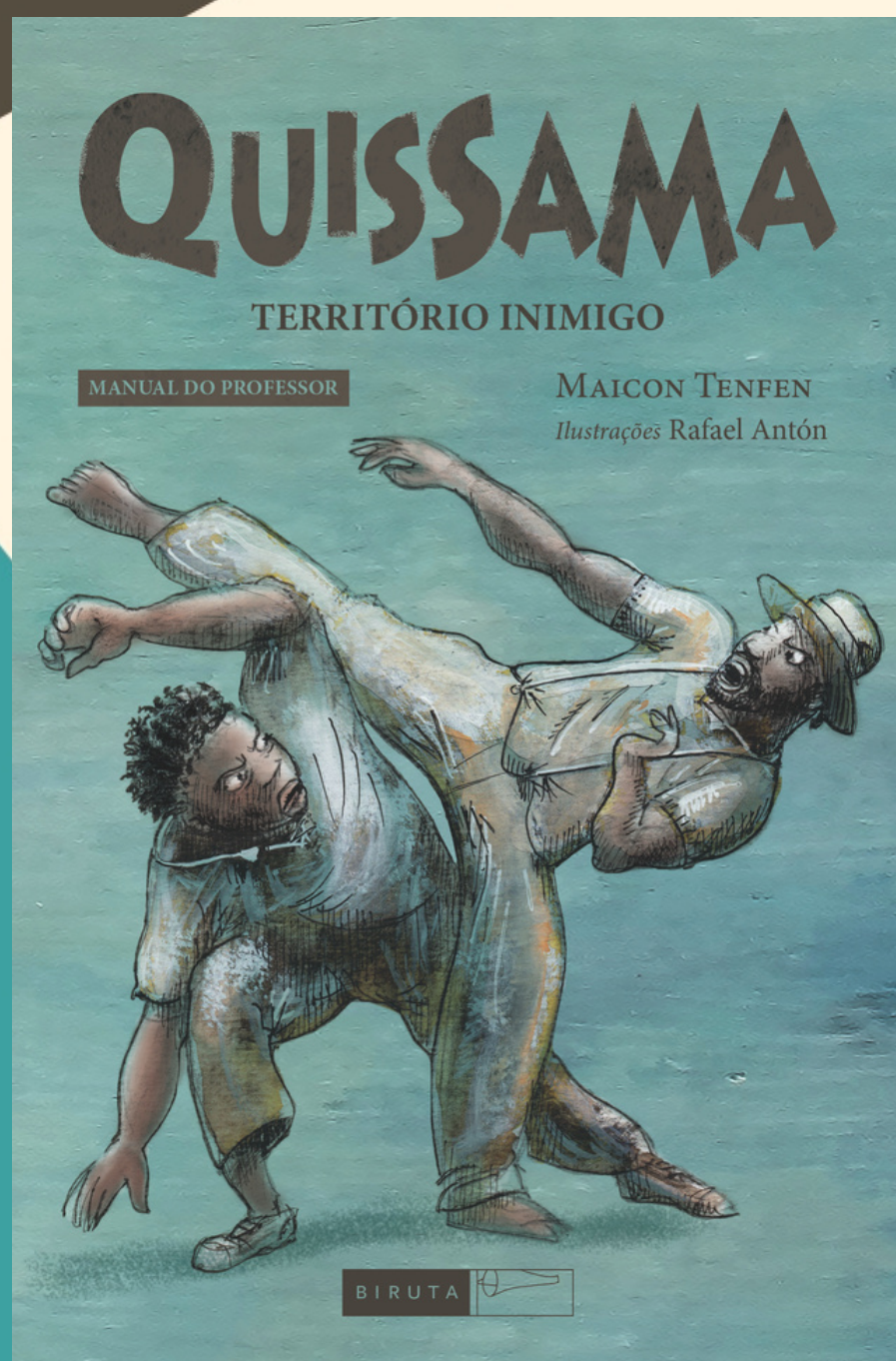


MANUAL DO PROFESSOR

Material Digital do Professor



QUISSAMA

TERRITÓRIO INIMIGO

Adriano Messias
Organizador

MANUAL DO PROFESSOR

Material Digital do Professor

QUISSAMA

TERRITÓRIO INIMIGO

MAICON TENFEN

Ilustrações Rafael Antón

Adriano Messias

Organizador

São Paulo – 2021



MATERIAL DIGITAL DO PROFESSOR DO MANUAL DO PROFESSOR: QUISSAMA: TERRITÓRIO INIMIGO

OBJETIVOS DO MATERIAL DIGITAL

O Material Digital do Professor é um material de apoio em correspondência com a obra literária *Quissama: território inimigo* e tem por objetivo ser utilizado pelo docente para que ele possa se aperfeiçoar, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Destinado a professores do Ensino Médio, o Material Digital do Professor está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

OBRA LITERÁRIA

FICHA TÉCNICA

Livro: Quissama: território inimigo

Autor: Maicon Tenfen

Editora: Biruta

Local e ano de publicação: São Paulo, 2021

Número de páginas: 392

ISBN: 978-65-5651-015-6 (Professor)

Gênero: Romance

Temas: Inquietações da juventude, Protagonismo juvenil e Diálogos com a sociologia e a antropologia.

SUMÁRIO

I. SOBRE A OBRA.....	5		
1. CARTA AO PROFESSOR.....	5		
1.1. O AUTOR	5		
1.1.1. O autor por ele mesmo.....	5		
1.2. O ILUSTRADOR	6		
1.2.1. O ilustrador por ele mesmo.....	6		
2. A OBRA.....	6		
2.1. Apresentação da obra	6		
2.2. Estilo e gênero literário	8		
2.2.1. Estilo	8		
2.2.2. O romance como gênero narrativo ...	8		
2.2.2.1. O romance histórico como subgênero narrativo	9		
2.2.2.2. O <i>mashup</i>	11		
2.3. Construção do narrador	11		
2.4. Construção dos personagens.....	13		
2.5. Ambientação	14		
2.6. Tempo da narrativa.....	14		
II. PROPOSTAS DE ATIVIDADES	15		
1. Pré-leitura, leitura e pós-leitura	15		
2. PROPOSTAS DE ATIVIDADES 1: linguagens e suas tecnologias.....	16		
2.1. Atividade: Um canal para a culinária de ontem e de hoje.....	17		
2.2. Atividade: Racismo e preconceito nas palavras	18		
2.3. Atividade: As vivandeiras – mulheres invisíveis	20		
2.4. Atividade: Capoeira	21		
		3. PROPOSTAS DE ATIVIDADES 2: intersecção com os demais campos de saber.....	22
		3.1. Atividade: Intertextualidade com <i>A retirada da Laguna</i>	22
		3.2. Atividade: Pesquisa etnográfica	25
		3.3. Atividade: Visões da América, visões do Brasil	26
		3.4. Atividade: Os sapatos e outros símbolos de empoderamento	28
		III. APROFUNDAMENTO	30
		1. As vivandeiras – mulheres invisíveis para a história	30
		2. <i>A retirada da Laguna</i> – um antiépico	30
		3. Escolhendo um tipo de entrevista.....	30
		4. “O monstruoso e o fantástico na estranheza das Américas” - trecho.....	31
		IV. SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	32
		1. Sugestão de questionário de pesquisa etnográfica.....	32
		2. Sugestão de leitura.....	33
		3. Sugestão de filmes	33
		4. Sugestão de séries	33
		V. BIBLIOGRAFIA COMENTADA.....	34

I. SOBRE A OBRA

1. CARTA AO PROFESSOR

Prezado professor, professora,

Quissama: território inimigo é uma obra voltada para os anos do Ensino Médio e contempla, no âmbito da Base Nacional Comum Curricular, os temas **Inquietações da juventude, Protagonismo juvenil e Diálogos com a sociologia e com a antropologia**. Você encontrará, nesta carta de abertura, a palavra do autor e a do ilustrador, permitindo que eles falem sobre si mesmos e sobre o livro por eles criado.

1.1. O AUTOR

1.1.1. O autor por ele mesmo

Meu nome é Maicon Tenfen. Sou professor de Literatura Brasileira na FURB (Universidade de Blumenau, SC) e autor de *Quissama*, uma série com dois livros sobre um jovem negro capoeirista. Boa parte da trama se passa na cidade do Rio de Janeiro durante os anos em que o país estava empenhado na Guerra do Paraguai (1864-1870). Finalista do Prêmio Jabuti em 2015, o primeiro livro da série – *O império dos capoeiras* – foi selecionado para o catálogo do PNLD Literário de 2018. Graças a isso, tive a oportunidade de discutir o livro e os temas que ele aborda em *lives* com jovens das mais diversas regiões do Brasil. Além da literatura em si, das personagens, do enredo e da ambientação, também conversamos sobre questões fundamentais da pauta do Ensino Médio. É o caso da campanha abolicionista que vigorou na época abordada pela série, das consequências da escravidão negra em nossos dias e da formação daquilo que hoje identificamos como “cultura brasileira”.

O segundo livro procura aprofundar as personagens e o período histórico da obra anterior.

Em *Território inimigo*, os protagonistas Woodruff e Vitorino viajam ao Paraguai na esperança de encontrarem Bernardina. Porém, mal sabiam o que lhes esperava, já que acabaram por presenciar os momentos mais dramáticos daquela guerra: do gigantismo do acampamento brasileiro em Luque à marcha para o interior do país, da queda de Peribebeu ao massacre dos meninos paraguaios na chamada Batalha de Campo Grande. O Dia das Crianças no Paraguai é em 16 de agosto, data em que vinte mil soldados brasileiros chacinaram cinco mil pré-adolescentes obrigados a se sacrificarem por uma guerra que já estava perdida.

A série *Quissama* homenageia os livros ditos “de aventuras” que predominaram na virada do século XIX para o XX, mas o segundo volume, em especial, deve muito aos “romances contra a guerra” escritos por autores como Ernest Hemingway, Eric Maria Remarque, o nosso Érico Veríssimo e, mais recentemente, Ian McEwan, em *Reparação*.

Sempre corremos o risco de romantizar um conflito militar, mesmo que nossos objetivos sejam pacifistas. Silenciar sobre o assunto, porém, seria irresponsabilidade. É necessário relembrar o terror para que ele não volte a acontecer. A ferramenta da ficção, nesse caso, torna-se útil para humanizar episódios descritos com o distanciamento próprio da história. Mas é preciso pesquisar, com método e cuidado, não só a historiografia acadêmica como relatos de veteranos como Dionísio Cerqueira, e de viajantes, como o lendário Richard Burton, que se tornou personagem secundário no romance. As memórias do Visconde de Taunay, testemunha ocular da guerra, também foram de grande valia nesse âmbito. E, o mais importante: não se pode esquecer a versão paraguaia dos fatos.

A escrita pode começar quando o autor está de posse de todas as informações fundamentais. Mesmo que a imaginação comande o texto, a ficção se constrói também nas lacunas deixadas pela

história. Além de entreter, essa é uma forma de chamar o leitor à reflexão.

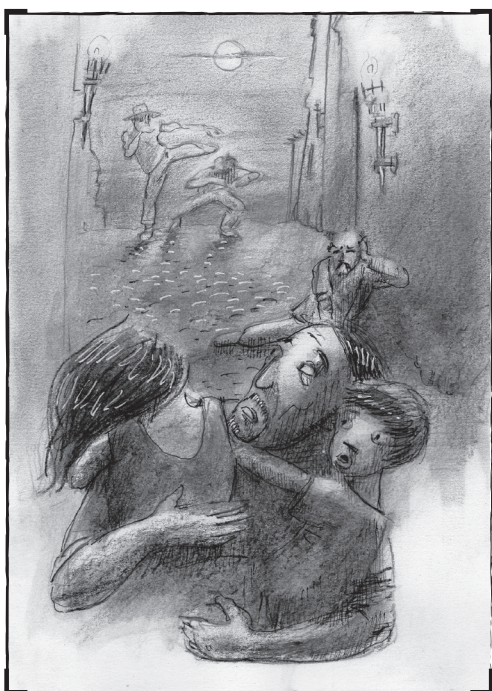
1.2. O ILUSTRADOR

1.2.1. O ilustrador por ele mesmo

Me chamo Rafael Antón. Sou galego nascido em Vigo, Espanha. Morei também em Madri e, depois, em Munique, Alemanha. Atualmente, resido em São Paulo.

Além de ilustrar e escrever livros infantis, trabalho para produtoras de cinema e animação, outra de minhas paixões, desenhando personagens, *storyboards* e cenários.

