



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



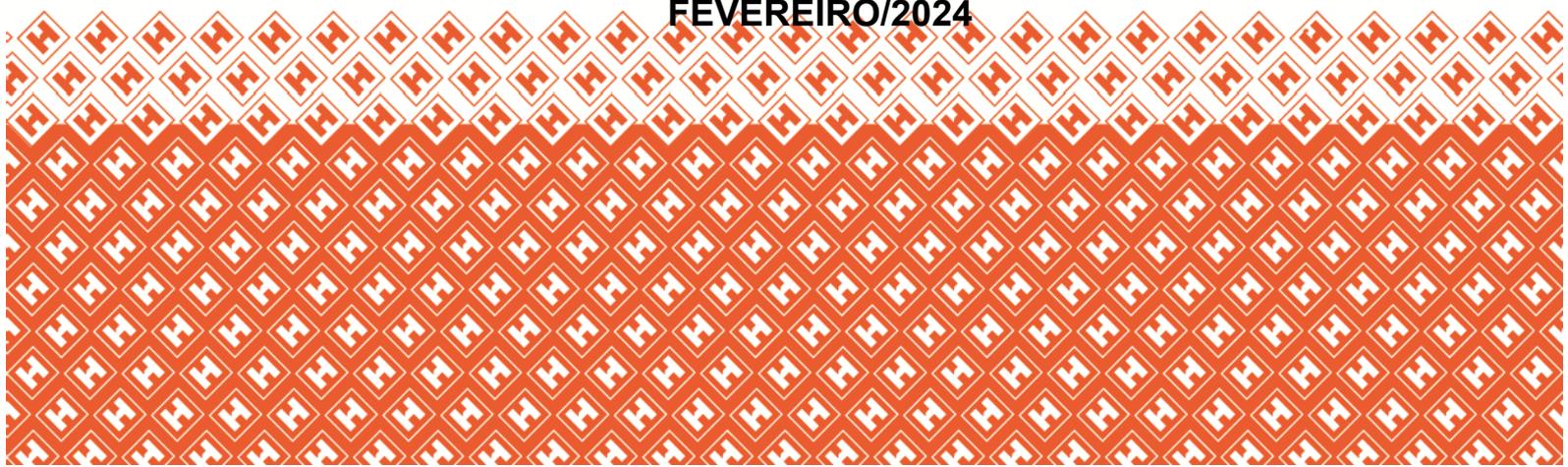
---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**LUIZ ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA**  
*A HISTÓRIA DO ACRE EM A REPRESA - ROMANCE DA AMAZÔNIA, DE*  
OCÉLIO DE MEDEIROS

**RIO BRANCO/AC  
FEVEREIRO/2024**



**LUIZ ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: A HISTÓRIA DO ACRE EM A  
*REPRESA - ROMANCE DA AMAZÔNIA*, DE OCÉLIO DE MEDEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - PPGPEH da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*

Orientador: Dr. Francisco Bento da Silva

RIO BRANCO - ACRE  
FEVEREIRO/2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

L732e Lima, Luiz Roberto de Oliveira, 1978 -  
Ensino de história e literatura: a história do Acre em A represa:  
romance da Amazônia, de Océlio de Medeiros / Luiz Roberto de  
Oliveira Lima; orientador: Prof. Dr. Francisco Bento da Silva. –  
2024.

140 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre,  
Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História.  
Rio Branco, 2024.

Inclui referências bibliográficas e anexo.

1. Ensino de História. 2. Romance brasileiro - Acre. 3. História  
- Acre. I. Silva, Francisco Bento da (orientador). II. Título.

CDD: 900

---

LUIZ ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: A HISTÓRIA DO ACRE EM A  
REPRESA - ROMANCE DA AMAZÔNIA, DE OCÉLIO DE MEDEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - PPGPEH da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*

Orientador: Dr. Francisco Bento da Silva

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Francisco Bento da Silva  
Universidade Federal do Acre - UFAC  
Orientador

Prof. Dr<sup>a</sup>. Simone Garcia Almeida  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza  
Universidade Federal do Acre - UFAC  
Avaliador Interno



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Titulo da Dissertação:** : Ensino de História e Literatura: a História do Acre em *A Represa: romance da Amazônia*, de Océlio de Medeiros

**Autor:** Luiz Roberto de Oliveira Lima

**Orientador:** Dr. Francisco Bento da Silva

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Francisco Bento da Silva - Orientador**

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre – UFAC

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Garcia Almeida - Examinadora Externa**

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

**Prof. Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza - Examinador Interno**

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre – UFAC

DATA DA APROVAÇÃO: 22 de fevereiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

Assinado Eletronicamente  
**FRANCISCO BENTO DA SILVA**  
Orientador  
Universidade Federal do Acre - UFAC

**SIMONE GARCIA ALMEIDA**  
Avaliadora Externa  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Assinado Eletronicamente  
**SÉRGIO ROBERTO GOMES DE SOUZA**  
Avaliador Interno  
Universidade Federal do Acre - UFAC



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Bento da Silva, Professor do Magisterio Superior**, em 25/03/2024, às 10:16, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Garcia Almeida, Usuário Externo**, em 25/03/2024, às 15:18, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Roberto Gomes de Souza, Professor do Magisterio Superior**, em 25/03/2024, às 19:38, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1223975** e o código CRC **7F7E3E3F**.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de dar graças a Deus! Por estar vivo e alcançando sonhos...

Depois, prestar gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela Bolsa que muito me ajudou com gastos da pesquisa.

Gostaria de agradecer às minhas crianças, Nicolly Roberta e Diogo Roberto, por existirem e por me inspirarem a seguir em frente.

Agradeço aos meus pais Alice de Sousa Lima e Paulo Roberto de Oliveira, responsáveis pelo meu início e permanência na escola básica; depois, pela força e motivação necessárias para a minha continuação nos estudos.

Agradeço à minha avó Palmira Silva de Oliveira (já falecida), que sempre soube entender e gostar da minha presença, apesar de nunca ter visto a minha imagem, porque perdeu a visão pouco antes de eu nascer.

Sou agradecido aos meus irmãos, pois me ajudaram e os tenho em grande estima. Especialmente a Dagoberto Oliveira, que em vida (perdeu a batalha para o covid-19), numa ocasião em que eu pedia, por telefone, orientação ao meu pai sobre aceitar ou não ir trabalhar na zona rural de Rio Branco e quase desistindo (pois eu já estava matriculado e cursando outra graduação e a localidade era distante), esse meu irmão que morava em Tarauacá estava lá na casa do meu pai naquela hora, ouviu a conversa e interveio com a “dica-salvadora”: “diga pra ele aceitar rapaz! É assim que começa”. Enfim, relato isso porque, foi através desse pequeno “toque de mestre” de Dagoberto que a minha vida profissional se transformou. E a partir disso, eu deslanchei na educação, melhorei minha vida e aqui estou, fruto dos estudos e do trabalho como professor de História na Educação Básica.

Agradecido sou aos/às meus/minhas professores/as do mestrado do PPGPEH/Ufac, que inclui também o/as docentes da Banca de Qualificação e Defesa. E um grande “salve!” ao meu orientador, prof. Dr. Francisco Bento da Silva.

Também, agradeço aos colegas de profissão pelas parcerias e agradeço aos/às estudantes que aceitaram e se dedicaram na participação dessa pesquisa.

No mais, agradeço a todos e todas que, de algum modo, tenham contribuído para a realização deste presente trabalho. Meu muito obrigado!

**RESUMO:** Historiadores e educadores há muito se perguntam, por que parte dos/das estudantes criticam a monotonia de práticas e materiais ainda em uso na disciplina de História? Uma das respostas prévias estaria na metodologia dos/das docentes em priorizar um Ensino de História onde ele se volta para memorizar datas, personagens canônicos, nomes infundáveis de heróis homens, feitos históricos das classes hegemônicas, locais repetitivos etc. Tudo isso mediado somente pelo uso intensivo do tradicional livro didático. O presente trabalho busca apresentar possibilidades de outros caminhos extras e auxiliares, como é o caso da aproximação (e até união) da Literatura com a História. Temos como objetivo principal de discutir como um romance de cunho histórico pode contribuir como fonte para debates em torno do Ensino de História do Acre e seus conteúdos voltados para a primeira metade do século XX. Assim como, também, de diversificar as possibilidades metodológicas disponíveis aos/as educadores/as e aos/às discentes acerca do Ensino de História na Educação Básica. Por exemplo, preconizamos aqui o uso de ferramentas inerentes à narrativa literária, como a imaginação, o simbólico, a (re)criação de personagens, o “fazer de conta”. Tudo isso entendendo como muito próximo da historiografia, se pensarmos ela como a “arte de inventar o passado” (Albuquerque Júnior, 2007; 2019) e que cabe aos/as historiadores/as “remontar” a História (Benjamin, 2013). Uma das propostas dessa dissertação é a de estimular e embalar as aulas de História com outras narrativas para que os discentes tenham capacidade de correlacionar esses conteúdos com outros campos do conhecimento e assim incentivar a leitura reflexiva sobre as relações e ações humanas no campo literário e histórico. Foi usado como suporte de pesquisa o romance *A Represa: romance da Amazônia*, do escritor Océlio de Medeiros, publicado em 1942 e cujo enredo está espacialmente localizado nos seringais/cidades de Xapuri e de Rio Branco e, temporalmente, no contexto nacional e internacional do chamado segundo *ciclo da borracha*, mais precisamente nas décadas de 1930 e 1940. Produziu-se como proposta pedagógica um material didático em formato de e-book (não oficial), em colaboração com estudantes do ensino médio integral da escola estadual Prof. Sebastião Pedrosa, em Rio Branco - Acre. Esse material será disponibilizado, especialmente, à comunidade escolar da qual o autor faz parte para que seja utilizado por outros/as docentes de História. Nos baseamos para esse trabalho dissertativo em referenciais teórico-metodológicos oriundos de autores e autoras do campo neomarxista e da Escola dos Annales, entre outras orientações e inspirações.

**Palavras - chave:** Romance. Acre. História. Ensino de História.

**ABSTRACT:** Historians and educators have long asked themselves, why do some students criticize the monotony of practices and materials still in use in the History discipline? One of the previous answers would be in the methodology of teachers in prioritizing History Teaching where it focuses on memorizing dates, canonical characters, endless names of male heroes, historical deeds of the hegemonic classes, repetitive locations, etc. All of this mediated only by the intensive use of the traditional textbook. The present work seeks to present possibilities of other extra and auxiliary paths, as is the case of the approximation (and even union) of Literature with History. Our main objective is to discuss how a historical novel can contribute as a source for debates around the Teaching of History in Acre and its contents focused on the first half of the 20th century. As well as diversifying the methodological possibilities available to educators and students regarding History Teaching in Basic Education. For example, we recommend here the use of tools inherent to literary narrative, such as imagination, the symbolic, the (re)creation of characters, “make believe”. All of this is understood as very close to historiography, if we think of it as the “art of inventing the past” (Albuquerque Júnior, 2007; 2019) and that it is up to historians to “reassemble” History (Benjamin, 2013). One of the proposals of this dissertation is to stimulate and package History classes with other narratives so that students have the ability to correlate these contents with other fields of knowledge and thus encourage reflective reading about human relationships and actions in the literary and historical field. The novel *A Represa: romance da Amazônia*, by the writer Océlio de Medeiros, published in 1942 and whose plot is spatially located in the rubber plantations/cities of Xapuri and Rio Branco and, temporally, in the national and international context of the called the second rubber cycle, more precisely in the 1930s and 1940s. A teaching material in e-book format (unofficial) was produced as a pedagogical proposal, in collaboration with full high school students at the state school Prof<sup>o</sup>. Sebastião Pedrosa, in Rio Branco - Acre. This material will be made available, especially, to the school community of which the author is a part so that it can be used by other History teachers. For this dissertation work, we based ourselves on theoretical-methodological references from authors from the neo-Marxist field and the Annales School, among other guidelines and inspirations.

**KEYWORDS:** Romance. Acre. History. History Teaching

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I - Literatura com a História: a construção da escrita historiográfica.....</b>	<b>23</b>
1.1 – Breve recorte histórico da narrativa historiográfica.....	23
1.2 – Alguns apontamentos sobre a narrativa histórica.....	28
1.3 – Dos novos paradigmas.....	32
1.4 – Da narração literária quanto à história.....	44
1.5 – Fonte literária e história.....	50
<b>Capítulo II - A Literatura e o Ensino de História: abordagens de <i>A Represa: romance da Amazônia</i>.....</b>	<b>55</b>
2.1 – Ensaio sobre a contribuição da Literatura para o Ensino de História e a historiografia.....	55
2.2 – A Literatura na construção do conhecimento histórico e do Ensino de História.....	61
2.3 – O romance histórico, um romance verdadeiro.....	62
2.4 – Das Escolas literárias: localizando <i>A Represa</i> .....	66
2.5 – <i>A Represa</i> : fragmentos e recortes da história do Acre.....	73
2.6 – Migrações e povoamento da Amazônia e do Acre: história e literatura em diálogos.....	75
<b>Capítulo III – Do produto pedagógico: o “E-book” como proposta para o Ensino de História.....</b>	<b>91</b>
3.1 – Início e produção.....	91
3.2 – Das possibilidades metodológicas.....	94
3.3 – Demonstração do produto: cortes e recortes do <i>E-book</i> .....	96
3.4 – Da submissão do produto aos/às estudantes e do <i>feedback</i> .....	116
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>125</b>
<b>Referências.....</b>	<b>131</b>
<b>Anexos</b>	

## INTRODUÇÃO

*Até mesmo os historiadores são unânimes  
em proclamar a dose de subjetivismo  
que comporta a escolha de um tema:  
falar disto e não daquilo significa assumir uma posição;  
privilegiar um acontecimento em detrimento de outro  
é o que faz da história uma inevitável ficção.*

**Maria Teresa de Freitas**

*Literatura e história: romance revolucionário de André Malraux*

Na época dos meus estudos em busca de garantir uma vaga no ensino superior, por meio do antigo vestibular da Universidade Federal do Acre, havia a indicação de uma lista de livros literários brasileiros a serem lidos obrigatoriamente – entre eles, obras acreanas – para resolver as questões da prova de literatura (linguagens). Foi dali que passei a ter maior prazer com as leituras em geral e uma maior aproximação com as narrativas literárias em particular.

Ao ser aprovado para o curso de Licenciatura em História e concluí-lo (1998-2002), demorei algum tempo para buscar um emprego na área da educação para a qual estava habilitado, pois eu tinha um contrato de estagiário e também havia um tanto ainda de receio de encarar uma sala de aula. No ano de 2005 foi quando veio a fase profissional como educador e, com ela, os cursos de formações para professores que, no caso, eram voltadas para o Ensino Rural.

Naquele momento, dentre as várias sugestões e orientações dadas, havia uma para que os educadores escolhessem um gênero literário e lessem aos estudantes, antes de iniciar a aula propriamente dita, na intenção de incentivá-los à leitura e ao ato de ler. Ao abraçar à época a sugestão e colocá-la em prática, o autor deste trabalho ganhou a alcunha de “professor das historinhas”. O porquê, talvez tenha sido pelo fato de eu ser um professor da disciplina de História e fazer, nos cinco primeiros minutos da aula, leituras curtas: por isso, “historinhas”. E então, tomei gosto por essa estratégia e, desde aquela época,

passei a trabalhar com ela<sup>1</sup>.

Sobre essa questão, Tourinho (2010) atesta: “Assim, levar poesia para a sala de aula não significa necessariamente que seja na forma de um poema. (...) Dessa forma, [a leitura] não precisa ter necessariamente relação com o conteúdo estudado para ter um sentido pedagógico” (Idem, p. 188).

Diante dessa interação com a literatura, ao início das aulas e logo a seguir entrar no assunto da aula de História, fui constatando que após essas leituras, quando se abria para os debates, os/as estudantes também estavam contando histórias e acrescentado novas narrativas ao tema em tela. Eram narrativas inspiradas na literatura, acrescentada pela forma de contar de cada um/uma deles/as. Esse tipo de procedimento e estratégia é chamada de “literacia histórica”<sup>2</sup>, o que para Peter Lee (2006) significa “ler o mundo historicamente” (p. 133) porque faz lembrar a realidade do(a) discente: casos pessoais, familiares, casos de bairro, e ainda a própria historiografia local como aspectos importantes de valorização e interesse pela História.

Neste ponto, voltado para questões em torno da polissêmica nomenclatura *história local*<sup>3</sup>, é que busquei nessa dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História/PPGPEH fazer uma aproximação entre Literatura e História, pelo viés do ensino desta última como disciplina escolar. A ideia é que esta relação da História com a Literatura, a partir de um estudo específico, possa servir de subsídio às aulas de outros/as docentes.

Busco aqui então vislumbrar alguns aspectos da História do Acre, ocorridos na primeira metade do século passado, e realçados através da obra literária *A Represa: Romance da Amazônia*, de Océlio de Medeiros. Neste romance de cunho histórico, publicado em 1942, o autor aborda elementos variados sobre os modos de vida e acontecimentos tendo como pano de fundo

---

<sup>1</sup> Importante frisar que esse trabalho com a literatura era e é informal, apenas uma mediação entre as leituras ficcionais e os/as estudantes, lidas em classe pelo professor da disciplina de história e por eles/as; portanto, a princípio, intenta promover a leitura, descontrair o início da aula. Não é um trabalho de cunho literário sistemático, de aprofundamento, analítico ou detalhado, como em aula de língua portuguesa, por exemplo.

<sup>2</sup> O termo original em inglês usado pelo autor é *historical literacy*, que em uma tradução livre pode significar neste caso: aprendizagem histórica; instrução histórica; educação histórica.

<sup>3</sup> Nomenclatura polissêmica e carregada de muitos sentidos, que podem significar: “ (...) uma história ‘pequena’ ou como uma história ‘do entorno’, (...) uma história como consequência de outra história ‘maior’, (...) É uma história local porque é ‘do bairro’, ‘da rua’, ‘da vila’, ‘da escola’” (CAVALCANTI, 2018, p. 283).

as cidades de Xapuri e de Rio Branco, bem como referências aos seringais *Iracema* e *Empresa* no contexto das décadas de trinta e quarenta, quando estava em curso um conflito bélico global e o Acre passava por um novo *boom* da borracha.

Percebe-se de pronto que as questões ditas “locais” se articulam – no referido romance – com outras mais amplas e cujo epicentro é o Rio de Janeiro, sede do governo brasileiro, a quem o Acre na condição de Território Federal estava subordinado política e administrativamente. Em contexto mais amplo, remete ao conflito global chamado de Segunda Guerra Mundial, cujo teatro central era o continente europeu. Portanto, o referido romance transita nessas dimensões geográficas/espaciais, bem como se relacionam com outros tempos anteriores aos anos de 1940.

Em sentido mais epistêmico, esse tipo de pesquisa interdisciplinar, que liga Ensino de História e a Literatura, começou a ser pensado academicamente a partir da segunda metade do século XX, quando a historiografia passou por mais uma revisão de referencial teórico-metodológico, com a “crise dos paradigmas científicos, explicativos da realidade, em torno da década de 1970” (PESAVENTO, 2003, p. 34) trazida, enfaticamente, pela chamada “*École des Annales* [Escola dos Annales], agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*” (BURKE, 1992, p. 09) em sua terceira geração. Onde, entre outras coisas, sugere uma *Nova História*<sup>4</sup> com a ampliação das fontes com as quais os/as historiadores/as podem contar ao trabalhar na construção dos saberes históricos, “para que a ficção se tornasse uma questão chave para o debate da escrita da História, aproximando-a da Literatura” (PESAVENTO, 2003, p. 34).

Assim, a aproximação da literatura, com sua narrativa ficcional e livre, seus métodos que incluem falar da época em que se escreve de forma *inventada* e, muitas vezes, de um lugar real onde se ocorre o enredo, agrega possibilidades múltiplas ao método historiográfico e ao Ensino de História. Porque não somente traz *evidências do real* que aparecem nas narrativas literárias, mas também a motivação necessária para atrair mais a atenção e o gosto dos/as discentes ao estudar sobre as ações humanas nos tempos e lugares, ficcionais ou não.

---

<sup>4</sup> Peter Burke diz que a: “nova história é uma história *made in France*, o país da *nouvelle vague* e do *nouveau roman*, sem mencionar la *nouvelle cuisine*” (1992, p. 09).

Para Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), “na Literatura, os acontecimentos ainda não chegam racionalizados, podem vir com impressões e digressões, como expressão de sentimentos e sensações, eles ainda não perderam o perigoso índice de contaminação” (Idem, p. 48). Desta forma, questiona-se a verdade absoluta e objetiva que durante muito tempo se quis atribuir à História. Com essa aproximação do campo literário, a História como disciplina e área do conhecimento se aproxima das coisas e ações mais cotidianas, dos sentimentos e problemas humanos das pessoas mais comuns. A literatura nos ajuda a questionar a história dos “grandes acontecimentos” e das “pessoas extraordinárias”.

Essa perspectiva também é algo que pode fazer romper assim com o Ensino de História visto como entediante, que precisa “decorar” – aquele de memorização meramente mecânica – mostrando apenas grandes eventos e homens heroicos, dando a entender serem eles mais importantes que as demais pessoas. Isso em muito desmotiva os estudantes, pois não se veem identificados nessas “histórias gloriosas” que são repassadas por meio do uso extensivo do livro didático tradicional e pelas narrativas hegemônicas muitas vezes pelos meios de comunicação tradicionais, discursos políticos e monumentalização do passado.

Essa proposta, quanto à Linha de Pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História, se adequa em *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*, que conforme sua ementa disponível no site do PPGPEH/UFAC diz:

(...) desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História (<https://encurtador.com.br/cdevA>).

O uso de métodos variados e técnicas plurais para tornar os estudos historiográficos mais palatáveis, principalmente, por parte dos/as alunos/as deve ser uma preocupação constante dos historiadores e educadores. A aplicação somente de fontes escritas há muito se mostrou insuficiente na tentativa de

acompanhar as mudanças/permanências apresentadas no campo historiográfico nos últimos cem anos (desde a emergência da chamada *Escola dos Annales*). Então se faz a pergunta: por que boa parte da juventude demonstraria monotonia mediante práticas e materiais didáticos que os levariam a ter que memorizar textos, datas e personagens recorrentes da história? Como incrementar o Ensino de História para que esses/as jovens busquem mais e mais imergir no conhecimento histórico? E assim, adquiram uma alfabetização histórica como propõe a *literacia histórica*?

Na historiografia atual alcançou-se um nível de sensibilidade que permitiu encontrar, em outras áreas do conhecimento, a possibilidade de desviar-se de um caminho mormacento, passando-se por um atalho mais suave, na ânsia de tornar o aprendizado dos saberes históricos mais atraentes. Ensinar história através da literatura é um desses caminhos possíveis, isso “porque a questão da veracidade e da ficcionalidade do texto histórico está, fazendo dialogar a literatura e a história num processo que dilui fronteiras e abre as portas da interdisciplinaridade” (PESAVENTO, 2007, p. 37).

Procurando delimitar o tema e o objeto de estudo deste trabalho, pretende-se dialogar com parte da história do Acre inserida no período entre-guerras do século XX, momento temporal que a historiografia canônica chama de decadência da borracha e início do “segundo surto” de sua exploração extrativista. O diálogo aqui proposto acontece – como já foi anunciado – por meio da obra literária de Océlio de Medeiros: *A Represa*, que retrata subjetivamente anseios e vontades, tragédias e paixões supostamente vivenciadas por parcela de acreanos(as) durante essa época abarcada pela temporalidade desse romance histórico ou, para usar um termo emprestado de Michel de Certeau (1982) para o presente caso, um “*romance realista*” (Idem, p. 47).

A obra busca expressar as vivências e desalentos de muitos seringueiros, quando saem da cidade acreana de Xapuri e dirigem-se à capital Rio Branco, em busca de melhores condições de sobrevivência devido à crise econômica das décadas de 1920 e 1930. E, também, a volta de muitos deles para o seringal *Iracema* ao saberem do anúncio do aumento do preço da borracha, reativação dos seringais, incentivos à imigração no contexto da assinatura dos *Acordos de Washington* entre Brasil e EUA, devido a eclosão da Segunda Guerra e o fechamento dos seringais de cultivo no sudeste asiático (MARTINELLO, 2004).

É nesse contexto que pretendemos trazer um debate interdisciplinar envolvendo a literatura local com a história do Acre e a história mais geral relacionada à Segunda Guerra Mundial.

