora define a pedagogia engajada como aquela cuja ênfase é a criatividade em sala de aula. hooks (2013, p. 266) relembra que quando era estudante, o que ficou impresso em sua memória foram “rostos, gestos e hábitos de todos os professores e professoras” que a orientaram e lhe ofereceram a oportunidade de sentir alegria no aprendizado. Mestres que não somente fizeram da sala de aula um espaço de pensamento crítico, mas também transformaram “o intercâmbio de informações e ideias numa espécie de êxtase.” Em todas as áreas de sua vida, a autora buscou professores que a desafiaram e a conduziram para além daquilo que ela mesma escolheria; e que nesse desafio e por meio dele, criaram para ela “um espaço de

abertura radical onde era totalmente livre para escolher – sendo capaz de aprender e crescer sem limites.”

Porém, ao mesmo tempo em que a defende, a autora realisticamente admite ser o compromisso profundo com a pedagogia engajada, “cansativo para o espírito.” Justamente e talvez por isso, muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professor e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho. Entretanto, “[...] a verdade é que a pedagogia engajada, em algumas de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo em sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender.” (hooks, 2013, p. 272; 269)

Ao se referir à academia, hooks reconhece que “a escola não é o paraíso.” Contudo, “o aprendizado é um espaço onde o paraíso pode ser criado.” A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente repleto de possibilidades. E é nesse campo de probabilidades que surge a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos colegas uma “abertura da mente e do coração”, que nos permita encarar a realidade enquanto, de forma coletiva, imaginamos maneiras de ultrapassar fronteiras e transgredir. (hooks, 2013, p. 273)

Quando os professores aliam a imaginação e a linguagem artística às práticas desenvolvidas em sala de aula, possibilitam a construção de uma comunidade pedagógica edificada sobre pilares sólidos, permitindo o florescimento dos estudantes. Sendo impulsionadores de um ambiente educacional promotor de um aprendizado conectado ao mundo real, os docentes os auxiliam a expandirem suas habilidades. Isso favorece a criação de um espaço seguro, em que os jovens tenham confiança para se expressar, e se sintam acolhidos em suas particularidades. Serve também na articulação da escola enquanto ambiente motivador, transformador, que incentiva o protagonismo, a expressão criativa e o olhar crítico. Dessa forma, a sala de aula pode revelar-se um espaço de entusiasmo e liberdade, onde o aprendizado se torna um “êxtase” – um ambiente onde estudantes e professores, juntos, experimentam a alegria de aprender.

Portanto, minha proposta didática destaca-se como uma prática pedagógica que pretende reunir liberdade artística, criatividade e aprendizado de maneira significativa. A atividade visa incentivar os alunos a explorar sistemas simbólicos e desenvolver interpretações próprias, desenvolvendo um diálogo entre a tradição oral, a literatura escrita e os estudantes. Inspirando-se em lendas e histórias culturais brasileiras, a literatura promove o respeito às múltiplas vozes que constituem nossa identidade. A oficina enseja, outrossim, um

ensino dinâmico, que focaliza a autonomia e o envolvimento dos discentes, acolhendo as sensibilidades e imaginação dos jovens. Além disso, integrando teoria e prática, o professor assume um compromisso pedagógico contínuo e inovador, o que viabiliza a criação de uma comunidade de aprendizado que permite o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Que em nosso exercício diário, possamos nos inspirar em educadores e educadoras corajosos, transgressores de limites previamente impostos. Permitamo-nos abrir caminhos e alçar voos rumo a uma prática pedagógica engajada, significativa, dialógica, criativa e comprometida. Impulsionemos nossos estudantes rumo ao encontro de sua “voz”, permitindo-lhes o protagonismo de suas próprias vidas. E que jamais nos falte a alegria de ensinar e aprender ao lado deles, pois isso representa, verdadeiramente, a educação como uma prática de liberdade!

5.1 A proposta

No que se refere à atividade didático-pedagógica proposta como resultado final deste trabalho, a intenção foi criar algo que combinasse imaginação, livre expressão e trabalho manual. Assim, optou-se pela Oficina de Colagem e Escrita Criativa, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades e produzam uma obra singular com uma linguagem pessoal. O conceito de circularidade cultural se insere nessa abordagem ao estabelecer conexões entre práticas de leitura e História, visto que as lendas não se limitam a narrativas literárias, mas são também fontes históricas que refletem valores, cosmovisões e conflitos sociais de diferentes períodos.

Busca-se formar uma comunidade pedagógica ancorada em um aprendizado criativo, engajado e significativo. A escolha por mitos e lendas indígenas brasileiras e contos do imaginário popular parte do reconhecimento da relevância da valorização e preservação do patrimônio cultural do país. No ambiente educacional, os estudantes são estimulados a desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre as tradições culturais dos povos originários, favorecendo tanto a compreensão de sua magnitude quanto o respeito à diversidade. Ao revisitar e reinterpretar mitos, eles se conectam não apenas com conteúdos históricos e literários, mas também ampliam sua sensibilidade e consciência social. Dessa maneira, a Oficina propicia uma forma prática e significativa de explorar temas históricos por meio da interseção entre arte, literatura e reflexão.

As técnicas de colagem e escrita incentivam a imaginação e a capacidade de síntese dos estudantes, possibilitando a combinação de materiais e elementos visuais e textuais. São acessíveis, pois não exigem habilidades específicas em desenho ou pintura,

permitindo que a expressão escrita ocorra livremente. Seu desenvolvimento demanda apenas imaginação, habilidade de composição e interpretação visual e textual, proporcionando múltiplas formas de manifestação e, simultaneamente, favorecendo o aprimoramento de habilidades cognitivas, como leitura de imagens, análise de textos e comunicação simbólica. Ao incentivar o trabalho em grupo, a Oficina de Colagem e Escrita Criativa vai além do desenvolvimento artístico individual, promovendo a colaboração. A troca de ideias se torna um elemento essencial para a construção coletiva, reforçando competências socioemocionais como respeito às diferentes perspectivas, acolhimento de opiniões diversas e exercício da empatia. Os estudantes percebem que o trabalho em equipe pode ser não apenas produtivo, mas também prazeroso. Paralelamente, a atividade estimula reflexões sobre o papel da arte e da cultura como instrumentos pedagógicos transformadores. Ao compreenderem a aplicação dos conteúdos em seu cotidiano, ressignificam a própria finalidade educacional.

No desenvolvimento dos trabalhos, algumas técnicas podem ser exploradas para incentivar a expressão artística dos estudantes por meio de diferentes linguagens. Analisar, juntamente com eles, a densidade histórica presente em mitos, lendas e narrativas tradicionais possibilita reconhecer sua força enquanto ferramenta pedagógica. Assim, evidencia-se o potencial transformador das atividades didático-educativas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, integrando arte e cultura popular ao contexto escolar. Ao planejar suas aulas, os professores, ao adotar o conceito de circularidade cultural, favorecem um ambiente interdisciplinar, no qual informações e conhecimentos estão em constante diálogo. Durante a execução da Oficina, a fusão de linguagens é bem-vinda: professores podem demonstrar a ausência de barreiras rígidas entre texto e imagem, permitindo que os estudantes explorem livremente essas interações. O vínculo entre criatividade e aprendizagem se torna, assim, um benefício coletivo, pois possibilita compreender a permanência e a transformação das narrativas ao longo do tempo.

Diversas competências são mobilizadas e desenvolvidas ao longo da Oficina de Colagem e Escrita Criativa. O objetivo é estimular o engajamento ativo dos estudantes na construção de seu próprio aprendizado e na expressão de sua criatividade. A inclusão dessas técnicas neste trabalho se justifica pelos seguintes aspectos:

- **Pesquisa de temas complexos através de elementos visuais e escritos**

A atividade incentiva a reflexão sobre fontes históricas e representações, promovendo a construção de conceitos através de simbologias variadas. A escrita livre fortalece a autonomia dos discentes e sua confiança na própria produção.