Trabalho também como designer de interiores, minha profissão original, e estudei na Escuela de Artes Decorativas de Madri.



2. A OBRA

2.1. APRESENTAÇÃO DA OBRA

Esse romance gira em torno dos supostos manuscritos do personagem Daniel Woodruff (1832-1910), que teriam sido traduzidos e adaptados pelo

Território inimigo é o segundo volume da série *Quissama*, antecedido por *O império dos capoeiras*, que foi finalista do Prêmio Jabuti 2015 na categoria Literatura Juvenil; já *Território inimigo* recebeu a menção Acervo Básico da Juventude, concedida pela FNLIJ, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Ambos são de autoria de Maicon Tenfen. As obras podem ser lidas independentemente e em ordem alternada, já que uma não interfere na compreensão da outra.

O título da série se deve ao personagem fictício Vitorino Quissama, jovem capoeirista do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, que vai à Guerra do Paraguai à procura da mãe. Ele está sempre com o melhor amigo, o inglês Daniel Woodruff – também totalmente criado pelo autor do livro. Apesar do forte embasamento histórico, trata-se de dois personagens inventados que enveredarão por uma trama que, entretanto, inclui personalidades que de fato existiram.

A obra de Tenfen permite ao leitor refletir sobre questões sociais, antropológicas, políticas, econômicas e de gênero.

autor, Maicon, aos leitores de nosso tempo. A obra faz um pacto com quem a lê, brincando de ser o resultado de uma minuciosa investigação a partir de arquivos históricos. Desta forma, os “manuscritos de Woodruff”, segundo o escritor, ocupariam 1.434 páginas, tratando de vários momentos da vida do viajante inglês: a juventude em Londres, a perda da família em um trabalho de parto, o período de depressão em que mendigou por Whitechapel, e as experiências em Paris e Marselha – quando entrou em contato com Michel Casseux, instrutor de uma modalidade francesa de boxe chamada *savate*. Ainda como parte da invenção do autor, os escritos

informariam sobre as aventuras transoceânicas de Woodruff como agente da Scotland Yard, marujo e, depois, sobre sua residência na capital do Império do Brasil, onde conviveu com Vitorino Quissama.

A obra, em suas 392 páginas, se divide em carta ao leitor, prefácio, em três partes e um epílogo. A parte um possui nove capítulos; a parte dois, treze, e a última parte, oito. No final do livro, há uma seção para notas explicativas, além de sugestões literárias, um posfácio, as biografias do autor e do ilustrador e um paratexto final com considerações sobre a narrativa. As ilustrações têm um estilo que dialoga com a tradição dos croquis e dos esboços de desenhos, ao mesmo tempo em que a leveza dos traços oferece agilidade e dramaticidade às ações. A opção de colocar uma legenda explicativa sob cada ilustração é um recurso que homenageia os livros juvenis da década de 1980.

No livro, o leitor conhecerá as andanças de Woodruff e Vitorino pelos campos de batalha do Paraguai, o que explica o nome escolhido como título. Por aquele país, os dois passarão a seguir uma única pista disponível sobre o paradeiro de Bernardina, escrava foragida e mãe do capoeirista. Por razões desconhecidas, ela havia viajado para a frente de combate.

Em termos de contextualização histórica, o enredo se passa durante episódios já finais da **Guerra do Paraguai**, travada entre aquela nação e a chamada Tríplice Aliança – composta por Brasil, Argentina e Uruguai.

Vitorino Quissama, com a ajuda de Woodruff e de um delegado, obteve uma falsa carta de alforria para poder deixar o país e viajar de barco ao Uruguai, de lá penetrando no território em litígio. Enquanto o inglês se dedicará a proteger duas crianças indígenas perseguidas por contrabandistas italianos, Vitorino se verá forçado a entrar para o Exército Imperial de Sua Majestade, D. Pedro II. Lá, ele descobrirá que a rixa entre dois grupos ca-

poeiristas, os nagoas e os guaiamuns, não acontece apenas no Rio de Janeiro, mas dentro das próprias forças armadas brasileiras. Na obra, Daniel Woodruff é o narrador dos dramas que ele próprio presencia em sua trajetória rumo à linha de fogo.

Conforme o próprio autor comenta no prefácio do livro, “o texto de Woodruff é harmonioso e empolgante, quase um folhetim do século XIX que se vale de técnicas narrativas próprias do seu tempo” (p. 8¹). Isso oferece à obra uma narrativa imbuída de ficcionalidade, distanciando-se daqueles romances históricos que primam excessivamente por descrições minuciosas em busca de certa legitimação.

Quissama: território inimigo tem um aspecto de originalidade ao propor a visão de um protagonista inglês sobre a Guerra do Paraguai. Daniel imprime sua opinião pessoal sobre os acontecimentos históricos, ainda que seu maior interesse estivesse relacionado aos dramas humanos em torno das figuras que encontrava pelo caminho. Por isso, ele descreverá o presidente paraguaio Solano López como a caricatura burlesca de um tirano despótico. Neste aspecto, Maicon salienta, em seu prefácio, que o livro pode desagradar alguns historiadores, pois a Guerra do Paraguai até hoje é motivo de controvérsias.

De fato, há um longo processo de leituras e releituras de documentações e arquivos: para determinados intérpretes, o Paraguai foi vítima do imperialismo britânico – o que o personagem Woodruff não chega a mencionar; para outros, aquele país foi arruinado por um déspota delirante que ansiava ser um Napoleão sul-americano, em grande parte influenciado por sua gananciosa mulher, Elisa Alicia Lynch. Por fim, há uma vertente historiográfica contemporânea que ausculta os diferentes fatores multiculturais e socioe-

1 Todas as vezes em que as referências de página vierem sem sobrenome de autor, significa que são citações retiradas diretamente do livro *Território inimigo*.

conômicos implicados naqueles árduos anos de conflito.

2.2. ESTILO E GÊNERO LITERÁRIO

2.2.1. Estilo

O estilo do romance é **juvenil**, em uma prosa fluida e permeada por diálogos e descrições que se mesclam a questões de ordem histórica e social. Os capítulos não são longos, o que se mostra pertinente em uma obra que narra peripécias e aventuras, e isso facilita o engajamento com um leitor jovem e dinâmico. O autor utiliza técnicas literárias de interrupção, digressão e intermediação em determinadas partes da narrativa, o que confere suspense a ela.

Por exemplo: a primeira parte do livro termina exatamente com o primeiro parágrafo do capítulo um – ou seja, ambos os textos se repetem nas páginas 16 e 97: “— Para trás! — aponte o revólver contra os três que me seguiam. — Não sei o que querem com as crianças, mas juro que faço fogo no primeiro que se aproximar”.

Já a segunda parte da obra, que se inicia na página 100, será construída a partir da deixa que está na página 22: “E urrei de dor”, e que é justamente a última frase do capítulo inicial. Essa estratégia se assemelha à de determinadas séries contemporâneas que, para engajarem o espectador, propõem um preâmbulo que apenas posteriormente será explicado. Neste sentido, esta modalidade de literatura se mostra cada vez mais devedora do cinema e demais produções audiovisuais, demonstrando o quanto pertinente é a confluência das mais variadas artes, mídias e suportes discursivos.

Em relação às estratégias de criação do suspense em literatura, o autor emprega a da interrupção da linearidade narrativa justo quando há um elemento que aciona uma tensão, o que deixa o leitor em suspenso:

Um frio de pânico perpassou o meu corpo.
Se ainda houvesse dúvidas sobre quem era,
bastava ouvir o timbre da sua voz odiosa:
— *Ti sono mancato?* (p. 150)

Neste caso, o autor preferiu brincar com a alternância de capítulos, o que significa que o leitor só ficará sabendo do que acontecerá na página 161.

Outra das técnicas de estilo empregadas no romance é aquela que se pode denominar “plano sequência”, em alusão ao plano de uma sequência inteira, sem cortes, que vemos em filmes: da página 312 à 315, há um único e enorme parágrafo sem qualquer pontuação. A intenção é tanto fazer o leitor mergulhar na profusão de pensamentos do narrador quanto revelar esteticamente a intensidade daquela espécie de transe mental, que só vem a encontrar alguma calma na página 316: “Aos poucos, bem aos poucos, a música se tornava clara em minha consciência”.

2.2.2. O romance como gênero narrativo

Muita gente já confundiu um romance literário com uma história de amor. Esse é um problema específico de idiomas como o português e o francês, e se vincula à origem semântica do termo. Enquanto, em espanhol, ficamos com *novela* e, em inglês, *novel*, nossa língua emprega a herança do polivalente termo medieval *romance*. Um *romance* podia ser simplesmente uma das línguas usadas pelos povos que foram submetidos, durante séculos, ao Império Romano, línguas estas mescladas ao latim. Também chamavam de *romance* as escritas populares, cheias de aventuras e imaginação. Porém, só no século XVIII é que “romance” passou a se referir ao gênero literário conforme o entendemos hoje e, como isso coincidiu com o surgimento da escola do Romantismo – sempre dada a amores impossíveis e a veleidades –, as pessoas tenderam a associar qualquer romance a uma história que

tivesse um casal que passaria por peripécias e sofrimentos na busca de permanecer junto.

O romance brasileiro nasceu no século XIX com *O filho do pescador*, de Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa (1843). Em grande medida, como na Europa, nossos romances surgiram como uma **literatura de folhetim**, ou seja, um conjunto amplo de histórias publicadas em capítulos de jornais da época, muitas vezes ansiosamente esperados por leitoras burguesas e casadoiras que torciam pelo feliz desfecho entre o “guapo mocetão” e a donzela filha do fazendeiro ou residente da corte. Ou seja, o romance, como gênero literário, está historicamente vinculado a uma **classe burguesa** em ascensão.

No Ensino Médio, os alunos aprendem (ou reforçam o aprendizado, caso tenham estudado esse conteúdo em anos anteriores) sobre os principais gêneros literários. Dentre eles, o romance. Também, pouco a pouco, os estudantes começam a lidar com as principais diferenças entre os gêneros: verificam que o conto tem uma narrativa que costuma ser bem mais curta do que a de um romance e, enquanto o primeiro gira em torno de uma ideia principal, o segundo pode se desdobrar em **ideias secundárias com muito mais personagens**.

Em linhas gerais, romances e contos possuem três elementos fundamentais que compõem a narrativa: o **narrador** (quem conta a história), os **personagens** (sobre quem se conta a história) e o **enredo** (o desenrolar dos acontecimentos; a trama), e isso tudo está inserido em um determinado **tempo** e em um determinado **espaço**. O tempo pode ser cronológico, com demarcações de datas, inclusive, ou psicológico, fortemente influenciado pela subjetividade dos personagens.

Usualmente, os romances brasileiros costumam receber denominações de acordo com o **estilo de época**: temos, assim, romances românticos, realistas, naturalistas, modernistas, etc. Porém, essas delimitações são propostas para finalidades muitas vezes

A obra considerada o primeiro romance moderno é *Dom Quixote de la Mancha*, de Cervantes, publicada em 1600. É um livro que não deixa de homenagear as novelas de cavalaria medievais, precursoras dos romances de nossos dias.

didáticas, pois sempre há obras que dialogam com uma ou mais escolas ao mesmo tempo. Por exemplo: *O mulato*, de Aluísio Azevedo, costuma ser classificado dentro dos cânones das escolas realista e naturalista.

Existem várias classificações dos romances em relação a seus **subgêneros** (ou “tipos”, conforme a nomenclatura). Em nossa literatura, são comuns as seguintes denominações: romance **indianista**, **histórico** (ou de época), **regional** (ou regionalista) e **urbano** (ou de costumes). Existem também outras classificações, mas são sempre insuficientes para abarcar a amplitude do gênero e as temáticas percorridas, a exemplo de romance fantástico, romance policial, romance *noir*, romance psicológico, romance “água com açúcar”, romance erótico, etc. Na literatura dos Estados Unidos, existem até mesmo as siglas YA (*young adult* ou jovem adulto) e NA (*new adult* ou novo adulto), específicas para uma classificação quanto às faixas etárias dos leitores: a primeira se volta para o público de 14 a 21 anos e, a segunda, para os jovens de 19 a 25.