O norteamento buscado para realizar esta pesquisa, relativa ao apoio da literatura para otimizar o Ensino de História (mais especificamente do Acre) – ancora-se teórica e metodologicamente nos trabalhos de autores(as) como Sandra Jatahy Pesavento (2000a) – *Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura*; Desta mesma autora trazemos ainda a obra *História e História Cultural* (2004); Maria Tereza de Freitas - *Literatura e História: romance revolucionário de André Malraux* (1986); Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), em sua *História: a arte de inventar o passado*; Circe Bittencourt (1993), com o *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Inspira-se também em Paulo Freire (2006), a partir de sua obra *A importância do ato de ler*; entre outros que foram também agregados nesta escrita dissertativa.

Trouxemos, também, contribuições frutificadas no ProfHistória nacional, em dissertações relativas ao foco principal do trabalho de pesquisa em voga, mais precisamente a Literatura, História e o Ensino de História. Trabalhos como o de Lucialine Viana (2017) – *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de história*; o de Ana Krieger (2018) – *Literatura e História: possibilidades e desafios na formação da consciência histórica em um salão literário*; e Andréia Aparecida dos Santos (2020) – *A literatura de Carolina Maria de Jesus no ensino de história: uma sequência de atividades didáticas a partir da obra “Quarto de despejo”* (1960).

Reforça-se o embasamento mais geral e ampliado sobre a importância para os novos rumos da historiografia – a interdisciplinaridade – que tem grande influência do legado dos autores da revista francesa dos *Annales*, principalmente das produções historiográficas enquadradas na chamada *Nova História*. Esta enfatiza e aloca seus esforços na perspectiva de alargar os horizontes de fontes históricas e da escrita da História. Engendrando a “pluridisciplinaridade” e a interdisciplinaridade, para incluir fontes (além do documento escrito) como a iconografia, jornais, a história oral e a etnografia, entre outros.

E mais, o historiador Michel de Certeau faz menção da inclusão do “romance realista, do diário íntimo, das crônicas, dos museus, da fotografia, dos documentários, etc.” (CERTEAU, 1982, p. 47). O que ele indica e prega, portanto,

é especialmente valorizar o trabalho com as narrativas literárias, que passam a ser convidadas dignificadas na parceria com os/as historiadores/as, em suas tarefas de entender e indagar os passados na (re)construção da história.

Em nossas leituras percebemos que tanto a história como a filosofia atestam a interatividade entre as narrativas literárias e históricas. Por exemplo, Heródoto, tido como o “pai da História”, teria sido também o primeiro narrador de “fatos” ocorridos na antiga Grécia no conflito com os Persas. Portanto, ele é uma testemunha e fonte que transmitiu alguns acontecimentos “grandiosos” da época para as gerações posteriores, aproveitando-se a oralidade/memória. Tempos depois, o também grego Tucídides narra a Guerra do Peloponeso. Porém, ao sentir desconfiança da memória preferia trabalhar com a narrativa escrita, que para ele era a única forma segura de trabalho com o passado. No caminho do meio, o filósofo grego Aristóteles sustentou que tanto a poesia/literatura como a história, encarnada na deusa Clio, filha da memória ou mnemosine, perpetuam-se por meio da narrativa. Assim, estendeu-se através do tempo a possível interação História e Literatura (PESAVENTO, 2000a, p. 33-36).

Voltando à contemporaneidade, interagimos com os escritos de Albuquerque Júnior (2007), que descortina a pretensão vã da “História universal”, história total ou história fixa ao estudar as personagens ficcionais Bouvard e Pécuchet do romance homônimo de Gustave Flaubert publicado em 1881, onde esses dois amigos buscavam conhecer *toda* a história da nação francesa desde o passado mais remoto. Albuquerque Júnior utiliza os dois protagonistas para fazer contrapontos com as rupturas historiográficas que iriam ocorrer no século XX, da negligência de enfrentamentos às reinvenções e avanços do capitalismo e da cultura de massas, bem como também da transição da modernidade para pós-modernidade. Assim, segue Albuquerque Júnior sobre os personagens de Flaubert: “Bouvard e Pécuchet seriam confrontados com toda a maquinaria da cultura de massas: (...) experimentação instaurada pelas vanguardas modernistas, [que] põe em crise a representação realista do mundo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 58).

Outro ponto a ser levado em consideração, após refletirmos sobre possíveis rupturas de paradigmas na historiografia, diz respeito a como veicular depois as perspectivas alcançadas em torno dessas discussões. E o veículo mais usado no Ensino de História ainda é o livro didático. Um objeto pedagógico

que também sofre influência da cultura de massas (da indústria cultural).

Poderíamos chamar crise do livro didático? Refletindo sobre ele, Circe Bittencourt (1993) aponta: “o livro escolar é um objeto de ‘múltiplas facetas’ (...) o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (Idem, p. 03). Por isso, acrescentar os romances de cunho histórico: a literatura combinada ao Ensino de História, seria uma oportunidade considerável em sala de aula. Não para disputar lugar com o material didático tradicional, mas para aguçar o imaginário, a criatividade e diversificar recursos disponíveis nas mãos dos/as estudantes e professores/as no trabalho/aprendizagem com conteúdos ligados ao conhecimento, principalmente o histórico.

Não seria razoável se pensar em descartar o livro didático, porém é evidente que ele sozinho e seu histórico uso para hegemonização ideológica de grupos dominantes, já não supre as necessidades plurais e diversas cada vez mais presentes na escola, ainda mais do século XXI. Por isso, a aproximação História e Literatura transforma-se em um suporte e parceria pertinente ao Ensino de História, na construção de novos saberes históricos em sala de aula.

Existe uma certa simbiose quando entram em contato sujeito e leitura, tanto porque as pessoas trazem conhecimentos diversos de suas experiências vividas, o que possibilita transcendências ao encontro com um “outro mundo” contido dentro de uma narrativa escrita, como também implica em experiências que podem levar a uma ampliação de visões de mundo. Paulo Freire (2006, p. 20) nos alerta que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Esse “binômio História-Literatura”, foi uma das metodologias sugeridas após a crise dos paradigmas, da segunda metade do século XX, principalmente pela Escola dos Annales, conforme nos lembram os/as autores/as do texto *A literatura como fonte de aprendizagem para o Ensino de História* (ABREU et alii, 2019, p. 07). Essa proximidade e trocas proporciona aos/as alunos/as uma maior noção dos trabalhos de historiadores/as e romancistas, das particularidades de cada narrativa, das distintas formas de “captação” do real, das dimensões socioculturais, comportamentais, do imaginário, da interpretação da vida cotidiana, na comunicação, expressão e sentimentos. Nesse mesmo artigo

(ABREU *et alii*, 2019, p. 02), defende a ideia de que essa proximidade traz suporte para o entendimento de “aspectos artístico-culturais” de determinada época e que isso possibilita aulas de História mais dinâmicas, lúdicas e até menos cansativas.

Com a diversificação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas no campo social e especificamente no histórico, foi possível chegar ao estágio mais recente da Educação Histórica no Brasil. Segundo Barca (2006) essa educação histórica contemporânea diz respeito a “identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber ‘ler’ [historicamente] o mundo que nos rodeia (Idem, p. 95).

Essa Educação Histórica deve ser baseada – como já foi apontado – na *literacia histórica*, nos moldes propostos por Peter Lee (2006) ao dizer que devemos também de antemão valorizar e buscar compreender os saberes dos/as estudantes:

Qualquer consideração útil exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as idéias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). (Idem, p. 131).

Outro ponto diz respeito à Empatia Histórica, que também faz parte do repertório da educação histórica baseada na *literacia histórica*. De acordo com Lucialine Viana (2017), a empatia histórica tem “a finalidade de suscitar o reconhecimento da alteridade dos sujeitos históricos no tempo, (...) que os educandos possam olhar para o outro em tempos e espaços diversos” (Idem, p. 70). Para Juliano Pereira (2013), “entre as novas ideias [de empatia] está a de buscar uma integração entre o conhecimento que o aluno traz de suas experiências e o conhecimento na escola” (Idem, p. 01). Essas são metodologias que podem contribuir significativamente para um Ensino de História em sala de aula mais atrativo, dinâmico e desafiador quando se agrega ao uso da fonte literária.

O espaço escolar é um local privilegiado para tratar um diálogo entre História e Literatura, pois ambas são interlocutoras famosas por entrarem em sintonia, valorizadas pela *Nova História*, sugerida pela revista dos *Annales*. Uma

nova forma de aproximação também se configura, mais afastada do positivismo e do marxismo (ortodoxo) e mais próxima “da antropologia, sociologia, do cotidiano e da cultura”, conforme apresenta Cristiane Soares (SOARES, 2011, p. 796).

Esse diálogo na escola necessariamente inclui o debate com o saber produzido, que se instala dentro dos veículos de comunicação e dos livros didáticos, que muitas vezes e historicamente não efetivam o senso crítico nos/nas estudantes, pois são conteúdos que não escapariam às diversas formas de manipulação, principalmente por grupos em disputa por poder, permitindo mais alienar do que libertar os/as jovens.

De acordo com Cristiane Soares (2011), “ao analisar o uso do livro didático percebemos que o conteúdo apresentado não é suficiente para levar uma compreensão mais abrangente” (Idem, p. 797). Por isso, o espaço escolar necessitaria da presença de diferentes linguagens, a fim de utilizar novas fontes documentais que possam gerar distintas interpretações, privilegiando assim as reflexões advindas do encontro entre História e Literatura.

Um trabalho feito nesses termos da aproximação entre literatura e história foi o do historiador Sidney Chalhoub (2003), utilizando-se de algumas obras literárias (romances históricos) do escritor brasileiro Machado de Assis. Para Adeldo Gonçalves (2004), Sidney Chalhoub pesquisou o contexto da vida do autor de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de funcionário público, e trouxe à tona parte da história do Brasil imperial, envolto à chaga da escravização. O próprio Chalhoub vai nos dizer que “havia vários temas palpitantes nos anos 1870 — emancipação dos escravos, mudanças em políticas públicas, emergência de novas idéias políticas e filosóficas, e assim por diante” (CHALHOUB, 2003, p. 58).

Também, como contribuição à parceria histórico-literária, pesquisamos a obra *Imaginário na Amazônia: os diálogos entre história e literatura* (2021), resultado da tese de doutoramento da professora Francielle Mendes. Algo que veio a calhar com a escrita do presente texto dissertativo, por conter, já evidente no título, aspectos sobre as interligações entre as narrativas literárias e históricas, analisadas através do romance *Coronel de Barranco* (1970) de Cláudio Araújo Lima. Tal romance é trabalhado pela autora em busca de conhecer um pouco das nuances tanto da história da Amazônia em si, como

sobre os aspectos culturais dos atores sociais (seringueiros, caboclos, estrangeiros etc.) envolvidos no tempo/espaço desta narrativa situada no período do dito primeiro ciclo da borracha, final do século XIX e início do século XX.

Em sentido mais geral, nosso objetivo principal aqui é discutir como um romance de cunho histórico pode contribuir como fonte para debates em torno de aspectos relacionados ao Ensino de História do Acre na primeira metade do século XX. Pois é nesta época que se situa a trama e a emergência da obra literária *A Represa: Romance da Amazônia*.

Na estrutura desta dissertação trazemos uma abordagem contextual, com seus aspectos teóricos e metodológicos, envolvendo a Literatura e a História e que fazem parte do *capítulo I*. Nele estabelecemos e buscamos selecionar algumas obras que nos permitisse diálogos constantes com o tema central de estudo aqui apresentado. Nessa primeira parte, aparecem tópicos relativos a algumas narrativas tanto da história quanto da literatura, objetivando amparar a relação entre as duas áreas. Neste capítulo, utilizamos como guia de referência autorias situadas nas escolas históricas dos neomarxistas e dos *Annales*.

É nesse *capítulo I* que constam as sugestões de paradigmas acerca dos quais aumentariam a possibilidade da parceria entre as duas disciplinas, como por exemplo: algumas críticas ao positivismo, a Nova História cultural, a crítica literária experienciada junto à historiografia, a literatura de testemunho (*shoah*), a história local e a micro-história.

No *capítulo II*, abordamos a Literatura no Ensino de História e pensando-a como fonte e procurando relacionar a prática dessa fusão em sala de aula. Também, buscamos apresentar o resultado do cruzamento pedagógico entre o romance *A Represa* com a historiografia acreana, através de alguns temas selecionados. Este romance de cunho histórico trabalha materialidades e subjetividades amazônicas/acreanas miscigenadas com outras vindas de diferentes partes do país, notadamente as personagens dos seringueiros (identificados geralmente “soldados da borracha”) migrantes do nordeste brasileiro.

Intentamos problematizar e ampliar a forma de retratar histórias de algumas gentes do território acreano, daqueles envolvidos diretamente ou indiretamente com o chamado “sistema de aviação” amazônico e outras redes

de relações de trabalho e vivências. E para isso, contamos com visões críticas (ou não) sobre o romance e o autor de *A Represa*, a partir de outros pontos de vista lançados sobre esta obra.

E, por último, na terceira parte desta dissertação, propusemos elaborar um material didático dedicado ao Ensino de História envolvendo principalmente o *romance* analisado aqui neste trabalho dissertativo. Esse material foi o resultado propositivo da pesquisa, como parte integrante e importante do trabalho final de curso. Esse material começou a ser pensado e produzido durante uma disciplina optativa e depois submetido à comunidade escolar Sebastião Pedrosa, especialmente aos estudantes, para continuação da produção com sugestões, críticas, leituras e aperfeiçoamento.

Tal material didático-pedagógico pode ser trabalhado e deixado como opção nas escolas, como uma referência no uso de práticas interdisciplinares e no incentivo à leitura literária. Podendo ele ser usado ainda tanto por estudantes como por professores de História e de outras disciplinas, por exemplo: a Geografia; a Sociologia; a Filosofia e as Artes. Pois assim se aprendeu que a historiografia e o Ensino de História devem sempre diversificar seus diálogos, buscando e garantindo cada vez mais a interdisciplinaridade com as principais áreas afins, algo que só enriquece o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes e professores/as.

## **CAPÍTULO I – Literatura com a História: a construção da escrita historiográfica**

*Foi com a decantada crise dos paradigmas que se deu o retorno da narrativa para o campo da História.*

*(...)*

*Ora, uma narrativa é o relato de uma sequência de ações encadeadas e, na clássica definição de Aristóteles, a História seria a narrativa do que aconteceu, distinta da literatura, que seria a narrativa do que poderia ter acontecido.*

**Sandra Jatagy Pesavento**  
*História e História Cultural*

### **1.1 - Breve recorte histórico da narrativa historiográfica**

A ciência encara o conhecimento como algo em desenvolvimento e em transformação permanentes. A História sendo a “ciência” dos humanos no tempo/lugar, também se comporta como tal. As várias formulações e reformulações de métodos acompanham a área pelo menos desde a antiguidade e são importantes parâmetros para perceber as mudanças no campo do conhecimento historiográfico. De acordo com o historiador Michel de Certeau (1982):

Esta perspectiva, cada vez mais comum hoje em dia, leva o historiador às hipóteses metodológicas de seu trabalho, à sua revisão através de intercâmbios pluridisciplinares, aos princípios de inteligibilidade suscetíveis de instaurar pertinências e de produzir "fatos" e, finalmente, à sua situação epistemológica presente no conjunto das pesquisas características da sociedade onde trabalha (Idem, p. 40).

Assim, ver e rever os paradigmas da historiografia faz com que a disciplina agregue credibilidade, possibilite outros pontos de vista e esteja aberta para a

ampliação de seus campos e objetos, pois passa por processos de autoavaliação permanentes, sempre com a ideia de melhor compreender as “ações humanas no tempo”, conforme sentenciou Marc Bloch (2001).

Porém, sabemos que nem sempre foi assim. O século XIX representou um momento privilegiado, onde as várias ciências sociais em formação buscaram as suas afirmações na área do que seria do “seu” campo de conhecimento. Os historiadores, sendo parte dessas pretensiosas ciências também se movimentaram nesse sentido de dizerem qual era “seu” campo de saber. O padrão seguido por eles foi o das ciências naturais, de leis universais e definitivas. Como aponta Maria Tourinho (2010, p. 186) sobre a questão, “quando a história, no século XIX, reivindica o estatuto de ciência, o faz sob a hegemonia do positivismo”. Portanto, o método positivista foi o guia da escrita da história durante algum tempo da sua fase formativa moderna. De acordo com Leite (2017), “este objetivismo permaneceu, como sinal indicativo de uma teoria da ciência imposta pelo positivismo de [Auguste] Comte” (Idem, p. 03).

Desde meados da segunda metade do século passado, e mais ainda neste século XXI, pretende-se mais do que nunca problematizar as metodologias derivadas desse guia positivista e apontar outros parâmetros analíticos que sejam mais adequados aos novos tempos que demandam, em essência, a inclusão, a pluralidade de ideias, de crenças e de vivências. Isso porque essa concepção linear, historicizante, cientificista e teleológica não combina mais com a atualidade e seus múltiplos sujeitos históricos. Comumente, as pretensões científicas e ideológicas canônicas petrificadas no tempo já não dizem nada às experiências de outros tempos e lugares. As experiências humanas não se desenvolvem em processos únicos, nem retilíneos, invariáveis ou imparciais, como informa Albuquerque Jr. (2007, p. 62) ao dizer que: “os historiadores hoje já admitem que o se alojar no passado não é nenhuma garantia de imparcialidade, simplesmente porque ela é impossível”.

Essa perspectiva teórica hoje chamada de tradicional, teria colocado no horizonte dos/as historiadores/as que o ideal de prova da historiografia seria o documento escrito, contendo fatos a serem transcritos de forma imparcial e objetiva pelos/as profissionais dessa área. Desviar-se desse padrão correria-se o risco de se ter o respaldo no fazer historiográfico inviabilizado: “Aos

historiadores caberia a abordagem dos fatos e só aos escritores seria permitida a ficção” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 62). Esse entendimento fez ser desprezada durante muito tempo uma quantidade expressiva de fontes escritas e não escritas que se articulavam com múltiplas vivências e experiências sociais. Mesmo assim, foi tal método que vigorou hegemonicamente durante o século XIX e parte relevante do século XX.

A crítica a esse procedimento metodológico começou a ganhar força ainda no início do vigésimo século, e teve maior debate no pós Segunda Guerra Mundial. Enfim, chega-se ao século XXI com noções e inspirações maiores acerca das possibilidades tanto para o fazer historiográfico, como para o Ensino de História, em especial o de diversificar as fontes, entre elas as fontes literárias. Para alguns, “as mudanças de pensamento acerca do modo de ensinar levou a combater o ensino tradicional da disciplina de História” (ABREU *et alii*, 2019, p. 5).

Primeiro vem os marxistas, mais precisamente do pensamento marxista inglês, da segunda metade do século XX, como menciona o historiador Júlio Bentivoglio (2013, p. 123), com a “renovação do pensamento marxista provocada pelo surgimento da Nova Esquerda Inglesa” – refletindo a partir das experiências subjetivas, indo além das análises meramente econômicas. Segundo, aparece a Escola dos *Annales*, com o foco nas estruturas e conjunturas sugerindo a problematização e a pluralidade das fontes. Ou, de acordo com Bentivoglio (2013, p. 128), estes autores estão “defendendo uma nova escrita da história aberta a novos problemas e às sensibilidades”.

As duas correntes historiográficas mais importantes do século XX têm tendência de rejeitarem a exclusividade da escola positivista. Neste sentido, diz Pesavento (2003):

Em síntese, historiadores franceses dos *Annales* e historiadores ingleses neomarxistas trabalhavam, do final dos anos 1960 aos anos 80, com uma história social que avançava para os domínios do cultural, buscando ver como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, ideias e conceitos sobre o mundo (Idem, p. 17).

Sobre as duas correntes historiográficas, o marxismo e a Escola dos

*Annales*, tem-se pacificado que elas fizeram, em grande parte, avançar o campo dos saberes históricos, pois por uma suposta carência de teoria da ciência histórica, pode-se praticar uma conexão com várias outras, como: a sociologia, a antropologia, a filosofia, a geografia e a psicanálise. Então, além das visões dos processos históricos tradicionais, essas novas formas de abordar a história passaram por reinterpretações histórico-sociais, culturais, estruturais e conjunturais, abordando os demais setores da vida dos humanos em sociedade. Entre elas, as mentalidades, as subjetividades, as sensações. Assim, elas “valorizam o coletivo, os fatos sociais, as atitudes mentais, a mentalidade primitiva, as representações coletivas” (BENTIVOGLIO, 2013, p. 128).

Ambas correntes, marxista e *Annales*, demonstraram a necessidade do conhecimento histórico ir além do modelo positivista. Nos próximos parágrafos, de forma mais explicativa, abordaremos as formas reconhecidamente encontradas por essas tendências para colocarem em prática a tentativa de descontinuidade do método tradicional-historicista-cientificista gestado no século XIX.

Baseado na escola mais antiga das duas, o prelúdio da ruptura “talvez tenha se dado a partir das contribuições do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) e do seu materialismo histórico dialético” (BENTIVOGLIO, 2013, p. 106). E seguiu-se nos anos de 1950 para além do enfoque tradicional-sindical marxista (as primeiras experiências da teoria de Marx) com a corrente intitulada como Nova Esquerda Inglesa abrigada na revista *New Left Review*, quando esses historiadores buscaram desviar das questões materiais-economicistas anteriores.

Sobre esta questão, Sandra Pesavento (2003) menciona que “entre esses chamados neomarxistas, a figura de Edward P. Thompson assumiu destaque, com sua postura crítica do materialismo histórico. Leitor de Gramsci e Lukács, Thompson ocupou lugar central dentro da corrente dos neomarxistas ingleses” (Idem, p. 15).

Já a outra escola/corrente - a dos *annalistes* franceses, com a sua *História Nova* – dedicou considerável atenção às fontes históricas, inovando na ampliação da perspectiva de aumentar as possibilidades de assimilação do passado a partir de várias fontes disponíveis, entre elas a fonte literária, ao invés de usar somente a fonte escrita tradicional, pretensamente objetivista.

Sobre esse assunto a fala de Jacques Le Goff (1990) explica melhor a questão:

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta um ex-voto são, para história nova, documentos de primeira ordem (Idem, p. 28).

Assim, as metodologias engendradas por essas escolas/correntes podem ser consideradas as mais viáveis para o trabalho de perscrutar o passado humano, pois são as que representam uma maior inclusão e ampliação dentro dessa perspectiva do conhecimento.

Buscamos evitar aqui a tendência de pensamento do senso comum, que entende que se há uma crítica a algo isso significa que o objeto criticado teria que ser extirpado, anulado ou cancelado por completo como se não pudesse coexistir crítica e criticado/a. Isso é observado na educação básica, quando aparece uma nova metodologia que é apresentada como “a grande e última” solução da educação. Enquanto a metodologia anterior não devesse mais existir. Circe Bittencourt (2008), na obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, defende “a permanência de métodos de ensino tradicionais, lembrando que eles não precisam ser necessariamente abolidos para que sejam introduzidos outros, de natureza diversa” (Idem, p. 226).

Mas se a ideia seria a da pluralidade, então Sandra Pesavento (2003) assim nos alerta:

Há, contudo, que ter em vista que a crítica ou a contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa mudança dos paradigmas das últimas décadas do século XX não representa uma ruptura completa com as matrizes originais. Ou seja, foi ainda de dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos *Annales* que veio o impulso de renovação, resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural (p. 5-6).

## 1.2 - Alguns apontamentos sobre a narrativa histórica

Após esse breve histórico e contextualização formativa da historiografia contemporânea, passamos a dialogar sobre a narrativa histórica. Para esse fim, trazemos de imediato o historiador alemão Jörn Rüsen (2001), que entende ser a história um conhecimento diluído em muitos paradigmas com a pretensão de sentido histórico, através de técnicas racionais de escavação do passado (Idem, p. 161).

Ele aborda o que chama de sua “matriz disciplinar”, na qual se agrupariam cinco fatores, que são eles: a) ideias; b) métodos; c) formas; d) funções; e) interesses. Depois ele aponta mais cinco elementos que determinariam as possibilidades de sentido da narratividade histórica: 1 - o pouco norteamento humano para a vida na prática; 2 - as normas de interpretações relativas ao passado experienciado; 3 - metodologias de aplicação do passado experienciado nas normas de interpretações; 4 - os modos de representar os vestígios do passado aproximados das normas de interpretações; e, 5 - as funcionalidades orientativas da cultura (RÜSEN, 2001, p. 161-162).

Dentro do debate sobre o papel e sentido da narrativa em história, J. Rüsen (2001) diz que ela tem importância ao servir como padrão para as interpretações históricas. Então, aquilo que é interpretado do passado humano apresenta-se através de conotações da narrativa. Por isso complementa Jörn Rüsen:

o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo [e que] narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal (2001, p. 149).

Pensando no Ensino de História, que será mais explanado no próximo capítulo, depreende-se que o ensino-aprendizagem historiográfico nas salas de aula do ensino básico também depende da presença efetiva do entendimento do componente narrativo da história articulado com as temporalidades. Por isso, a interação com a narrativa literária significa ganho nesse contexto. É na narrativa histórica que os/as alunos/as podem desenvolver consciência histórica e crítica,

através do desenvolvimento de competências e habilidades geradas pela presença de noção e interpretação da narração historiográfica.