- **Desenvolvimento do pensamento investigativo e reflexivo**

Os estudantes são levados a um processo de reflexão profundo promovido a partir da associação de elementos diversificados. Os participantes são impelidos a raciocinar sobre como imagens, símbolos e palavras estabelecem diálogos entre si e com contextos históricos variados.

- **Ampliação de habilidades cognitivas**

Aproximar os estudantes dos temas históricos por meio da liberdade criativa permite a expansão do pensamento analítico já que necessitam sistematizar informações, analisar conteúdos e comunicar suas ideias com clareza. Isso amplia suas habilidades cognitivas promovendo engajamento intelectual e emocional.

- **Interdisciplinaridade**

As técnicas da colagem e da escrita podem ser facilmente incorporadas em diversas áreas do conhecimento, favorecendo a conexão entre História, Arte e Literatura.

- **Incentivo à criatividade e aquisição de linguagem artística**

A expressão criativa individual é estimulada quando os estudantes combinam diferentes técnicas e materiais, aprimorando habilidades linguísticas e artísticas.

- **Estímulo à colaboração**

Trabalhos desenvolvidos coletivamente encorajam o diálogo e a construção criativa conjunta, enfraquecendo a lógica da competição.

- **Simplicidade e acessibilidade**

A colagem e a escrita requerem habilidades técnicas básicas e são democráticas, pois não exigem experiência em estudos de linguagens artísticas. Além disso, podem utilizar materiais acessíveis e sustentáveis.

Dessa forma, a proposta representa uma abordagem sensível e reflexiva para o ensino de História, criando um espaço que transcende a sala de aula tradicional. Ao valorizar saberes ancestrais, patrimônio cultural e identidade dos povos originários, fortalece-se a ideia de um ensino que integra diferentes narrativas, promovendo o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. A seguir, descrevo algumas etapas que poderão estruturar o desenvolvimento da atividade:

Etapa 1: Introdução ao Tema

As atividades teóricas são fundamentais para contextualizar os discentes, que receberão informações sobre o livro, facilitando a compreensão de quem foi Clarice Lispector, a relevância de sua obra e o contexto de criação de *Doze lendas brasileiras: como*

nasceram as estrelas. Para aprofundar a análise, os estudantes poderão comparar uma lenda original com a versão da autora, identificando elementos mantidos, modificados e ressignificados. Questione: de que maneira essas alterações refletem o contexto histórico e cultural de Clarice?

Ao abordar o conceito de mito, a cosmologia dos povos nativos, a criação das lendas e o folclore, destacaremos a importância desses temas. Também serão apresentadas informações sobre etnias indígenas cujos mitos figuram no livro: Bororo (janeiro: *Como nasceram as estrelas*), Tapuia (maio: *A perigosa Yara*), Tembé (junho: *Uma festança na floresta*), Guarani (julho: *Curupira, o danadinho*) e Maué (novembro: *Como apareceram os bichos*).

Como atividade interdisciplinar, pode-se desenvolver um projeto que relacione as lendas do livro a narrativas e mitos da comunidade local, permitindo que os estudantes reconheçam a importância das histórias em sua identidade e conectem literatura, história e geografia.

Etapa 2: Explorando Fontes Textuais

Haverá uma roda de leitura dos mitos mencionados, acompanhada por duas lendas ou histórias folclóricas escolhidas pela turma. Após as leituras e os debates conduzidos pelo professor, os estudantes serão incentivados a produzir um trabalho repleto de simbolismos e significados pessoais. Inspirando-se nas releituras das narrativas de Clarice Lispector, poderão basear-se em uma ou mais lendas e histórias folclóricas. Os discentes serão divididos em sete grupos, cada um designado, por sorteio, a uma das histórias do livro, que servirá como tema-base para a oficina. Deverão reler e analisar a narrativa, decidindo como representá-la. Algumas sugestões serão oferecidas, mas cada grupo terá liberdade para escolher seu enfoque, contando sempre com o apoio do/a professor/a.

Etapa 3: Explorando Fontes Visuais: Criação da Colagem

Para dar início à Oficina, os discentes serão estimulados a criar uma arte visual utilizando a técnica da colagem, baseada no estilo “arte sem regras”. Esse método envolve o recorte, a junção e a montagem de figuras que ilustrem a história trabalhada. Para isso, serão disponibilizados materiais como revistas, livros, imagens impressas e outros elementos visuais. Os estudantes também poderão sugerir e trazer elementos adicionais, como fotografias, para compor suas obras. Após uma introdução sobre noções básicas de composição visual, darão início à atividade prática.

Etapa 4: Escrita Criativa

Na etapa de criação literária, os professores poderão sugerir que os estudantes recriem as lendas em formatos contemporâneos, como histórias em quadrinhos, poemas, diários, cartas ou textos narrativos. Um incentivo à livre criação de novas narrativas baseadas na reinterpretação dos mitos também pode ser enriquecedor. O docente pode explorar o conceito de circularidade cultural, ressaltando como as releituras mantêm o diálogo entre passado e presente.

Como aquecimento, os discentes podem realizar um *cadavre exquis* (“cadáver esquisito”), um jogo coletivo criado pelos surrealistas franceses em 1925. Esse método subverte o discurso literário tradicional, pois cada participante adiciona uma parte ao texto sem conhecer o conteúdo anterior, criando uma narrativa inesperada e colaborativa.

Etapa 5: Apresentação e Reflexão

Enquanto mediadores, os professores intermediam o diálogo entre os estudantes e Clarice Lispector. A Oficina de Colagem e Escrita Criativa, ao estabelecer conexões entre mitos indígenas e a obra de Lispector, não apenas fortalece a identidade cultural dos educandos, mas também promove sua expressão artística. O resultado será um conjunto de trabalhos originais, que serão apresentados e discutidos ao final da experiência.

5.2 A Oficina

Título: Recontando Histórias: Colagem e Escrita Criativa

Tema Central: “Povos indígenas e resistência cultural”

Objetivo: A oficina pretende aproximar os estudantes de temas históricos por meio de processos criativos que estimulem a livre expressão, promovendo o desenvolvimento da linguagem pessoal.

Justificativa: O estímulo ao pensamento crítico sobre fontes, representações históricas e narrativas é o fundamento da Oficina. A combinação de colagem e escrita permite a elaboração de expressões visuais, verbais e escritas que se complementam. Associar a análise histórica a imagens e palavras de forma narrativa permite que os participantes expressem suas ideias por meio de diferentes linguagens artísticas e as conectem com conteúdos históricos.

Público-Alvo: Crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Número de participantes: 6 ou 7 grupos de 5 estudantes.

Duração: 4 encontros, sendo dois de 2 horas-aula cada, e 2 de 1 hora-aula cada, totalizando 6 horas divididas em duas semanas de oficina.

Datas e Horários: Nos dias das aulas de História, nos horários das mesmas. A atividade também pode ser executada simultaneamente entre os professores de História, Artes e Língua Portuguesa a partir de projetos em conjunto, promovendo a interdisciplinaridade.