2.2.2.1. O romance histórico como subgênero narrativo

Tende-se a demarcar o surgimento do romance histórico no século XIX, quando o escritor escocês **Walter Scott** escreveu seu robusto *Ivanhoé* (1820), que aborda as lutas medievais entre os saxões e os normandos. A obra se tornou um clássico. No Brasil, podemos considerar **José de Alencar** um dos primeiros autores a trabalhar nessa perspectiva,

O **romance histórico** busca tratar de fatos, eventos e situações que aconteceram e que fazem parte da chamada “realidade” e seus registros. Por isso, mesmo que existam personagens totalmente fictícios, em geral os romances deste subgênero mantêm certa conformidade com documentos, pesquisas e dados históricos. É neste contexto dos gêneros narrativos que *Quissama: território inimigo* se enquadra.

uma vez que seus livros de temática indianista ilustram muito bem as questões brasileiras abordadas pelo escritor cearense: não há apenas **informação histórica**, mas também a presença da chamada **cor local**, bem como a **evocação do passado**. A trama de *Iracema*, por exemplo, se passa duzentos anos antes de sua escrita.

A **cor local** é um conceito-chave em literatura e diz respeito à presença de características muito específicas de determinados lugares e épocas. Aí se incluem os personagens, suas vestimentas e linguajares; os usos, costumes e comportamentos de um dado período histórico; as formas de socialização, os meios de transporte, a topografia, etc. Quando uma obra traz muitas especificidades de uma determinada região, temos o **regionalismo**: é o que encontramos, por exemplo, em nossos romances naturalistas e neorrealistas ambientados no Nordeste, desde *O mulato*, de Aloísio Azevedo, à segunda geração modernista, com os romances de José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado.

2.2.2.2. O mashup

Se, por um aspecto, *Território inimigo* traz a presença de fatos históricos como pano de fundo – alinhavando o enredo à construção da ficção –, por

MAS É POSSÍVEL FAZER LITERATURA E HISTÓRIA AO MESMO TEMPO?

Essa é uma pergunta antiga, que remonta até mesmo aos tempos de Aristóteles. Para o filósofo, tudo tinha de vir bem separadinho. Ainda que literatura e história sejam campos com suas próprias fronteiras, é inegável que possuem permeabilidade. Neste escopo, é possível unir, em um romance histórico, tanto a ficção quanto a historiografia – ou seja, a arte com as ciências humanas. As maiores críticas em torno dessa junção residem no quesito “imparcialidade”, pois considera-se que o autor não ficaria totalmente isento de emitir suas opiniões e pontos de vista no texto literário. Porém, será que a atividade historiográfica estaria totalmente blindada a isso?

Desde, pelo menos, a *École des Annales* – importante movimento historiográfico criado na França em 1929 –, historiadores passaram a buscar uma visão que fosse além do positivismo que imperava nas investigações até então para abraçarem o estudo das chamadas **mentalidades**. Depois disso, a história se tornou um campo muito mais **pluridisciplinar**, contando com nomes importantes nessa orientação, como Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Pierre Norra, Bernard Lepetit, Emmanuel Le Roy Ladurie e Jacques Revel. Todos eles renovaram, em quatro gerações, a maneira de fazer e pensar a história, e são autores que você, professor(a), pode buscar, caso tenha interesse nessa questão.

Alguns autores brasileiros e seus respectivos romances históricos:

- José de Alencar: *As minas de prata* (1865);
- Dinah Silveira de Queiroz: *A muralha* (1954);
- Érico Veríssimo: a trilogia *O tempo e o vento: O continente* (1949), *O retrato* (1951) e *O arquipélago* (1961-62);
- Márcio Souza: *Mad Maria* (1980);
- João Ubaldo Ribeiro: *Viva o povo brasileiro* (1984);
- Ana Miranda: *Boca do Inferno* (1989);
- Miguel Sanches Neto: *A máquina de madeira* (2012);
- Marco Lucchesi: *O bibliotecário do imperador* (2013);

outro ele emprega uma técnica muito em voga na literatura contemporânea e que surgiu nos Estados Unidos, intitulada **mashup**. O termo diz respeito à “mescla” de figuras e eventos históricos com personagens e fatos totalmente fictícios. A proposta veio com cara de novidade e foi empregada sobretudo na literatura juvenil mundial.

O espectro fantasioso nos *mashups* é tal que, muitas vezes, busca-se o impossível, como no caso das chamadas “versões Z” (de “zumbi”) de livros clássicos: esses monstros foram colocados no *Dom Quixote de la Mancha* de Cervantes e também em obras como *A casa de Bernarda Alba*, de García Llorca. Porém, apesar da aparência de modismo, esse jogo entre ficção e história é antigo: os filmes, séries e programas de TV sempre souberam trabalhar com esse recurso.

Entretanto, em literatura, o **mashup** enfrenta um problema: ao colocar personagens fictícios ao lado de outros, que são históricos, as obras produzidas passaram a sofrer rejeição por parte de seus receptores e multiplicadores, em especial profes-

MAS QUAL É A DIFERENÇA ENTRE UM ROMANCE HISTÓRICO TRADICIONAL E UM ROMANCE HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO?

No primeiro, existe comumente um desejo de valorizar o passado. No segundo, há maior presença de uma postura crítica e reflexiva sobre os fatos e personagens abordados. Ou seja, a “verdade”, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, passou a ser um conceito e uma categoria absolutamente questionável. Lembremo-nos dos “mestres da suspeita”: Friedrich Nietzsche, Karl Marx e Sigmund Freud, que influenciaram de tal maneira o pensamento filosófico, histórico e político do mundo que podemos dizer que, depois deles, jamais fomos os mesmos.

sores. E o motivo foi claro: em boa parte dos livros, pouca coisa de um suposto contexto histórico restava, o que “distrainha” o leitor, sobretudo o mais jovem, do que de fato se pretendeu abordar. Em *Quissama: território inimigo*, Maicon Tenfen tomou o cuidado para fundamentar historicamente sua obra a partir de pesquisas e leituras, e percebe-se que a cor local por ele empregada de fato faz sentido no romance.

2.3. CONSTRUÇÃO DO NARRADOR

De forma clássica, os principais tipos de narrador conhecidos são:

- Narrador-personagem (1ª pessoa): é o que participa do enredo por ele mesmo narrado. Por isso, os verbos estão flexionados na 1ª pessoa do discurso.
- Narrador-onisciente (3ª pessoa): ele não participa da história, mas conhece tanto o passado

quanto o futuro, além dos “pensamentos” dos personagens. Os verbos empregados estão flexionados na 3ª pessoa do discurso.

- Narrador-observador (3ª pessoa): ele não participa da história e nada sabe sobre o futuro ou o que os personagens “pensam”. É “externo” e não conhecido pelos personagens. Os verbos empregados estão flexionados na 3ª pessoa do discurso.

Na obra *Quissama: território inimigo*, o narrador usado é o de primeira pessoa, como se pode verificar no excerto a seguir: “É lógico que pensei em voltar a Luque e localizar Vitorino Quissama” (p. 120), ou, adiante: “Talvez o leitor esteja se per-

Você sabia que o *mashup* pode ser entendido como uma espécie de *remix*, e que o escritor, neste caso, age como um tipo de DJ dos livros?

A comparação é válida: foi em 1972 que o DJ Tom Moulton lançou o primeiro disco *remix*. Depois, com o uso de novas tecnologias, sobretudo computacionais, as “misturas” continuaram. Porém, foi a partir de 2000 que se passou a empregar o *remix* em outras áreas que não apenas a música. Todo *mashup* é um subtipo de *remix* e, por isso, acrescenta muito do gênero pop às obras literárias. Um livro referencial nesse sentido é *Orgulho e preconceito e zumbis*, de Seth Grahame-Smith, inspirado na obra de Jane Austen e que foi levado para o cinema em 2016.

Professor(a), sempre que os alunos tiverem em mãos um *mashup*, não deixe a oportunidade passar: discuta com eles sobre essa técnica, sua importância, mas também sobre possíveis problemas de interpretação e contextualização que possam advir por parte de um leitor mais jovem.

guntando por que omiti o fato nas páginas anteriores” (p. 257).

Algumas vezes, o narrador assume o tom de *flashback*, como se, nesses momentos, a obra assumisse um tom confessional, quase de diário:

Digam que sou louco, que invento histórias para valorizar meus escritos, que resolvi compensar as deficiências do memorialista com a imaginação dos poetas, mas era como se Bernardina, através de alguma energia mágica desconhecida, tivesse a capacidade de alterar o curso da minha existência a fim de me forçar a cumprir uma missão maior do que o meu próprio ser. (p. 56)

E adiante: “Claro que ainda não sabíamos, mas, com a viagem até o grande acampamento das tropas aliadas, estávamos finalmente nos aproximando de Bernardina” (p. 56).

Porém, professor(a), atenha-se ao fato de que este narrador em primeira pessoa é o personagem Daniel Woodruff que, por sua vez, é uma invenção do autor. O jogo da verossimilhança literária, neste caso, está no pacto que o leitor faz com o autor, Maicon Tenfen, “fingindo acreditar” que Woodruff existiu e que ele, Maicon, encontrou seus supostos manuscritos e os transformou no romance *Quissama: território inimigo*.

UM PACTO COM O LEITOR

No livro *Biographia literaria*, de 1817, Samuel Taylor Coleridge introduz o conceito de “crença poética” ou “pacto” que tem de existir entre o leitor e a ficção. Já o escritor argentino Julio Cortázar dizia que a relação entre ficção e verossimilhança tinha de ser completa em si mesma.

2.4. CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS

Maicon Tenfen constrói seus personagens tanto a partir de características físicas, quanto emocionais e de personalidade. Desta forma, o leitor, aos poucos, vai descobrindo qual é a índole, o comportamento e a tendência de cada um.

Vitorino Quissama e Daniel Woodruff, os protagonistas, são parceiros nas viagens e se mostram muito complementares: ambos são corajosos, inteligentes e dispostos a lutar por aquilo em que acreditam, mas cada qual o faz imbuído de seu próprio temperamento e sua bagagem social e histórica. Vitorino Quissama é descrito como sendo um moleque capoeirista de idade incerta (supõe-se que entre quinze e dezessete anos), e Daniel Woodruff é o observador da vida brasileira, ex-agente da Scotland Yard que teria redigido manuscritos sobre o “império dos capoeiras” na cidade do Rio de Janeiro, retratando em sua escrita a guerra secreta entre os nagoas e guaiamuns, grupos rivais.

As figuras com as quais Vitorino e Daniel se deparam jornada afora em busca de Bernardina revelam suas intenções por palavras e por pequenos atos, e assim é que o leitor vai montando o quebra-cabeça psicológico que existe por trás de cada qual.

Ainda que no romance haja vilões de fato, como o ditador paraguaio Solano López e sua fútil e gananciosa amante, Elisa Lynch, há personagens que demonstram as ambiguidades inerentes ao humano quando têm de agir de forma bondosa ou egoísta, autêntica ou dissimulada, agressiva ou protetora – sempre a depender da situação. Este é o caso da paraguaia Aimara, considerada louca pelos personagens: não se sabe ao certo se ela fingia ou se de fato apresentava alguma insanidade. Muito de sua agressividade era consequência da necessidade de proteger a prole em uma situação de extrema penúria e belicismo: “Aimara me olhara com ódio

VOCÊ SABIA QUE OS NAGOAS E OS GUAIAMUNS DE FATO EXISTIRAM?

Eles formavam dois grupos de negros capoeiristas e inimigos mortais uns dos outros na cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Os guaiamuns dominavam a parte central da cidade e os nagoas se concentravam na zona portuária, Lapa e arredores do Campo de Santana. Um grupo não podia invadir o território do outro sem que houvesse terríveis lutas.

louco e vingativo” (p. 149); “A mulher estava com a consciência completamente destroçada pelas mazelas da guerra” (p. 228).

Já Pietro e Giuseppe, os irmãos italianos que pareceram assassinos aos olhos de Daniel em um primeiro momento, são posteriormente descritos pelo próprio narrador como “(...) apenas vigaristas, velhacos, cães atrás do primeiro pedaço de osso (...)” (p. 162). E Bernardina é a personagem mais enigmática: não se sabe seu paradeiro, e o que vem a ser descoberto sobre ela se dá graças à contribuição de outros personagens que surgem nas proximidades dos campos de guerra:

E todos pareciam conhecê-la (...). Ela conhecia as medicinas ancestrais, colhia ervas para preparar remédios milagrosos, cochichava rezas nos ouvidos dos doentes, entoava canções e invocava deuses que traziam conforto aos desgraçados.

(...)