Por exemplo, demonstrando que na história o tempo também se faz presente em seus vários fluxos, isso permite orientar os/as estudantes para perceberem como fluem ou fluíram as próprias realidades deles. Diante disso, o mesmo historiador alemão argumenta que “essa transcendência fundamental da vida humana prática extrai da prévia tradição de orientações no tempo a interpretação pela consciência histórica e faz com que, dos feitos se faça história” (RÜSEN, 2001, p. 79). Portanto, enxerga-se vantagem no aproveitamento e apoio da narratividade literária para facilitar a familiaridade do(a) estudante em relação à prática escolar que trabalha com as narrativas históricas.

Ainda segundo Rüsen (2001), isso é possível a partir de quando se desenvolvem competências para gerar sentido ao próprio tempo e seu fluxo. Ou seja, significar esse tempo por meio das habilidades narrativas verificadas pela tríade temporal a seguir: a interação entre passado e presente; as interpretações feitas do presente partindo-se do passado; e o norteamento possibilitado quando, do presente, projeta-se o futuro (Idem, p. 104).

O já referenciado historiador e educador Peter Lee (2006) vem complementar essa visão ao dizer que:

Qualquer consideração útil exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as idéias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). (Idem, p. 131).

Chamamos também para o debate sobre a narrativa histórica, o filósofo francês Paul Ricoeur (1997). No que concerne às fronteiras, dividindo a história e a narrativa de ficção, ele diz que primeiramente deve se deixar de lado a “dicotomia da intenção própria de cada modo narrativo” (Idem, p. 241).

E segue o mesmo Ricoeur (1997):

A nova etapa assinala certa convergência entre, por um lado, o que denominamos, já na introdução a esta seção, a função de *representância* exercida pelo conhecimento histórico relativamente ao passado “real” e, por outro lado, a função de *significância* assumida pela narrativa de ficção, quando a

leitura relaciona o mundo do texto e o mundo do leitor (Idem, p. 241).

Sobre as diferenças entre a narrativa histórica e a narrativa literária apontadas por Paul Ricoeur (1997), ele observa que essa “linha divisória entre história e ficção” se dá devido a narração histórica está atrelada ao documento e, “ao contrário do romance”, os historiadores constroem e reconstróem a escrita historiográfica através de pistas de experiências do passado. E isso ocorre por meio do documento e da prova documental, fazendo com que o historiador esteja submetido ao que um dia foi. Ele - historiador - teria em sua interpretação uma dívida para com o passado, uma dívida de reconhecimento em relação aos mortos (Idem, p. 242).

Paul Ricoeur (1997) enfatiza as tramas e redes de interligação entre passado, presente e futuro. Ele cogita que o importante nessa “trama” é observar as intenções dos historiadores, ao construírem as suas narrativas, pois podem trabalhar tanto com a narrativa histórica quanto com a narrativa ficcional. Assim, os/as historiadores/as precisam ir observando os pormenores de suas escritas, que provavelmente seguirão “uma sequência de ações e experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários” (Idem, p. 248). Com isso, entendemos que os/as historiadores/as podem se sentir mais bem assentados ao praticarem seus ofícios e otimizarem suas pesquisas se trabalharem dentro do espectro narrativa literária-narrativa histórica.

Pensando em pormenores, e já abordando uma outra forma de estimular a narrativa histórica, Carlo Ginzburg (2007) traz à baila algumas contribuições e concepções da “micro-história”. Esse historiador italiano nos lembra que “o primeiro a arvorar a noção de ‘micro-história’ como uma autodefinição foi o estudioso norte-americano George R. Stewart, em 1959” (Idem, p. 250). Segundo Ginzburg (2007), este autor da micro-história americana relatou que “para interpretar um texto literário, é necessário, antes de tudo, decifrar as referências ambientais - lugares, vegetação, condições meteorológicas - que ele contém” (Idem, p. 250). Ou seja, espaços – muitas vezes reais – que carregam e dão sentidos às experiências e ações humanas no tempo.

Mas foi em solo latino-americano que a micro-história e seus pormenores ganharam força de expressão. Foi no México do estudioso Luis González y

González, nos informa Carlo Ginzburg (2007), que se “inseriu a palavra ‘micro-história’ no subtítulo de uma monografia (*Pueblo en vilo, Microhistoria de San José de Gracia*, 1968)”. Essa história do local onde se nasce justificou a micro-história despontar pela primeira vez, significando história de local e escrita (Idem, p. 251-252). Em certo sentido, nosso objetivo nessa dissertação se volta para aspectos “locais”, mas sem a imersão vigorosa na micro-história.

Para Carlo Ginzburg (2007), a questão da micro-história rendeu tanto para González y González que o levou “a teorizar a sua fundamentação em dois ensaios, ‘El arte de la microhistoria’ e ‘Teoría de la microhistoria’” (Idem, p. 252). O eco dessas obras fez o estudioso mexicano, segundo Carlo Ginzburg (2010), distinguir entre “a micro-história da *petite histoire*, anedótica e desacreditada”; reafirma a identidade com a história que, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos é chamada de história local e que Nietzsche havia definido como “antiquária ou arqueológica” (Idem, p. 252).

De qualquer forma, o conhecimento histórico em suas várias escalas – do micro ao macro – e em suas diferentes concepções teóricas e ideológicas não tem como abrir mão das formas de narrar o “acontecido”.

Abordamos a seguir mais um ponto pertinente ao trabalho dentro do campo dessas narrativas históricas. Na introdução invocamos o patrono da educação brasileira Paulo Freire (2006. p. 20) e seu livro *A importância do ato de ler*, onde ele reflete sobre a *leitura* como forma de alcançar a alteridade do(a) outro(a) e sobre as transcendências de interpretabilidade que passam a ser possíveis dentro do universo gerado a partir do *ato de ler*.

Em complemento, Sandra Pesavento (2003b) argumenta sobre o *texto*, que forma junto com a leitura uma espécie de dupla dinâmica do conhecimento. “Mas a leitura, como diz Chartier, é rebelde e vagabunda” (Idem, p. 35). Chama-se atenção para o fenômeno que se propaga conseqüentemente e que podem se dispersarem: por um lado, a intenção ao se emitir uma mensagem via texto, escrito ou reescrito, pelos profissionais da história; por outro, as possibilidades de entendimentos por parte dos receptores, ou seja, aqueles que pretendam ler a narrativa.

Desta forma, as interpretações previamente imaginadas ganham rumos indeterminados, podendo ser diferentes daquelas almejadas por parte dos autores(as)/historiadores(as) e também daquelas esperadas pelos/as leitores/as

da narrativa, já antes imaginadas, “como seria” (PESAVENTO, 2003b, p. 35). Por isso enfatizamos que diante do texto narrativo e da leitura, existem infinitudes de interpretações possíveis por parte dos(as) leitores/as e bastante expectativas pela interseção da literatura no Ensino de História.

### 1.3 - Dos novos paradigmas

*A represa, o romance de um rio  
que perdeu o seu destino (...)  
A maior glória dos rios (...)  
é a glória de civilizar.*

**Océlio de Medeiros**  
(*A Represa*)

Tem-se assim, do momento que vai do pós Primeira Guerra Mundial e a aproximação dos anos 1970 do século XX, com a entrada de novos paradigmas em cena no campo historiográfico. A grande reflexão é entender como e porque os modelos metodológicos tradicionais limitaram os/as historiadores/as, em suas buscas por pistas na remontagem do passado. Consensuamos hoje que as fontes escritas isoladamente têm dificuldades para dar conta das diversidades humanas: comportamentais, ambientais, sociais, psicológicas, políticas, de gênero e de classe. Ou pelo menos, perdem-se muitas experiências humanas ao se usar apenas o tipo tradicional de fonte histórica. Por isso, a grande sacada seria utilizar nas pesquisas e também em sala de aula os variados e inúmeros vestígios deixados pela humanidade, “sem” discriminação.

Em nossa pesquisa essa possibilidade de interação foi possibilitada pelas discussões trazidas por Erinaldo Cavalcante (2018) em seu artigo *História e história local: desafios, limites e possibilidades*. Ele traz um interessante debate acerca da chamada *História Local* e a polissemia da nomenclatura, ou seja, com os vários sentidos atribuídos a esse termo. Sendo assim, o autor do artigo ao invés de elaborar definições para *história local*, ele trouxe mais perguntas do que respostas visando que outros/as pesquisadores/as atentem para as muitas maneiras de travar debates a partir desse conceito. Para ele, “(...) o que se identifica e se reconhece como local é marcada pela multiplicidade de sentidos e variações” (Idem, p. 278).

O geógrafo Rogério Haesbaert (2010), através da obra *Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*, trabalha com o termo *constelação de conceitos* (inspiração em Deleuze e Guattari) referente ao espaço, a região e a territorialidade. Deste autor, o que procuramos aproveitar de tais análises são os sentidos desses termos citados na íntima relação com o sentido de local/localidade, na tentativa de referenciar a *história local*.

Ou como ele bem afirma em relação à variação de significados referentes a espaço, região e territorialidade: há “uma grande polissemia”. Porém, Haesbaert adverte, que apesar de variados sentidos, um sentido mais apropriado vai depender do que o/a pesquisador/a queira apresentar, de acordo com um determinado contexto, pois para “associar e diferenciar os conceitos de território e de região, devemos ter muito claro o pano de fundo teórico-filosófico a ser privilegiado” (Idem, p. 176).

E sobre essa discussão acerca do regional/local, que nos apropriamos para pensar essa historiografia do Acre presente no Ensino de História, ele diz que:

[a] Relação entre a parte e o todo, o particular e o geral, o singular e o universal, o ideográfico e o nomotético ou, em outros termos, num enfoque mais empírico, entre o central e o periférico, o moderno-cosmopolita e o tradicional-provinciano, o global e o local... são muitas as relações passíveis de serem trabalhadas por trás daquilo que comumente denominamos questão ou abordagem “regional”. Cada área do conhecimento, da Economia aos Estudos Literários, traz sua própria leitura (Idem, p. 09).

Retomando essas questões envolvendo a *história local/regional* com Erinaldo Cavalcante (2018) debatendo o Ensino de História, ele estrutura seu texto usando didaticamente 05 “desafios”, no sentido de ir esboçando a não conveniência de se pretender fazer uma apreensão definitiva da nomenclatura *história local* (ou regional) e cair na armadilha de pensar que o termo é tranquilo de se usar.

Para este autor, o primeiro desafio seria partir da ideia de que a *história local* é uma ‘história pequena’ e inserida em um espaço geográfico também pequeno. Algo reduzido em relação ao mais amplo (nacional?). Uma segunda possibilidade desafiadora seria pensar a *história local* como uma ‘história do

entorno'. Para isso, diz ele, não haveria “caminhos preestabelecidos, predefinidos” (Idem, p. 279). “Essa concepção que institui a história local como uma história próxima – ou do entorno – pode implicar uma interpretação reducionista do que seria local e, por extensão, história local” (Idem).

Em terceiro lugar, aparece a concepção da *história local* como algo passível de ser abarcada em sua totalidade, na sua dimensão plena. O autor chama a atenção para uma certa ilusão aí presente de “ausência de conflito” nas relações humanas relativas a essa *história local*, o que poderia “concorrer para análises generalizadoras” (Idem, p. 281). Em sentido mais espacializante, o quarto desafio por ele apontado é ver a *história local* como uma ‘história espacial’, conotando uma ideia de ‘local’. Porém, ele lembra que toda experiência é espacial: “Não existe, portanto, experiência/acometimento fora de um espaço, fora de um lugar, fora de um local” (Idem). Assim, a dimensão política de um acontecimento diz mais sobre o que é ou não *local*, do que mesmo a dimensão espacial;

Por fim, o quinto desafio é entender a *história local* como consequência de uma história ‘não local’, nacional ou internacional. Esse quinto desafio nos pareceu, em relação ao uso feito de um dos possíveis sentidos da *história local*, o mais parecido com aquele operado em algumas passagens da obra *A represa*, que tem acontecimentos locais interconectados com os nacionais e internacionais. O problema que vemos aí é o de cair na armadilha de pensar o internacional/nacional/regional sobredeterminando o local numa lógica de causa e efeito em escala vertical de mão única, do “maior” para o “menor”.

Como explica Erinaldo Cavalcante sobre este último ponto:

Por meio dessa leitura interpretativa a história local seria, portanto, uma ‘pequena peça’ de um organograma maior, e o professor ou pesquisador iria apresentar em que dimensões ela corresponderia à história nacional. Em outras palavras, ela seria uma consequência da “história não local”, um prolongamento em dimensões reduzidas e, assim, teria de manter com a “história nacional” uma relação de causa e efeito. Portanto, aquilo que ocorreu no âmbito nacional provocou os efeitos e as consequências que determinaram, em dimensões micro, a configuração da história local (Idem, p. 283).

Porém, dessa exposição dos desafios, limites e possibilidades da *história local*, Erinaldo Cavalcante conclui o artigo dele ponderando que, por mais que haja uma utilização do termo *história local* por diferentes ângulos, devemos nos atentar para pensar as complexidades e atravessamentos em múltiplas escalas de tempo e espaço no fluxo dos acontecimentos. Isso porque,

A configuração local da história mantém relações de **proximidade** com a chamada história nacional, mas, também, **de distanciamento**. Ela é construída por práticas e relações da chamada história local, nacional e global; essas são relações de força, cuja composição não é de fácil distinção. (Idem, p. 287).

Após essa pequena discussão sobre *história local*, vejamos adiante o que Cristiane Soares (2011) nos diz sobre o uso de diferentes métodos e linguagens, particularmente acerca do Ensino de História. Para ela “o ensino de história possibilita ao professor trabalhar com diferentes linguagens. (...) A utilização de novas fontes documentais em sala de aula contribui para uma melhora tanto na didática, como também, na relação ensino e aprendizagem” (Idem, p. 797).

Para citar um desses enfoques, mais especificamente que encontra suporte nas discussões de Sandra Pesavento (2004), temos na História Cultural as abordagens sobre as representações culturais das realidades humanas em sociedade. Tomando como base as particularidades culturais de cada povo, de cada época, em função de grupos, setores sociais, comunidades, nacionalidades etc. Enfim, os vestígios de culturas gerados por práticas e condutas sociais, pelas muitas representações gestadas e deixadas à posteridade.

Segundo Sandra Pesavento (2003):

A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade (...) A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa (Idem, p. 09).

A versão mais recente da História Cultural expressa com o nome *Nova História Cultural* afasta-se de um velho modo de abordagem da cultura, por

exemplo, da forma como era vista pelos marxistas tradicionais, os quais a viam como integrante da superestrutura, como mero reflexo da sua base mais importante situada na infraestrutura. Ainda mais, contrastavam-na entre cultura erudita e cultura popular, a primeira correspondendo à elite, ao considerarem como “manifestação superior do espírito humano” (PESAVENTO, 2003, p. 08). Isso vai mudar a partir da década de 1970 em diante, quando entra em cena a nova abordagem voltada para o cultural e utilizada pelos pesquisadores da área das ciências humanas, assim como na História.

Francielle Mendes (2021), nos ajuda no processo de entender essa Nova História referenciada acima, revelando as preocupações dessa ramificação historiográfica, pois de acordo com a autora:

A Nova História está preocupada com a história vista de baixo. Essa ramificação histórica leva em consideração as opiniões das pessoas comuns. A Antropologia histórica também incentivou a abandonar o discurso eurocêntrico do colonizador e privilegiar a ‘visão dos vencidos’. Isso permite descobrir riqueza nas mais diversas formas de pensamento, além de relacionar acontecimentos do cotidiano das pessoas a grandes acontecimentos históricos (Mendes, p. 187).

Ao se reportar a chamada *História vista de baixo*, em franco diálogo com Jim Sharpe, Mendes (2021) observa que desde os tempos clássicos até o momento contemporâneo as abordagens historiográficas se notabilizaram em oficializar apenas grandes feitos. A diferença de abordagem em relação ao modelo tradicional estaria na importância dada aos feitos também dos “não-elitizados”, dos não-dominantes.

Nesse trânsito entre a História e a Literatura, olhando para a Amazônia pela lente das representações presente na obra *Coronel de Barranco*, esta autora assim sintetiza o seu trabalho de pesquisa: “a presente obra foi desenvolvida pelo viés dos homens e mulheres trabalhadores/seringueiros e moradores da região amazônica, e não somente sob a ótica do seringalista/coronel de barranco narrada pela história tradicional” (Idem, p. 188). Inspirado nesse caminho já percorrido, tento buscar algo parecido no diálogo e análise do romance objeto de estudo nesta pesquisa, *A Represa: romance da Amazônia*, que também traz abordagens ficcionalizadas de modos de vidas de seringueiros e de seringalistas. Como por exemplo, nessa passagem que diz: “toda a imensa

extensão territorial da Amazônia está na mão de meia dúzia de seringalistas. (...) Os seringueiros, os que fizeram a Amazônia não teem um palmo sequer” (Medeiros, 1942, p. 68).

Com esse novo jeito de abordar a escrita histórica, também se renovaram os olhares sobre a história social. Isso implicou e implica na “transição” de uma história ainda bastante elitista ou de cima, para uma cada vez mais debaixo, “desde o chão”. Isso é percebido através de Sandra Pesavento (2003, p. 17) ao “dizer que a análise classista foi alargada para uma análise dos subalternos, com o que a história social confirmou a sua preocupação com os de baixo”. Essa mesma autora enfatiza ainda:

uma história social renovada: do estudo dos pobres, dos subalternos enquanto classe ou grupo, detentores de uma expressão cultural dita popular, passou-se a uma história de vida das pessoas humildes, na qual possam ser surpreendidos os sentimentos, as sensações, as emoções, os valores (Idem, p. 17).

Interessante ressaltar sobre a inclusão das pessoas comuns na história (o que serve aqui os seringueiros e seringueiras), a partir da obra *A Escrita da História: novas perspectivas*, organizada por Peter Burke (1992), particularmente na abordagem feita por Jim Sharpe sobre aqueles/as que foram excluídos/as dela: “[a] ação só surgiu em 1966, quando Edward Thompson publicou um artigo *The History from Below* [A História Vista de Baixo] (Burke, p. 40). Algo que foi reforçado pelo conhecido historiador marxista inglês Eric Hobsbawm, que falou da possibilidade do que ele chama de “história das pessoas comuns”, que só se tornou realmente aparente mais ou menos em torno de 1789 (BURKE, p. 45).

Ainda nessa perspectiva, Jim Sharpe descreve quais seriam as funções da História Vista de Baixo, a qual vai possibilitar uma maior procura, por volta da metade da segunda parte do século XX, dos historiadores por essa forma de abordagem, em que teriam que descer o degrau da pirâmide social da humanidade:

A primeira é servir sempre como um corretivo à história da elite, (...) A segunda é que, oferecendo essa abordagem alternativa, a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais

rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história (Idem, p. 53-54).

Seguimos com Sandra Pesavento (2003), que aborda a discussão relativa à sintonia estabelecida entre literatura e história, tornada mais evidente a partir das possibilidades proporcionadas pelas novas características dessa história cultural e social, afloradas no meio da segunda metade do século XX. Sandra Pesavento avisa aos/às historiadores/as que evitem pensar em hierarquia diante das duas áreas, pois o mais importante é apenas saber situar o lugar de fala momentâneo de cada uma dentro do roteiro. Roteiro esse que, mesmo sem hierarquizar, “é a História que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto a Literatura opera como fonte. A Literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e passa a responder às questões formuladas pelo historiador” (Idem, p. 49).

Outra possibilidade em métodos e técnicas surgidos no pós-guerra, dos quais os/as historiadores/as podem valer-se na interpretação de seus objetos/temas de estudos, pertinentes à aproximação literária e história, é o chamado “giro linguístico” ou *linguistic turn*.

Nessa perspectiva, além de demonstrar que a história também é narrativa com possibilidades ficcionais, (pois se desacredita na objetividade e imparcialidade dos/as historiadores/as desencarnados/as do mundo, como pretendia a escola positivista), essa metodologia propõe que o conhecimento historiográfico pode ser acessado analisando os vários discursos na linguagem humana, de cada grupo, de cada cultura.

Seria então o/a historiador/a apenas mais um/a cronista? Não seria bem assim, melhor não generalizar, literatura e história, mesmo tendo grande potencial para trabalharem juntas, ainda são campos distintos (PESAVENTO, 2003, p. 37). E prossegue Sandra Pesavento (2003), ao dizer que: “a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (Idem, p. 48).

Imprimindo-se robustez ainda sobre esse aspecto, Albuquerque Júnior (2007) comenta que:

A relação entre a História e a Literatura é um dos temas mais recorrentemente debatidos, nos últimos anos, pelos historiadores. Desde que o estruturalismo e a chamada virada linguística colocaram a linguagem e a narrativa no centro das discussões, no campo das Ciências Sociais, os historiadores vêm se debatendo com o fato de que escrevem, de que utilizam a linguagem, de que narram e de que a narrativa é a forma através da qual constroem a própria noção de temporalidade (Idem, p. 43).

Alguns historiadores/as veem características contundentes que apontam para o vínculo da escrita histórica com a ficção literária. É o caso do historiador Hayden White (1994), que faz uma análise do campo historiográfico apontando que suas características narrativas lembram as mesmas do campo literário. E então ele defende que a história tende convergir mais para a arte/linguagem do que para a ciência em seus moldes clássicos.

Assim, discorre White (1994) sobre o assunto:

O discurso literário pode diferir do discurso histórico devido a seus referentes básicos, concebidos mais como eventos 'imaginários' do que 'reais', mas os dois tipos de discurso são mais parecidos do que diferentes em virtude do fato de que ambos operam a linguagem de tal maneira que qualquer distinção clara entre sua forma discursiva e seu conteúdo interpretativo permanece impossível (Idem, p. 27).

Já Michel de Certeau (1982) em *A escrita da História*, também defende a dimensão da ficcionalidade do fazer historiográfico. Ele cita como exemplo o romance histórico – uma obra factual-histórica, mas com macetes literários-ficcionais ou vice-versa – e a obra ficcional, com vislumbres de realidade, como parte dessas fronteiras borradas.

Na sua obra, Certeau (1982) explicita a forma pela qual essa escrita da história aproximada da arte literária, traz como consequência a produção de subjetividades. Isso porque somente um método mais flexível e sensível é capaz de garanti-las. Por isso, no campo da historiografia urge a incorporação de novas metodologias às já existentes, para captar mais e mais as situações diversas dos seres humanos. Por exemplo, suas peculiaridades cotidianas mais gerais: e assim ultrapassarem o tempo e lugar (Idem, p. 79).

Abre-se, nesta perspectiva apontada anteriormente, mais uma evidência que atesta a possibilidade de cooperação entre esses dois campos. Isso é

reforçado com exemplos próximos a nós, quando pensamos das contribuições do crítico literário somada à prática de historiador que levaram à criação da obra *Raízes do Brasil* por parte de Sérgio Buarque de Holanda, ao ponto desta, não à toa, tornar-se referência para a historiografia brasileira. É uma obra onde há nela essa interação entre Literatura e História.

Diz Edgar Decca que “é a partir de *Raízes do Brasil* que se revela, então, o historiador Sérgio Buarque (...) crítico literário do movimento modernista com sua obra de historiador” (In: Pesavento, 2000b, p. 174). Temos um pensador que antes de ser (re)conhecido como grande historiador, foi um reconhecido estudioso da literatura brasileira. E essas marcas dialógicas, em suas obras, aparecem com frequência.

Outra questão observada em *Raízes do Brasil*, refere-se ao *método histórico-compreensivo* (adquirido, segundo críticos, por meio da estadia dele na Alemanha), que seria buscar sentidos do passado, partindo-se do presente, através das observações culturais de dada sociedade – no caso em tela, a formação da sociedade brasileira e as heranças culturais herdadas do passado colonial. Ou seja, aspectos comportamentais, gostos, hábitos, costumes: significando compreensão subjetiva do objeto de estudo para a inscrição histórica. De acordo com Edgar Decca, através do diálogo com o historiador holandês Johan Huizinga (1872/1945), “o método histórico compreensivo é principalmente o modo pelo qual a partir do presente, somos capazes de apreender as formas e os sentidos do passado” (Idem, 2000b, p. 179).