Materiais Necessários

Para a colagem:

- Elementos a recortar: Imagens de arte rupestre, artefatos indígenas, trechos de mitos e lendas, revistas diversas, jornais, folhetos, recortes impressos, papéis coloridos e texturizados, embalagens, fotos impressas.
- Estiletes e tesouras Embora o estilete seja mais preciso, pode ser substituído pela tesoura, a depender da idade dos estudantes. (Lembrando sempre da importância da supervisão e auxílio do professor durante o uso dos instrumentos de corte).
- Adesivos: Cola (bastão, líquida, fita), durex simples ou colorido, fita adesiva dupla face.
- Bases para colagem/Suporte: papel cartão, cartolina, papel craft, tela, madeira (quanto mais pesado for a gramatura, mais a colagem irá aguentar).
- Materiais adicionais: tinta (acrílica, guache), pincéis, canetas coloridas, giz de cera, giz pastel (seco e oleoso), lápis de cor, tecidos, rendas, lantejoulas, miçangas, pedraria, folhas, fitas coloridas, linha para bordado, barbantes, adesivos diversos, etc.
- Placa de corte (opcional): a placa de corte ajuda a trabalhar de maneira mais segura e confortável. Ademais, as suas medidas possibilitam aos estudantes executar as atividades com maior precisão.

Para a escrita

- Cadernos, folhas soltas, fichários.
- Canetas, canetinhas, lápis e marcadores.
- Dicionários de sinônimos e antônimos, frases inspiradoras ou poemas.
- Tablets ou computadores podem ser opcionais para quem prefere digitar.

Conteúdo Programático/Estrutura da Oficina

Parte 1: Introdução e Aquecimento Criativo (1 aula - 45 minutos)

- Apresentação: Introdução ao tema. O professor começa explicando o propósito da Oficina. Contextualize o tema com textos curtos, imagens, músicas, filmes ou trechos de documentos históricos.
- Discussão coletiva: Incentive os participantes a refletirem sobre o que sabem do tema e o que esperam aprender.
- Atividade de Aquecimento: Faça uma breve atividade de escrita criativa para “destravar” a mente. Por exemplo:
 - Encoraje os estudantes a escreverem por cerca de 5 minutos sem parar, focando em uma palavra ou imagem específica.
 - Ou proponha um *cadavre exquis* (onde cada pessoa cria uma frase sem saber o que a anterior escreveu, formando uma história ou poema coletivo).
- Exercício de Colagem Rápida: Peça aos participantes que escolham 3 a 5 imagens rapidamente em uma pilha de recortes que mais lhes chamou a atenção, sem pensar muito. Isso ajuda a romper bloqueios iniciais. Forneça aos estudantes materiais variados - Imagens históricas (gravuras, fotografias, propagandas, charges); Trechos de textos (documentos históricos, literatura, jornais); Mapas, diagramas ou linhas do tempo.

Parte 2: Colagem Criativa (2 aulas - 90 minutos)

- Atividade Inicial/Instruções: Explique que a colagem é uma forma de montar histórias visuais a partir de princípios básicos de composição (equilíbrio, contraste, harmonia). Incentive os estudantes a escolher imagens, cores e texturas que representem ou evoquem emoções relacionadas ao tema escolhido. Peça-lhes que selecionem os elementos que mais chamam a atenção e reflitam sobre o que esses materiais “contam” sobre o tema.
- Orientação: Peça aos estudantes que construam uma colagem que represente o tema escolhido. Dê tempo para que os participantes criem suas colagens. Eles podem articular diferentes imagens, textos, símbolos, misturar recortes de revistas, diversos materiais, desenhar ou adicionar palavras diretamente na colagem, se desejarem.
- Dicas: Lembre-os de brincar com o contraste, a sobreposição de imagens e a composição de elementos variados. Incentive a criatividade, mas peça que justifiquem as

escolhas feitas, conectando-as com o conteúdo histórico proposto, isto é, “Povos indígenas e resistência cultural.” Os estudantes podem optar por explorar outras identidades culturais (afrodescendentes, imigrantes). Alguns termos a serem utilizados para nortear a atividade: “sonhos”, “memórias”, “cultura”, “cidade”, “natureza”, “identidade.”

Parte 3: Escrita Criativa (2 aulas - 90 minutos)

- A partir da colagem criada, peça que os participantes observem suas obras e escrevam sobre elas. Perguntas que podem nortear a atividade podem ser:
 - O que essa colagem está contando?
 - Que emoções ou memórias essa colagem desperta?
 - Se as imagens pudessem falar, o que diriam?
- Incentive os estudantes a criarem suas próprias versões ou a adaptarem as narrativas para o contexto atual. Essa prática estimula a criatividade e ajuda a compreender como as narrativas históricas podem ser reinterpretadas.
- Outras maneiras de escrever textos criativos: Eles têm a opção de criar um poema ou narrativa curta que reflita os sentimentos e ideias gerados pelo tema, por exemplo, a relação dos povos indígenas com a natureza. Uma carta ou diário fictício de alguém que viveu no período estudado. Uma música, uma breve história ou até um texto abstrato, investigando os sentidos profundos e ocultos nas imagens. Uma crítica ou manifesto que dialogue com as problemáticas levantadas.
- Aqui, a mediação do educador se faz necessária: auxilie os estudantes a conectarem suas produções à análise histórica, identificando os elementos que reforçam a reflexão sobre o tema.

Parte 4: Compartilhamento dos Resultados e Debate (1 aula - 45 minutos)

- Socialização: Abra espaço para que cada grupo apresente suas colagens e textos, explicando as escolhas criativas e as conexões com o tema. Esse momento é importante para troca de experiências e inspiração mútua. Se houver tempo disponível, o professor pode incentivar uma produção coletiva: montar um mural ou um livro digital com as colagens e textos produzidos, valorizando o trabalho criativo dos estudantes.

- Debate: Promova uma discussão sobre as múltiplas interpretações históricas e a relação entre as produções artísticas e os conteúdos históricos. Facilite uma breve reflexão sobre o processo criativo, o que foi mais desafiador ou surpreendente. Conecte o debate com os objetivos da Oficina - peça que argumentem como a atividade ajudou-os a compreender o tema histórico e a refletir sobre suas implicações para o presente.

Metodologia

A oficina será conduzida de forma prática e interativa, com demonstrações ao vivo, experimentação livre, e discussões em grupo. A cada encontro, os participantes terão a oportunidade de compartilhar suas criações e receber comentários e sugestões dos colegas e do professor.

Resultados Esperados

- Desenvolvimento de habilidades manuais e criatividade.
- Compreensão dos princípios de composição visual e textual.
- Produção de obras de arte individuais que expressem a visão pessoal de cada participante.
- Criação de uma pequena exposição ao final da oficina.

Orçamento

- Materiais: [Detalhar o custo dos materiais]
- Espaço: [Sala de Aula, Laboratório, Biblioteca, Pátio da Escola]

Avaliação

A ser realizada pelo professor ao longo de todo processo de elaboração e concretização dos trabalhos. Leve em conta o envolvimento nas atividades, as opiniões e ideias manifestadas, a criatividade, habilidade de trabalhar em grupo e trocar informações, colaboração, iniciativa e proatividade, capacidade de improvisação e execução.

Autoavaliação: Peça aos estudantes que considerem como o processo criativo contribuiu para sua aprendizagem e recolha sugestões para futuras edições.

5.3 Algumas observações sobre a técnica da colagem

o real da arte começa quando não se entende mais nada do que se faz, do que se sabe, e resta em nós uma energia tanto mais forte quanto mais contrariada, reprimida, comprimida.

– Henri Matisse, 2007, p. 267

A palavra colagem é derivada do termo francês *collier*, que significa *colar*. Costuma-se situar o surgimento da colagem a partir do século XX, por meio do movimento cubista. Voltaremos oportunamente aos cubistas, mas antes, precisamos falar de uma inglesa chamada Mary Delany (1700-1788) que já no século XVIII utilizava a técnica da colagem como expressão artística. Mary era membro da *Blue Stockings Society*, um movimento social e educacional informal de mulheres britânicas que enfatizava a educação e a cooperação mútua. Ela desenhava, pintava, bordava, fazia colagens e mosaicos em papel, os quais lhe renderam fama em pouco tempo pelas cores e precisão das montagens.