Houve até quem afirmasse que ela era capaz de exorcizar demônios, de acalmar os loucos, de trazer esperança às viúvas da guerra. Era identificada como brasileira e negra, duas qualidades odiadas pelos paraguaios da época, mesmo assim a estimavam e respeitavam, recorriam à sua sabedoria de *bruja* (...). Mas também percebi que alguns tinham medo de Bernardina, faziam o sinal

da cruz ao comentar os feitiços africanos (...).” (p. 237)

2.5. AMBIENTAÇÃO

Quissama: território inimigo resulta de um trabalho do autor em termos de recuperação e valorização de regionalismos, tanto no que diz respeito à realidade da capital imperial no século XIX quanto do amplo panorama humano encontrado nas zonas de combate da Guerra do Paraguai. Os protagonistas partem do Rio de Janeiro e, de barco, chegam até o Uruguai, de onde seguem para as terras paraguaias. Comidas, linguajares, descrições de paisagens e de costumes fazem parte da cor local que dá tom ao romance.

No livro, a ambientação serve também como retrato da miséria e da carestia do povo. As elites se aproveitavam disso para executarem o jogo conflituoso que acabou por exterminar populações inteiras. Existe, por parte do escritor, o cuidado de descrever não apenas as multiformes constituições humanas, mas também as ações bélicas. Ambas as iniciativas quase sempre se misturam, como nos excertos a seguir:

(...) pude ter uma ideia mais completa da variedade humana que se dissolvia sob o gentílico “brasileiro”. Devido talvez à juventude da nação, cearenses, baianos, paulistas, barrigas-verdes, mineiros e gaúchos eram muito diferentes entre si, e mais ainda em relação ao carioca médio, minha primeira referência (...). (p. 58)

E ainda:

Eram as tropas brasileiras em movimento.
Que espetáculo, que fascínio, que monstro-

sidade! (...) Mais atrás, num atraso proposital, capengavam as vivandeiras com toda a sorte de trouxas, cestos, bornais, baús, tachos e panelas que carregavam nas costas ou nas cabeças. Os comandantes cavalgavam ao largo dos soldados, para frente e para trás, no intuito de dar ordens que ora exigiam pressa, ora solicitavam mais vagar na travessia. (p. 141)

Para saber mais sobre as vivandeiras, consulte o texto disponível na seção III, Aprofundamento, página 30.

2.6. TEMPO DA NARRATIVA

A narrativa se passa durante o ano de 1869, quando alguns dos últimos embates da guerra foram realizados: a tomada de Peribebuí e a batalha de Campo Grande, tematizadas no livro.



Batalha do Avaí, óleo de Pedro Américo (1872-77).

[Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_de_Ava%C3%AD.]

Em seu final, a Guerra do Paraguai vai consistir na caçada a Solano López, encerrando-se com sua morte em 1º de março de 1870, data oficial para o fim do conflito.

II. PROPOSTAS DE ATIVIDADES

1. PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA

PRÉ-LEITURA

Professor(a), antes de estimular os alunos a lerem o livro, permita que eles façam uma breve contextualização sobre a Guerra do Paraguai e outros temas que você reconheça como pertinentes à obra: por exemplo, a vida no Brasil durante a segunda metade do século XIX, a presença da capoeira como arte e dança genuína dos negros, as questões em torno da escravização, o lugar da mulher na sociedade e a presença dos famosos grupos dos capoeiras que rivalizavam no Rio de Janeiro do século XIX.

Alguns aspectos sobre a Guerra do Paraguai podem ser salientados com seus alunos. A seguir, alguns tópicos para você abordar:

- tratou-se do maior conflito da história da América do Sul e ocorreu de 1864 a 1870, mobilizando Brasil, Argentina e Uruguai, que se aliaram contra o Paraguai;
- os motivos principais foram interesses políticos, territoriais e econômicos na bacia Platina;
- essa guerra já foi analisada por três vieses historiográficos diferentes: o tradicional (até os anos de 1960), o revisionista (dos anos de 1960 até 1990) e o pós-revisionista (também chamado de nova historiografia, e que se deu a partir dos anos de 1990, destacando-se aí historiadores como Juan Carlos Herken Krauer, Maria Isabel Gimenez de Herken, Ricardo Henrique Salles e Francisco Doratioto.)

Na terceira perspectiva, ficou evidente, mediante documentações, que as causas do conflito não fo-

ram influências externas (como a da Inglaterra, por exemplo), tampouco simples ambição megalomaniaca de um único homem, o ditador Solano López, mas, sim, a conjunção de uma série de fatores históricos, políticos e geográficos ligados à formação dos quatro países como Estados-nações.

LEITURA

A leitura do livro tem sua densidade e, para isso, os alunos devem ficar algumas semanas com a obra para que possam não apenas lê-la, mas também se inteirar do contexto histórico circunscrito ao enredo. Uma estratégia para incentivá-los a ler é apresentar alguns elementos presentes na narrativa, mas sem proporcionar nenhum *spoiler*. Por exemplo: comente sobre a atuação das vivandeiras nas tropas em guerra e diga alguma coisa sobre a mãe de Quissama, Bernardina. Você também pode escolher o lado religioso das culturas africanas no Brasil e citar os orixás, que, de certa forma, participam metaforicamente daqui e dali na narrativa. Pode ainda explicar como era difícil se deslocar pelas terras sul-americanas sem estradas e sem os devidos meios de transporte. Neste caso, explique como eram realizadas as viagens naquela época e como os estrangeiros, principalmente estudiosos e pesquisadores franceses e ingleses, entendiam nosso país, para eles cheio de “exotismos”. Também não podemos nos esquecer das lutas de capoeira, que representavam tanto afirmações identitárias quanto delimitação de territórios geográficos e ideológicos.

Esses elementos podem ser inseridos em encontros e aulas durante o período em que os alunos estiverem lendo o livro. Assim, você também sentirá como está sendo a recepção da obra e de que maneira os estudantes estão se envolvendo com a história.

PÓS-LEITURA

Professor(a), no Ensino Médio, todo possível momento de pós-leitura de um livro deve se vol-

tar ao exercício da capacidade crítica, expressiva e avaliativa dos alunos. Como jovens, eles podem ser opinativos e terem suas preferências de uma maneira muito clara, mas nem sempre conseguem expressá-las a contento. Portanto, a melhor maneira de realizar esse encontro é solicitando que todos façam comentários de forma espontânea, porém, com um mínimo de direção de sua parte, como orientador(a).

Pense em estabelecer previamente alguns critérios que os estudantes devem analisar ao lerem a obra, mas, ao mesmo tempo, fuja de algo muito didático, como os fichamentos e os resumos. A leitura literária deve ser um momento de fruição e, se os adolescentes forem fazê-la pensando em uma prova ou exame, não será tão prazerosa.

No dia em que promover o debate sobre o livro, explique que não basta dizerem se gostaram ou não. Os comentários têm de ir além de uma questão de gosto pessoal: devem refletir algo da própria personalidade de quem leu a obra.

Revise com a turma termos e expressões específicos para a argumentação literária: “no aspecto da narrativa, o que me chamou a atenção foi...”, “quanto ao estilo do autor, eu acredito que...”, “em termos de romance histórico, esse livro me atraiu porque...”.

Você também pode colocar o lúdico na atividade. Exemplos:

- a. pense em transformar a aula em um telejornal em que cada qual lerá a própria opinião como se fosse uma pequena notícia;
- b. transforme tudo em um jogo em que a sala estará dividida em duas partes: os que estabelecerão os comentários sobre o livro do ponto de vista do jovem brasileiro Quissama e os que pensarão como o inglês viajante Daniel;
- c. uma terceira ideia é explicar com antecedência que cada qual deverá eleger um personagem e, assumindo a voz dele, como se fosse um personagem teatral, deverá dizer o que pensa sobre

a narrativa. Para evitar que muitos escolham o mesmo personagem, pense em sortear os diversos nomes de personagens no dia em que forem começar a ler o livro.

As atividades a seguir consideram que os alunos já leram a obra. São, portanto, atividades complementares e vão funcionar a partir da leitura realizada. O objetivo é envolver ainda mais os alunos com o romance. As Atividades 1 são voltadas à área de Linguagens e suas tecnologias e Língua Portuguesa. Já as Atividades 2 voltam-se a uma abordagem interdisciplinar.

2. PROPOSTAS DE ATIVIDADES 1: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

As propostas aqui dispostas têm o objetivo de explorar as diferentes possibilidades da obra considerando que a apreciação estética é “significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções” (BNCC, p.489).

O mais importante aqui é a troca de percepções, o compartilhamento de pontos de vista, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, argumentativa e inferencial e o contato com referências estéticas. Assim, será possível: “(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (BNCC, p.525).

O momento mais oportuno para desenvolver as atividades a seguir é na pós-leitura, já que se trata de atividades complementares, com o objetivo de envolver ainda mais os alunos com o romance. No entanto, elas podem ser adaptadas para a realidade de cada turma/escola: se o/a professor(a) considerar oportuno, pode-se propor a atividade “Ca-

poeira” no momento de pré-leitura, para estimular e despertar a curiosidade dos estudantes para a leitura. Outra atividade, como a “As vivandeiras – mulheres invisíveis”, pode ser desenvolvida durante a leitura da turma: basta que os professores combinem que, até determinada data, todos devem ter lido até a página 40, quando as vivandeiras são citadas pela primeira vez.

2.1. ATIVIDADE: UM CANAL PARA A CULINÁRIA DE ONTEM E DE HOJE

Esta atividade contempla, em especial, a seguinte competência e habilidade da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC do Ensino Médio:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

HABILIDADE

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

No livro *Quissama: território inimigo*, existem várias referências a comidas típicas da época do Brasil imperial: na página 60, temos: “Havia pão à vontade, um bom vinho rural, frango guisado e carne assada em fogo de chão”. Na 123, o autor se refere ao “cheiro do pão e do charque”, enquanto,

na 150, menciona-se a terrível imolação de um burro de transporte para fins da alimentação de uma família faminta: “Lá estava o burro com as quatro patas para o alto, morto, deitado numa prancha de madeira suspensa por dois cavaletes, próximo a um tacho de água fervente”. Já na página 289, tem-se a referência a “um fiambre e uma faca sobre a mesa”.

Esses trechos dão, ao leitor, algumas breves noções sobre o que e como se comia no Brasil daqueles tempos: a carne aparece como algo raro e propício a ocasiões especiais – o frango guisado e a carne assada, por exemplo –; as comidas do dia a dia eram simples e práticas – dentre elas, o pão, o fiambre e a carne de charque – e, como última alternativa para uma situação de penúria, podia-se até mesmo matar um animal de transporte.

Os hábitos alimentares mudaram vertiginosamente em nosso país desde então: em fins do século XIX, vivenciamos a Revolução Industrial à nossa maneira. Nas últimas décadas do século passado, fomos nos tornando muito influenciados pelas cadeias de *fast food* e nos tornamos dependentes de alimentos ultraprocessados. Atualmente, uma verdadeira epidemia de maus hábitos alimentares faz parte da vida dos jovens: há excesso de gorduras e açúcares nos alimentos e, muitas vezes, o que é vendido com o selo de “saúdável” esconde conservantes e outros químicos. Fazendo frente a isso, existe um movimento de revalorização da comida da época de nossos pais e avós: aquela de origem orgânica, preparada em casa, à moda antiga.

A proposta desta atividade é fazer com que os alunos possam criar, em uma rede social à escolha deles, um canal – ainda que temporário – sobre as formas de se alimentar no Brasil em outros tempos. Nele, devem estabelecer comparações sobre como se alimentava no passado e como se come em nossos dias. Ao mesmo tempo, os alunos po-

dem abordar – e até mesmo ensinar a preparar – pratos de antigamente e de agora que sejam parecidos, mostrando o que mudou em termos de ingredientes, de preparo, de quantidades.

Esta atividade tem um caráter multidisciplinar e pode envolver não apenas a área das linguagens, mas também a das ciências. Partindo-se da obra *Quissama: território inimigo*, o exercício transmidiático proposto condensa várias etapas. A primeira é estimular uma pesquisa bibliográfica e multimidiática que dê subsídios para algumas postagens, vídeos, *podcasts* – conforme a escolha da turma.

O ponto de partida pode ser a comida no Brasil do século XIX e para isso, você encontrará, nas referências bibliográficas no final deste manual, algumas sugestões de três obras clássicas a respeito: *História da alimentação no Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo, *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, e *Feijão, angu e couve*, de Eduardo Frieiro. No primeiro livro, o leitor terá subsídios para uma sociologia da alimentação e para os fundamentos da cozinha brasileira, bem como explicações sobre as técnicas de preparo e, até mesmo, o ritmo e os horários das refeições. No índice remissivo da segunda obra, há uma variedade de referências a alimentos e comidas. Já a obra de Eduardo Frieiro, de leitura agradável e rápida, desmistifica a possível ideia de fartura e opulência gastronômica da vida rural sertaneja. Como uma quarta sugestão, indico o belo livro de Paloma Jorge Amado, *A comida baiana de Jorge Amado*. Apesar de o tema estar inserido na alimentação do século XX, a estrutura da obra é muito inspiradora para esta atividade, e as receitas oferecidas possuem lastro nos séculos anteriores.