Seguindo na análise crítica dessa obra de Buarque de Holanda, o que nos causa curiosidade, é a possibilidade de *indeterminação* da escrita histórica, fazendo-se contraponto aos métodos das ciências naturais e exatas. Edgar Decca se ampara em outras análises para dizer que: o “texto de Flora Sussekind<sup>5</sup> mostra este componente movediço, incerto e impreciso da historiografia buarquiana. Situando a obra de Sérgio Buarque nas fronteiras entre a literatura e a história” (In: Pesavento, 2000b, p. 186). Assim, o mais importante do que narrar determinações seria “problematizar a história a partir de sua linguagem e de suas dimensões narrativas”. Segundo Edgar Decca, Flora “distancia a obra

---

<sup>5</sup> Edgar Decca se refere ao texto da crítica literária Maria Flora Sussekind intitulado: “Outra nota – comentário ao texto ‘nota breve sobre Sérgio crítico’ de Antonio Arnoni Prado”. In: III Colóquio UERJ - Sérgio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

de Sérgio do rigor das ciências (...) recupera a idéia de indeterminação a partir do modo como Sérgio Buarque escreve a história” (Idem, 2000b, p. 186).

Numa perspectiva genealógica da literatura e da historiografia do Brasil, é possível inferir de autores e suas obras literárias da época modernista (alguns, ao mesmo tempo, historiadores), que não somente foram significativamente estimulantes para a modernização do país como também para o avanço do método de escrever a literatura e história brasileiras (BERTOLLI FILHO. *In*: Pesavento, 2000b, p. 237). Para Bertolli Filho (Idem, 2000b, p. 237), “A década de 20 foi marcada por uma intensa agitação que, no campo das idéias, incentivou a formulação de novos critérios avaliativos do passado e do presente nacional...”. Isso se dá em grande parte, segundo Bertolli Filho, porque alguns intelectuais desse período assumiram “...retratar a trajetória histórica de seu país, na tentativa de explicar a ‘realidade brasileira”” (Idem). O que fez resultar em produções historiográficas conceituadas, além da já mencionada *Raízes do Brasil*.

Eis que surge mais uma possibilidade que se pode citar também como importante para a escrita da história misturada com a Literatura, que é a contribuição da *Literatura de Testemunho*, *Testimonio* ou *Shoah*. Pensada a partir das catástrofes, principalmente durante o século XX, e o aparecimento das memórias escritas de sobreviventes do *Holocausto* (em hebraico, *Shoah*) contra os judeus, nos campos de concentração, criados pelos nazistas alemães, no contexto do segundo conflito mundial. Talvez os exemplos mais conhecidos sejam: *É isto um homem?* (1947), do sobrevivente e judeu italiano Primo Levi; do romeno ganhador do Nobel de Literatura Elie Weisel temos *Noite* (1956) e *A bailarina de Auschwitz*, de Edith Eger, que foi publicado em 2017 no Brasil.

Esses testemunhos literários contribuem para o campo historiográfico ao fortalecer a problematização das fontes históricas, afastando-se, assim, de uma escrita histórica pautada nos grandes feitos, plástica e mecânica (SELIGMANN-SILVA, 2003). Dando sequência a este entendimento, Seligmann-Silva afirma que “a historiografia contemporânea (...) tem como característica a necessidade recorrente de revisão de seus credos ‘positivistas”” (Idem, p. 17).

A literatura de testemunho ligada quase umbilicalmente à historiografia, através das memórias de sobreviventes de catástrofes, tenta convergir memórias sejam elas individuais e/ou coletivas. Assim, ao trabalhar-se com essas

narrativas vividas por pessoas “mais comuns”, os/as historiadores/as dariam um salto adiante em relação a uma narrativa tradicional e excludente, feita para os vencedores. E tornaram a escrita histórica um pouco mais subjetiva, mais justa - partindo-se do ponto de vista dos traumatizados. Por isso, Seligmann-Silva (2003) salienta:

O desafio da historiografia da shoah (...) é conseguir articular – sempre novamente, sem pretensões e sem arrogância do historicismo – estes três níveis de registro do passado: o da memória individual, o da memória coletiva e o da historiografia (Idem, p. 17).

A importância da memória na perspectiva da literatura de *testimonio* é conveniente frisar, está na imbricação entre o tempo passado e o tempo presente. Segundo Seligmann-Silva (2003), “Benjamin reafirmou a força do trabalho da memória: que a um só tempo destrói os nexos (na medida em que trabalha a partir de um conceito forte de presente) e (re)inscreve o passado no presente” (Idem, p. 384/389).

Além do mais nas dimensões do tempo, da memória, da história e do testemunho literário, convém destacar o *espaço* como fundamental na concretização dos fatos históricos. Assim como Auschwitz é marcado pelo rastro temporal do nazismo em relação ao sacrifício de judeus já mencionado; ou no exemplo dos “porões” da ditadura militar no Brasil, Seligmann Silva (2003) afirma que “O tempo deve deixar sua marca no espaço” (p. 385/389), o que Aguiar (In: PESAVENTO, 2000b, p. 217) confirma: “[a] ...invasão do espaço pelo tempo...”. Ou seja, um/a historiador/a deveria perceber essas possibilidades ímpares trazidas por métodos e técnicas da literatura de testemunho. Porque isso significaria uma maior abrangência de experiências de pessoas, que por outro método, tal como aqueles oriundos do século XIX, seriam silenciadas.

A relação próxima entre Literatura e História é patente, entendendo que esta última se utiliza de elementos ficcionais, porém não é como a primeira, pois o uso da ficção na narrativa histórica almeja desde seus primórdios senão representar o passado “tal qual ocorreu”, pelo menos o representa com uma maior parcela de realidade verossímil, devido haver um método a ser seguido, ou alguns controles. Segundo Sandra Pesavento (2003, p. 39), é uma “ficção

controlada, porque a História aspira ter, em sua relação de ‘representância’ com o real, um nível de verdade possível”.

Ainda com Sandra Pesavento (2003), sobre o controle da ficção na escrita da história, ela cita em destaque uma tríade metodológica renovadora: a de Carlo Ginzburg, com seu método *indiciário*; a de Clifford Geertz, com a *descrição densa* e o “*extratexto*”.

Métodos esses que norteiam a pesquisa dos/as historiadores/as, a partir dos três elementos básicos:

1 – A existência de *indícios* do passado, possibilita obter evidências que sustentam o trabalho do/a historiador/a. Na metodologia ginzburguiana o/a historiador/a é uma espécie de detetive que segue pistas e decifra enigmas legados pelo passado;

2 – Da antropologia de Clifford Geertz, temos a *descrição densa*, estratégia que, ao ser apropriada pela historiografia, permite o acompanhamento pelos profissionais da história em relação às *fontes*, em um processo de faz-refaz (2003, p. 39). Lidando assim com o domínio do campo simbólico e das representações.

3 – O *extratexto* é a própria formação da pessoa historiadora, suas leituras, seus conhecimentos que automaticamente serão lançados à pesquisa historiográfica, incrementando-a. Ou, como ela mesma aponta: “insistimos na denominação [erudição], e tomamos a palavra para significar a bagagem de leituras e de conhecimento que todo historiador deve ter para situar o seu tema e objeto, historicizando-o” (PESAVENTO, 2003, p. 38).

Por essas três posturas e perspectivas, a verdade absoluta não faria mais parte do vocabulário das ciências humanas, pelo menos não deveria. Sabendo disso, os/as historiadores/as correm atrás dos diferentes rastros deixados pelo passado em busca de efeitos de realidade possíveis, pois geralmente não se viveu em tal passado. Portanto, a narrativa histórica baseando-se em evidências, selecionando recortes de fontes, substitui o passado, ainda que seja apenas uma parte dele, porém não se pode negar que ali se tenha um discurso verídico possível do que aconteceu. Nessa toada, Sandra Pesavento (2003) explica que “O discurso histórico, portanto, mesmo operando pela verossimilhança e não pela veracidade, produz um efeito de verdade: é uma narrativa que se propõe como verídica e mesmo se substitui ao passado, tomando o seu lugar” (Idem, p.

31).

Para colocar em seu devido lugar o pensamento dicotômico e perceber que essas linhas de fronteiras não são tão “visíveis”, é importante se utilizar da ideia da verossimilhança. Na história temos as evidências das realidades passadas, mas o discurso historiográfico, por não poder ser absoluto, faz uso de ferramentas da ficção literária. “Termos como ‘ficção’ ou ‘possibilidades’ não devem induzir ao erro analítico. Pois a questão da prova permanece mais que nunca no cerne da pesquisa histórica” (GINZBURG, 2007, p. 334).

Na literatura temos um enredo, personagens fictícias, mas pautados nos modos de vida de uma época e/ou lugar, que trazem ideia de real, ou seja, o real em uma ficção está geralmente posto. Quem lê uma determinada obra literária, precisa perceber e “sentir” os efeitos do “real”. Assim, “...mesmo não sendo exemplo de narração verdadeira, é uma imagem verdadeira de usos e costumes” (GINZBURG, 2007, p. 81). Então, um pensamento mais apropriado para essa simbiose na aproximação literatura-história é que elas são campos diferentes, mas emprestam uma à outra parte de seus métodos e técnicas; e, com isso, reforçam seus procedimentos e produtos de forma extraordinária.

Outra questão abordada por Ginzburg (2007) é a ideia de que acrescentar ficção no fazer historiográfico traria descrédito à escrita da história, por se pretender a história sempre abarcar a realidade e a ficção ser tida como falsa. Mas ele refuta, pois para ele só é problema para a historiografia “o falso, o não autêntico - o fictício que se faz passar por verdadeiro” (Idem, p. 13). Com isso, acrescenta este autor que para evitar prejuízo ao discurso histórico, o cuidado com o manuseio das fontes é imprescindível por parte dos/as historiadores/as, assegurando assim a credibilidade do trabalho.

#### **1.4 - Da narração literária quanto à história**

*Como os seringueiros,  
olhando o rio todas as noites,  
com a angústia da volta,  
a vontade louca de sair.*

**Océlio de Medeiros**  
(A Represa)

Quando iniciamos este capítulo foram evocadas as possibilidades de ampliação dos olhares e fazeres historiográficos, com o uso das narrativas no campo da história. Durval Albuquerque Júnior (2007) complementa esse debate com os quais os/as historiadores/as têm tido recorrentes embates nas últimas décadas. Tudo isso vem a enfatizar quão tem sido o destaque do flerte da Literatura com a História. Mas o que se enfatiza mesmo é a questão dos/as historiadores/as se verem sobressaltados/as com o fato de que, tal como literatos/as, escrevem seus trabalhos através de narrativas e que usam a linguagem para isso (Idem, p. 43).

Sandra Pesavento cita a chamada crise dos paradigmas para esse retorno da narrativa ao lar da história. Já Albuquerque Júnior (2007), nessa mesma pegada, fortalece dizendo que a partir dos anos de 1960 ampliou-se esse debate através de criações de materiais escritos que enfocavam (por conta da possível parceria Literatura-História) o escrever da História. Mais precisamente, esses escritos procuraram delimitar regras, demarcar fronteiras, esmiuçar especificidades da historiografia, as quais, o mais nitidamente possível, estabelecessem diferença com o fazer literário (Idem, p. 43-44). O que faz Albuquerque Júnior (2007) “soltar o verbo” e afirmar o seguinte:

Em grande parte deste debate há denegação da Literatura. Por que será que os historiadores temem tanto a Literatura? Por que esta obsessão por defender nosso ofício da invasão literária? Por que precisamos fazer da Literatura este outro, este estrangeiro, este invasor que nos ameaça? Sempre nos defendemos dizendo que o nosso lado é o da realidade e o da verdade. Não existirá, da parte dos historiadores, uma compreensão pobre e descarnada da realidade e da verdade, que a literatura vem problematizar, vem pôr em perigo? Não será a precariedade do que conseguem produzir como sendo a vida humana, não será a falta de profundidade psicológica dos personagens que conseguem imaginar, que a Literatura vem explicitar? (...) ...abordar a relação entre História e Literatura sem adotar esta posição defensiva, sem procurar pensar contra a Literatura ou apesar dela, mas com a Literatura (Idem, p. 44).

A historiografia continuará mesmo sua praxe do jeito que já se pensou e se fundamentou num passado não muito distante? Assim, diz ele que classicamente predomina(va) o seguinte: “aos historiadores caberia a

abordagem dos fatos e só aos escritores seria permitida a ficção, entendida como invenção dos eventos que narra” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 44).

Parte dessa citação de Albuquerque Júnior (2007), ‘Aos historiadores caberia a abordagem dos fatos’, nos provoca porque leva a nos perguntarmos o que seriam ‘esses fatos’? Seria o real? E Albuquerque Júnior também pergunta: “Mas o que seria o real?” Para refletir, essa questão se refere a uma palavra, a um conceito, porém com variadas definições. O entendimento predominante é que esse *real* estaria mais propenso ao empírico, algo que aquém de uma simples palavra dissílaba, na ordem do sensível, involuntária dos desejos das pessoas, porém esse real diz respeito a fatos, algo definido pelo mundo, pronto e acabado, sem reversão, sem fuga (Idem, p. 44-45).

Aliás, sobre o assunto do que seria o real, Albuquerque Júnior chama o psicanalista Jacques Lacan para o diálogo, pois de acordo com o historiador paraibano:

O real é o que não é passível de simbolização, é o que escapa da rede protetora que os sujeitos tecem com os símbolos em sua relação com o mundo. O real - longe de ser o mais concreto, o mais passível de ser conhecido e apreendido; longe de ser algo que possui uma verdade que poderia ser conhecida - seria o que escapa à compreensão. O real seria a vida pura, a via crua, seria o informe; seria o que sempre aparece construído precariamente; seria o doloroso caos em que podemos nos atolar e nos perder; seria a desterritorialização absoluta, o coração selvagem da existência (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 45).

Dentro desse diálogo lacaniano sobre o real, aponta-se três situações que envolveriam “no psiquismo: o Imaginário [1], o Simbólico [2] e o Real [3]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 45). 1 - Usa-se aqui o Imaginário derivado de imagens assimiladas da interação entre sujeitos; poderia-se dizer fantasias, mas também identificações, que fazem o outro ter sentido. 2 - O Simbólico tem a ver com a linguagem, quanto aos significantes relativos aos emissores da fala. 3 - Para falar do terceiro item, o *real*, usaria-se os 2 itens anteriores: “Ambos constituem uma rede de proteção subjetiva que os homens elaboram para se relacionar com o real, com a vida em seu caráter intensivo” (Idem, p. 45). Assim, o real sendo “o informe”, “que escapa à compreensão”, os seres humanos usariam subterfúgios, como o imaginário e o simbólico, para tentar capturá-lo e

dar sentido à realidade. Embora, o real, continuaria sendo “uma palavra, [...] um conceito, com distintas definições” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 44/45).

Paralelamente, observa-se as reflexões dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Eles falam em “três movimentos do desejo, como processo de produção de universos psicossociais” (Idem, p. 45). O primeiro desses movimentos de desejo refere-se à *linha dos afetos* ou por meio “das linhas de fuga ou desterritorialização, que remeteria ao real lacaniano, composto de matérias não formadas, fluxos intensivos de forças e matérias de expressão, caos proliferante e regido por leis próprias” (Idem, p. 45). O segundo movimento de Deleuze e Guattari é pensado a partir de *linhas de simulação* e que corresponderia, na teoria lacaniana, ao simbolismo: que faria “a passagem do informe ao formado, do fluxo ao coagulado, do intensivo ao extensivo, do caos à ordem parcial, regional, ao fazer uso das matérias e formas de expressão”. As linhas do terceiro item dos dois pensadores acima dizem respeito à “*territorialização ou (...) reterritorialização*”. Sobre essas relações e embates, Albuquerque Júnior (2007) interpreta o seguinte:

as formas se estabilizam, cristalizam-se, lutam contra as forças internas que as habitam e que as lançam para fora de si mesmas, para o devir, para a desterritorialização, em que se constroem ordens barrocas, endurecida, com desejo de estabilidade e eternidade” (Idem, p. 45).

Seguindo nesses raciocínios trazidos por Albuquerque Júnior (2007), principalmente os que se referiram ao simbólico de Lacan e de linha de simulação chamada por Deleuze e Guattari, evidencia-se que os discursos da literatura e da história fazem parte desses fluxos apresentados acima. Ou seja, eles – discursos – são “aquela instância que afronta o real e procura dar-lhe forma, consistência, dotando-o de certa ordem, certa estabilidade, certa regularidade, dotando-o de significados” (Idem, p. 46).

Então, chega-se a uma certa definição, que o discurso da historiografia se situaria na terceira linha chamada pelos dois filósofos franceses de territorialização. Contudo, em relação a essas convergências entre a teoria lacaniana e a dos três movimentos do desejo citados, Albuquerque Júnior (2007) pondera que:

A História, como discurso, tem tido receio de encarar a realidade tal como ela é: caótica, turbilhonante, proliferante, para se situar na descrição, inicialmente, e depois, na análise de territórios já cristalizados, já formados, de ordens já estabelecidas, desconfiando de tudo aquilo que não vê; tendo medo de se situar neste lugar em que, segundo Foucault, apenas as artes e a Literatura vieram se alojar, na modernidade; este lugar de encontro direto com a desrazão, com o informe, com o ainda não objetivado, o ainda não subjetivado, o ainda não-humano, o inumano, por isso o ainda não submetido, o indomado, o ainda não dobrado pelo poder: as forças de fora (Idem, p. 46).

Para concluir esse raciocínio sobre o *real*, interessante mencionar o debate presente no texto *Dossiê História e Literatura: um diálogo em andamento*, de Silvana Seabra (2011), quando em “diálogo” com o historiador holandês Frank Ankersmit, discute entre as verdades tanto na história quanto na literatura e é afirmado que a realidade/real nos chegaria somente pela via da linguagem. Portanto, dependendo de interpretações, torna-se indisponível alcançar o que realmente teria acontecido na história, “ao pé da letra”. Assim, escreve Seabra:

Ankersmit sugere, que, na história não podemos afirmar, com certeza, qual é a verdade histórica. No máximo, podemos estar com aquilo que é *indicado* de fato (realidade). Tal realidade (evento, fato) nos chega sempre através da interpretação (linguagem). De qualquer modo, nunca teremos acesso ao que realmente aconteceu, já que ‘o que realmente aconteceu’ sempre estará no nível da linguagem. Assim, as formas do real e da ficção se embaralham como em Quixote; um mundo interpretado a partir de outro. (Idem, p. 36-37).

Voltando às fronteiras, ou não, relativas ao par Literatura-História, apresentamos outro diálogo: desta vez com o filósofo Paul Ricoeur (1997). É patente que tanto na História como na Literatura se busca situar as diversas experiências humanas possíveis no tempo e nos lugares. A partir da circulação e produção da narrativa literária é que percebemos a sua aproximação com a realidade. E a forma mais viável desses valores alcançarem o público seria por meio da educação e da discussão sobre as obras literárias. Então, nessas vivências humanísticas, para ficarem ainda mais interessantes, juntam-se as narrativas literárias às narrativas históricas.

Contrariando as aspirações dos pensadores positivistas, que acreditavam que os/as historiadores/as poderiam se abster de suas paixões, sendo objetivos, imparciais, neutros diante da pesquisa histórica, Ricoeur (1994, p. 297) aposta na impossibilidade mesma dos/as historiadores/as fugirem de suas determinações ideológicas, políticas, sociais, culturais ao estabelecer as suas intencionalidades históricas.

Isso porque seriam situações peculiares da historiografia, aquilo que a diferencia e mantém seus termos, quando da aproximação com as outras ciências e saberes. Sob o ponto de vista de três estratégias importantes, é possível conferir o efeito de real das narrativas literárias a partir da narrativa histórica, conforme a seguir.

1 – Estratégia da *referencialidade*, referencial ou ilusão de realidade. Põe o mundo em texto escrito. Porém, lembra que a narrativa literária não tem obrigação

de utilizar métodos e técnicas peculiares da historiografia. Todavia, os leitores podem se satisfazerem com o romance de cunho histórico, porque traz vislumbres da realidade; tal romance apresenta aspectos reais, históricos, do tempo ou do espaço, mesmo sendo uma obra de trama ficcional (NASCIMENTO, 2011, p. 63).

2 – Para prender esses leitores, usa-se recursos como o *estranhamento*, já que uma peça literária pressupõe entretenimento, o que permite aos leitores/espectadores um certo distanciamento da própria realidade a qual estejam inseridos (GINZBURG, 2001, p. 15).

3 – A questão do *tempo humano*, segundo Paul Ricoeur (1997), é fundamental para narrativa, quer seja literária quer seja histórica. Isso porque, em seu entendimento, todas as experiências humanas são temporais. Nesta direção, ele problematiza que:

...o entrecruzamento entre a história e a ficção na refiguração do tempo se baseia, em última análise, nessa sobreposição recíproca, quando o momento quase histórico da ficção troca de lugar com o momento quase fictício da história. Desse entrecruzamento, dessa sobreposição recíproca, dessa troca de lugares, procede o que se convencionou chamar de *tempo humano* em que se conjugam a representância do passado pela história e as variações imaginativas da ficção... (Idem, p. 332).

Três outros pontos são destacados sobre a temporalidade da narrativa literária: o tempo *linear*, o tempo *mítico* e o *instante*. Na sua primeira forma e o mais comum, está o romance clássico, que tem mais a ver com o tempo histórico. A segunda temporalidade está ligada às lendas e *mitos*, de infinito recomeço. Por fim, o tempo do *instante*, que abrange as circunstâncias oportunas. Assim, ao se verificar outras experiências humanas com o tempo, pode ajudar a diferenciar/aproximar a história e a literatura, como bem resumiu Licialine Viana (VIANA, 2017, p. 24).

Verifica-se que a motivação das obras literárias está inserida na arte, na sociedade, na psicologia, por exemplo. Instâncias estas que são fundamentais para a criação de personagens. Isso demonstra que autores/as da literatura utilizam desse referencial para tornar suas narrativas mais críveis. Entre o acontecido e o possível ambas, literatura e história, cada uma à sua maneira, buscam o efeito de real, de veracidade, e as duas também interagem com a narrativa ficcional, porém, de modo especial, a narrativa histórica (Idem, 2017, p. 24).

### **1.5 - Fonte literária e história**

As experiências humanas, como o imaginário, mitos, conceitos, valores, aquilo que se constrói sobre si mesmo(a) são passíveis de serem abordados tanto pela literatura como pela história, em suas respectivas formas de ver o mundo. Embora a narrativa histórica pretenda dar a esses episódios pessoais a impressão de realidade completa, encontra nas fontes literárias (que, supostamente, não teriam essa pretensão), uma grande aliada na busca de referência social, referência temporal. Por isso, o grande valor de renovação à pesquisa humana vinda da união entre essas duas áreas do conhecimento, principalmente para a escrita da história, para o Ensino de História.

De acordo com Sandra Pesavento (2003):

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver

sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (Idem, p. 82).

Podemos emprestar de Cândido (2011), os conceitos de “agregação” ou “segregação” (pois o autor acredita que a literatura receba interferência do meio social): Ele diz que “a primeira se inspira principalmente na experiência coletiva e visa os meios comunicativos acessíveis. (...) A segunda se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos” (Idem, p. 33). Com isso procura-se afirmar que a literatura é uma forma de arte, e que ao ser tratada como fonte histórica, deve-se focar na realidade na qual a obra literária foi produzida.

Em lógica, para que uma obra literária seja aceita como entretenimento na sociedade, ela precisaria expressar os principais aspectos culturais, políticos, sociais de um determinado período, por isso escolhe a estética como estratégia. Assim, essas expressões artísticas, como as literárias, podem ser um mecanismo de manutenção de uma ordem vigente ou de sua transformação, logo, cumprindo uma função política.

Para Ginzburg (2007, p. 82), uma obra literária para ter credibilidade é necessário basear os personagens partindo-se dos usos e costumes da época em que foi criado o enredo, pois não sendo assim, ao contrário, a narração literária perderia o status de crível. Nos interessa aqui, a possibilidade do enriquecimento da pesquisa histórica, com o acréscimo do texto literário servindo como fonte, porque sofre influência da realidade e, com isso, entra em jogo a verossimilhança com seus vestígios do passado.

Podemos inferir que os/as historiadores/as ao aliarem a pesquisa história à narrativa literária, buscam principalmente, além do fato em si, aquilo que foge ao tradicional da escrita da história: a subjetividade, a sensibilidade, o sentimento, sensações, emoções daqueles(as) que fizeram parte de determinado acontecimento histórico. Exemplo, os soldados da borracha, no dito segundo ciclo da borracha, no contexto da Segunda Guerra Mundial: o que

pensavam, o que sentiam, quais seus sonhos e angústias?

Sobre esse processo no campo historiográfico, Sandra Pesavento (2003) reflete que:

A literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época (Idem, p. 50).

A Literatura, por estar inserida em um processo histórico, o que vai importar para o trabalho historiográfico é, da mesma forma, seu testemunho histórico. Pois ao criar enredos e personagens em um tempo conhecido, vislumbra-se, ao mesmo tempo, esse aspecto de realidade, o qual deve ser explorado pela História. Historiadores/as então lançam mão do método historiográfico, e buscam uma intersecção entre objetividade e verossimilhança, a partir de quando cruzam os fatos históricos com a narração ficcional. Assim sendo, estaremos diante de uma produção mais plural sobre grupos, culturas, nacionalidades, individualidades e interações (PESAVENTO, 2003, p. 32).