De acordo com Connolly (2000, p. 433) foi junto a Letitia Bushe, uma artista especializada em aquarelas e miniaturas que Mary participou de diversos projetos artísticos. Após conhecer dois grandes botânicos da época, Joseph Banks e Daniel Solander, “foi encorajada a continuar com suas ilustrações, colagens e bordados botânicos.” (Hayden, 1980, p. 176) No ano de 1771, quando se aproximava dos 70 anos, Mary começou a trabalhar com *decoupage*, cujo significado original é o “ato de recortar ou cortar dando forma.” Nas artes decorativas trata-se de um sistema de colagem de papel e papelão sobre objetos e superfícies. Suas criações se destacavam pela riqueza de detalhes e eram botanicamente precisas. Ela usava principalmente papel de seda e coloria à mão suas obras.

Mary criou cerca de 1700 trabalhos chamando-os de “Paper Mosaiks” (Laird, 2009, p. 416). Sua arte lhe rendeu fama até mesmo entre a realeza da época. Enquanto vivia em Windsor, Mary chegou a tornar-se amiga da rainha Carlota, esposa do rei Jorge III e rainha consorte da Grã Bretanha de 1761 até sua morte. Carlota era uma botânica amadora, que além de apoiá-la, fornecia-lhe materiais, flores e plantas diversas para suas composições. Tudo isso faz de Mary Delany uma pioneira na técnica da colagem, que seria retomada mais tarde pelos cubistas.

Foi por volta de 1911, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, que os artistas Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963) resgataram essa técnica artística. Os dois passaram a inserir em suas obras materiais como papéis de revestimento, pedaços de toalhas de mesa, papel de embrulho, jornais, rótulos de garrafas, papel de parede, desenhos e outros fragmentos do dia-a-dia, transformando esses itens comuns em arte por meio dos

papiers collés. A colagem é elencada, dentre outros, como um recurso central do cubismo. Mas vai além. De acordo com Argan (1984, p. 91),

Como estrutura nova da operação artística, que substitui gradualmente a disposição cromática da pintura e a modelação da escultura, a colagem permanece como uma das técnicas fundamentais da arte moderna, mesmo depois do cubismo e independentemente dele.

Também é considerada um dos achados mais importantes da arte moderna em virtude de muitas de suas obras “agregarem materiais da realidade, até então estranhos à arte, dentro do espaço plástico. Jornal, pacote de cigarro, caixa de fósforos e outros objetos foram aderidos à tela ou a um suporte de papel.” (Paulse, 2011, p. 365) Ou seja, a *collage* (ou colagem em português) opera com o que encontra, incorpora o que está ao alcance da mão para criar expressões: recortes, fotografias, papéis, resignificando elementos cujo sentido já está dado sem tirar-lhes o caráter de objeto do mundo, corriqueiro.

Em suas variações de fazeres recebeu diversas denominações: *décollage*, conjunto, montagem, bricolagem, fotomontagem, rolagem, etc. Martins (2007, p. 57) observa:

Os novos objetos incorporados pela colagem trazem para a tela cubista a opacidade e a resistência das coisas do mundo [...] A colagem combina referências óticas e elementos táteis. Na produção, recorre a fragmentos de materiais diversos ao alcance da mão.

O francês Henri Émile Benoit Matisse (1869-1954) utilizou amplamente a técnica da colagem em suas obras. Em 1941, após uma cirurgia devido a um câncer de estômago, o pintor passou grande parte do tempo confinado à cama, devido a graves lesões nos músculos abdominais. Tal limitação no final de sua vida conduziu-o a um novo meio de expressão, além da pintura. Em 1947, com o livro *Jazz*, consolidou a técnica dos *Papiers Découpés*, “esculpindo a pintura” por meio de recortes de papéis pintados com guache.

Restringido fisicamente, Matisse passou a espalhar seus recortes pelo espaço doméstico, transformando sua casa-ateliê em um ambiente artístico imersivo. Seus recortes, que combinavam formas vegetais e abstratas, foram um meio de liberdade criativa e renovação, permitindo-lhe superar as limitações impostas pelo corpo. Ele mesmo reconheceu que os recortes foram um ponto importante em sua carreira. Em 1952 afirmou: “o recorte é o que hoje descobri de mais simples, mais direto para me exprimir.” (Matisse, 2007, p. 282)

A técnica dos recortes, caracterizada pela reutilização de formas positivas e negativas, proporcionou equilíbrio e dinamismo às composições. Sem narrativa fixa, suas obras revelavam flexibilidade e expansão contínua do espaço. Criados sem encomenda, os

Papiers Découpés refletiam um mundo ideal e atemporal, fruto da autonomia artística de Matisse.

A colagem foi adotada por diversos artistas modernos de diferentes movimentos, como dadaísmo (Hannah Hoch), futurismo (Gino Severini), construtivismo (El Lissitzky), surrealismo (Claude Cahun) e cubismo (Juan Gris). Com o tempo, nomes contemporâneos como Dora Maar, Robert Rauschenberg, Mickalene Thomas, Wolf Vostell, Linder Sterling e Jiri Kolar expandiram seu potencial, utilizando-a para questionar padrões sociais, conjuntura política e valores culturais.

Essa continuidade consolidou a colagem como uma linguagem essencial para a crítica e reinvenção das experiências visuais. A técnica permite abordar temas como sexualidade, feminismo, guerras, mídia e consumismo, refletindo as tensões da sociedade e ressignificando fragmentos do cotidiano.

6. INTEGRAÇÃO DA OFICINA DE COLAGEM E ESCRITA CRIATIVA COM A BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA - PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Oficina de Colagem e Escrita Criativa exibe uma estrutura que dialoga diretamente com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) requer para o ensino fundamental, especialmente na área de História. A BNCC (2017, p. 395) fornece subsídios para que os estudantes compreendam o passado, valorizem suas raízes e abordem os fatos do presente de forma crítica e ativa. Ou seja,

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

A proposta de investigar os mitos, lendas indígenas e narrativas do folclore brasileiro em uma oficina lúdica auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades previstas pela BNCC. Nesse documento, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)⁶, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷.

O trabalho pretende mostrar a relevância de práticas pedagógicas como a leitura e a escrita na formação de sujeitos críticos e conscientes da diversidade cultural brasileira. Pois o papel do ensino de História é o de configurar-se como espaço dialógico onde passado e presente, cultura oral e escrita, tradição e inovação estejam sempre atualizados. Dessa forma levando-se em conta as proposições da BNCC (2017, p. 396), os professores estarão atentos, pois

⁶ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretriz-esnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 dez 2024.

⁷ ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2024..

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Ao elaborar a atividade e pensando na intenção dos professores em desenvolver o pensamento histórico e concepções cidadãs nos estudantes, procurei abranger algumas maneiras pelas quais a BNCC sugere práticas do ensino de História para o 6º Ano do Ensino Fundamental de modo que os jovens desenvolvam uma compreensão crítica do passado e do presente. Na elaboração da proposta didática, o respeito à diversidade e o reconhecimento dos impactos históricos sobre as sociedades contemporâneas são evidenciados. Pois de acordo com o que a norteia, cada competência geral e específica na BNCC possui um papel central no pleno desenvolvimento dos educandos.