Em termos de trabalho com a linguagem, os alunos terão três frentes principais: a) a de pesquisa e leitura; b) a de elaboração dos conteúdos específicos para a mídia ou rede social com a qual irão

trabalhar, adequando-se ao formato que esta exige; c) e a que concerne ao desenvolvimento de estratégias de interação com leitores, espectadores e usuários. Trata-se, portanto, de uma atividade que se desdobrará no decorrer de alguns meses e pode até mesmo se tornar um veículo permanente de expressão da turma sobre os assuntos abordados, dependendo do nível de envolvimento dos alunos.

Professor(a), sua avaliação desta atividade é permanente: você deverá acompanhar as diversas etapas e a participação dos pequenos grupos envolvidos. A turma exercitará a capacidade organizativa em um nível que simula o ambiente de trabalho de um veículo de mídia, de uma produtora de conteúdos audiovisuais ou de uma redação jornalística, por exemplo.

As contribuições sendo de uma ordem multidisciplinar acionam várias possibilidades de trabalho semiótico: a interpretação das receitas e comidas, dos modos de viver, ver e degustar; a comparação entre processos muito diferentes de alimentação e uma análise do que pode ter permanecido em comum entre o século XIX e o XXI em termos de comportamentos e preferências gastronômicas; e, por fim, a necessidade ou não da mudança de hábitos alimentares dos jovens a partir do que for discutido nos conteúdos apresentados.

Para um desfecho da série de trabalhos e tarefas envolvidos, você pode criar com seus alunos um dia em que testarão e degustarão na escola algumas das receitas típicas do século XIX, a serem preparadas por eles próprios.

2.2. ATIVIDADE: RACISMO E PRECONCEITO NAS PALAVRAS

Esta atividade contempla, em especial, a seguinte competência e habilidade da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC do Ensino Médio:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

HABILIDADE

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Leia os trechos a seguir, retirados do livro *Quisama: território inimigo*:

Apesar de bem vestido, o Alemão gostava de se misturar à pior canalha. Costumava conduzir os escravos pela mão, como se fossem crianças, sem medo de ser censurado ou ridicularizado. O local estava cheio de marinheiros noruegueses que zombavam a valer. Às gargalhadas, perguntaram se o Alemão poderia fazer um número com o chimpanzé que o acompanhava. (p. 25)

Macaquitos, por seu turno, era como os paraguaios se referiam aos soldados do exército brasileiro, constituído em boa parte por negros, pardos e mulatos. Em publicações paraguaias como o *Cabichuí*, criadas especialmente para circular entre as tropas de López, D. Pedro II era chamado de Chefão Macacão, enquanto o Marquês de Caxias recebia a alcunha de Chefão Macaquíssimo. Tam-

bém estava escrito que um bombardeio brasileiro, se ocorresse durante o dia, devia ser chamado de “macacada”. Se ocorresse à noite, de “macaquece”. O curioso é que esses tratamentos preconceituosos em relação aos brasileiros também foram adotados pelos aliados argentinos. (p. 353)

No primeiro excerto, crianças negras são ridicularizadas e comparadas a chimpanzés; no segundo, os brasileiros são considerados macacos pelos paraguaios e pelos argentinos. Essas atribuições preconceituosas e criminosas continuam até nossos dias, tanto de estrangeiros para com brasileiros, quanto de brasileiros entre si. É frequente encontrarmos, em veículos midiáticos, notícias sobre ataques racistas contra negros. O futebol, por exemplo, sempre noticia agressões desse tipo.

Adiante, estão alguns *links* que você pode usar como ponto de partida para esta atividade:

- “Torcedor que chamou brasileiro de ‘macaco’ recebe suspensão de três anos de estádios italianos”: disponível em <https://www.esporteinterativo.com.br/melhorfuteboldomundo/Torcedor-que-chamou-brasileiro-de-macaco-recebe-suspenso-de-tres-anos-de-estadios-italianos-20191010-0033.html>
- “Naturalizado russo, goleiro brasileiro é chamado de macaco por torcedores”: disponível em <https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/goleiro-brasileiro-e-chamado-de-macaco-por-torcedores-do-spartak.ghtml>
- “Racing avisa torcida para não chamar brasileiros de macacos”: disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2019/02/racing-avisa-torcida-para-nao-chamar-brasileiros-de-macacos-no-itaquero.shtml>

O objetivo desta atividade é permitir que os estudantes localizem e analisem possíveis discursos de racismo presentes em práticas de linguagem

da cultura local (o que pode ser tanto em nível da comunidade escolar – o *bullying*, por exemplo – quanto da cidade ou do estado em que residem).

Dentre algumas das centenas de palavras usadas de forma preconceituosa, racista e pejorativa na língua portuguesa brasileira, existem, além de “macaco”, “porco”, muito empregada pelas elites do século passado para se referirem aos pobres que viviam em cortiços e vilas de São Paulo, por exemplo; “vaca”, para inferiorizar uma mulher; “veado” e “sapa”, para degradar homossexuais. A escolha dos animais não se dá pelo acaso: por muito tempo, cientistas associaram a raça negra à inferioridade, comparando-a aos macacos. Em termos ideológicos, chamar alguém pelo nome de um animal reduz a condição daquela pessoa a um patamar de menos direitos – afinal, infelizmente os demais animais possuem menos direitos do que nós.

A associação entre negros e macacos beneficiou a escravização: um dos primeiros passos de um violentador ao tentar justificar seu ato é desumanizar a vítima: “aquela vaca”, “aquela porca”, “aquele veado”, “aquele macaco” “mereceram o que sofreram” são algumas das expressões que buscam ter esse efeito. O mesmo se aplica a outros grupos, etnias, gêneros: indígenas, judeus, ciganos, árabes, muçulmanos e transgêneros também compõem o vasto rol dos que sofrem historicamente com injustiças e violências.

Depois de propor as leituras e realizar uma discussão coletiva sobre a pertinência do tema, peça aos alunos que conversem em pequenos grupos sobre quais são os termos pejorativos que fazem parte do dia a dia escolar, comunitário, municipal, etc., conforme a angulação escolhida.

Parta também de outras referências da obra *Quissama: território inimigo*, caso queira, e aproveite para explorar com os estudantes outros tipos de preconceitos que são expressos pelos personagens.

Para uma leitura de base com sua turma, escolha algum texto ou trecho da obra *Racismo estrutural*, de Silvio Almeida, referenciada na bibliografia deste manual.

A finalização da atividade se dará a partir de um texto individual com abordagem crítica sobre o tema. Os alunos o entregarão em uma data previamente combinada.

2.3. ATIVIDADE: AS VIVANDEIRAS – MULHERES INVISÍVEIS

Esta atividade contempla, em especial, a seguinte competência e habilidade da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC do Ensino Médio:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

HABILIDADE

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

As vivandeiras foram mulheres essenciais para que os homens em guerra pudessem obter suprimentos, atenção, cuidados e afeto. Entretanto, são figuras que caíram na invisibilidade social, política, econômica e historiográfica.

Para que você se prepare melhor sobre o tema, leia o texto informativo “As vivandeiras”, que consta na seção III, Aprofundamento, página 30, e o leve para ser lido também em sala de aula.

A atividade tem por finalidade pensar o lugar das mulheres em uma sociedade democrática, considerando tanto os Direitos Humanos quanto a sustentação de posições a favor da liberdade de expressão e da igualdade de gêneros. Você também poderá oferecer aos alunos, como subsídio literário e filosófico, a crônica “Se ele tivesse nascido mulher”, de Eduardo Galeano, que consta no livro *As caras e as máscaras*, comentado na bibliografia do manual.

Pergunte aos alunos por que será que o texto de Galeano tem esse título e por que a irmã de Benjamin Franklin se casou com um seleiro pobre. Também indague o objetivo de o autor ter comparado Jane com o irmão famoso. Outras questões pertinentes podem girar em torno da vida de Jane: a dela teria sido menos importante do que a de Franklin? E traga o questionamento para nossos dias: na sociedade em que vivemos, será que todas as vidas importam igualmente? O que haveria em comum entre Jane e as vivandeiras? Por que essas mulheres não permaneceram nos livros de história? Que trabalhos elas executavam e qual a valorização que suas tarefas obtinham perante as atividades atribuídas aos homens?

A atividade pode ser encerrada com a proposta de uma escrita sobre mulheres que necessitam ser lembradas pela história: alguns nomes você encontrará no texto “As vivandeiras” e, a partir deles, os alunos podem escolher determinadas figuras que ficaram obscurecidas, propondo-se a levantar dados, biografias e imagens sobre elas.

2.4. ATIVIDADE: CAPOEIRA

Esta atividade contempla, em especial, a seguinte competência e habilidade da área de Lin-

guagens e suas tecnologias da BNCC do Ensino Médio:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

HABILIDADE

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

Leia com seus alunos os trechos a seguir:

— Esse sinhozinho moço — resmungou Vitorino ao ver o príncipe passar as tropas em revista. — Não parece ser bom do jocotó, não senhor.

Na linguagem peculiar dos capoeiras, o moleque queria dizer que faltavam ao comandante as condições necessárias para inspirar a tropa. (p. 60)

A luta continuava em roçadas acima e abaixo dos oponentes, ora girando à esquerda, ora à direita, com bênçãos, ponteiras, martelos e voadoras aplicadas e replicadas com tal harmonia que os soldados ficaram sem ânimo de interferir. (p. 110)

Na obra *O Cortiço*, Aluísio Azevedo menciona Mestre Firmo e Manduca da Praia, personagens capoeiristas – este último inclusive foi uma figura histórica de meados do século XIX no Rio de Janeiro, mas não pertenceu a nenhum grupo rival de capoeiristas. Em *Memórias de um sargento de milícias*, Manuel Antônio de Almeida cita

Chico-Juca, afamado por ser terrível e verdadeiro desespero do Vidigal, na capital imperial: exímio capoeirista, ninguém lhe punha as mãos. Entretanto, historicamente a capoeira tendeu a ser vista como uma forma de luta violenta associada à bandidagem. Durante um bom tempo, a capoeira foi até mesmo proibida no Brasil.

A partir das referências literárias acima e do livro *Quissama: território inimigo*, você irá propor aos alunos conhecerem uma aula de capoeira. Tente conseguir um bom praticante de capoeira que possa conversar com a turma sobre a capoeira, essa bela mistura de arte marcial, esporte, dança, música e esporte.

Muito mais do que frisar o caráter defensivo da capoeira, preocupe-se em enfatizar, nesta atividade, a contribuição cultural, hoje reconhecida mundialmente. Um dos objetivos é desmistificar a capoeira, valorizando-a entre as demais atividades artísticas e esportivas, sobretudo no que ela pode oferecer em termos de relações humanas e reconhecimento das diferenças. A capoeira exige habilidade e força, mas em especial, respeito aos parceiros.

Caso você não consiga nenhum capoeirista para fazer uma visita à sua turma, sugira uma pesquisa em que os próprios alunos descubram se existem grupos de capoeira na comunidade em que vivem, e quem são os participantes. Seria muito estimulante se eles visitassem esses grupos e entendessem como a capoeira está inserida no contexto social e histórico em que é praticada.

Um dos tópicos a serem reforçados é que, para jogar capoeira, é preciso obedecer ao ritmo ditado pelo atabaque, pelo berimbau e pelo agogô – instrumentos muito presentes durante a simulação de luta e que dão o tom do gingado.

A atividade pode ser finalizada com um bate-papo em que os alunos comentem suas impressões sobre a capoeira antes e depois de a terem conhecido mais de perto.

3. PROPOSTAS DE ATIVIDADES 2: INTERSECÇÃO COM OS DEMAIS CAMPOS DE SABER

Orientando-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a substituição da fragmentação curricular pela abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento, as atividades propostas a seguir complementam a exploração da obra ao mesmo tempo que acionam a possibilidade de trabalho de outras áreas do conhecimento. Sugere-se aos professores uma articulação com docentes dessas outras áreas como forma de aliar saberes para que os estudantes possam “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem” (BNCC, p.485).