Algumas delas são categorias das narrativas literárias, que trazemos três delas. A primeira é o *tempo presente*, narrativa que fala do tempo em que o(a) autor(a) pensa e escreve a ficção. Aqui, a importância para os estudos históricos aparece quando a obra literária exprime sentimentos, comportamentos, estética, interações interpessoais do dia a dia, de determinada época e espaço, especificamente de grupos, etnias, regiões, famílias etc. O que para Cândido (2011), no tocante à literatura pode ser encarado com “fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização de seus impulsos íntimos” (Idem, p. 147).

Sandra Pesavento (2003) alerta para que se tome consciência sobre esse *tempo presente*, porém referente à narrativa histórica. Trata-se de um risco porque os historiadores, por serem contemporâneos ao momento em que escrevem, não sendo uma narrativa nem do passado (já terminada), nem fora do vivido, da experiência desses profissionais, pois eles são espectadores e/ou participantes do tempo em ainda em curso, podem eles incorrerem na suposta

negligência provavelmente inevitável de “envolvimento direto, com todo o curso de paixões e posicionamentos que acarreta, a prejudicar a distância”, a qual se requer em relação ao objeto em foco (Idem, p. 56).

Voltando ao ritmo das categorias das narrativas literárias, uma segunda categoria aborda *o tempo passado*. Onde geralmente se situa o romance histórico. É fundamental deixar claro que não se pretende pensar os literatos com a obrigação de representar o passado fielmente (se isso for algo possível), assim como entendiam os historiadores baseados na escola positivista do século XIX, já mencionados neste trabalho. A intenção é captar as subjetividades sociais e individuais características desse passado, em relação à sociedade em análise (CÂNDIDO, 2011, p. 147).

Sobre o romance histórico caminhamos com quem pensa em querer estabelecer, desesperadamente, uma fronteira entre Literatura e História, como se a narrativa literária fosse usurpar o lugar da narrativa histórica. Criticamente lembramos de um passado não tão distante, século XIX, já mencionado no início do subcapítulo anterior, quando o pensamento dos historiadores ia nessa direção: evitar comparação com o romance, com a literatura (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 44).

Para completar as categorias das narrativas literárias, finalizamos com a terceira categoria – *as obras de ficção científica ou o tempo futuro*. Vejamos, mesmo que o assunto envolva o nome científico, ainda sim é uma ficção, e especula-se sobre o que ainda vai ou não acontecer. Para o senso comum historiográfico, não seria percebido valor nessa narrativa, pois, diriam não se tratar de fato, real, acontecido. De fato. Mas, a questão primordial para as novas abordagens sugeridas à historiografia diz respeito exatamente a busca da pluralidade e de possibilidades advindas do pensamento humano, entre elas a imaginação sobre o futuro: o que os tempos futuros nos prometem? O que poderá acontecer? São ansiedades observadas a partir do presente em que se pensa e produz uma obra de ficção científica. Então, os que trabalham com a História podem lucrar, pedagogicamente, ao incluírem em seus repertórios, especialmente - em sala de aula - as categorias de narrativas literárias (VIANA, 2017, p. 28).

Reforça-se também, aquilo que já foi mencionado anteriormente neste trabalho, a questão dos literatos/romancistas serem porta-vozes das

representações de determinada época: simplesmente porque - embora suas narrativas sejam em grande parte imaginação/ficção - esses autores e suas criações partem de uma existência e de um local reais e apenas suas construções narrativas seriam "irreais". Joan Blanch (2013) exemplifica o romance histórico como fonte primária para a literatura, sentido no qual se adequa o nosso caso de estudo (*A Represa, de Océlio de Medeiros*) e objeto de interesse maior desta dissertação:

(...) a literatura é considerada uma fonte primária quando as obras escolhidas são de autores coetâneos aos fatos estudados e uma fonte secundária quando os autores não viveram no período em que se sucederam os fatos e o que fazem é uma recriação literária posterior. É o caso, por exemplo, dos romances históricos (Idem, p. 34).

Dessa forma, os/as historiadores/as fazendo uso dos métodos historiográficos, sob novos paradigmas, analisam uma época específica, momento da autoria de determinada obra literária, fazem a problematização necessária, sistematizam sentidos e, assim, transformam-na em fonte, extra e especial, para ajudar na escrita da história aproveitando a verossimilhança que emana de determinada obra.

## **CAPÍTULO II - A Literatura e o Ensino de História: abordagens de *A Represa (Romance da Amazônia)***

*Quando a borracha  
baixa, baixa tudo, até o caráter  
da gente. Quando a borracha  
sobe, sobe tudo...*

**Océlio de Medeiros**  
(A Represa)

### **2.1 - Ensaio sobre a contribuição da Literatura para o Ensino de História e a historiografia**

Os métodos predominantes nas ciências do século XIX, fundamentalmente nas ciências sociais, também emprestaram à escrita da História a forma universalizante de construir narrativas em linearidade. Pois, “desde os primórdios o homem busca essa segurança do universal, da essência” (LEITE, 2017, p. 01). Apostava-se na objetividade, na imparcialidade dos historiadores, o que vem a ganhar significado no historicismo-positivismo. Então, proliferaram as narrações históricas de grandes personagens, eventos e batalhas, realizados por famosos heróis com pinta de quase sobre humanos. Como aponta Abreu (2019), esse era o “Ensino de História que outrora se limitava à narração de acontecimentos históricos e a valorização de fatos políticos e dos grandes personagens” (Idem, p. 05). Portanto, no Ensino de História desde os primórdios, foi (ou ainda é?) essa metodologia que orientou consideravelmente os/as professores/as em sala de aula durante mais de um século no Brasil.

O resultado mais prático ainda são os questionários para se “decorar” e memorizar de forma mecânica. Logo, por exemplo, quando o(a) estudante vai fazer um concurso e a pergunta é mais subjetiva, pode ocorrer dele/a ficar perdido/a nas ideias, principalmente, no que diz respeito a interpretação de textos e problemas, pois na formação básica escolar, dentro de algumas metodologias ainda em uso, observadas na experiência dentro da escola, treina-se a responder perguntas dando respostas apenas objetivas de algo decorado.

Diante disso, Soares (2011) pondera ser necessário “refletir e problematizar aulas de história que despertem no aluno o prazer pela disciplina, afastando de um ensino de história fundamentado na memorização e/ou na repetição” (Idem, 796). Por isso, aposta-se em aproximar a literatura à disciplina de história na educação básica, para diversificar possibilidades de estudos aos alunos e alunas.

Em sua dissertação, Ana Krieger (2018) menciona pontos referentes a uma aprendizagem histórica e formação histórico-cultural, que seriam pertinentes para balizar o uso da literatura em sala de aula, como subsídio ao ensino de história. Ela usa termos como *senso de historicidade* e *presentificação* (produção de presença).

Sobre o primeiro termo, o *senso de historicidade* ou formação da consciência histórica, seria a “construção de uma narrativa inteligível entre presente e passado” (Krieger, 2018, 13). A autora dialoga com Jörn Rüsen, que aposta em um ensino crítico resultante do ensino de história: para ele, cita Krieger, além de aprendizagem escolar, a história ensinaria para a vida, por meio da formação de identidade do(a) estudante; e que, por isso, a história seria não só uma disciplina, mas também interpretação e experiência (Idem). Portanto, o *senso de historicidade*, em J. Rüsen, proporcionaria aos jovens “formação das sensibilidades de futuros cidadãos éticos, reflexivos e capazes do exercício da alteridade” (Idem, p. 15).

Ainda nessa mesma perspectiva, trazemos ainda uma passagem de Marisa Lajolo em sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*.

É à literatura como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos, através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p. 106).

O segundo termo mencionado por Krieger, *presentificação* ou *produção de presença*, o qual ela empresta de Hans Gumbrecht (2010), termo que seria

uma das principais causas de um fenômeno responsável por estar aumentando o interesse por parte dos jovens, de buscarem temas relativos à história, através de séries, filmes, documentários, literatura e que tal fenômeno pode ser chamado de *estetização da história*. Assim, a *produção de presença* estaria gerando tal interesse pela história por parte dos jovens, porque, por meio da *estetização da história* haveria uma sensação de se viver em tempos pretéritos, a sensação de se deslocar no tempo, de sonhar estar no passado, por meio da imaginação aflorada ao contato com esses meios de entretenimentos: “já que não podemos sempre tocar, ouvir ou cheirar o passado, tratamos com carinho as ilusões de tais percepções” (Gumbrecht, 2010, p. 151 *apud* Krieger, 2018, p. 14).

É assim que Krieger aposta na pertinência do uso da literatura no ensino de história, a qual teria o poder de *criação de presença*, e esta é considerada um despertador de interesse e gosto pela história. Para Krieger, ao se compartilhar obras literárias com os/as estudantes, dentro das aulas de história, viabiliza neles/as a sensação e desafios de se viver em outras épocas pretéritas, e conviver com costumes, concepções de mundo de outros tempos. A imaginação é citada pela autora como o suporte de acesso prazeroso ao passado, pois essa habilidade mental muito fluida na juventude é às vezes negligenciada na escola envolta em um ensino mais tradicionalista. Mas com o uso da literatura nas aulas de história, além de favorecer essa imaginação, pode ser também caminho para se driblar tais negligências derivadas de um ensino engessado (Idem).

Assim, imaginamos que, com o uso da literatura no Ensino de História, os alunos e alunas possam ampliar suas sociabilidades na construção coletiva de conhecimento e no aprendizado histórico que, com o reforço em sala da narrativa literária, também pelas aulas de história, contribua para possíveis debates relativos tanto ao presente, quanto ao passado e ao futuro. Com isso, “a literatura deixa de ser recurso exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa” (Idem, p. 16). Não queremos jamais dizer que, com isso, se pretenda instituir alguma disputa disciplinar, nem poderia.

Por ser professora, Krieger constata, empiricamente, acerca dessa proposta da literatura no Ensino de História, a consonância existente entre essa pauta e fortes tendências no atual ensino básico no Brasil, vislumbrada já nessas duas primeiras décadas do século corrente, que são: a interdisciplinaridade e o ensino integral; este último existindo um plano para que ele se estenda a pelo

menos 50% das escolas.

Trazemos Ivone Yared, para discorrer sobre o primeiro ponto destacado por Krieger no tópico acima. Segundo esta pesquisadora, o caminho mais dinâmico para se realizar a união da dupla Literatura e História é o da interdisciplinaridade, através das várias possibilidades. Por exemplo, “insights”, linguagens subliminares, implícitas dentro do campo do ensino-aprendizagem, que ocorrem no interior do ambiente escolar. Embora seja sempre interessante esclarecer as diferenças particulares de cada área. Sem com isso diminuir ou aumentar a importância de uma sobre a outra: a Literatura substituiria a História ou vice-versa; não. Característica interdisciplinar é exatamente trabalhar juntas, em prol daqueles(as) que anseiam por conhecimento histórico, para alcançar o grau maior de compreensão da existência humana (YARED, 2008, p. 162).

Entre rupturas e permanências, o Ensino de História, contagiado pelas narrativas literárias, na busca pelo alcance máximo possível das atenções dos estudantes em sala de aula, destaca-se que o aprendizado que fica em meio a essa interdisciplinaridade vem de uma dupla lição: Uma fica nas entrelinhas da ficção literária onde existem efeitos de real, pistas históricas de uma época; a realidade vivida pelos autores são recortes reais da temporalidade deles. A outra é a narrativa histórica, que ao interagir com essas obras ficcionais pode encontrar as subjetividades e as sensibilidades humanas, individual e/ou socialmente, que se torna fonte histórica por conterem esses traços de historicidade sociais e pessoais, supostamente ausentes nas fontes históricas tradicionais, até mesmo nos livros escolares. Quanto a isso, Viana (2017) evidencia: “mais do que uma prazerosa ferramenta para o ensino de História, a Literatura contribui de modo riquíssimo para que os alunos compreendam como se dá a investigação por meio de fontes diversas” (Idem, p. 32).

Retornamos com Krieger, no destaque ao ensino integral. Por existir nessa modalidade de ensino, a possibilidade do oferecimento de oficinas de contraturno, matérias eletivas, por exemplo - devido a um tempo maior dentro da escola, mínimo dois turnos - essas práticas trariam, à disciplina de História, de acordo com a autora, uma nova complementação à formação curricular basicamente necessária desse ensino (Idem, p. 16).

Diante de um possível debate que se faça sobre se a sociedade, as prisões e, por conseguinte, a escola serem ou não locais de doutrinação e

disciplina de corpos, cabe evocar aqui um diálogo presente no filme *Danyka* (2020)<sup>6</sup> mesmo nome da protagonista. O interlocutor Armando diz: “- Yo creo que más bien, la escuela te enseña a aprender, no?” Em resposta Danyka, uma adolescente, rebate: “- Te enseñan a memorizar y a repetir” (Idem). Circe Bittencourt (1993) discorrendo sobre o objeto cultural livro didático, ajuda na impressão dessa suposição feita sobre a escola ter ou não cunho conservador-autoritário-doutrinário, também, através dos materiais didáticos tradicionais:

Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento (...) A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o[a] historiador[a] compreender a dimensão desse objeto cultural (Idem, p. 05).

Albuquerque Júnior também aborda sobre essa perspectiva de suposta objetificação das coisas, lugares e/ou pessoas, através do pensamento do autor de *Vigiar e punir*, Michel Foucault. Para Albuquerque Júnior, embora, essa seja a obra pela qual o francês mais seja notado, principalmente no Brasil, ele explicita o perfil, vários perfis ou nenhum perfil com que Foucault procurou não se definir nas obras dele, pois “esse rosto de Michel Foucault é apenas um dos muitos que ele construiu para si, na vida e no pensamento”, Albuquerque Júnior (2019, p. 265). Ora, já que até aqui procuramos correr de universais padronizados, parece mesmo ser esse um debate bem-vindo ao ensino de história impregnado de literatura.

A escola sendo ou não espaço doutrinário, tal qual muitos trabalhos acadêmicos na área de Educação acabam concluindo que seja, seguindo com Albuquerque Júnior, o que interessa neste trabalho dissertativo é a implicação comum mesmo, talvez não tão crítica do pensamento foucaultiano, de que “a escola disciplina, a escola produz corpos dóceis, a escola é panóptica, a escola adestra” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 265). Sendo assim, enxerga-se uma oportunidade para nosso objeto — a literatura junto com o ensino de história — numa perspectiva tipo: se a escola doutrinaria, então, a disciplina de história

---

<sup>6</sup> ROWE, Michael (Diretor). “Danyka”. **Amazon Prime**. 2020. Disponível em: <https://abre.ai/g31F>.

com apoio literário poderia ser considerada um dos caminhos, na tentativa de libertar os jovens da doutrinação? Sem sentenças definitivas! Assim como ensinaria o pensamento de Foucault, por meio de Albuquerque Júnior.

Para não fazermos o mesmo que fariam alguns trabalhos acadêmicos citados criticamente por Albuquerque Júnior na área de Educação, repetindo o mantra do controle presente no pensamento foucaultiano, ele disserta alguns passos a serem dados em relação ao ensino de história. Um desses passos seria não ter um olhar fixo para uma única parte somente de uma obra, de um pensamento. Outro, não trabalhar certos autores repetindo-os simplesmente, em atitude de subserviência ou fidelidade. “Nem mesmo Foucault foi fiel a si mesmo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 2019, 267).

A criatividade ao dialogar com as obras e/ou pensamentos que nos alcançam seria mais um dos passos sugeridos por Albuquerque Júnior, no ambiente do ensino de história, quanto ao modo de pensar de Michel Foucault. Evitar a busca de definições dos conceitos somente, repeti-los e repeti-los em qualquer objeto de estudo. De acordo com Albuquerque Júnior (2019), em relação “a démarche filosófica de Foucault”,

Os conceitos devem nascer da própria prática de pesquisa, devem nascer do arquivo. O arquivo está povoado de conceitos, os conceitos não são apenas as palavras difíceis e arresadas encontradas nas páginas de dados livros. Os conceitos são histórias e estão na história porque organizam as práticas dos homens, suas relações e instituições, no cotidiano. Os conceitos vão às ruas, às praças, às escolas e aos banheiros (Idem, p. 267).

Seguindo essa lógica, a qual os conceitos se encontram nos arquivos, Albuquerque Júnior sugere que devemos pensar o ensino e a escola sem partir de uma imagem escolar pré definida, mas a partir de um problema contemporâneo à pesquisa. Ir “em busca de fazer o percurso arqueológico, em termos de saberes, e o percurso genealógico, em termos de poderes, que configuraram historicamente esse dado presente (Idem, p. 268). Albuquerque Júnior observa que existe um momento do pesquisar que significa uma viagem, uma aventura estrangeira para longe de predefinições. Ele enfatiza que “é um mau começo pesquisas que se iniciam cheias de certezas e pressupostos, que

não são movidas pela curiosidade acerca do desconhecido. (Idem, p. 269).

É sugerido, ainda, por Albuquerque Júnior, direcionadas aos professores do ensino de história, questões relativas aos discursos que circulam no ambiente de sala de aula da disciplina. Segundo ele, essas aulas carregam em si vários discursos, funções discursivas, diversos arquivos, são variados temas, conceitos e enunciados (Idem, p. 269). Disserta então Albuquerque Júnior, evocando o pensamento foucaultiano:

O professor, em sua fala, articula temas, enunciados e conceitos que provêm do livro didático, da sua formação universitária, mas também aqueles presente nos jornais, nos meios de comunicação de massas, nas revistas especializadas ou não, no cinema, nas redes sociais, na Bíblia ou no material impresso de sua denominação religiosa, no senso comum, etc. Por isso Foucault escolheu utilizar a noção de saber e não a noção de ciência, (...) sem deixarem [os estudos dele] de ter relações com o conhecimento científico (Idem, p. 269).

Voltando-se dois capítulos nessa mesma obra de Albuquerque Júnior, ele provoca historiadores(as)/professores(as) quanto ao ensino de história e a questão do tempo. E acrescentamos ser pertinente o uso da literatura como meio para que aconteça, em sala de aula da disciplina de história, a sugestão dada pelo autor:

O[a] professor[a] de história é um[a] deslocador[a] e, nisso, é um[a] educador[a]; ele[a] desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados. Com seu discurso crítico, o[a] professor[a] de história deve ser capaz de produzir uma crise em seu[sua] aluno[a]; ou seja, uma separação momentânea, o afastamento da adesão aos valores, costumes, formas de pensar, ideologias, estruturas que constituem a ordem de seu presente. (Idem, p. 219).

## **2.2 – A Literatura na construção do conhecimento histórico e do Ensino de História**

Uma das funções observadas da interação Literatura e História é a de que pode facilitar aos estudantes discernirem entre fato e ficção, porém sem o

preconceito do pensamento historiográfico do século passado e o anterior (XIX), para os quais a história somente abrangeria o que é realidade, fato bruto. Assim, torna-se imperativo definir fronteiras construídas em torno das narrativas literárias e das narrativas históricas. A sugestão passa pela ampliação dos sentidos, através da imaginação, já mencionada neste capítulo. Como diz Solé (2014), “o contato com as histórias [e a atratividade do romance verídico] permite aos alunos, muitas vezes, alargar as suas experiências e os seus horizontes” (*In*: Viana, 2017, p. 29) para se experimentar outras discussões sobre verdade e realidade, pois isso faz parte também da construção da escrita da história.

A prática de indagações deve nortear os estudos também dos alunos em sala, através do sistêmico entendimento sobre a importância das evidências, das pistas deixadas pelos seres humanos, no tempo e no espaço, e que vão influir na melhor ou na insuficiente apreensão do passado como forma de conhecimento histórico. Sandra Pesavento (2003), também comenta: “Em suma, se os paradigmas estavam em crise, era preciso que se discutissem os pressupostos teóricos para interrogar o mundo” (*Idem*, p. 17). Então ela diz mais:

Como narrativa, [a História] apresentava versões sobre os fatos que teriam ocorrido um dia, narrativas essas elaboradas de forma subjetiva a partir de dados objetivos, por escolhas feitas pelo historiador diante de um horizonte infinito de temas. Assim, o historiador selecionava, simplificava e organizava os dados do passado em função de uma pergunta para a qual construía uma resposta, dotada de um sentido. Sim, pois a História era o resultado de uma interrogação, feita pelo historiador; de uma escolha e de uma organização dos dados, tal como da montagem de uma intriga, também construídas pelo historiador (*Idem*, p. 18).

Inserir a Literatura no Ensino de História proporciona aos estudantes a possibilidade do distanciamento temporal suficiente, para que se possa fazer uma análise mais compreensível de um dado passado e de outras sociedades. Reconhecendo e diferenciando alteridades, permitindo a construção das próprias identidades em um exercício simbiótico que possibilite o amadurecimento da visão de si mesmo(a) através do cruzamento da fronteira do(a) outro(a). Assim, há a disposição de observação de permanências e mutabilidades históricas e sociais, da conjuntura presente, na qual se encontra.

Interessante, ao mesmo tempo, a autopercepção enquanto agentes sociais e históricos, que constroem e são construídos historicamente, enquanto membros de dada sociedade (VIANA, 2017, p. 31).

No entanto, mesmo que seja muito sedutora a prática de trabalhar a Literatura no Ensino de História, reforça-se o aviso relativo a ela ser usada, especialmente, como fonte, para facilitar e motivar o acesso ao conhecimento historiográfico, por parte dos/as alunos/as, sejam eles/as do ensino fundamental ou médio. Porque, para os historiadores, a escrita da história tem método específico ou uma “escrita controlada” (VIANA, 2017, p. 31), isso implica em ter que problematizar essa fonte vinda da narrativa literária, para que a pesquisa histórica faça sentido e adquira o *status* pretendido. À vista disso, transcende-se a versão exclusivamente histórica dos fatos, pois espera-se captar aquilo que a metodologia crua historiográfica sozinha tem dificuldade de capturar: o imaginário, as sensações, perturbações etc., de uma conjuntura específica em análise (Ibidem).

Com isso, poderá contribuir para o Ensino de História e para os/as educandos, como a compreensão mais sistemática de que o passado em si não é passível de ser alcançado em sua completa totalidade, tal qual foi pensado pela historiografia lá atrás. E sim, que o possível é captar vislumbres do real, e que isso é feito elaborando sistemáticas perguntas, indagações, as quais partem sempre do presente em que se está inserido(a). Verifica-se também que a ficção literária proporciona isso acontecer, ao incentivar a capacidade inventiva, imaginativa e criativa dos/as agentes escolares (VIANA, 2017, p. 31).

Viana (2017) disserta sobre o aprendizado histórico, o qual é alcançado também por meio de um Ensino de História que se permita trabalhar com fontes literárias, as quais podem ajudar a desvencilhar os alunos e alunas de um ensino meramente conteudista, tradicionalista. Tal proposta pode proporcionar aos/às estudantes o entendimento de que a História é uma construção (falaremos mais no capítulo III), e que depende de subjetividades e arbitrariedades resultantes, muitas vezes, de poderes em disputa na sociedade.

Dessa forma, é esperado haver um avanço na pluralidade de ideias, quanto a uma forma supostamente dogmática de pensamento relativa a uma concepção de “verdade absoluta” em referência ao passado, como se ele estivesse ali sempre imutável, em forma de receita à espera dos historiadores

(Idem). Então, verifica-se que — como a narrativa literária é um dos meios pelos quais os humanos utilizam para deixarem seus vestígios no tempo e lugar — por isso, segundo Viana, "é de grande valia para o processo de aprendizagem histórica utilizar a fonte literária" (Idem).

### 2.3 - O romance histórico, um romance *verdadeiro*

*De natureza híbrida,  
a meio caminho entre  
a literatura e a história.*

**Maria Teresa de Freitas**  
(Literatura e História)

De acordo com Maria Teresa de Freitas (1986), em sua obra *Literatura e história: romance revolucionário de André Malraux*, a história sempre buscou inspiração na literatura, assim como os romancistas buscaram inspiração na história (FREITAS, p. 03). E de forma mais poética a autora menciona que essas duas áreas representam o "espelho da humanidade" (Idem, p. 01). Segundo Maria Teresa a história é um 'romance verdadeiro', sendo o *romance histórico* uma contrapartida necessária da história, pois essa e os fatos em si sozinhos não nos mostrariam certos segredos humanos que se revelariam à narrativa romanesca, o que viria a complementar a narrativa historiográfica (Idem, p. 01).