No que diz respeito às competências específicas de História para os anos finais do Ensino Fundamental, busca-se oferecer aos discentes possibilidades para que compreendam e valorizem o processo histórico e cultural de diferentes povos, especialmente no contexto brasileiro e suas implicações para a formação das identidades individuais e coletivas. De modo geral, as competências específicas de História na BNCC (2017, p. 400) englobam:

➤ Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

➤ Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

➤ Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

➤ Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tais capacidades tornam possível que os estudantes encarem a História como instrumento de transformação social, incentivando a compreensão de sua importância como sujeitos históricos atuantes, capazes de reconhecerem a importância do respeito à pluralidade

e a necessidade da preservação de nosso patrimônio histórico e cultural. Algumas aptidões podem ser trabalhadas em sala de aula a partir da atividade didático-pedagógica proposta. A seguir, descrevo os três procedimentos básicos pelos quais está pautado o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais (BNCC, 2017, p. 414):

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

A BNCC incentiva a ampliação do pensamento crítico e do senso investigativo ressaltando a importância da aquisição de habilidades analíticas e interpretativas. Durante a oficina, os alunos são incentivados a refletir sobre símbolos e elementos históricos, permitindo que interpretem contextos e significados das narrativas indígenas e folclóricas, de modo que entendam e respeitem a pluralidade das maneiras de ser, estar e fazer no mundo, bem como diferentes modos de organização social.

Isso está de acordo com o que é proposto na BNCC de História (2017, p. 419), habilidade 1 (EF06HI01)

Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

E também na habilidade 14 (EF06HI14)

Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

A prática didática oferecida consolida as habilidades de análise e compreensão, e induz os estudantes a expressar pensamentos e sentimentos por meio da escrita e da arte, em concordância com os objetivos de entendimento e análise crítica da História.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

A BNCC incentiva a comunicação eficiente em diversas linguagens. Na oficina, os estudantes trabalharão com diferentes fontes históricas, sendo incentivados a lê-las, interpretá-las criticamente e construir narrativas visuais e poéticas. Ao trabalhar com técnicas de colagem e escrita criativa, os estudantes experimentam a expressão artística e textual, aprimorando sua capacidade de comunicação por meio de múltiplas maneiras de expressar-se. Exercitam, dessa forma tanto a escrita quanto a expressão simbólica, fundamentais para uma educação que valoriza o desenvolvimento integral dos educandos.

Isso vai ao encontro do que é proposto pela BNCC no desenvolvimento da habilidade 2 (EF06HI02)

Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

E da habilidade 7 (EF06HI07) que encoraja os estudantes a

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

Ao analisar o folclore e os mitos de etnias indígenas brasileiras, como Bororo, Guarani e Maué, a atividade tenciona criar um espaço de valorização da identidade nacional. Alinhando-se à BNCC (2017, p. 419), habilidade 5 – (EF06HI05) para a disciplina História pretende que os estudantes sejam capazes de

Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

Outrossim, a habilidade 8 (EF06HI08) incentiva-os a

Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Dessa maneira, a Oficina busca fomentar o respeito à diversidade, promovendo a inclusão das múltiplas culturas presentes na sociedade. Ao conectar a Oficina de Colagem e Escrita Criativa aos objetivos e competências da BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, possibilita-se uma aprendizagem significativa e engajada, que valoriza a cultura e o desenvolvimento integral dos educandos. Essa abordagem fortalece uma educação humanizadora, ampliando os horizontes dos estudantes e incentivando sua atuação transformadora na sociedade de forma consciente e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[Diga-lhe
Que pelos sonhos da sua juventude
Ele deve ter consideração,
quando for homem.]⁸

Walter Benjamin, 2002, p. 24

Neste estudo, busquei estabelecer um diálogo entre o ensino de História e a literatura para estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Investigando as possíveis conexões entre ambos por meio da obra *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector, procurei esclarecer as contribuições que essas interações podem trazer para as duas áreas. A narrativa que reúne mitos e lendas do folclore brasileiro, ao se revelar uma abundante fonte de articulação entre literatura e ensino, oferece aos estudantes uma perspectiva interdisciplinar enriquecedora, tanto para a compreensão histórica quanto para a formação leitora.

Buscando aludir ao debate sobre o ensino de história por meio dos mitos e cosmologias indígenas, vislumbrei a possibilidade de, ao propor releituras da obra, desafiar os discentes a descobrirem sua linguagem particular de forma concreta, por meio da livre expressão. Quando exploramos juntamente com os estudantes as narrativas da tradição popular brasileira e algumas cosmogonias por meio dos enredos de Clarice Lispector podemos alcançar resultados muito positivos para o processo educacional, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Parafraseando Isaiah Berlin (2002, p. 56), essa nossa “busca por uma sociedade decente”, cujos conflitos possam estar minimizados e livre de ressentimentos, “será mais trabalhosa do que pensamos.” Pois a respeito disso, e pensando especificamente no ensino da História Indígena, as dificuldades para que uma História consistente aconteça não se encontram apenas em obstáculos como a ausência de escrita e, portanto, da autoria de textos. Não é só a fragilidade dos testemunhos materiais ou iconografia dessas civilizações que nos faltam, mas é também “a dificuldade de adotarmos esse ponto de vista outro sobre uma trajetória da qual também fazemos parte.” (Cunha, 1992, p. 20)

Apesar disso, os mitos, lendas e contos populares que sobreviveram pela oralidade e foram transmitidos de geração em geração tornaram-se uma ponte para que possamos nos achegar, ou pelo menos tentar nos aproximar, desses saberes. A transcrição de muitas dessas histórias, mitos e lendas também desempenhou um papel fundamental para que

⁸ Citação extraída do drama *Don Carlos*, de Friedrich Schiller (1759-1805). Os versos encontram-se na 21a. cena do 4o. ato, e fazem parte de uma fala do Marquês de Posa à Rainha de Espanha (N. do T.).

não se perdessem com o passar dos tempos. A produção literária possui a capacidade de exprimir a realidade por meio dos sentimentos do autor e nesse sentido, ela se aproxima da História por ambas se pautarem em formatos discursivos. No que diz respeito ao ensino de História, a utilização dessas produções na educação básica busca auxiliar no exercício da investigação e construção do conhecimento histórico. Isso contribui para que “o aluno se perceba como sujeito de seu tempo na inter-relação com diversos outros sujeitos.” (Sutil, 2015, p.1)

Em uma carta escrita para um amigo, que posteriormente foi publicada na obra *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2000, p. 31) reflete sobre algo que nos ajuda a entender a importância do professor de História estar atento aos discursos e às concepções de educação que adota. O autor declara: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Se nossa escolha é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, se defendemos a igualdade e não a desigualdade, os direitos e não o autoritarismo, a convivência com o diferente e não sua discriminação, não temos outra alternativa a não ser viver plenamente essa opção. Freire (2000, p. 32) continua, referindo-se à postura que devemos assumir em relação à escolha por nós adotada. De acordo com ele é necessário

Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, *discriminando o índio*, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... — (grifo nosso).

Este texto propõe uma reflexão e a continuidade do debate sobre a importância do estudo da História Indígena. Especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, incentivar o estudo de mitos indígenas e histórias do folclore nacional destaca a relevância de integrar essas narrativas nas aulas, contribuindo para a preservação da memória desses povos. Ao entrarem em contato com as diversas culturas e temporalidades presentes nos mitos, os discentes têm a chance de desenvolver habilidades essenciais para a disciplina de História, por meio de uma leitura analítica. Incentivados a examinar múltiplas fontes e interpretar diferentes contextos culturais, os estudantes podem refletir sobre a construção de identidades coletivas. A inserção de mitos e lendas em contextos pedagógicos não só preserva a riqueza cultural e a sabedoria ancestral desses povos, como também promove uma formação integral dos educandos.