O momento mais oportuno para desenvolver as atividades a seguir é na pós-leitura, já que se trata de atividades complementares, com o objetivo de envolver ainda mais os alunos com o romance. No entanto, elas podem ser adaptadas para a realidade de cada turma/escola: se o/a professor(a) considerar oportuno, pode propor que a atividade “Os sapatos e outros símbolos de empoderamento”, por exemplo, seja desenvolvida durante a leitura da turma: basta que os professores combinem que, até determinada data, todos devem ter lido o livro até a página 111, quando o assunto dos sapatos é abordado.

3.1. ATIVIDADE: INTERTEXTUALIDADE COM A RETIRADA DA LAGUNA

Esta atividade contempla, em especial, as seguintes competências e habilidades da área de Língua Portuguesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da BNCC do Ensino Médio:

LÍNGUA PORTUGUESA: TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

PRÁTICAS

Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

HABILIDADE

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADE

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Esta é uma atividade comparativa entre dois textos e se volta à importância da intertextualidade. Foram escolhidos trechos que tratam especificamente da caracterização das tropas de combate em campo: um está no livro *Quissama: território inimigo*, e o outro em *A retirada da Laguna*, de Visconde de Taunay.

Ao propor a atividade, contextualize a turma sobre Taunay e sua obra. Na seção III, Aprofundamento, você encontrará um texto informativo intitulado “*A retirada da Laguna – um antiépico*”, página 30. É interessante que esta atividade seja realizada em parceria com o/a professor(a) de História, de forma que o período histórico e a maneira que os textos o abordam possam também ser trabalhados por esse viés; assim, a atividade será mais prolífica.

O próximo passo é ler com os alunos o texto a seguir, retirado da página 19 de *A retirada da Laguna*:

XI

Rebate falso. Últimas ilusões. O tenente Vitor Batista. Passagem do Apa. Volta ao território brasileiro.

(...)

Aos primeiros alhores, pusemo-nos novamente a marchar, expostos ao fogo da artilharia inimiga, mas sem que nos detivéssemos em lhe responder. Levavam os nossos atiradores de vencida tudo o que diante deles achavam, e não perdiam tiro. Havia alguns cavaleiros inimigos caídos desde o começo da fuzilaria, e seus cadáveres ficaram estirados, abandonados na estrada, não tendo seus camaradas tido tempo de os levantar e arrastar na carreira. Reconhecendo os nossos que um destes corpos era

o de certo trãnsfuga brasileiro, evadido de Nioac, muito antes da guerra, não foi possível, apesar de todos os esforços dos oficiais, subtrair os despojos deste miserável ao furor dos soldados. À medida que pasmavam, o golpeavam com a espada ou a baioneta.

Encaminhá-vamo-nos para as ruínas da Bela Vista. Abria-se diante de nós largo vale, quase plano, tendo à direita um renque de colinas de suave declive. Teria o inimigo podido aproveitar-se, contra nós, desta disposição do terreno; mas chegamos a tempo de a utilizar, ocupando a primeira destas eminências. Dali o nosso fogo manteve os paraguaios à distância, enquanto marchávamos, e nossas peças iam sucessivamente ocupar os pontos que melhor podiam cobrir-nos. Esta manobra, pela precisão com que foi diversas vezes repetida, levou-nos sãos e salvos até um último cabeça que domina o Apa e Bela Vista. Ali nos estabelecemos, naquela manhã de 9.

Lá ainda ocupávamos a fronteira do Paraguai, embora batidos pelo pungente pesar de a deixar. Tão recentemente a havíamos atravessado, certos de realizar importante diversão, talvez até indispensável à causa da Pátria!

Nós nos sentíamos como corridos de vergonha, vendo nossas esperanças de glória tão cedo desvanecidas. Escapara-nos a pressa e não queríamos ainda aceitar a absoluta necessidade de a abandonar.²

(...)

Depois, leia com a turma a página 141 de *Quissama: território inimigo*, começando no parágrafo “Eram as tropas brasileiras em movimento.”, indo até a página 142, final do primeiro parágrafo, onde se lê “(...) prestes a acontecer”.

Existem vários tipos possíveis de intertextualidade, conceito criado pela filósofa e psicanalista Julia Kristeva nos anos de 1960, e que sofreu modificações mediante contribuições de áreas diversas. É importante ter em mente que, para haver o reconhecimento da presença de uma intertextualidade, o leitor tem de demonstrar conhecimento prévio mais amplo do mundo artístico, e as referências em jogo podem ser tanto explícitas quanto implícitas.

No caso de *Quissama: território inimigo* e de *A retirada da Laguna*, a intertextualidade se dá pelo fato de serem duas obras que abordam o mesmo período e evento histórico, emitindo pontos de vista em certa medida consoantes: os autores, em vez de romantizarem a Guerra do Paraguai, reforçam o aspecto desumano e precário de tudo o que estava em torno do conflito.

Após a leitura e a discussão, peça para os alunos enumerarem por escrito as características encontradas nos textos que demonstrem a caracterização da guerra e das tropas, mencionando os termos e expressões empregados, bem como a finalidade de cada autor ao escrever o texto em questão.

Depois, indague aos estudantes se eles conseguiriam propor outras intertextualidades de *Quissama: território inimigo* com demais obras. Sugestões: os dois indígenas, Juan e María, com o texto clássico dos Irmãos Grimm, *João e Maria*; a relação dos personagens indígenas com alguma obra indianista de José de Alencar; a presença da capoeira no livro de Maicon e em obras como *O cortiço* e *Memórias de um sargento de milícias*.

2 Como se trata de obra de domínio público, você encontrará várias opções para download na internet. O texto aqui empregado está no site <http://redememoria.bn.br/wp-content/uploads/2011/12/a-retirada-da-laguna.pdf>

3.2. ATIVIDADE: PESQUISA ETNOGRÁFICA

Esta atividade contempla, em especial, as seguintes competências e habilidades da área de Língua Portuguesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da BNCC do Ensino Médio:

LÍNGUA PORTUGUESA: CAMPO DA VIDA PESSOAL

PRÁTICAS

Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

HABILIDADE

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADE

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Explique aos alunos que a atividade proposta será a de uma pesquisa etnográfica. A etnografia acabou por ser empregada pela antropologia como método de coleta de dados.

Os estudantes, divididos em grupo, elegerão um grupo social como recorte analítico e executarão um trabalho de campo. O objetivo é compreender os significados culturais produzidos por determinada comunidade. Uma sugestão é trabalhar com familiares ou pessoas do bairro, ou ainda com alguma comunidade específica (um quilombo, uma aldeia indígena, etc.).

Para estimular a atividade, peça que releiam o capítulo *Diálogo com Bernardina*, extraindo termos e expressões linguísticas empregados na época em que se passa a história (exemplos: ilê, vosmecê, “mula”, ebós, os nomes de alguns orixás – Ogum, Obaluaiê, Iansã, Xangô, além de Orun – o céu – e Ayie – o mundo físico –, “torcendo os bofes”, sinhá). Também peça para salientarem objetos típicos mencionados no texto (como gamela, patuá, etc.).

É importante salientar que, para este trabalho, os alunos deverão estar em contato com as pessoas da comunidade escolhida. Não bastará enviarem um questionário por e-mail ou rede social e esperar que o mesmo seja preenchido e devolvido. O que caracteriza o trabalho em etnografia é a presença do pesquisador junto às pessoas pesquisadas.

O objetivo principal é analisar variações linguísticas, bem como as práticas sociais e culturais informadas pelos pesquisados durante as entrevistas. Para isso, consta na página 32 da seção IV,

“Sugestões de referências complementares”, um modelo de questionário que pode ser adaptado. Na página 30 da seção III, você encontrará algumas informações sobre os tipos mais comuns de entrevistas em pesquisas qualitativas no texto “Escolhendo um tipo de entrevista”.

Após concluírem o trabalho de campo, os alunos deverão apresentar os dados em sala de aula em dia previamente combinado. Aproveite para reforçar os aspectos culturais que estão presentes nas variações linguísticas que venham a ser detectadas por eles. Também explique a importância de pesquisas como essa em diversos campos profissionais: assistência social, psicologia, comunicação, sociologia e antropologia.

3.3. ATIVIDADE: VISÕES DA AMÉRICA, VISÕES DO BRASIL

Esta atividade contempla, em especial, a seguinte competência e habilidade em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da BNCC do Ensino Médio:

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

HABILIDADE

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e

epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

Quissama: território inimigo faz referência a um viajante europeu que esteve no Brasil no século XIX para realizar pesquisas naturais e sociais: Richard Francis Burton (1821-1890) (p. 74). Ele percorreu o rio São Francisco, passando um longo período em Minas Gerais e Bahia.

O século XIX foi a época dos grandes naturalistas que saíam por “terras exóticas” para coletarem espécies animais e botânicas. Ao mesmo tempo, eles observavam os povos com os quais se encontravam e mantinham contato com culturas novas. O resultado dessas viagens foram livros com alta qualidade tanto investigativa quanto literária. Além de Burton, o Brasil contou com a presença do francês Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853), interessado em nossa botânica, bem como Charles James Fox Bunbury (1809-1886) e Henry Koster (1793-1820) – este último, filho de inglês, mas nascido em Lisboa –, dentre muitos outros. Também não podemos nos esquecer de Charles Darwin (1809-1882), que passou pela Bahia e pelo Rio de Janeiro em seu navio *Beagle*, fazendo interessantes registros.

Por outro lado, ao mesmo tempo que a América do Sul era novidade e despertava a curiosidade dos pesquisadores, havia visões estereotipadas – mesmo na ciência – sobre os povos autóctones, a fauna e a flora do continente, as quais permaneceram sem contestação por muito tempo.

Para esta atividade, os alunos vão travar conhecimento com visões diferentes sobre a América do Sul. O objetivo é refletirem sobre as mudanças da mentalidade e do espírito de uma época – o *Zeitgeist*. Para tanto, eles devem ler um trecho do

texto “O monstruoso e o fantástico na estranheza das Américas”, disponível na seção III do manual, Aprofundamento, página 31. Este texto também versa sobre um naturalista europeu, porém, imbuído de preconceitos que influenciaram as elites europeias.

Após apresentar o texto, discuta com os alunos as visões negativas do Conde de Buffon – naturalista, escritor e matemático francês – e de outros contemporâneos dele sobre as Américas. Devem ser salientados os seguintes pontos, evidenciados pelo texto oferecido: a) a associação do novo continente ao diabólico; b) a inferiorização dos povos autóctones, reduzidos à condição de “bestas”, de “selvagens” imberbes menos masculinizadas do que os europeus, quando não eram acusados de canibalismo; c) a atribuição da sífilis como espécie de peste do continente; d) a inferiorização até mesmo dos animais, do relevo e do clima em comparação a outras regiões do mundo. Estes aspectos abriram caminho para que a violência fizesse parte da tônica da colonização, fazendo com que os europeus justificassem ainda mais a subjugação que impunham aos seres e ambientes que encontravam pelo caminho.

Quissama: território inimigo também demonstra a inferiorização, tanto dos negros quanto dos indígenas, em vários de seus trechos. Em relação às crianças guaranis, Juan e María, isso fica evidente quando os italianos tentam se apossar dos órfãos para terem acesso ao mapa que eles escondiam. Os dois pequenos irmãos são equiparados a animais sem importância, cuja vida nada significaria.

Durante a atividade, também permita que os alunos elaborem argumentações sobre fatos e elementos históricos que fizeram com que o Brasil contemporâneo apresente tantas desigualdades sociais e econômicas, em grande medida sustentadas por preconceitos.

Como segunda parte da atividade, proponha

aos alunos lerem o dossiê do IBGE “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, disponível no link https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Verifique se há um dossiê mais atualizado. Se houver, substitua-o, preferindo os dados mais recentes.

Considere, professor(a), que a desigualdade social no Brasil não é apenas uma constatação estatística, mas o resultado de um longo e complexo processo presente em uma sociedade que determina, por exemplo, os que terão mais fácil acesso à educação, à saúde, aos bens de consumo – as chamadas “bolhas sociais” que colocam por terra o mito da democracia racial que muitos disseram ser nosso país. Desta forma, as elites são sempre mais privilegiadas, enquanto a base da pirâmide social vai se adensando em pobreza, miserabilidade e falta de recursos.

Quando falamos em desigualdades, temos de pensar também em questões de gênero, de etnia, de cor, de raça, de crença, de classe social. No Brasil, algumas pessoas claramente têm mais direitos do que outras. A desigualdade social, portanto, mantém estreita ligação com o acesso a esses direitos. O não acesso a eles está vinculado à marginalização histórica de determinados grupos, gêneros, raças, etc. Neste sentido, a ideia de meritocracia é uma falácia que defende que todas as pessoas podem ter acesso às mesmas oportunidades, basta se esforçarem.