Considerando que a história tem uma dupla natureza (científica e artística) Maria Teresa de Freitas (1986) aponta que até meados do século XIX, a história convivia bem com a literatura e as artes. Mas, quando ela é influenciada pela escola naturalista-positivista, a tendência foi da história se afastar dos caminhos das linguagens para viver a aventura do cientificismo e ingressando, a todo vapor, no método das ciências naturais (Idem, p. 03).

Os dois romances do francês André Malraux, *Les conquérants* (1928) e *La condition humaine* (1933), analisados por Maria Teresa de Freitas e contextualizados na primeira metade do século XX, são contemporâneos de *A Represa* e seriam inovações para a volta da história como tema dos romances, o que se fez diferenciar um pouco do romance tradicional francês, que havia deixado a história só como pano de fundo das obras e tratando o herói e a

heroína também de forma tradicional.

Interessante notar nessa linha que a credibilidade histórica do romance histórico passa pela questão dele ser baseado nos fatos históricos, e dele “permanecer fiel”, enquanto conteúdo externo. De acordo com a autora, “o curso da história não foi modificado nos romances; ao contrário, permanece o fio condutor que vai dirigir as histórias contadas em seu redor” (Idem, p. 11). E sobre a credibilidade ou à realidade histórica, a autora explica: “o recurso a determinadas técnicas narrativas autenticam o discurso, ou porque o inscrevem numa realidade referencial reconhecível, ou porque lhe emprestam características do discurso histórico” (Idem, p. 21). Dessa forma, escreve Maria Teresa de Freitas: “submetidos assim à ‘prova da verdade’, os romances revelam-se de grande valor documental no que diz respeito a seu conteúdo histórico” (Ibidem).

Mais outra relevância do caráter documental do romance histórico para a historiografia, tem a ver com uma ligação entre episódios fictícios secundários ou paralelos com situações históricas, o que levaria a crer, de acordo com Maria Teresa de Freitas (1986), em uma dependência até certo ponto da ficção em relação à história (Idem, p. 28). Assim, em contrapartida, a história tem relevância ao romance histórico, na medida em que os acontecimentos históricos já seriam de conhecimento coletivo, já anteriormente familiarizados do público leitor. E então o romance apenas os usaria para atestar seu discurso ficcional, como aponta a autora na passagem a seguir:

Submetidos à realidade comprovada, supostamente conhecida, esses episódios são mais ou menos previsíveis; dir-se-ia que eles têm por objetivo esclarecer, ilustrar e representar a História. É nesse sentido que se pode atribuir-lhes uma dimensão histórica relevante (Idem, p. 28-29).

Uma das questões de diferença entre romances históricos tradicionais e esses analisados por Maria Teresa de Freitas (1986), diz respeito às ações de personagens coletivos que suplantam heróis individuais como agentes da história, quando “o personagem coletivo substitui o herói individual enquanto *agente da história*; no plano da ação, o objetivo do grupo suplanta as aspirações individuais” (Idem, p.34). E assim continua Maria Teresa de Freitas ao dizer que:

Essa tomada de posição em relação ao conceito de história, entendida não mais como a obra de grandes homens, mas como a conjunção de forças coletivas, é o que distingue basicamente esse tipo de romance sobre a história do romance histórico tradicional: ao transformar indivíduos desconhecidos, grupos anônimos em heróis de romance (Idem, p. 35).

## 2.4 - Das Escolas literárias: localizando *A Represa*

*Fatos, costumes, tipos e panoramas,  
são as contribuições que, sem trair a verdade,  
um romance pode oferecer ao mundo (...).*

**Abguar Bastos**

(Certos Caminhos do Mundo)

Nesta questão, buscamos dialogar com Michelly Santos em seu texto *Descomplicando a literatura brasileira*, visando trazer um panorama sobre as correntes da literatura canônica, que são “também chamadas de movimentos literários, períodos literários ou estilos de época (...) [e] estão, cada uma, inseridas em um contexto histórico” (SANTOS, p. 11). A ideia é aproximar dentro desses períodos literários, mesmo que debilmente, o romance objeto da nossa análise.

Nosso objeto de pesquisa nesta dissertação, o romance *A Represa*, se aproxima de uma dessas escolas literárias que emergem na segunda metade do XIX no Brasil, que é o *Realismo*. Esse movimento, de acordo com Francisco Bento da Silva (2020), pode ser marcado pela seguinte perspectiva: “O objetivo a partir das décadas finais do XIX e décadas iniciais do século XX visado pelos intelectuais do realismo-naturalismo era mostrar um Brasil ‘real’, autêntico e profundo (Idem, p. 31).

Sobre a escola literária do *realismo*, a qual estaria inserido o romance analisado aqui no trabalho de pesquisa, Michelly Santos complementa algumas características desse período literário brasileiro:

Rompendo com a idealização do período anterior [o romantismo], a produção literária do Realismo tem como uma de suas principais características a verossimilhança, ou seja, a busca por traçar um retrato fiel da sociedade e dos personagens, os quais possuem construções feitas com base em uma profunda análise psicológica. Assim, o subjetivismo e

sentimentalismo do movimento romântico cederam lugar ao universalismo e materialismo (SANTOS, p. 32).

Ainda para Michelly Santos: “As narrativas desse período são descritivas, utilizam uma linguagem direta, trazem temáticas do cotidiano” (Idem).

Por se tratar de uma obra considerada do modelo literário realista é possível inferir que Océlio de Medeiros e o romance *A Represa*, não escapariam ao tradicionalismo que invadira a Literatura e a História a partir da metade dos anos oitocentos. Pois, até mesmo a escola literária *realista* apresentaria mais semelhanças com a escola naturalista-positivista (posterior), do que mesmo uma crítica à tradicionalidade dela.

Para Warley Souza (s.d.), o *Realismo* tem nos trabalhos do escritor brasileiro Machado de Assis seu maior ícone, porém: “Machado de Assis não é um autor naturalista, mas os autores naturalistas podem ser considerados também realistas”. Por isso, trabalharemos aqui no sentido de enxergar focos desse tradicionalismo no aludido romance histórico e que é fonte literária desse trabalho dissertativo. Isso porque seu autor, não teria ido além da história dita oficial, tradicional, objetivista ao descrever os personagens, cenas e narrativas incorporadas ao texto literário.

É o que se pode observar nas passagens em que Océlio de Medeiros retrata *Santinha*, que compõe o par romântico da trama, relatando-a sempre de forma sensual. Há ainda de maneira acentuada a normalização do assédio sexual por parte de *Antonico*, seu pretendente. Isso poderia ser entendido, principalmente nesta primeira parte deste século, como um olhar e um comportamento objetificador da mulher (SANTOS & KURPEL, 2021). Cabe notar que ainda nos dias atuais o machismo é forte na nossa sociedade, imaginem então nos anos quarenta do século passado onde a trama é ambientada. Isso mostra que o autor não estava à margem dessas leituras da sociedade de seu tempo.

Océlio de Medeiros expressa o que seria o desejo animalesco de Antonico, que “ao vê-la, espichou os olhos e mostrou-se impaciente. Trazia na expressão qualquer coisa da selvageria de um poldro” (MEDEIROS, 1942, p. 37). Escreve ainda o autor, como narrador observador (onisciente) e intruso, pois é

aquele que sabe até dos sentimentos mais íntimos da personagem, conforme a seguir:

E com que prazer nela se roçava, quando calhasse de os dois se encontrarem numa entrada de porta! (...) Antonico chegou a espreitá-la como podia. Rondava o banheiro nas horas em que Santinha, com a cuia na mão e a toalha no pescoço, tomava o rumo do poço. Mentalmente ia despindo aqueles vestidos grossos. Imaginava o seu corpo quente, todo torneado. E via, por entre as alças, aqueles seios gordos, pulando! (MEDEIROS, 1942, p. 62).

O mundo acreano da virada do século XIX e décadas iniciais do século XX é retratado em romances, contos, memórias e produções historiográficas como território de aventureiros, terra sem mulheres ou quando existiam eram desejadas e disputadas pelos homens sedentos de seus corpos. O autor, através do personagem homem ficcionalizado, observa a menina moça desta forma: “Antonico, em todas as oportunidades, olhava para Santinha. Via o seu corpo tomando jeito de mulher. Só ele observava que aqueles seios não eram mais de menina. Estavam empinando, crescendo desafiadoramente (Idem). Isso nos traz importantes questões de gênero no contexto da formação do Acre como unidade federativa brasileira tardia.

Cabe apontar que não intencionamos demonstrar ser a época atual melhor em relação aos anos trinta e quarenta do século passado e nem pregar algum falso moralismo. Nem sublimar que Océlio de Medeiros (1917/2008) era um homem nascido, gestado e formado apenas algumas décadas antes da publicação deste seu livro-romance. Por isso mesmo, a intenção aqui é tão somente a de problematizar/analisar e confrontar as diferenças e semelhanças e/ou confluências que existam entre o romance e a história. Afinal, não seria esse um dos objetivos mais expressos neste trabalho? Trazer um romance de cunho histórico como potencial fonte para possíveis debates na área de história e cruzá-los de forma a produzir subjetividades, desfazer monumentalizações e sacralizações, canonizações?.

Mais à frente no romance, Antonico que é uma espécie de modelo mimetizado desse homem dos rincões patriarcais, “antegozava mesmo o momento em que iria (...) puxá-la de encontro ao peito, acariciar aqueles seios empinados, alisar-lhe as formas (MEDEIROS, 1942, p. 207). Percebe-se,

então, a famosa “tara” do rapaz pela jovem, ao que tudo indica, menor de idade. Sobre essa questão, de como eram vistas as mulheres na Amazônia, por essa época em ênfase, chamamos Francielle Mendes (2021) para interagir, através do romance *Coronel de Barranco*, ela ressalta que:

Na narrativa a respeito do primeiro ciclo da borracha, a mulher aparece como prêmio, como recompensa, mas também como ‘território dos fortes’, por isso sua ligação às tragédias. O reduzido número de mulheres faz com que os homens tenham atitudes violentas (Idem, p. 31).

Ainda sobre moralidades relacionadas ao sexo e ao corpo feminino, havia forte imposição social que valorizava sobremaneira a virgindade e a castidade das mulheres. Algo que hoje é considerado desimportante ou um ousado desrespeito para com as particularidades da vida feminina. Mas o romance adentra ao que naqueles idos de meados da primeira metade do século passado ainda era uma questão angular para a família e uma mulher jovem que pretendia se casar:

Apesar de bem mocinha, ainda não pensava em casamento, sem ter botado o olho em ninguém. Coronel Belarmino não se preocupava com os seus passeios a Rio Branco. Tinha a máxima confiança na indiferença de Santinha e na casa do Dr. Flávio, *embora todas as filhas deste houvessem casado quando não eram mais nada* (MEDEIROS, 1942, p. 61. Grifos nossos).

Mais objetificação das mulheres é verificada na narrativa, dessa vez, quem a pratica é um personagem militar por nome João Donato. Em complemento, o narrador também menciona que as mulheres teriam fixação pela “farda” de militar e isso poderia até ser interpretado como um atrativo para além do que poderia ser um simples fetiche. Ser militar no Acre Territorial era algo de status social, de salário acima da média, além de possibilitar ser deslocado para outra unidade federativa em função do cargo. Portanto, homens assim eram bem disputados em um imaginário local bem estabelecido. Cabe também ressaltar que João Donato foi uma personagem real: além de militar e aviador, era um renomado seringalista (Seringal Amapá) nos arredores do que hoje é Rio Branco.

Este poderoso homem, muito mais velho que a jovem moça,

Olhou para Santinha, com uns olhares firmes, somente empregado nos momentos em que queria ‘comunicar’ a sua força de simpatia. Focalizou, bem disfarçado, para que o Coronel Belarmino não desconfiasse, aqueles seios pontudos, cujo bico ameaçava desabotoar das rendas da combinação. **Moça de seringal é moça fácil, falou consigo o Cap. Donato** (Idem, p. 118. Grifos nossos).

Percebe-se o jogo constante de estereótipos que marcam a figura feminina desde muito tempo ao longo dos tempos. Algo marcante em todas os grupos ou pessoas oriundas de minorias históricas (indígenas, homossexuais-LGBTQI+, mulheres, pessoas com deficiência-PCD, ciganos/as, negros/as, judeus etc.). Importante explicar que esse termo *minoría*, não se coloca em termos matemáticos, de quantidade de pessoas dentro de cada grupo, mas que tais grupos tiveram historicamente seus direitos negados. Contudo, suas pautas inclusivas e de garantias de direitos são mais frequentes nessas três primeiras décadas deste século.

Ainda no campo dos costumes e da moralidade, algo interessante de se notar é a menção feita pelo narrador a um casal homossexual: “Biló e o Rubem jovem casal, que dava preocupações às más línguas que queriam saber qual dos dois era o homem...” (Idem, p. 115). Nessa menção seria possível observar uma espécie de chacota com o casal do mesmo sexo biológico, pois essas troças eram normalizadas naquela sociedade baseada na heteronormatividade.

A questão da higiene de algumas etnias ser alvo de preconceitos aparece também em outro trecho do romance, quando é dito que “Araripe distraía os seus recalques com o amor de uma das crias da casa, robusta e **imunda cabocla**” (MEDEIROS, 1942, p. 36). Isso demonstraria uma sentença arraigada e preconceituosa, herdada ainda dos tempos da colonização das terras chamadas brasileiras, criara-se um duradouro estereótipo relativo aos indígenas, mestiços e negros de serem sujos ou fedidos à vista e/ou ao olfato do “homem branco”. Para além disso, podemos inferir que uma mulher indígena chamada de cria da casa, sublima o fato de ter sido capturada em processos de correrias em aldeias indígenas no processo de formação dos seringais no Acre e de sua colonização. Sem falar que a mesma só é mencionada por metonímia, o todo pela parte,

quando é chamada pelo nome da etnia (cabocla), mas não pelo próprio nome.

Outra passagem vem corroborar essa sentença preconceituosa e racista desde muito arraigada sobre corpos racializados, quando é dito que “pouco a pouco o lombo dos barrancos foi se despindo, exalando uma espécie de **inhaca de corpo de negra**” (MEDEIROS, 1942, p. 71).

Verificamos com Francisco Bento da Silva, a formação desses pensamentos preconceituosos diante dessas imagens traçadas pelo olhar colonizador na obra de Medeiros:

Voltando a (dis)topia ficcional e talvez desejo futuro de Océlio Medeiros (...) os claros provocados pelos rastros do homem que civiliza foram se impondo com as novas territorialidades tecidas sobre os antigos bioterritórios indígenas de antes. Contudo, essa claridade anunciada não iluminou tudo onde ela se projetou. Ao contrário, trouxe apagamentos e conservou preconceitos soturnos ainda hoje herdados dos anos mais trágicos da conquista colonial presentes na invenção do Acre como território nacional (SILVA, 2020, p.179).

Já que entramos em debate sobre questões étnico-raciais, preconceitos, colonização-colonizados, jamais poderíamos passar sem visitar a obra do intelectual da ilha de Martinica, Frantz Fanon, em seu texto *Pele negra, máscaras brancas* (2008). Fanon explica que, para além de uma prisão dos negros dentro de um complexo de inferioridade, há também, por parte do/a 'eurodescendente', um complexo de superioridade. Algo que é assim sintetizado por Fanon: “o preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica” (Idem, p. 66).

Nessa linha é sintomática a continuidade histórica das situações dos descendentes de ex-escravizados do país. Na narrativa de *A Represa*, não é diferente quando negros aparecem. Um deles é mostrado como um andarilho, morador em situação de rua e, como se não bastasse, sua figura é usada para meter medo a crianças: “Preto Limão, o velho Preto Limão, que andava cambaleando bêbado pelas ruas e que as mães chamavam para que levasse num saco os filhos malouvidos, morreu num banco da Praça” (MEDEIROS, 1942, p. 167).

Na atual Rio Branco, é comum vermos negros em situação de rua (observa-se ser a maioria), parece que nada mudou. Com tais características,

conhecemos Renan Souza: o “Nego Bau”, falecido em 2022. Quando ele não estava morando na rua, corriqueiramente era recolhido ao hospital psiquiátrico da capital, de onde fugia e retornava à rua, depois, recapturado voltada ao hospital. Aqui vem à memória uma canção interpretada pela cantora/ativista Elza Soares chamada *A carne*. A letra diz: “Que vai de graça pro presídio/E para debaixo do plástico/E vai de graça pro subemprego/E pros hospitais psiquiátricos/A carne mais barata do mercado é a carne negra (...)”<sup>7</sup>.

A outra pessoa nesses aspectos é o pedinte de suposto nome Ivanildo Barata, conhecido como *Pai me dá 1 real*, assim chamado por ser com essa frase que ele aborda transeuntes para pedir dinheiro. Às vezes ele aparece em redes sociais de alguém, deixando dúvidas sobre se a intenção da pessoa que o mostra é realmente de ajuda ou apenas para angariar visibilidade comunicacional. O que teria em comum, entre os personagens citados aqui: Preto Limão (do romance), o falecido Nego Bau e o Pai me dá 1 real? Bem, além da raça negra, seria a situação de alvos do desprezo social e serem relegados à indignância. Nos forçando a não esquecer dos cerca de 350 anos de escravização havido nesta nação, fazendo-nos lembrar do debate necessário sobre o racismo sistêmico ou estrutural do Brasil, que poucos assumem existir, principalmente quem os pratica.

É lembrado ainda no romance de Océlio de Medeiros o bairro da África ou apenas África que, entre outros moradores, estariam os trabalhadores mestiçados e negros com os pagamentos mais baixos de Rio Branco nas primeiras décadas do século XX (FERREIRA, 2019). O nome do bairro não é gratuito e já nos diz muito da formação da cidade de Rio Branco, pois a principal rua deste antigo bairro, chamada Rua da África foi integrada à Rua 1º de Maio, do bairro Seis de Agosto. Hoje, esse local citado no romance *A Represa*, só há um resquício através de uma viela entre a ponte de concreto e a metálica, centro histórico de Rio Branco. É interessante repetir que o Acre, como já falado, é marcado pela presença de variadas gentes (não somente nordestinos ou árabes), diversificadas etnias, nacionalidades, profissões e religiosidades.

Cresci ouvindo meu pai contar, de quando ele era criança no bairro Seis de Agosto, que havia ali a figura de um homem negro, alto e forte chamado Nego

---

<sup>7</sup> SOARES, Elza. “A Carne”. **Letras**. Disponível em: <https://abre.ai/g3gy>.

Absalom que seria africano e trabalhava como estivador carregando mercadorias pesadas. Somos tentados a deduzir ser ele um provável habitante dessa “pequena” África em Rio Branco. Aliás, um resquício dessa localidade recentemente passou a “se chamar Rua da África Professor Adv. Ogan Arimateia” (NASCIMENTO, 2021), em homenagem a outra figura negra, ativista contra o racismo estrutural, contemporâneo/colega do autor desta dissertação. Inclusive, a convivência com Ogan Arimateia<sup>8</sup> foi o que influenciou, no passado, a minha escolha por fazer o curso de História e, portanto, a conhecer mais sobre as questões etnico-raciais e ao movimento negro organizado.

## 2.5 - *A Represa*: fragmentos e recortes da história do Acre

*romance A Represa (...).  
Com ele diversificam-se  
as formas de representação literária,  
mas permanece a intenção documental.*

**Laélia Maria Rodrigues da Silva**  
(Acre: prosa e poesia, 1900-1990)

A partir de agora faremos abordagens mais acentuadas ao redor da obra *A Represa: romance da Amazônia*, do autor Océlio de Medeiros (1917-2008), nascido em Xapuri (Acre) e que é considerado “o pai do romance acreano”, segundo Isaac Melo, editor do blog *Alma Acreana* ao escrever uma resenha da referida obra para um outro Blog chamado *Ambiente acreano* em abril de 2010.

Pouco mais de 80 anos separam o momento atual do passado em que veio ao público o romance acreano *A Represa*. Mesmo assim, continua sendo uma obra importante da literatura e da história acreana. Isaac Melo destaca na referida resenha que “este livro, longe de ser um ataque à terra, é uma cinematografia das suas convulsões sociais”. Ao citar isso o blogueiro exemplifica: “Nunca alcançaremos o progresso tão almejado para nosso Estado, enquanto renegarmos nossa história à obra rara, em estantes particulares e

---

<sup>8</sup> Além de advogado, Arimateia foi professor do ensino público e chefe do Departamento de Promoção da Igualdade Racial da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos em outras gestões. Foi uma referência na luta por justiça e igualdade social, militante político, líder estudantil, historiador, professor, advogado, sindicalista, ativista dos Direitos Humanos e defensor do movimento negro (NASCIMENTO, 2021).

bibliotecas inacessíveis”.

Duas obras literárias inauguram a década de 1940 como marcantes para a literatura acreana. Uma delas é o conto representado pelo livro *Sapupema: contos amazônicos*, escrito pelo cearense-acreano José Potyguara. A outra é *A Represa: romance da Amazônia*”, do xapuriense Océlio de Medeiros. De acordo com Isaac Melo (2010), naquele ano de 1942, “surgiam duas importantes publicações que pela primeira vez abordavam somente temas acreanos em seus enredos”.

Com essa obra é possível pensar em uma literatura do Acre com importância mais ampliada, que denotam argúcia, perspicácia provocante e inteligência sutil de seus autores. Océlio de Medeiros é considerado por Isaac Melo:

uma das principais personalidades acreanas do século XX e uma das biografias mais agitadas de nossa história. O menino de Xapuri em suas andanças pelo mundo iria se tornar, em breves palavras, militante estudantil, professor universitário, jornalista, porta-voz de governo, deputado federal cassado e perseguido pelo regime militar, escritor e poeta (MELO, 2010).

Quem nos ajuda também nessa contextualização é o historiador Sérgio Roberto Gomes de Souza, professor da UFAC, conterrâneo do autor do romance em voga, através de um artigo (2011b) escrito no *Blog Xapuri Agora*, de Raimari Cardoso. Ele nos lembra que a escrita do romance *A Represa*, publicado na cidade do Rio de Janeiro, é uma escrita dos anos 30 do século vinte, e lançada na década seguinte.

Já na introdução de *A Represa* o autor ressalta que a técnica empregada no livro é um estilo descritivo que “consistiu muito em buscar personagens de ficção, ou mesmo inspirado em modelos reais para cenas que colheu, numa apreensão caricatural no sofrimento da vida amazônica” (MEDEIROS, 1942, p. 05). Assim, percebe-se que o valor histórico do romance é viabilizado porque o autor misturaria personagens fictícias com situações reais. Por isso, o uso dessa fonte (romance histórico) como objeto primário das análises presentes nesta dissertação, envolvendo a literatura e o ensino de história.

Continuando novamente com Sérgio Roberto Gomes de Souza (2011b),

ele apresenta uma prévia da leitura do romance, em relação às características das personagens e nos diz o seguinte:

A obra com a qual vou dialogar é uma ficção. Mas não esperem, no entanto, personagens desconectados dos sujeitos sociais e dos eventos que compunham parte do cenário acreano na década de 1930. (...) Quando iniciamos a leitura do romance *A Represa*, é quase impossível não perceber de que e de quem se trata. Océlio constitui caricaturas de personagens da vida pública acreana, explicitando informações que, certamente, estavam escondidas a sete chaves (Idem).

Voltando a Océlio de Medeiros, ele menciona ainda nos primeiros parágrafos aspectos relativos ao romance corresponder a dois cenários da terra, considerando a pátria da humanidade no futuro: “o da transição da fase de conquista, o caso do Acre, e o da formação da sociedade aluviônica que diante dos contrastes, tenta se estruturar para assim poder sobreviver” (MEDEIROS, 1942, p. 06). Isaac Melo acrescenta dirigindo-se à obra *A Represa*:

Soma-se a isso, uma selva pintada com tons nostálgicos. Embora a narrativa deixe transparecer o embate da natureza com o homem, o foco não está na selva imponente, mas no homem. Este, como a Fênix das cinzas, é capaz de se refazer da lama, depois de um repiquete a tudo destruir. Nesse sentido, o homem se torna mais forte que a natureza, uma vez que é capaz, frente à destruição, [de] se reerguer novamente (MELO, 2010).

O cenário do romance abrange uma fase decadente dos seringais acreanos, passando pelo início da segunda parte, o chamado *ciclo da borracha*, no contexto da Segunda Guerra Mundial. A obra de Medeiros, segundo Isaac Melo, é destacada por não transcrever os seringueiros com tons caricaturais, com estereótipos do tipo famintos, como o mal da terra. Para o analista, Océlio trabalha-os como sendo fruto do meio, de contingências de uma época agitada, de enriquecimento vertiginoso e “cuja energia tinha de se requintar, mesmo em barbaridades, para manter centenas de homens do sertão, com sentimentos excitados de cobiça, na ordem do trabalho que fez a Amazônia de hoje” (MELO, 2010).