Tais narrativas, carregadas de valores, crenças e visões de mundo profundamente enraizadas em nossa identidade, proporcionam uma aprendizagem significativa. Outrossim, esse diálogo entre o ensino de História e as práticas de leitura mostra-se frutífero não apenas

como ferramenta pedagógica. Ao expandir o repertório cultural dos discentes, a introdução de práticas leitoras no ensino de História promove o letramento literário. Contribui também para a formação de leitores críticos ao unir sensibilidades estéticas, artísticas e compreensão histórica, ampliando a reflexão sobre a diversidade cultural brasileira.

A obra de Clarice Lispector, ao trazer à tona mitos e narrativas brasileiras, se revela um recurso valioso para problematizar diversas questões, como as identitárias, além de valorizar narrativas que frequentemente são marginalizadas ou caricaturadas no currículo tradicional. O estudo da História Indígena mostra-se por si próprio em toda a sua complexidade, instigando-nos a perceber o outro, o diferente – não como ‘exótico’ ou ‘curioso’ mas como portador de saberes e práticas únicos que, mais do que conhecidos, merecem ser respeitados em sua singularidade. Porque a beleza da pluralidade humana está justamente aí: na diferença.

A integração entre leitura e ensino de História, quando bem planejada, transforma o ambiente educacional, estimulando a imaginação, o vocabulário e o pensamento crítico dos estudantes. A interdisciplinaridade permite conexões entre literatura, história, geografia e artes, ampliando as possibilidades de aprendizado. O uso de mitos indígenas e histórias do folclore brasileiro fortalece o senso de pertencimento e o respeito às tradições culturais, mostrando sua qualidade enquanto recurso pedagógico. Assim, evita-se que as aulas de História sejam meramente expositivas, tornando-as mais dinâmicas e criativas. Essa perspectiva valoriza múltiplas vozes, promovendo um espaço dialógico e reflexivo, onde os estudantes reconhecem e celebram a diversidade cultural.

Que possamos, como professores, aprender, reaprender e, sobretudo, sonhar e realizar por meio das fecundas trocas ocorridas em sala de aula, incentivando nossos estudantes a perceberem toda a riqueza sociocultural brasileira e, quem sabe, a identificarem-se com outras realidades e dimensões de sua própria história!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. SILVA, André Chaves de Melo. ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. *Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar*. In: SCHMIDT, Maria A, CAINELLI, Marlene R (Org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba. Aos Quatro Ventos, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Os ombros suportam o mundo*. In: _____. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

_____. *Discurso de Primavera e Algumas Sombras*. Posfácio Sérgio Alcides — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.). *O Ensino da Temática Indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*. Prefácio: Edson Silva – Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ANSART, Pierre. *História e memória dos ressentimentos*. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.). *Memória e (re)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível*. 2ª. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books; 4ª edição, 2012.

ARGAN, G. C. *Arte e Critica d'Arte*. Roma-Bari, Laterza, 1984.

_____. “L’Arte del XX Secolo”. In: IDEM, *Da Hogarth a Picasso*.

AZEVEDO, Ricardo. *Bazar do folclore*. São Paulo: Ática, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, (1895-1975). *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Estética da criação verbal* — 2ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1997 — (Coleção Ensino Superior).

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. *Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.245/2008*. In: Educação em Rede Serviço Social do Comércio Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação. SESC, Serviço Nacional do Comércio (Educação em rede; v. 7) – Rio de Janeiro: 2019.

BARROS, José D' Assunção. *Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos*. Albuquerque. Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 71-115, 2010.

BENETTI, M. *Jornalismo e imaginário: o lugar do universal*. In Kunsch, D. (Eds.), *Esfera pública, redes e jornalismo*. (pp 286-298). São Paulo: E-Papers, 2009.

BENJAMIN, Walter (1892-1940). *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* \tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERLIN, Isaiah, Sir. 1909-1997. *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BILAC, Olavo. *Poesias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964, 23ª edição.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.120-128.

_____. (Org). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009. – (Repensando o Ensino).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. *Apologia da História, ou, O ofício de Historiador*. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é Base*, Ministério da Educação, MEC, 2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 dez 2024.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Colonialidade e descolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena*. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.) *Protagonismo Indígena na História - Coleção Educação para as relações étnico-raciais*. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

BORELLI, Olga. *Clarice Lispector: Esboço para um Possível Retrato*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

BOUCHARD, Gérard. *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*. Québec: Boréal Compact, 2001.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2a. edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

CAIMI, F. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?* In: ROCHA, H. (et.al). *A escrita da história escolar, memória e historiografia*. RJ.ed. FGV, 2009.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2014.

_____. *Geografia dos mitos brasileiros*. São Paulo: Editora Globo, 2012. E-book. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/en15s>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

_____. *Dicionário do Folclore brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

_____. *Folclore do Brasil (pesquisas e notas)*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

CAMPBELL, Joseph, 1904-1987. *O vôo do pássaro selvagem: ensaios sobre a universalidade dos mitos*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. *As Máscaras de Deus: Mitologia Primitiva* – volume 01. 8ª. edição. São Paulo: Editora Palas Athena, 2010.

_____. *O poder do mito* / com Bill Moyers; org. por Betty Sue Flowers; tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANETTI, Elias. *A consciência das palavras: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica de Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria e Educação, 2, 1990.

CESAR, Marisa Flório. *A dobra e a diferença: colagens de Picasso*. Artigo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. EBA. UFRJ, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos (Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CHUEKE, Carole. *Les Papiers Découpés: a cor no espaço*. Dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Dezembro, 2017.

CLASTRES, Pierre. *A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani*. Campinas: Papyrus, 1990

_____. *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CONNOLLY, S. J. *A Woman's Life in Mid-Eighteenth-Century Ireland: The Case of Letitia Bushe*. The Historical Journal, 2000.

COOMARASWAMY, Ananda K. “De la ‘Mentalité Primitive’”, Études traditionnelles, 44e Année, n. 236, 237, 238 (Paris, 1939).

CORREIA, Janaína dos Santos. *O uso da fonte literária no Ensino de História: Diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX)*. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012.

CORSO, Mário. *Monstruário: Inventário de Entidades Imaginárias e de Mitos Brasileiros*. 2ª edição. Tomo Editorial. Porto Alegre: 2004.

COSTA, Marcela Albaine Farias da. *Ensino de História e Games: Dimensões Práticas em Sala de Aula*. Curitiba, PR: Appris Editora, 2017.

COUTINHO, Edilberto. *Uma mulher chamada Clarice Lispector*. In: *Criaturas de papel*:

temas de literatura & sexo & folclore & carnaval & televisão & outros temas da vida. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1980.

CUADRADO, Perfecto E. *A Única Real Tradição Viva*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Organização). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992.

DA COSTA, Andriolli de Brites. *Por que as notícias de mito e lenda são como são?* Trabalho apresentado ao GT1: Comunicação Intercultural e Folkcomunicação, do XII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación - ALAIC, LIMA, Perú, 2014.

_____. *Breves notas sobre a ficção folclórica no Brasil*. Revista Abusões | n. 07 v. 07 ano 04. Disponível: <http://dx.doi.org/10.12957/abusoes.2018.35201> Acesso em 07/02/2023.

_____. *O canto da Iara - sereismo revive mito ancestral no Brasil*. Blog: Colecionador de Sacis, 2016. Disponível em: <https://coleccionadordesacis.com.br> Acesso em 01/12/2023.

D'ÁVILA, Cristina. *Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior*. Revista Conhecimento & Diversidade, 6ª Edição. Niterói, p. 58-70, jul./dez. 2011.

DA SILVA JATOBÁ, Eliane. *Ensinando História e Culturas Indígenas nos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018. Disponível: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432251> Acesso em: 21/08/2024.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. Mestres da Educação. Série Pensamento e Ação no Magistério. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

DINIS, Nilson Fernandes. *Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector*. Educar, Curitiba, n. 21, p. 271-286. 2003. Editora UFPR.