Partindo deste suporte sociológico e dos dados do IBGE, estimule os alunos a irem adiante na discussão: por que será que o Brasil apresenta tantas formas de desigualdade social? Quais são as raízes históricas disso? O que isso pode ter a ver com as imagens construídas sobre nosso país no passado, tanto por estrangeiros quanto por brasileiros? O que os alunos entendem por má distribuição de renda e má gestão dos recursos públicos? Em que situação a cidade ou o estado em que moram se en-

quadra em termos de desigualdade social no âmbito do panorama brasileiro? Como são os investimentos na área social, de saúde, cultura e assistência a populações de risco na cidade ou no estado em que residem? Quais são as perspectivas locais de trabalho para os jovens? Como as desigualdades de gênero são evidenciadas, por exemplo, na escola e na sala de aula? E as desigualdades raciais?

Todas as perguntas acima podem compor um dossiê de questões para debate.

A atividade será satisfatória se os alunos conseguirem estabelecer ligações históricas desde a época da colonização com todo o panorama discutido, evidenciando uma visão ampla, complexa e multifacetada sobre a problemática em questão.

3.4. ATIVIDADE: OS SAPATOS E OUTROS SÍMBOLOS DE EMPODERAMENTO

Esta atividade contempla, em especial, a seguinte competência e habilidade em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da BNCC do Ensino Médio:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

HABILIDADE

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Leia com seus alunos os trechos a seguir:

É provável que os futuros leitores, se é que estas memórias um dia encontrarão quem as leia, não compreendam o sentido das minhas palavras.

É que os escravos não tinham permissão de usar sapatos.

Quando um negro conseguia a alforria, fosse pela vontade do seu senhor, fosse por economias acumuladas ao longo de décadas de trabalho incessante, uma das primeiras coisas que fazia era comprar os calçados que serviriam de símbolos para a sua liberdade. Alguns possuíam os pés tão achatados pelas agruras da vida em cativeiro que jamais conseguiriam metê-los num par de sapatos. Como solução, emendavam os cadarços e penduravam os calçados no pescoço, pois assim podiam comunicar ao mundo que, afinal de contas, haviam vencido a escravidão. (p. 61)

— És escravo?

— Forro. Tenho a carta no meu bolso.

— E as botinas? Onde as roubaste?

— Ganhei de um amigo. (p. 111)

Como ficou evidente nos trechos, os sapatos eram um símbolo de liberdade para os escravos libertos. Ainda que não quisessem usá-los, os negros costumavam pendurá-los no pescoço para dizer que não mais eram escravos. Muitos usavam as poucas economias que tinham para comprar um par de sapatos, mesmo que não os colocassem de fato nos pés.

A partir dessa imagem carregada de conteúdo e valor simbólico e social, surgiu a expressão “pé rapado”, até hoje empregada para caracterizar pejorativamente os miseráveis e os despossuídos de bens.

Em seguida, mostre a eles a seguinte pintura de Van Gogh, que você pode facilmente encontrar pela internet:



O par de sapatos: natureza-morta, 1886, óleo sobre tela

[Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O_par_de_sapatos_\(Vincent_van_Gogh\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_par_de_sapatos_(Vincent_van_Gogh))]

A tela representa um par de sapatos que o próprio pintor usou para caminhar e depois obter uma imagem mais condizente com o excesso de uso. O quadro pode ser considerado uma espécie de autor-retrato. Peça aos alunos que comentem o que veem e sentem sobre a obra de arte em questão.

A partir do quadro, proponha um *tour* virtual com sua turma pelo *site* <https://artsandculture.google.com/project/we-wear-culture>.

Após os passeios virtuais, retome os sapatos dos escravos libertos e os de Van Gogh para que, a partir dessa ideia geradora, os alunos apresentem determinados símbolos de identidade para eles próprios ou para os grupos aos quais pertençam: podem ser bonés, pulseiras, tênis, tatuagens, cortes de cabelo, turbantes, etc. Deixe que eles expliquem o que aqueles adereços, maquiagens e roupas significam em termos de representação de ideias e ideais, de maneiras de se situarem no mundo e de reivindicarem direitos.

Finalize a atividade pedindo que os alunos também promovam uma breve exposição *on-line* (pode ser em alguma rede social escolhida por eles), nas quais coloquem fotos de signos identitários que cada um usa no dia a dia. Eles podem se fotografar usando esses elementos, por exemplo.

O projeto *We wear culture: the stories behind what we wear* (*Vestimos cultura: as histórias por trás do que usamos*) é uma parceria entre o The Met, o Museu Metropolitano de Arte de Nova York e a Google Culture and Arts. A plataforma digital permite explorar o acervo de 180 museus de arte do mundo todo em mais de 40 países, incluindo o Museu do Índio e o Museu Afro-Brasil de São Paulo.

Não deixe de sugerir que seus alunos visitem os *links* a seguir:

- “A história das camisetas de protesto”: <https://artsandculture.google.com/exhibit/ativista-e-%C3%ADcone-katharine-hamnett-cbe/CAKyXPYgZ7rDIA>
- “O custo real da *fast fashion*”: <https://artsandculture.google.com/story/o-custo-real-da-fast-fashion/iQLSkbO2dHPfIw>
- “De pequena notável a *Brazilian bombshell*”: <https://artsandculture.google.com/exhibit/de-pequena-not%C3%A1vel-a-brazilian-bombshell/QgIyHYIFTZlWJg>

* Como vários textos estão apenas em língua inglesa, esta atividade pode ser desenvolvida em parceria com as aulas de inglês no Ensino Médio.

III. APROFUNDAMENTO

1. AS VIVANDEIRAS – MULHERES INVISÍVEIS PARA A HISTÓRIA

Você sabia que as vivandeiras (do francês *vivandières*) originalmente foram as mulheres que acompanharam as tropas de Napoleão levando mantimentos, víveres e munições? Também cuidavam das roupas dos homens e atuavam como enfermeiras. Algumas até mesmo pegavam em armas. Elas podiam tanto ser provedoras anônimas dos soldados quanto parentes e familiares dos mesmos: mães, irmãs, esposas e namoradas. A condição degradada das mulheres durante tais conflitos muitas vezes as obrigavam até mesmo a se prostituírem durante as longas marchas. Também eram recorrentes casos de estupros, abusos e assassinatos, e muitas das vítimas foram adolescentes.

Durante a Guerra do Paraguai (1865-1870), genocídio que matou cerca de trezentas mil pessoas, as vivandeiras foram pessoas essenciais, principalmente entre os paraguaios e brasileiros. Essas mulheres permanecem, em sua maioria, no anonimato, mas vale lembrar o nome de algumas delas: a viúva e enfermeira Ana Néri, Florisbela – que usava carabina e também atuava em hospitais de campanha –, Aninha Gargalha, Joana Rita dos Impossíveis, a sargenta Jovita Alves Feitosa – que cortou os cabelos e se apresentou como homem para conseguir se alistar –, a pernambucana Maria Curupaiti (apelido de Maria Francisca da Conceição), Maria Fuzil e Maria Vareta.

2. A RETIRADA DA LAGUNA – UM ANTIÉPICO

Alfredo Maria Adriano d’Escragnolle Taunay, o visconde de Taunay, mais conhecido pelo seu romance regionalista *Inocência*, era um dândi descendente da aristocracia francesa e amigo de D.

Pedro II. Em 1861, chegou a entrar para o exército, mas não quis cortar os cabelos à escovinha, deixando-os encaracolados e compridos. Na tomada de Peribebuí, final da Guerra do Paraguai, ele era secretário do conde d’Eu. Encontrando um piano em um local destroçado, ao lado do qual jazia um cadáver, pôs-se a tocar o instrumento. Seu *A retirada da Laguna*, em estilo sóbrio e sem rebuscamentos – contrariando os cânones do Romantismo – é um interessante relato dos tempos finais da guerra e demonstra o quanto a campanha militar brasileira estava fadada ao fracasso. Como Euclides da Cunha, pode-se dizer que Taunay foi, neste sentido, um denunciador dos abusos do Estado e um retratista da luta inglória que foi imposta aos soldados. De épico patriótico sua obra traz pouco, já que Taunay pretendeu desmistificar o conflito bélico mostrando as faces da fome, do cólera, do beribéri e dos incêndios causados pelos paraguaios.

3. ESCOLHENDO UM TIPO DE ENTREVISTA

Em pesquisa qualitativa, são usados basicamente três modelos de entrevistas, e cada qual tem seus pontos fortes e suas fragilidades.

- a. Entrevistas estruturadas: estas dependem de um protocolo mais rígido. Os tópicos abordados não sofrem modificações e, com isso, nem tudo o que o entrevistado vier a dizer poderá ser aproveitado. O método é útil quando há muitas perguntas que precisam de uma profusão de dados que posteriormente serão comparados.
- b. Entrevistas semiestruturadas: elas empregam um protocolo de perguntas para orientar o pesquisador. O caráter é o de uma conversa guiada entre pesquisador e participante, permitindo que detalhes e informações um pouco fora da abordagem possam ser adicionados.

É um tipo de entrevista com mais flexibilidade do que o anterior.

- c. Entrevistas não-estruturadas: são aquelas que usam poucas perguntas, ou não as usam de forma alguma. Tudo acontece como se fosse uma conversa normal, e o trabalho se desprende de qualquer rigidez estrutural. Um dos objetivos é proporcionar conforto e espontaneidade ao entrevistado. A dificuldade está no fato de as narrativas poderem se perder mediante a falta de direcionalidade. Por isso, essas entrevistas dependem muito da organização do pesquisador.

4. “O MONSTRUOSO E O FANTÁSTICO NA ESTRANHEZA DAS AMÉRICAS” - TRECHO

“O chamado Novo Mundo foi visto pelo francês Georges-Louis Leclerc, mais conhecido como conde de Buffon (1707-1788) – criador de muitos preconceitos –, e também por seus seguidores, como uma extensa e última terra pós-diluviana, espécie de reminiscência pútrida, úmida e frígida. Outras vezes – como quis Cotton Mather (1663-1728) –, tratava-se de uma região da qual o diabo se apoderou e para a qual atraiu hordas de selvagens.

Para Buffon, em escritos que datam de meados do século XVIII, esse continente antagônico, cheio de extremos, pantanoso e hostil – mas também ora desértico e altíssimo –, apresentava, como “animais melancólicos”, os seus homens imberbes e glabros em todas as partes do corpo, com porte menor do que o dos europeus, menos fortes,

com menor ardor pelas mulheres, produtores de leite nas mamas, menos sensíveis, com pequenos órgãos reprodutores, mais crédulos e mais covardes, capazes de – como quaisquer outras bestas daquelas terras infelizes – expressar indocilidade e languidez, quando não eram praticantes do canibalismo. E, no ambiente em que viviam – ambiente este de onde diziam ter se engendrado a sífilis que se disseminou pela Europa –, proliferavam animais que eram, inicialmente, aproximados aos do Velho Mundo. No movimento comparativo, as criaturas americanas ficavam, entretanto, em grande desvantagem, causada pelos preconceitos da época: para os viajantes e colonizadores, não havia na América os portentosos mamíferos africanos e os elegantes animais domésticos da Europa, mas, sim, uma proficuidade de animalejos de sangue frio, gigantescas serpentes, anfíbios de todas as ordens e insetos monstruosos, todos eles habitantes do clima chuvoso (Buffon voltava seus olhos praticamente para a fauna sul-americana). Dizia-se que tais seres germinavam do barro, quase por geração espontânea – uma das teses divulgadas naqueles idos e que só foi definitivamente jogada por terra por Pasteur em suas pesquisas ligadas à fermentação. Assim como Santo Agostinho havia afirmado que as rãs nasciam da terra, herança do pensamento de Aristóteles e de Plínio, na América os sapos eram os filhos do chão podre, no seio do qual aquelas “criaturas malvadinhas” se reproduziam rapidamente, em espantosa prolificidade.”

(in. MESSIAS, Adriano. **Todos os monstros da Terra**, bestiários do cinema e da literatura, 2016, p. 119-120).