Em relação ao enredo da obra, encontramos o personagem central

chamado Antonico, filho do casal Major Isidoro e Dona Candinha, mandado para o seringal de um amigo da família chamado coronel Belarmino já em um momento em que a crise já assolava os seringalistas. Belarmino tem como destaque ter sido um dos únicos, diante da crise, a ter escapado do momento crítico dos seringais ao apostar na agricultura.

Já no seringal, Antonico conhece Santinha, filha do coronel que o acolheu. E com isso causa ciúme em outro personagem da trama, o caixeiro Araripe, que de imediato corre para contar à patroa e mãe da moça, dona Zinha, as supostas intenções do novato que ali chega. Dona Zinha por sua vez, conta ao pai de Santinha, que em uma atitude conciliadora, por se tratar do filho de um amigo seu e que havia lhe salvado a vida ao ser atacado com uma faca por um dos seringueiros chamado Antônio Almeida (MEDEIROS, pp. 50-52). Por conta dessas considerações de Belarmino para com o pai de Antonico, este envia o jovem para estudar em Belém (Ibidem).

Nesse ponto acerca da tentativa de facada contra o coronel Belarmino, gostaríamos de pontuar que em muitas narrativas orais, impressas (jornais, documentação jurídica, textos acadêmicos e romances) situações de violências de seringueiros contra patrões ou entre os próprios seringueiros são bastante recorrentes. Entre tantas referências, citamos o trabalho de Cristina Scheibe Wolff (1999) chamado *Mulheres da Floresta*, especialmente o capítulo IV intitulado *Linguagem da violência*. Entre tantos romances, *Deserdados*, de Carlos Vasconcellos (1921), narra a castração à faca de um seringueiro chamado Maribondo que havia violentado uma criança chamada Elvira.

Podemos entender a ação de Antônio Almeida ao tentar esfaquear o coronel Belarmino como um ato limite de enfrentamento à situação de exploração e engodo em que se encontrava. Assim, como na escravização existente no Brasil, entre as formas de resistência, acontecia de alguns escravizados matarem seus respectivos senhores. Em *A Represa*, Antônio Almeida tenta, com um punhal, matar seu patrão, por acreditar está sendo lesado com o anúncio da falta de saldo apresentada pelo seringalista, conforme narrado abaixo:

O Antônio Almeida chegou meio bêbado, cuspidando grosso de lado. Não deu palavra a ninguém. Pôs-se escorado no balcão,

pedindo logo mais tragos de *jararaca*. Logo mais fazia questão de examinar as contas. O seu saldo devia ser muito grande, pois não era de hoje que trabalhava no Iracema, para onde tinha vindo mais moço, na primeira leva do Ramalho. (...) António Almeida nem olhou a conta. Espichou do cinturão um punhal e chispou para a banda do Coronel Belarmino, que recuou para junto da balança. (...) O Coronel Belarmino, imprensado entre o agressor e a balança, sem poder atacar nem fugir (...) Levou, por isto, um golpe profundo na mão direita (MEDEIROS, pp. 50/52).

O debate estaria em ser ou não ser o seringueiro resistente em relação às explorações nos seringais do Acre, após tomar consciência em relação às redes de exploração à qual era submetido. Evocamos para isso a escrita de Franciele Mendes (2021) em que ela assim diz:

As manifestações de rebeldia dos seringueiros foram desconsideradas pela historiografia local e quando observadas, os pesquisadores pensaram se tratar apenas de casos isolados. Porém, esses movimentos contrários aos coronéis permitem a subversão da ordem previamente imposta. Ajudam também na compreensão das amarras das relações existentes no seringal a afirmam que a figura do coronel não era soberana no comando dos seringueiros (Idem, p. 191).

Mas ao escapar da tentativa de assassinato, o coronel Belarmino tem uma ideia inovadora, por conta da crise econômica que também começa a atingir o seringal dele. Ele reúne os seringueiros e divide em lotes suas terras, dando-as aos trabalhadores. O seringal Iracema, de seringa, passa a investir na produção agrícola com sucesso. Sobre esse ponto, Isaac Melo apoiado em uma passagem do romance de Océlio de Medeiros assim comenta: “Em pouco tempo Iracema se torna um lugar próspero, e homens que dantes eram seringueiros agora são agricultores. Mas, como um dia ressaltou o amazonófilo Leandro Tocantins, na Amazônia o rio comanda a vida” (MELO, 2010).

Naquele momento do romance, entra em cena uma das questões mais emblemáticas da história dos acreanos que ainda hoje vivem em áreas próximas aos cursos dos rios. Uma grande alagação é provocada pela cheia do Rio Acre, que inunda a área do barracão do Iracema e as plantações próximas, desfazendo a motivação dos novos agricultores ao destruir todo o trabalho e investimento nas plantações agrícolas e gerando a segunda crise da propriedade

descrita pelo narrador do romance. A propósito, em 2015, ocorreu o que é considerada a maior de todas as cheias do Rio Acre desde quando começou o monitoramento na década de 1970, alcançando a marca de 18,40 metros, sendo que 14 metros é atualmente a cota de transbordamento.

De acordo com Renato Menezes (2023), do *G1 Acre*, “o levantamento feito pela Rede Amazônica no Acre, com base em dados da Coordenadoria da Defesa Civil Municipal, mostra que desde que o Rio Acre começou a ser monitorado, em 1971, níveis acima de 17 metros foram registrados seis vezes”. Em 2023, alcançou-se a terceira maior cheia da história do Rio Acre (17,72M.), mas com um recorde, segundo Renato Menezes, foi a que mais rápido atingiu o nível de transbordo, velocidade nunca registrada: “o nível do Rio Acre saltou dos 9,76 metros para 14,65 metros no mesmo dia” (MENEZES, 2023). Oito cidades acreanas decretaram situação de emergência, entre elas Xapuri, localidade em que se situava o seringal Iracema narrado na obra<sup>9</sup>.

Após esses acontecimentos da alagação destruidora narrada no romance, as pessoas do barracão e arredores se mudam do seringal Iracema para a cidade de Rio Branco e são acolhidos pela Comissão de Socorros aos Flagelados das Cheias, criada de pronto pelo prefeito da capital. O enredo segue com introdução de vários outros personagens de importância e curiosidades peculiares da trama, fazendo com que apareçam as demais “personagens que refletem uma época e um povo” (MELO, 2010).

Outros casos a despertarem interesse nos leitores de *A Represa* são os aspectos anedóticos contidos no livro, fruto de um humor irreverente do autor da narrativa. Algo que Isaac Melo (2010) destaca como sendo “sobre as peripécias do verídico e folclórico, embotando as fronteiras do vivido e do imaginado”. Um exemplo disso é a inserção do padre José, personagem muito conhecida à época em todo o Vale do Acre. Ele é apresentado na obra como aquela pessoa dada a magnificar histórias ou inventá-las por conta própria, construindo sua imagem de padre que alegrava e fazia rir platéias, pois “o Padre José, vivendo a emoção de todos esses lances de aventura, contava a estatística dos bichos caçados:

---

<sup>9</sup> Houve de fato um seringal com esse nome em Xapuri, de propriedade do coronel Raimundo Vieira de Lima. Em anúncio comercial do jornal *Folha do Acre* (25 de março de 1926, nº 521, p. 04) este seringal situado nas margens do Rio Acre informava que em seu barracão se vendiam “artigos nacionais e estrangeiros”, além de cachaça *Cascavel* produzida ali mesmo. Isso demonstra que havia cultivo de cana de açúcar e talvez de outras culturas agrícolas.

duzentos caimitus, trezentas pacas, quatrocentos veados, cinquenta onças, (...) dois mil jacarés” (MEDEIROS, 1942, p.129).

Nessa linha de buscar o real pelo ficcional, ou ver essas fronteiras borradas, Nascimento (2011) analisa *A Represa* no sentido de pensar a ocupação urbana na Amazônia. Ela recorre ao termo cunhado por Leandro Tocantins — que o rio comanda a vida — para destacar no livro de Medeiros “que o próprio título aponta para o espaço aquático, utilizando a imagem da represa, ou seja, sendo represadas as vidas das pessoas que aí vivem” (Idem, p. 78). Para reforçar isso, a autora recorre a uma passagem do romance em que se aponta para “um rio preguiçoso, recebendo em frente da cidade o tributo escasso de um afluente, ia mingando angustiosamente as suas águas barrentas, por entre as escarpas dos barrancos espetados de canaranas esguias” (MEDEIROS, 1942, p. 07). Para Luciana Nascimento, tal passagem serve para representar uma decadência da cidade de Xapuri, afetada pela queda da dinâmica econômica dos seringais, onde ele (rio) testemunha o cotidiano dos moradores diante da derrocada da empreitada seringalista.

## **2.6 – Migrações e povoamento da Amazônia e do Acre: história e literatura em diálogos**

Originariamente os primeiros habitantes dessas terras chamadas de Acre, foram povos indígenas, pois aqui já estavam havia dezenas de séculos antes de qualquer outro imigrante chegar. Atualmente, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento do Acre - SEPLAN, baseada em dados do IBGE do censo de 2022, residem no Acre 31.699 mil pessoas indígenas, divididas em 14 etnias; representando 3,82% da população total do estado, que é de 830.026 habitantes<sup>10</sup>.

A partir desses primeiros habitantes das terras acreanas, é que podemos considerar que o Acre em sua formação histórica e social foi sendo ocupado por uma variedade de gentes. Essas pessoas vieram de várias partes do mundo, de vários continentes: europeu, africano, região do Oriente Médio, Américas. De acordo com o professor Carlos Alberto Souza (2002) foram “espanhóis, portugueses, alemães, sírios, libaneses, turcos, japoneses, italianos que

---

<sup>10</sup> Fonte: Seplan-Acre. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bjqHS>.

procuraram o Acre para recomeçarem suas vidas”. Complementa este autor que, além da ocupação por brasileiros das regiões nordeste, sul e de outros Estados, o Acre seria uma “obra e invenção de toda essa gente” (Idem, p. 64). Cabe ressaltar, que em sua narrativa ficam de fora e invisibilizadas as populações indígenas que já existiam desde tempos muito recuados antes do Acre ser o Acre, conforme aponta Gerson Albuquerque (2015) em sua análise crítica de algumas produções historiográficas sobre o Acre e que são consideradas canônicas. Segundo este autor, faz parte de um conjunto de narrativas amazonialistas que (re)produz múltiplos silenciamentos sobre as presenças, indígenas e negras na Amazônia acreana (Idem, p. 16).

As razões para essas migrações em sua maioria são em busca de melhores condições de vida e a atração exercida pela imagem da riqueza proporcionada pela exploração da borracha a quem se aventurasse pelas terras do que hoje chamamos Acre. O ano de 1877 é sempre apontado pela historiografia canônica como o marco chave dessas migrações devido a uma grande seca que atingiu diversas populações do semiárido do que hoje chamamos Nordeste brasileiro. Interessante ressaltar, contrariando senso comum da historiografia, é que antes desse período, os deslocamentos já existiam (em menor densidade).

Carlos Alberto reproduz uma série de razões outras as quais influenciaram a vinda dos chamados “nordestinos”<sup>11</sup> em direção à região amazônica. E lembra que essa mão-de-obra não foi financiada pelo governo brasileiro, mas pelo capital estrangeiro interessado na crescente indústria gomífera (Idem). Seguem o que seriam essas outras razões migracionais, que o referido autor importa da obra de Roberto Santos:

- a) preconceito do trabalhador nordestino pela labuta nos cafezais, considerada tradicionalmente uma ocupação de escravos (...) A Amazônia dava noção de liberdade;
- b) ilusão de enriquecimento rápido na Amazônia;
- c) propaganda e arregimentação pelos seringalistas do Pará e do Amazonas em Fortaleza, Recife e Natal;
- d) Ruptura da resistência dos senhores de terras nordestinos à

---

<sup>11</sup> O termo “nordestino” ainda hoje é recorrente na historiografia que se debruça sobre o assunto sem os devidos cuidados com o anacronismo presente no uso deste termo. Como bem demonstra o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em sua obra *A invenção do Nordeste*, essa expressão não era de uso corrente até início da década de 1920 e portanto problemático seu uso para se referir a situações anteriores a este período.

saída de homens, numa época em que as secas dizimavam as populações e acumulavam miséria nos campos e refúgios nos núcleos urbanos (SANTOS, 1980, p. 108).

Como a historiografia acreana costuma dividir a história do Acre em primeiro período ou surto da borracha e segundo surto da borracha, optamos por seguir, por protocolo e de forma não tão crítica essa sequência, pois a intenção é a de facilitar a compreensão. Essa prévia explicação serve para introduzir uma breve explanação sobre a migração influenciada pelo período chamado segundo *boom* da borracha e sua relação com a Segunda Guerra Mundial em curso na Europa e outras partes do mundo. Uma nova leva de mão-de-obra teve que ser arregimentada para a Amazônia em princípios dos anos de 1940 e, desta vez, de fato o Nordeste foi a origem maior desses trabalhadores que passaram a ser chamados de “soldados da borracha”.

Há diferenças de razões das vindas desses migrantes para a Amazônia, observadas entre os dois períodos de intensidade da produção de goma elástica nos seringais. Na segunda fase de migrações a causa se deu principalmente pelo esforço de guerra, quando o governo federal foi o financiador a partir de um acordo com os EUA<sup>12</sup> que necessitavam da borracha nativa em seus esforços de guerra após o bloqueio dos países do Eixo à borracha dos seringais de cultivo situados na Ásia. Para esses migrantes foi estabelecido “um contrato de trabalho para extração da borracha” (Idem, p. 66). O que não teria nenhuma diferenciação entre os dois momentos seria em relação às condições de trabalho experienciadas por essas pessoas nos seringais amazônicos e acreanos:

Subjetivamente pensando nessas migrações e a construção afetiva de uma relação entre o local de partida e a Amazônia acreana, locais distantes um do outro, é compreensível haver muito sentimento de falta da terra natal, de familiares, de amores etc. Principalmente, por parte dos que partiram em grandes expectativas pelo retorno em prazo não muito longo. Para isso, trazemos as palavras de Francisco Bento da Silva (2020) que, em interação com

---

<sup>12</sup> Esses trâmites foram realizados entre o governo brasileiro, representado por Getúlio Vargas, e o dos EUA na capital deste país (por isso chamado de Acordos de Washington). Esse acordo estabelecia o fornecimento por parte do Brasil de grande quantidade da produção de borracha para os *ianques*, inicialmente cerca de 5.000 toneladas. Os norte-americanos forneceriam artefatos bélicos e alguns investimentos para o setor industrial brasileiro, como exemplo, a siderúrgica de Volta Redonda. Conforme Martinello (2004, p. 101).

o romance de Océlio de Medeiros, comenta:

Em sua obra literária *A Represa*, o autor diz que “o desbravamento da Amazônia é uma aventura da raça. Mas sua colonização fulminante é uma obra da saudade”. [Medeiros, p. 21] (...) Para além dessa racialização coletiva em um pretensão “tipo nacional” defendida pelo autor, temos destacada a saudade de onde cada um partiu e o desejo premente que conservariam de voltar rapidamente ao local de origem e vivências iniciais. Como isso não ocorre, os novos lugares de vivências são nomeados com referenciais aos seus locais de origem, para renovar esperanças e buscar uma adaptação mais serena ao novo lugar. E assim ele finaliza sua afirmação, ao sentenciar poeticamente que “o território do Acre, a sua parte mais remota, é a saudade da terra distante” (SILVA, 2020, p. 97-98).

Quanto a quem migrou da região que chamamos hoje de Nordeste, e majoritariamente do Ceará, entrou nessa historiografia regional e local com esses referenciais identitários englobantes. Em alguns momentos são chamados de “nordestinos”, em outras vezes são generalizados como “cearenses”; com menos ênfase são ditos “novos bandeirantes”; “sertanejos” para Euclides da Cunha e até “seringueiros”, como se essa identidade laboral e cultural já estivesse previamente dada. Mas esses migrantes diversos que se encontram no Acre, influenciam as vivências e os modos de vidas posteriores.

Nas palavras de Francisco Bento da Silva (2020) havia um conjunto de representações previamente postas sobre o que era o Acre e Amazônia para aqueles e aquelas que migraram:

Lugar estranho, distante, coberto pela densa vegetação, mas dadivoso, conforme Craveiro Costa busca realçar na sua caracterização dessa conquista do deserto ocidental e tropical tornado brasileiro e aos poucos acreanizado pelos saudosos que jamais retornavam. Espaço geográfico tomado em luta contra o estrangeiro e que seria o novo berço civilizacional do colonizador brasileiro expresso, neste caso, na figura do nordestino cearense (Ibidem).

A partir dessas primeiras impressões dos migrantes personagens ao chegarem em Rio Branco, a narrativa de *A Represa* vai tecendo um contraponto às tradicionais impressões dadas à Amazônia. Demonstrando a capital acreana

como um espaço de uma urbanização nascente, traduzida nos seguintes termos: “nos mostra a composição do espaço urbano de Rio Branco nos primeiros anos de sua formação, momento em que se consolida a sociedade local e se estabelecem os primeiros elos entre os moradores” (NASCIMENTO, 2011, p. 80). Na obra de Medeiros (1942), assim está posto: “Rio Branco, em terras do antigo Seringal Empresa, fundada por Niotel Maia<sup>13</sup>, é uma cidade nova. Ainda está na primeira infância do urbanismo. Talvez tenha uns trinta ou quarenta anos de existência organizada” (p. 107-108).

Rio Branco, um dos palcos do romance *A Represa*, também é a capital do Estado do Acre. Essa cidade está localizada em terras de antigos seringais, sendo o do lado direito do Rio Acre de nome Volta da Empreza. E que depois foi rebatizado de Vila Empresa. O nome atual da cidade é uma homenagem ao então ministro das relações exteriores do Brasil à época, encarregado de assinar com a Bolívia o Tratado de Petrópolis<sup>14</sup>, que tornou este território oficialmente pertencente ao Brasil.

Ao tematizar a cidade de Rio Branco, o romance de Medeiros expõe uma cidade literal e metaforicamente partida devido a existência do rio Acre. O eixo urbano da cidade era do lado direito ou segundo distrito, mas passou para o lado esquerdo ou primeiro distrito, após a construção do Palácio do Governo, sede da administração do Departamento do Alto Acre:

Rio Branco fica dividida ao meio pelo Acre. No lado esquerdo estão o Palácio do Governo, a Matriz, o Fórum, a Polícia, o Obelisco e o busto de João Pessoa. Aí moram as principais famílias. Esse lado lembra o menino do colégio de padre, cheio de bons costumes, religioso e moralista. No lado direito, em verdadeira contradição, estão as lojas dos sírios gananciosos ocupando quase toda a rua da frente, com fazenda de amostra nas fachadas de madeira das casas baixas, o Pavilhão, as

---

<sup>13</sup> Grafado também como Newtel Maia ou mais comumente Neutel Maia (1861-1940), é dito o fundador da cidade de Rio Branco. Marcus Vinícius Neves (2013), assim diz: “Conta-se que o cearense Neutel Maia veio para o Acre embarcado no vapor Apihy (...) escolheu uma curva do rio, ao final de um longo estirão que era ótimo porto para embarcações, onde havia uma frondosa gameleira”. Era uma espécie de empresário, negociava terras, tinha comércio: “em 1884, abriu a Casa N. Maia & Cia”; também, foi pecuarista (Idem., p. 20).

<sup>14</sup> O Tratado de Petrópolis tornou o Acre definitivamente pertencente ao Brasil. De acordo com Francisco Bento da Silva, “o médico-militar Raphael Cunha Mattos foi o primeiro prefeito do Departamento do Alto Acre, cuja sede Vila Empreza é por ele nomeada de Vila Rio Branco em fins de 1904. O novo nome foi uma homenagem ao Barão do Rio Branco, ministro das Relações Exteriores que tomou à frente nas discussões com a Bolívia que redundaram na assinatura do Tratado de Petrópolis em 17 de novembro de 1903, documento que formalizou os direitos do Brasil sobre o Acre” (SILVA, 2020, p. 28).

pensões, as casas de jogo, o beco do meretrício, o Hotel Madri e o poeta Juvêncio. Faz lembrar, nos contrastes da terra, o menino perdido, o menino de rua (MEDEIROS, 1942, p. 109).

Além da divisão, há um lado da cidade visto como da ordem e da disciplina. Outro, da boemia, das rupturas com a ordem moral e disciplinar. Em complemento, Nascimento (2011) faz observação sobre um possível ordenamento urbano excludente, tendo como pano de fundo as distinções oriundas da separação de Rio Branco pelo rio Acre abordado em *A Represa*. Como citado acima, de um lado a administração e as famílias de renome; enquanto do outro lado, segundo distrito, que foi o principal eixo de povoamento da cidade, passou a ser “os avessos da cidade, ou seja, o meretrício, a casa de jogo e a boêmia” (Idem, p. 82).

Essa exclusão derivada da divisão geográfica é observada também no que se refere ao lazer, à vida social e a sociabilidade entre os dois lados: do lado onde está a administração, mais formal, haviam as festas de família e a seriedade; já do lado direito, menos formal, reinava a vida boêmia, a sensualidade e a diversão.

Negros/as, mulheres imorais, sujeiras, desregramento, judeus gananciosos e outras pessoas subalternizada social, econômica e racialmente traz à tona os preconceitos e as exclusões da cidade.

Uma luz mortiça vela o sono tranqüilo de Rio Branco. No lado esquerdo, quando não há uma festinha ou não faz luar, as famílias se retiram antes das nove horas. No lado direito, ao contrário, a insônia vai pela madrugada, com as danças no Badovaldo e as bagunças na pensão da nega Deltrudes, com as jogatins, as bebedeiras, as farras e as brigas por questões de ciúme. (...) No beco de permanente cheiro de amoníaco, as mulheres agarram os transeuntes para as extravagâncias de amor. No Madri, com um largo salão de bilhares, há quem trate de negócios, comissões e consignações, os turcos procurando enganar-se mutuamente. (MEDEIROS, 1942, p. 111-112).

Outro destaque apontado por Nascimento (2011), na literatura de Medeiros, por conta de uma escassez de espaços e momentos de sociabilidades que são relacionados à cidade de Rio Branco, refere-se a um descompasso com a modernidade em seu nascente processo de urbanização registrado pelo romancista da seguinte forma: “O Cine Rio Branco, do lado esquerdo, o único

cinema da cidade, enche o ar de sons antigos, tocando na sua poderosa vitrola as músicas que já saíram de moda no mais distante bairro do Rio de Janeiro” (MEDEIROS, 1942, p. 112).

Ainda nesse aspecto da carência de uma dinâmica urbana e social condizente com os mais modernos centros urbanos do país, Nascimento (2011) destaca em *A Represa* um ar de inocência através de uma cantiga infantil narrada na referida obra: “A gente ouve a cantiga saudosa de dois meninos brincando: - Ciranda, cirandinha!/Vamos todos cirandar!/Passa, passa bom barqueiro/Passa, passa devagar/Passa, passa todo mundo/Mas alguém há de ficar...” (Idem, p. 112).

Vale ressaltar a existência e registro da presença do jornal *O Acre*, que tinha a pretensão de ser o cronista da cidade de Rio Branco, e o principal meio de comunicação que dá as informações na trama de *A Represa*. Nascimento (2011) enfoca a forma irônica que o narrador aborda o responsável pelo jornal, chamado Amadeu Aguiar, menos como um jornalista e mais como um colunista social, que usava o espaço para vangloriar as pessoas ilustres do local. Como um jornalista sensacionalista, “intitulava o jornal - *O Acre* - como ‘o maior órgão de circulação em todo o Brasil’” (Idem, p. 84).

Essa pompa com adjetivações grandiloquentes e bajuladoras, assim é sintetizada na obra:

Amadeu como jornalista, tinha padronizado os adjetivos para as personagens destacadas de Rio Branco: o Prefeito era dinâmico, o Dr. Romualdo era o jovem esculápio, o maçom Marcos era o venerando, o desembargador era o egrégio, o comandante da polícia era o m. d. Comandante da PMTA, o professor Cazuza era o provector, o Dr. Fabrício era o causídico, o Mario era o gentil poeta, o Anselmo era o emérito, o Juvêncio era o decano dos nossos homens de letras [...] Aos viajantes que chegavam de navio ou de avião, tinha a frase: chegou ontem a esta cidade por via-líquida ou então aportou à nossa capital por via-gasosa...” (MEDEIROS, 1942, p. 117).

O desejo da elite local em ser cosmopolita e moderna, levava a parvoíce caricata a ser sua marca mais evidente e destacada pelo narrador da obra, que passeia pelo tempo em que ele observa esses acontecimentos na cidade e capital do Acre.