DONATO, Hernâni. *Contos dos Meninos Índios*. São Paulo: Melhoramentos, 1899.

ELGANIM VIEIRA, Yasmin. *Henri Matisse: um modo de habitar pelos "papiers découpés"*. Anais do 41º Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte: Arte em Tempos Sombrios, Evento virtual, CBHA, n. 41, p. 1259-1271, 2022 (2021). ISSN: 2236-0719. DOI: <https://doi.org/10.54575/cbha.41.102> Disponível em: <http://www.cbha.art.br/publicacoes.htm> Acesso em: 14/08/2024.

ELIADE, Mircea. *O Xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *La literatura como bienes y como herramientas*. In: VILLANUEVA, Dario; MONEGAL, Antonio; BOU, Enric (Org.). Sin fronteras: ensayos de literatura comparada em homenaje a Claudio Guillen. Madri: Castalia, 1999.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 -

Coleção Perspectivas do Homem, Volume 42 - Série Política.

_____. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador : EDUFBA, 2008.

FENELON, D. R. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. Tempos Históricos, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 23–35, 2000. DOI: 10.36449/rth.v12i1.1942. Disponível: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1942> Acesso em: 13 fev. 2023.

FERREIRA, Antonio Celso. *A fonte fecunda*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.) *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FONSECA, S. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCHINI, A. S. *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro*. São Paulo: LP&M, 2011.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREUD, Sigmund. *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen*. Rio de Janeiro: Imagem, 1976a.

_____. *Escritores criativos e devaneios*. Rio de Janeiro: Imagem, 1976b.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. Offic. de Antonio Gonsalvez. Lisboa: Portugal, 1576.

GAY, Peter. *Represálias selvagens: realidade e ficção na literatura de Charles Dickens, Gustave Flaubert e Thomas Mann*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. 1ª ed. 13 reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOTLIB, Nádya Battella. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. *Teoria do conto*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. *A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental*. Revista Entretextos. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2013.

GRECCO, Gabriela de Lima. *História e literatura: narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Vol. 6 No. 11, Julho de 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). - 4ª ed. - São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

_____. *Os Guarani e a história do Brasil Meridional*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/Fapesp, 1992.

HAKIY, Tiago. *A origem dos bichos*. São Paulo: Editora Panda Books, 2020.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HAYDEN, Ruth. *Mrs. Delany: Her Life and Her Flowers*. Londres: British Museum Press, 1980.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Coleção Estudos. Dirigida por J. Guinsburg. Equipe de realização – Tradução: João Paulo Monteiro; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Neves e Adriana Garcia. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ISER, Wolfgang. *The Fictive and the Imaginary*. Charting Literary Anthropology. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1993.

_____. *O Fictício e o Imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. 2a. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JUNG, Carl Gustav. *O Homem e seus Símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 2ª ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, Carl Gustav & REICH, Wilhelm. *O Segredo da Flor de Ouro – Um Livro de Vida Chinês*. Tradução de Dora Ferreira da Silva e Maria Luísa Appy. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KAST, Verena. *A Imaginação como espaço de liberdade. Diálogos entre o ego e o inconsciente*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KENNEDY, George A. *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

KRENAK, Ailton. *O eterno retorno do encontro*. In: NOVAES, Adauto (org.) *A Outra*

Margem do Ocidente. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

LABAJOS, Aureo Martín (org.). *La mística en el siglo XXI*. Centro Internacional de Estudios Místicos. Madrid : Editorial Trotta, S.A, 2002.

LAIRD, Mark. *Mrs. Delany and Her Circle*. New Haven: Yale University Press, 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

LEAL, José Carlos. *A natureza do conto popular*. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Célestin Freinet/ Louis Legrand; tradução e organização: José Gabriel Perissé. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores, MEC).

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 1978.

LINS, Andréia Chiari. *Walter Benjamin e a Educação: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático*. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas*. Ilustrações de Suryara. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.

_____. *Clarice Lispector; Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

_____. *A descoberta do mundo*. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

_____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Para não esquecer*. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

_____. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *A Cidade Sitiada*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: A Noite, 1943.

_____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2015. E-book. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-outras-escritos-clarice-lispector-em-pdf-epub-e-mobi-o-u-ler-online/> Acesso em: 02/02/2023.

_____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LISPECTOR, Clarice. [Entrevista concedida a] Júlio Lerner no programa Panorama, da TV Cultura. São Paulo, em 1 de fevereiro de 1977. Disponível em <https://www.revistabula.com/503-a-ultima-entrevista-de-clarice-lispector/>. Acesso em:

28/06/2023.

LISPECTOR, Clarice, 1920-1977. *Todas as crônicas/Clarice Lispector*. prefácio de Marina Colasanti; organização de Pedro Knarp Vasquez; pesquisa textual de Larissa Vaz. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

LOBATO, Monteiro. *O saci*. 56ª ed. 17. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LÔBO, Yolanda. *Cecília Meireles* – Fundação Joaquim Nabuco (Coleção Educadores), Recife: Editora Massangana, 2010.

LONGOBARDI, Nireuda. *Mitos e lendas do Brasil em cordel*. São Paulo: Paulus, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: o pavão misterioso e outras, vol. 3*. Editora: Companhia das Letrinhas, 2008.

MAGNANI, M. R. M. *Sobre ensino da leitura*. Leitura. Teoria & Prática, n. 25, p. 29-41, 1995.

MARTINS, Luiz Renato. *Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/R6YwbQLykWC49CfFxCKwgTH/> Acesso em: 06/08/2024.

MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre arte*. Lisboa: Editora Ulisseia, 1972.

_____. *Escritos e reflexões sobre arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 4ª edição. São Paulo; Editora Global, 2016.

_____. *Metal Rosicler*. In: Poesia completa. v. II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *O desafio da História Indígena no Brasil*. In: A temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1o. e 2o. graus. SILVA, Aracy Lopes;

MORTATTI, M. R. *Literatura (a boa): mantenha sempre ao alcance das crianças*. Criar – Revista de Educação Infantil, n. 18, p. 8-13, nov./dez, 2007.

_____. *O direito ao texto*. In: BARCELOS, V.; ANTUNES, H. S. Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos. Santa Cruz do Sul-RS: EdUNISC, 2010, p. 137-148

MORTATTI, M. R. *O direito ao texto* (2010). In: *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, pp. 131-141.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus*

identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC, Serviço Nacional do Comércio. Departamento Nacional de culturas indígenas, diversidade e educação (Educação em rede; v. 7) – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

_____. *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros*. São Paulo: Callis Ed., 2011.

_____. *Contos tradicionais brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Global, 2005.

_____. *Contos indígenas brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Global, 2004.

NASCIMENTO, Naira de Almeida. *Ficção histórica contemporânea: desdobramentos e deslocamentos*. In.: WEINHARDT, Marilene (org.). *Ficção histórica: teoria e crítica*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011, p. 57-94.

NEGRO, MAURÍCIO (org.) *Nós: uma antologia de literatura indígena*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. *Obras incompletas*/Friedrich Nietzsche; seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido. – 3ª Ed. – São Paulo Abril Cultural, 1983. Os pensadores.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1995.

NUNES, Letícia Zappellini. *A sala de aula em Montessori e Freinet: A renovação educacional do escolanovismo na prática*. Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED Pedagogia. Florianópolis: 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil* / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Série Vias dos Saberes n.º. 2 – LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVIERI-GODET, Rita. *Traumas e travessias: a alteridade ameríndia e as fronteiras simbólicas da nação*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 40, jul./dez., p. 63-79, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2024..

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 2005. 532 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252728>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PANIKKAR, Raimon. *Ecosofia - La Sabiduría de la Tierra*. Edición e introducción Jordi Pigem. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2021.