IV. SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

1. SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ETNOGRÁFICA

Nome, idade e escolaridade da pessoa entrevistada:

Local em que mora:

PERGUNTA	RESPOSTA	OBS. DO PESQUISADOR
1. Quais são os alimentos mais comuns em sua comunidade? Existem receitas típicas? Poderia me explicar um pouco sobre elas?		
2. Vocês possuem alguma festa ou comemoração típica da comunidade? Poderia descrevê-la?		
3. Quais são os ditados populares que você já escutou em sua comunidade?		
4. Existem crendices ou superstições em sua comunidade? Poderia me dar alguns exemplos?		
5. Que medicamentos caseiros você já viu sendo empregados na comunidade? Em que situações eles são usados?		
6. Em termos de expressão religiosa, quais são as religiões mais comuns em sua comunidade? Fale-me um pouco sobre isso, por favor.		
7. Existem expressões típicas e gírias comuns de sua comunidade? Poderia me dar alguns exemplos?		
8. Existem brincadeiras infantis ainda praticadas na comunidade? São brincadeiras de rua? Quais são elas? Poderia me explicar um pouco?		
9. Existem cantigas e danças específicas da comunidade? Você as conhece? Quais são?		
10. Quais são os principais problemas sociais da comunidade?		

2. SUGESTÃO DE LEITURA

- ***A Guerra do Paraguai***. Luiz Octavio de Lima.

Este livro, escrito no estilo das grandes reportagens, é fruto de pesquisas históricas que permitem ao leitor se transportar para os acontecimentos da Guerra do Paraguai, buscando discutir e desfazer alguns dos mitos que se criaram em torno desse confronto entre quatro nações sul-americanas.

Nas referências bibliográficas, você encontrará outras sugestões de leitura dentro deste tema.

3. SUGESTÃO DE FILMES

- ***Netto perde sua alma***

(2001; direção de Tabajara Ruas e Fernando Marés de Souza)

O roteiro deste filme é baseado no romance de Tabajara Ruas. No enredo, Antônio de Sousa Netto, general brasileiro ferido durante a Guerra do Paraguai, se recupera em um hospital argentino. Lá, ele presencia acontecimentos estranhos, como o capitão de Los Santos, que acusa o cirurgião de ter amputado suas pernas desnecessariamente, e também reencontra um antigo camarada, o ex-escravo sargento Caldeira.

- ***Pierre Fatumbi Verger: mensageiro entre dois mundos***

(1998; direção de Lula Buarque)

Este documentário já é um clássico no que diz respeito à religião dos orixás. Nele, Gilberto Gil narra e apresenta a história do fotógrafo e etnógrafo francês Pierre Verger, radicado no Brasil. Além da última entrevista com Verger, o filme traz extenso material fotográfico, bem como depoimentos de amigos como Jorge Amado, Zélia Gattai, Mãe Stella, Pai Agenor e o historiador Cid Teixeira.

4. SUGESTÃO DE SÉRIES

- ***Decolonizações***

(2020; direção de Karim Miské, Marc Ball e Pierre Singaravélou, em 3 episódios de 52': *O aprendizado, A libertação, O mundo é nosso*)

Esta série documental trata do caótico e perturbado processo de decolonização, o que coincide com a falência dos impérios europeus após a Conferência de Berlim em 1885 até nossos dias. A linguagem é contemporânea e permeada por materiais de arquivo raros.

- ***Rotas da escravidão***

(2018; direção de Daniel Cattier, Fanny Glissant, Juan Gélas, em 4 episódios de 52': *476-1375, Além do deserto; 1375-1620, Por todo o ouro do mundo; 1620-1789, Do açúcar à revolta; 1789-1888, Novas fronteiras da escravidão*)

Esta série trata dos espaços e territórios construídos a partir do tráfico dos escravos, não apenas a partir das lavouras de cana de açúcar e algodão, mas desde as primeiras conformações civilizatórias. Por mais de mil e duzentos anos a partir do século VII, o continente africano se tornou o centro de um intenso trânsito de vidas animais – tanto humanas quanto não humanas – e botânicas, as quais foram levadas para os mais diversos rincões do planeta. Neste contexto, mais de vinte milhões de africanos foram deportados, vendidos e escravizados. A série questiona os motivos de a África ter se tornado o cerne das rotas da escravidão.

* Todas essas sugestões de referências complementares são facilmente encontradas a partir de pesquisas pela internet.

V. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

- ABREU, Plácido de. **Os capoeiras**. Rio de Janeiro: Tipografia Part., 1886.

Este é o primeiro romance escrito em torno da capoeira no Brasil e foi publicado no Rio de Janeiro, em 1886. Está disponível em domínio público.

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Feminismos plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

Nos anos de 1970, Kwame Turu e Charles Hamilton apresentaram, pela primeira vez, o conceito de racismo institucional: aquele que estava infiltrado nas instituições e na cultura. A partir desse conceito, Silvio Almeida apresenta dados estatísticos e discute como o racismo está presente na estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira.

- AMADO, Paloma Jorge. **A comida baiana de Jorge Amado**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

A estrutura e o conteúdo deste livro servem como inspiração para várias atividades multidisciplinares em torno da alimentação, as quais o professor pode vir a desenvolver com seus alunos do Ensino Médio, com especial utilidade para a primeira atividade sugerida neste manual, localizada na página 17.

- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2019.

Esta obra de quase mil páginas é um clássico que não pode faltar nas estantes de culinária, história, sociologia, antropologia, geografia, etnografia e língua portuguesa. Câmara Cascudo deixou um precioso relato da vida alimentar brasileira, segmentado em longos e detalhados capítulos, oferecendo comentários curiosos, bem como análises que inserem os alimentos em seus respectivos contextos sociais e culturais.

- CAWTHORNE, Nigel. **Uma nova história da Guerra do Paraguai**. Solano López e a imperatriz da América do Sul. São Paulo: M Books, 2015.

A obra traz a história de Elisa Lynch, amante irlandesa do tirano paraguaio Solano López, e que sonhou tornar-se imperatriz da América do Sul. Sua influência sobre o consorte precipitou o conflito bélico que dizimou boa parte da população do Paraguai. O livro também aborda a tentativa de mitificar essa mulher, a qual tentou elevá-la ao patamar de heroína muito tempo depois de sua morte.

- DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Em linguagem clara e objetiva, este livro, fruto de quinze anos de pesquisas em arquivos e bibliotecas do Brasil, do Rio da Prata e da Europa, emprega fontes diversificadas que propiciaram descobertas surpreendentes. O autor-pesquisador rejeita a interpretação de que o imperialismo inglês seria responsável por desencadear o conflito bélico. No livro, o leitor também conhecerá o duro cotidiano das tropas aliadas e a dinâmica da guerra. As principais batalhas são contextualizadas de forma didática em mais de vinte mapas. Há também um bom conjunto de ilustrações e fotografias.

- EDMUNDO, Luiz. **O Rio de Janeiro do meu tempo**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932.

Esta obra histórica, disponível em domínio público, foi lançada em três volumes que somam 1110 páginas. Ela pode ser obtida no seguinte endereço: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=19222. O leitor encontrará, em suas páginas, descrições bem completas sobre o ambiente carioca e de uma forma diferente do que costuma aparecer em outros clássicos do gênero.

- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

Este livro revolucionou os estudos sobre a cultura e a história no Brasil: além de sua qualidade teórica, é uma obra de arte literária. É considerado o livro capital de nossa cultura e serve de aprofundamento e instrumentação ao professor para o entendimento do contexto social e histórico do Brasil imperial, por exemplo.

- FRIEIRO, Eduardo. **Feijão, angu e couve**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2019.

Há uma comida típica brasileira? A resposta do autor é sim e não. Neste livro, aborda-se a culinária habitual, baseada na tríade feijão, angu e couve, tão comum há séculos entre as populações pobres do interior do país. Foram coletados depoimentos de historiadores, viajantes e escritores, além de testemunhos e informações variadas.

- GALEANO, Eduardo. **As caras e as máscaras**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

Este é o segundo volume da trilogia Memória do fogo, que traz um painel vivo e emocionante da história latino-americana. São personagens, mitos, lendas, batalhas, vencedores e vencidos que desfilam diante dos leitores em textos breves cheios de lirismo.

- KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **Negros no estúdio do fotógrafo**. Campinas: Unicamp, 2010.

Aos estúdios fotográficos do Brasil do século XIX, iam pessoas de várias camadas sociais. Este livro apresenta fotos de negros no Brasil: livres, libertos, escravizados, prisioneiros. A obra permite que exploremos os retratos do racismo em nosso país, levando-nos a pensar sobre nossa trajetória social e cultural e sobre a importância de revisarmos e revisarmos a história.

- LIMA, Luiz Octavio de. **A Guerra do Paraguai**. São Paulo: Planeta, 2016.

Este livro traz uma narrativa com lances surpreendentes em torno dos líderes e outras personalidades da guerra que envolveu quatro países da América do Sul – a exemplo da ardilosa amante do paraguaio Solano López. E vai além: a obra expõe a vida das camadas mais baixas da população, submetida aos limites da coragem para sobreviver. Trata-se de um título coadjuvante para a compreensão do contexto da Guerra do Paraguai, desfazendo mitos que foram ideologicamente criados no decorrer do tempo.

- MANUAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, BNCC, ENSINO MÉDIO. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

- MESSIAS, Adriano. **Todos os monstros da Terra**: bestiários do cinema e da literatura. São Paulo: Educ/Fapesp, 2016.

Esta obra traz um estudo amplo sobre o monstruoso na literatura e no cinema, passando por várias áreas do saber, como psicanálise, semiótica e filosofia. É de especial interesse, no escopo deste manual, a leitura do texto *O monstruoso e o fantástico na estranheza das Américas*, onde são discutidos vários preconceitos e visões distorcidas que estrangeiros demonstraram sobre as culturas autóctones do continente americano, bem como sobre sua fauna e sua flora.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A Batalha do Avaí**. A beleza da barbárie: a Guerra do Paraguai pintada por Pedro Américo. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

Este livro é uma análise histórica e estética da imensa pintura de Pedro Américo de Figueiredo e Melo intitulada Batalha do Avaí. Ela retrata um dos embates da Guerra do Paraguai e sinaliza tanto o apogeu quanto o começo do declínio do Império Brasileiro. A pintura toca temas centrais daquele momento histórico: a guerra, a violência, a presença de negros libertos, o lugar do exército e dos comandantes do Império na sociedade brasileira.

- TAUNAY, Visconde de. **A retirada da Laguna** – episódio da Guerra do Paraguai. São Paulo: Ediouro, 1978.

Esta obra, escrita originalmente em francês, trata exclusivamente do ataque pelo norte e, posteriormente, da fuga (também chamada “retirada”) do exército brasileiro do campo de batalha, consequência de vários erros estratégicos sucessivos.

- TENFEN, Maicon. **Quissama: o império dos capoeiras**. São Paulo: Biruta, 2014.

No primeiro volume da série Quissama, Vitorino Quissama foge da senzala para procurar a mãe desaparecida. Para isso, recorre ao viajante Daniel Woodruff, ex-agente da Scotland Yard. Transitando entre os salões da corte e as precárias moradias dos cortiços, a dupla terá de enfrentar os perigos e as injustiças de uma sociedade sustentada pelo trabalho escravo.

_____. **Território inimigo**. São Paulo: Biruta, 2018.

Woodruff e Quissama chegam a Assunção para seguirem a pista do paradeiro de Bernardina. Enquanto o inglês se dedica a proteger crianças perseguidas por contrabandistas italianos, Vitorino se vê forçado a entrar no Exército Imperial de Sua Majestade, D. Pedro II. O segundo volume da série Quissama se passa nos últimos meses da Guerra do Paraguai.

Adriano Messias é pesquisador nas áreas de semiótica, educação e ciências da comunicação. Tem pós-doutorado e doutorado em comunicação e semiótica, tendo sido pesquisador visitante em várias universidades estrangeiras, dentre elas, a Universidade Paris 8 e a Universidade Autônoma de Barcelona. É também autor de mais de cem livros de ficção e ganhou prêmios importantes, como o Jabuti.

Este material faz parte do Manual do professor da obra literária *Quissama: território inimigo*, de Maicon Tenfen.

Manual do Professor: Quissama: território inimigo

Organização: Adriano Messias

Coordenação editorial: Carolina Maluf

Revisão: Priscilla Vincenzo

Diagramação: Soraia Scarpaa

Edição em conformidade com o acordo ortográfico da língua portuguesa.

A reprodução de qualquer parte desta obra é ilegal e configura uma apropriação indevida dos direitos intelectuais e patrimoniais do autor.



Todos os direitos reservados à Editora Biruta Ltda.
Rua Coronel José Eusébio, 95, Travessa Dona Paula, casa 126
CEP 03912-030 – Higienópolis – São Paulo, SP
Tel.: (11) 3081-5739 | (11) 3081-5741
contato@editorabiruta.com.br
www.editorabiruta.com.br