_____. *Mística y espiritualidad: mística, plenitud de vida*. v. 1. Barcelona: Herder Editorial, 2015. (Obras completas).

_____. *Paz e Desarme Cultural*. Espanha: Booket, 2002.

PANIKKAR, Raimon. *Seria a noção de direitos humanos um conceito universal?* In: BALDI, César Augusto (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 205-238.

PAULSE, Mariana Gomes. *Colagem (verbete)*. In: CAMPOS, M.; BERBARA, M.; CONDURU, R.; SIQUEIRA, V. B. (Organização). *História da arte: ensaios contemporâneos* – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

PEREIRA, N, SEFFNER, F. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961> Acesso em: 20/08/2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. *O mundo como texto: leituras da História e da Literatura*. História da Educação, ASPHE/UFPel, Pelotas, nº 14, p. 31-45, set. 2003.

_____. *Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura*. Revista História das Ideias – Instituto História e Teoria das Ideias – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vol. 21, p. 33-57, 2000.

_____. *O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura*. História da Educação, Pelotas, p. 31-45, 01 set, 2006.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. *A ideia de povo brasileiro nas lições de História do professor Joaquim Silva*. Revista História Hoje, v. 9, no 18, p. 203-232, 2020.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

RAMOS, F. *História e Literatura: ficção e veracidade*. Domínios de Linguagem II – 2003 ISBN: 85-902957-2-9. Disponível: <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d2-3.pdf>

RICCI, C. R. F. M. S. *A Academia vai ao Ensino de 1º e 2º Graus*. Revista Brasileira de História, São Paulo, 1990.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. - vol.1 - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROMERO, Silvio. *Folclore Brasileiro: Contos Populares do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2009.

SAMPAIO, Ernesto. *Antologia do Humor Português*, Lisboa, Fernando Ribeiro de

Mello/Edições Afrodite, 1969.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Maycon Douglas Vieira dos; SILVA, Rafael Lisboa da. *A Relação entre a Literatura e a História: uma abordagem teórico-metodológica para o Ensino de História*. Revista Porto das Letras, Vol. 6, No 2, 2020.

SCARPATO, Marta. *A livre expressão na Pedagogia Freinet*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.620-628, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.1.2017.9667>>. E-ISSN:1982-5587. Acesso em: 10/09/2024.

_____. *Didática e desenvolvimento integral*. São Paulo: Avercamp, 2012.

SEGANTINI, Mariany Bonomo. *A Literatura no espaço escolar: um olhar sobre a literatura infantil e seu desenvolvimento na práxis pedagógica de uma professora*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual do Espírito Santo. São Mateus (ES), 2019.

SESC, Serviço Nacional do Comércio. *Departamento Nacional de culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional (Educação em rede; v. 7) – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.*

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º. Graus.* - 4a. ed. - São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Organizadores). *A Temática Indígena na Sala de Aula: Reflexões para o Ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, G. *Imaginário coletivo: Estudos do sensível na teoria do jornalismo*. In: Revista Famecos, 17 (3), 244-252. Porto Alegre, RS, 2010.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Ana Maria F. M. da. *Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica*. (Coleção Práticas Docentes), 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Giovani José da; SILVA, Vitor Ferreira da. *Ensino de História e Mitologias Indígenas: memórias e narrativas Kadiwéu (MS) e Wajãpi (AP)*. Revista Historiar ISSN: 2176-3267 Vol. 9 | No. 17 | Jul./Dez. de 2017.

SILVA, Giovani José da; *Ensino e Educação Indígenas: Histórias e Culturas dos Mundos Nativos Ameríndios*. In: *Ameríndia : entre saberes, culturas e história dos mundos nativos / organização Maria Leônia Chaves de Resende.* - 1a. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; ANTONACCI, Maria Antonieta M. *Vivências da Contramão - Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1o. e 2o. Graus*. Revista Brasileira de História, v. 09, no. 19, pp. 09-29, São Paulo, set.89/fev.90.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje:*

errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, no 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Maria da Penha. *A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008*. In: Cadernos de pesquisa, v. 17, n. 2 (2010). Disponível: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244#:~:text=Esse%20texto%20%C3%A9%20resultado%20de,diversidade%20%C3%A9tnica%20no%20universo%20escolar%2C> Acesso em: 05/08/2024.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÕES JÚNIOR, Roberto Carlos. *A Nova História Indígena e a educação para as relações étnico-raciais: construindo caminhos para a sala de aula*. Campinas, SP: [s.n.], 2019. Orientador: Aldair Carlos Rodrigues. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. *Potencialidades Didáticas da Literatura Infantil de Ficção Histórica no Ensino de História: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano do Ensino Básico*. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2014.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.) *Protagonismo Indígena na História - Coleção Educação para as relações étnico-raciais*. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

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

SPOSITO, Fernanda. *Nem Cidadãos, Nem Brasileiros – Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós Graduação em História Social. São Paulo, 2006.

SUTIL, Nair. *A Literatura como fonte e como linguagem no ensino de História: diálogo com os contos de Chimamanda Adichie*. In: Congresso Nacional de Educação, 12, Curitiba, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2012.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRA, Antonia. *História e Dialogismo*. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). *O saber histórico em sala de aula (Repensando o Ensino)*, São Paulo: Contexto, 2009.

VASQUEZ, Pedro Karp (Org.) *Todas as Crônicas/Clarice Lispector*. 1a ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Sociedade na Grécia Antiga*. Tradução de Myriam Campello. 2a. Edição. São Paulo: José Olympio Editora, 1999.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático pedagógica no ensino de História*. Universidade Federal do Tocantins (UFT) Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIST) Mestrado Profissional em História (ProfHistória) Campus de Araguaína. Araguaína, TO, 2016. Disponível: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173174> Acesso em: 10/09/2024.

VICTOR, R.; AFONSO, L. *Ensino de História e relações étnico-raciais*. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRaelatos/0461.pdf> Acesso em: 05/08/2024.

VIEIRA, B.; LIMA, F.; SILVA, L.; GOMES, R. *Colagem: seu nascimento e trajetória na história da arte*. Disponível em: <https://medium.com/@pibidartesvisuaisufma/colagem-seu-nascimento-e-trajet%C3%B3ria-na-hist%C3%B3ria-da-arte-f582a1c12dff> Acesso em: 15/08/2024.

VIEIRA, Telma Maria. *Resgate e ressignificação do imaginário popular em Como Nasceram as Estrelas, de Clarice Lispector*. UNICASTELO, 2017, p. 1-7.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Trad. do russo e introdução de P. Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 323-363. (1ª edição do original em russo: 1926).

VILAPLANA, Enric; BRUGUERA, Josefa Gómez; QUINGLES, Concepció Soler; RIZZI, Rinaldo. *Celestin Freinet*. In: SEBARROJA, James Carbonell, (Org). *Pedagogias do Século XX*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 74-83.

WANDERLEY, Naelza Araújo. “Os adultos como eu também criam lendas”: Clarice Lispector e a escrita para crianças. Dossiê Clarice Lispector: Iluminações para o tempo presente. *Nau Literária: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa*. <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria> V. 17, n.º 1, 2021.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: re-insurgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina - Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.

WILKINSON, Philip. *O livro da mitologia*. [tradução Bruno Alexandre]. 1. ed. São Paulo: Globo Livros, 2018.

WITTMANN, Luisa Tombini (Organizadora). *Ensino (d)e História Indígena (Coleção Práticas Docentes)*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____; SOUZA, Fábio Feltrin de (Organizadores). *Protagonismo indígena na história*. Coleção Educação para as relações étnico-raciais. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. UFRGS – FAPA. Via Atlântica, n.º 14, DEZ/2008.