A outra cidade que atravessa boa parte do romance era conhecida pelo

apelido de “Princesinha do Acre”. Xapuri é palco do início da trajetória dos seringueiros personagens da obra. Essa localidade, como Rio Branco, também foi oficializada como município por meio de decreto, de acordo com Sérgio Roberto Gomes de Souza (2011b): “Através do decreto Nº 9 de 28 de setembro de 1904, assinado pelo prefeito do Departamento do Alto Acre, Raphael da Cunha Mattos, o Departamento do Alto Acre foi dividido em dois municípios, um com sede na Villa Rio Branco e outro na cidade de Xapuri”.

Xapuri, onde se localiza o *Seringal Iracema* do coronel Belarmino, teve outro nome durante a ocupação de forças bolivianas da chamada *Guerra del Acre* (historiografia boliviana) ou *Revolução Acreana* (historiografia brasileira), quando Brasil e Bolívia lutavam pela posse desse pedaço de terra herdado das tensões coloniais luso-espanhola.

O povoado surgiu logo depois de Volta da Empreza (Rio Branco), no ano de 1883, em um local estratégico na confluência do rio Xapuri com o rio Acre. A localidade tornou-se um dos principais entrepostos comerciais do Acre no Ciclo da Borracha. Durante o período da Revolução Acreana, Xapuri foi ocupada por autoridades bolivianas que passaram a chamá-la de Mariscal Sucre<sup>15</sup>.

Segundo essa mesma fonte citada, o nome Xapuri tem relação com uma etnia indígena que habitava a região colonizada pela migração de colonização tardia do Acre, pois “seu nome deriva da tribo indígena dos Xapurys”. Outro fato interessante é que essa localidade foi onde houve, já no pós Segunda Guerra, por volta dos anos oitenta, um dos maiores focos de resistência de seringueiros pela defesa das suas terras, modos de vidas e do meio ambiente (inclusive, de repercussão internacional). Destacando-se o seringueiro e sindicalista Francisco Alves Mendes Filho, conhecido como Chico Mendes.

Na década de 1980 a cidade também foi palco do movimento de resistência dos seringueiros em defesa dos seringais nativos da região. O principal líder desse movimento, cuja luta culminou na criação das reservas extrativistas, foi o sindicalista xapuriense Chico Mendes<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> XAPURI. “História e Fotos”. **IBGE**. Disponível em: <https://abre.ai/g310>.

<sup>16</sup> Ibidem.

Atualmente a cidade de Xapuri conta com cerca de 18.250 habitantes, de acordo com dados do IBGE do último censo de 2022<sup>17</sup>. Porém, segundo Sérgio Roberto Gomes de Souza, no período quando foi decretada cidade: “Xapury tinha aproximadamente 40 casas e cerca de 800 habitantes (SOUZA, 2011a). Em 2024 a cidade completará oficialmente então 120 anos. Partindo de Rio Branco é possível chegar a Xapuri depois de percorrer uma distância de 180 quilômetros terrestres. E, assim, é só procurar por alguma instalação ou buscar locais históricos ali existentes, de acordo com o site *Guia do Turismo no Brasil*<sup>18</sup>:

Turismo: Em Xapuri, é possível visitar vários locais e monumentos que contam a história da cidade. São eles: Casa Branca: construída em madeira com dois pavimentos, era o local onde funcionava a intendência boliviana. Atualmente, sedia o Museu Casa Branca. Igreja de São Sebastião: construção em estilo colonial. Foi construída em meio à Revolução Acreana. Museu Chico Mendes: instalado na casa onde vivia o seringueiro, sindicalista e ambientalista. Textos pendurados nas paredes e no teto do lugar, narram como aconteceu a morte do seringueiro em 1988. Fundação Chico Mendes: Neste local, é possível ver várias fotos históricas e pertences pessoais do seringueiro. Seringal Cachoeira: fica localizado a 40 minutos da cidade. O lugar oferece um passeio ecológico em meio a uma densa floresta tropical. Cachoeira dos Padres: uma das únicas cachoeiras localizadas na porção leste do Acre (Idem).

De Xapuri para Rio Branco e vice-versa. A narrativa de *A Represa* abarca um período que abrange desde o final do primeiro ciclo da borracha, por volta da Primeira Grande Guerra, até ao início do chamado segundo ciclo da borracha, pelo começo da Segunda Guerra Mundial, significando a narrativa situar-se no espaço de tempo entre o chamado período entreguerras. Período esse que corresponde a abrangência de cerca de três décadas da história do Acre territorial.

No texto de Nascimento (2011), citando a pesquisadora Laélia Rodrigues da Silva, diz que ela menciona uma construção do tempo da narrativa em *A Represa* variando entre idas e vindas, do seringal para a cidade e da cidade para o seringal, praticadas pelos moradores do seringal Iracema.

Em um texto intitulado *Arrivismo e decadência: A Represa (1942)*, Laélia

---

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> XAPURI. **Guia do Turismo Brasil**. Disponível em: <https://abre.ai/g3gO>.

Rodrigues da Silva (1998) aponta que no romance de Medeiros “o tempo histórico limita-se por duas guerras internas motivadas por interesses externos – a revolução acreana e a batalha da borracha”. E quanto ao tempo de enunciação, esta autora afirma que o citado romance “constrói-se no movimento circular que marca a vida das pessoas habitantes do Território, indo do seringal para a cidade e retornando ao seringal” (Idem, p. 138-139).

Para situar essas migrações e deslocamentos seringal — cidade, Nascimento traz um fragmento do texto narrado pelo autor do romance:

Já na boquinha da noite, a cidade de Rio Branco começou a se despir, como uma visão salvadora, aos olhos dos retirantes, mostrando seus arrabaldes venezianos, a cadeia velha, onde funciona o hospício, a cruz da matriz, caída para um lado e as torres de luz elétrica, de uma banda e doutra (MEDEIROS, 1942, p. 107).

Nascimento (2011) destaca que a narrativa dessa obra produz um distanciamento da visão corriqueira sobre o espaço amazônico feita, geralmente, por viajantes estrangeiros, que é a imagem de uma natureza paradisíaca, exuberante, surreal e impenetrável. Contrastando com essa visão tradicional, (embora ele muitas vezes mantenha uma narrativa tradicional/oficial da história do Acre), o narrador conduz tal distanciamento ao descrever o ar de modernidade dado à cidade de Rio Branco pelos personagens do seringal Iracema ao chegarem ao antigo Seringal Empresa (Idem, p. 80).

Segundo Nascimento (2011) “E é em meio ao anúncio do início da Segunda Guerra Mundial veiculado pelo jornal *O Acre*, que os retirantes e o coronel [*Belarmino*] organizam a volta para o Seringal Iracema” (Idem, p. 84):

Recrudescer a guerra no front! Novos contingentes ingleses! As praças de Manaus e Belém informam as últimas cotações da borracha! O preço subiu o dobro em apenas dois meses [...] Rio Branco endoideceu. Todo mundo quer voltar para a seringa. Os soldados da Polícia Militar procuraram o Coronel Donato para pedir baixa. Ir para os seringais dava mais dinheiro do que ser soldado” (MEDEIROS, 1942, p. 185-190).

É nesse momento da narrativa que entram em cena os chamados *Soldados da Borracha*. Foi o período também conhecido como Batalha da Borracha (Martinello), onde, mais uma vez, o já Nordeste brasileiro se tornou

fonte de mão de obra para o trabalho nos seringais acreanos/Amazônicos. Ocorre novamente uma onda migratória em busca pelo “ouro-branco” (o látex), levando de volta aos seringais amazônicos esses trabalhadores, os quais, naquele momento, observa Nascimento (2011): “nutrem grandes esperanças de riqueza e de recuperação de sua identidade. Esse retorno é marcado por Océlio de Medeiros, (...) nas últimas linhas de sua narrativa, evocando novamente a imagem da represa” (Idem, p. 85).

E o narrador encarnado na figura do autor nos diz:

Os retirantes, como as águas, saíam pelos sangradouros, para voltar certamente um dia, na hora futura do desânimo, como num círculo vicioso. Uma onda verde, de limo e de lodo, continuaria a ser alma da superfície da cidade, em cujas profundezas dormiam as glórias de um passado de lutas. As águas de um inverno próximo, trazendo a força renovadora de uma geração, virão nos rios das futuras emigrações. Até aí, entretanto, a represa haverá de ficar, acrescida de mais uma gota de sofrimento, no seu marasmo e no seu cenário, com os homens, as paixões e os sentimentos estagnados, numa paisagem de sacrifício e de renúncia (Idem, p. 209-210).

Interessante, antes de passar deste capítulo para o terceiro, fazer um paralelo entre autorias que falam sobre romances históricos. Francisco Bento da Silva (2020) observa em *A Represa*, evocando o eu lírico de Océlio de Medeiros, que este aponta para a solidão como manifestação emocional intrínseca aos ocupantes destas regiões amazônicas e acreanas. E que a suportariam porque existiria uma subjetiva rede de apoio mútuo entre essas pessoas e suas vivências represadas. Francisco Bento então complementa:

Contudo, não seria de todo solitário porque tem outros em semelhante situação com quem contar nas necessidades e sofrimentos compartilhados. Isso se aproxima da ideia de Océlio Medeiros, do Acre ser uma represa humana, lugar também de solitários. (...) Por essa perspectiva teríamos homens e mulheres empatados, no impasse de continuarem na solidão em relação ao mundo além Acre (Idem, p. 238-239).

Esse teor de saudade, que seria suportado em decorrência de uma rede de mútuo apoio subjetivo, de distração que seriam compartilhadas entre trabalhadores e trabalhadoras do extrativismo da borracha, vislumbramos

alguma consonância quando colocamos, lado a lado, a análise de Francisco Bento da Silva e de Francielle Mendes (2021) do romance *Coronel de Barranco*, também enredado no Acre amazônico. Segundo Francielle Mendes: “Apesar das proibições, da solidão, das poucas mulheres e da ausência de família, os moradores encontravam divertimento na música e nas conversas com os companheiros de colocação” (Idem, p. 43).

## Capítulo III – Do produto pedagógico: o *E-book*<sup>19</sup> como proposta para o Ensino de História

*A terra da beira do rio*

**Océlio de Medeiros**  
(A Represa)

O presente capítulo tem como principal foco abordar o procedimento metodológico aplicado na construção do produto pedagógico proposto para esta dissertação. Nesta etapa serão mencionadas algumas situações relativas à elaboração do *E-book*; como por exemplo, desde o surgimento da ideia sobre a utilização desse suporte pedagógico, quais os caminhos percorridos, os primeiros esboços realizados até se alcançar o resultado final visando a defesa da dissertação. Outro aspecto a se realçar é o de evidenciar a participação dos estudantes da Escola Estadual Integral de Ensino Médio Sebastião Pedrosa, localizada no Segundo Distrito da cidade de Rio Branco, Acre, na aplicação da metodologia e o *feedback* trazidos por eles e elas.

### 3.1 - Início e produção

O Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História – PPGPEH, da Universidade Federal do Acre - UFAC tem como obrigatoriedade de conclusão de curso a defesa de uma dissertação em que conste adicionalmente a proposta de um produto didático, que é um material pedagógico produzido pelo(a) mestrando(a) e disponibilizado à comunidade de professores/as da área de Ensino de História da Educação Básica brasileira. Ou seja, é uma pesquisa de cunho acadêmico voltada também para um componente de aplicabilidade na realidade escolar de onde vem o(a) autor(a).

No caso do discente-professor e escritor desta pesquisa sobre a Literatura e o Ensino de História, houve a escolha em preparar e entregar um *E-book*

---

<sup>19</sup> O termo E-book é usado em sentido mais genérico e voltado para a formatação utilizada. Não se trata de um E-book em formato editorial e não atende a parâmetros oficiais de publicação, como a existência do ISSN – International Standard Serial Number (Número de série padrão internacional).

“informal”, como material didático-pedagógico resultante do trabalho feito durante o mestrado. Interessante destacar, que esse produto foi pensado e viabilizado enquanto eu cursava a disciplina optativa intitulada *Produção de material didático e o universo virtual*, ofertado na Rede Nacional do ProfHistória pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2022.

Ou seja, foi a partir do próprio curso que surgiu a oportunidade de se aproveitar uma produção da disciplina optativa e aplicá-la, já na prática, também como produto pedagógico final do curso de mestrado. Assim, após pensado e esboçado o material didático, levou-se a ideia para a escola onde foi apresentada inicialmente a alguns estudantes e a um professor-estagiário (ex-aluno da escola) que também prestou contribuição à construção do referido *E-book* (Figuras 1 e 2).

A prévia desse produto foi aprovada e posteriormente apresentada ao orientador e para a Banca Examinadora na ocasião do Exame de Qualificação.

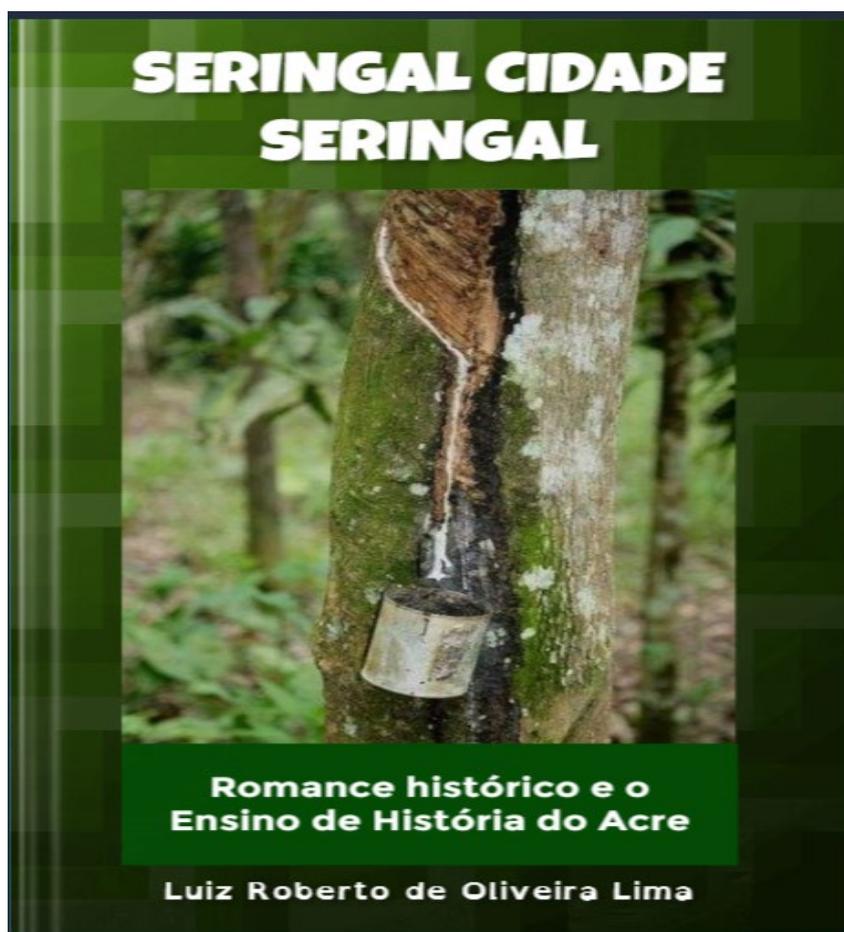


Figura 1: capa do E-book

Esse trabalho de construção do *E-book* pode ser considerado como uma extensão das mais importantes da pesquisa do mestrado, uma forma de “resumo”, só que em outro veículo comunicacional: na forma de “livro digital<sup>20</sup>”. Praticamente toda fabricação desse produto didático pedagógico foi baseada nas discussões teóricas e contextuais apresentadas na dissertação e nas leituras e discussões durante o momento em que cursei a já referida disciplina na UFRGS. Pois foi nesse momento onde aprendi e tive as ideias iniciais sobre a possibilidade de uso desse material até os assuntos que poderiam ser abordados dentro do *E-book*.

FOTO DE CAPA - A seiva obtida do tronco da seringueira [Látex], tem aparência branca, leitosa e pegajosa. Precisa ser vulcanizada. (Foto: Pexels)

**SERINGAL CIDADE SERINGAL**

**ROMANCE HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DO ACRE**

**Criação e organização:** Luiz Roberto de Oliveira Lima. Colaboração de estudantes, da Escola Estadual de Ensino Médio Integral Sebastião Pedrosa, em Rio Branco - Acre.

**Orientador/as:** Francisco Bento da Silva, Carmem Zeli de Vargas Gil & Melina Kleinet Perussatto.

Produto pedagógico criado a partir da disciplina *Produção de material didático e o universo virtual* - UFRGS e para o trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PPGPEH-UFAC-UFRJ; sob o título "ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: A HISTÓRIA DO ACRE EM A REPRESA: ROMANCE DA AMAZÔNIA, DE OCÉLIO DE MEDEIROS.

Com o objetivo principal de discutir como um romance de cunho histórico pode contribuir como fonte para debates em torno do Ensino de História do Acre.



"Sobre o aplicativo **Book Creator**: Um app versátil, prático e com vários recursos para criar livros digitais.

Book Creator é um aplicativo para Android e iOS com inúmeros recursos para criar livros eletrônicos, álbuns de fotos e apresentações animadas. O usuário pode utilizar ferramentas para escrever e desenhar, gravar sons com o gadget, importar imagens da galeria ou utilizar a câmera para filmar e fotografar. Além disso, o app ainda oferece opções para salvar arquivos em vários formatos e enviar ou publicá-los na internet."

Para quem queira montar o próprio *E-book*, o caminho é acessar o site [www.bookcreator.com](http://www.bookcreator.com). Ao chegar à página inicial procurar pelo termo *sign up* ou inscrição (lado superior direito); depois vai pedir para identificar se é docente ou discente e para inserir um *e-mail*. Acreditamos que, feito isso, os próximos passos são intuitivos e a forma de produzir é lúdica; e, também, pode-se procurar por tutoriais de *passo a passo*, afim de se aprender mais rápido.

Figura 2: objetivo, títulos e créditos

Aprendemos coisas como a importância de incluir as pessoas com deficiência, por isso mesmo, sempre que possível o *E-book* traz letras maiores, é colorido para ser mais atrativo, existem *links* direcionados à áudios e também vídeos. Esses últimos, a propósito, relatam a aparência do apresentador, como

<sup>20</sup> As aspas são para lembrar que esse E-book, apesar do nome “livro digital” fazer sentido aqui, ele é apenas um material didático informal, que não atende aos parâmetros oficiais de publicação, explicados anteriormente.

falando para um público de baixa ou nenhuma visão (deficiência visual). Ao se acessar o material existe a opção de leitura dos textos em voz alta, automaticamente. Além disso, disponibilizamos imagens fotográficas antigas e atuais para serem feitos paralelos de “antes e depois”, por exemplo.

Aprendemos a mexer em plataformas que fossem mais acessíveis, como é o caso do aplicativo *Book Creator* (programa onde foi criado o *E-book* aqui apresentado) e que saíssem da rota das grandes corporações comerciais, como exemplo o *Google*, o que facilita tanto sua produção, uso e circulação. Essas orientações de caráter mais técnico vieram das professoras e ministradoras da disciplina cursada na UFRGS, Carmem Z. Gil e Melina K. Perussatto.

Para quem queira montar o próprio *E-book*, o caminho é acessar o site [www.bookcreator.com](http://www.bookcreator.com). Ao chegar à página inicial procurar pelo termo *sign up* ou inscrição (lado superior direito); depois vai pedir para identificar se é docente ou discente e para inserir um *e-mail*. Acreditamos que, feito isso, os próximos passos são intuitivos e a forma de produzir é lúdica; e, também, pode-se procurar por tutoriais de *passo a passo*, a fim de se aprender mais rápido.

### **3.2 - Das possibilidades metodológicas**

Um procedimento imprescindível para uma metodologia aplicável em sala de aula seria o Planejamento. Um exemplo corriqueiro seria sortear uma turma ou um grupo de estudantes de uma série (ou séries) na qual se vai trabalhar o produto pedagógico, como parte da fase inicial da atividade. Em seguida, um caminho seria organizar com os participantes um cronograma estabelecendo as principais etapas a serem cumpridas.

Dando seguimento nessa hipótese, há a possibilidade de se notar, como geralmente se nota mediante as demais tarefas em sala, uma diferenciação entre grupos: uns mais empolgados e curiosos com a tarefa e outros nem tanto. Estes últimos, muitas vezes, com o pensamento desacreditado sobre o fato de eles próprios serem agentes da história, participarem dela, fazerem-na e não como sempre a viram: feita somente pelos personagens excepcionais e poderosos dos livros didáticos tradicionais, por exemplo.

Em sequência, pode se trabalhar enfatizando determinadas situações e

condições da narrativa literária que devem ser contextualizadas para servir de fonte à discussão historiográfica. Uma possibilidade de abordar a fonte ficcional é verificando aspectos biográficos dos autores, sua trama narrativa, bem como do contexto temporal e condições conjunturais nas quais essa narrativa foi escrita.

Ao trabalharmos esse projeto com os estudantes, incentivando-os a buscarem na fonte literária elementos históricos, temos possibilidades complementares de se aprofundar em contextos sociais e temporais no qual os literatos se basearam ao criarem as suas narrativas sobre o ser humano. Lidamos com algo parecido quando nos deparamos com os/as alunos/as e suas angústias, entusiasmos, dúvidas e sensações. E isso ocorreu enquanto eles trabalhavam neste material pedagógico aqui proposto. Percebemos que suas curiosidades e imaginações se voltaram para o passado expresso pela obra ficcional *A Represa*, com questionamentos, representações e indagações partindo de aspectos de realidade do presente deles/as, contemporâneo a eles/as.

Outro passo importante foi discutir com eles e elas a entrada da Literatura no ambiente voltado para o Ensino de História. A principal noção que incentivamos conhecer nessa etapa foi mencionada pouco antes no capítulo anterior: a de que a obra ficcional em tela proporciona para a historiografia pesquisar as subjetividades da época na qual o enredo e os personagens foram pensados pelo romancista Océlio de Medeiros em sua obra *A Represa: Romance da Amazônia*.

A partir daqui apresentamos alguns caminhos de práticas possíveis, por meio da utilização da obra literária de Océlio de Medeiros. A ideia é sugerir possibilidades com a intenção de incentivar o uso dessa obra literária através da proposta desse produto didático-pedagógico. Produto que será disponibilizado a docentes (e também a estudantes) e que traz apontamentos para o trabalho de Literatura no Ensino de História por parte de quem se encontra ministrando essa disciplina no chão das salas de aulas (SANTOS, 2020, p. 71).

A construção do produto pedagógico no mesmo estilo dos suportes tradicionais, através dos quais geralmente as pessoas têm acesso à leitura - o livro - no caso aqui, um livro digital em formato de *E-book* - tem a pretensão apenas de uso didático e não comercial. Entendemos que esse material servirá

como ferramenta à disposição dos/das docentes e dos/das alunos/as, especialmente, profissionais em ambientes de leitura e estudos da área de ciências humanas e/ou linguagens.

Na ocasião de ministrar aulas, os/as docentes poderão metodologicamente adotar e experienciar variadas ações educacionais como o uso da literatura como recurso didático e assim poderem incrementar as suas aulas de História. O *E-book* não apresenta possibilidades didáticas fechadas, apenas oportunidades a mais de usar a literatura no Ensino de História na perspectiva de: “estimular a produção de conhecimento histórico pelo educando, auxiliando docentes através da apresentação de sugestões de atividades, [imagens,] textos e reflexões” (SANTOS, 2020, p. 71). Esse formato digital de produto, além de não ser fechado às possibilidades didáticas, ele também permanece aberto à edição por parte do autor a qualquer momento.

Portanto, são variados os aspectos nos quais o *E-book* pode ser trabalhado, complementado e aperfeiçoado. Olhando em particular para o livro *A Represa*, enxergamos muitos assuntos abordados no Ensino de História circunscritos ao tempo e lugar do romance, como por exemplo os espaços das cidades de Xapuri e de Rio Branco, no Acre; mais ainda, sobre a vida dos seringueiros, da questão relacionada à produção e comércio da borracha; do contexto da Segunda Guerra Mundial e outros tantos paralelos e analogias que são permitidos à curiosidade interdisciplinar que História e Literatura permitem.

### **3.3 – Demonstração do produto: cortes e recortes do *E-book***

Uma das metodologias já referenciadas e que são de maior relevância para a proposta apresentada neste terceiro capítulo, diz respeito à *educação histórica*, como apresentada em Jörn Rusen (2001) e também, pela chamada *literacia histórica*, baseada nos estudos de Peter Lee (2006), metodologias e autores já trabalhados em capítulos anteriores. Foram sendo feitas perguntas aos/às estudantes sobre assuntos referentes ao romance *A Represa* e sobre fatos históricos relativos ao Acre, como por exemplo sobre os Ciclos da Borracha, principalmente o segundo ciclo e, mais globalmente, a Segunda Guerra Mundial, pano de fundo mais abrangente que engloba o contexto do tema em questão (VIANA, 2017, p. 59).



Figura 3: Abertura

Dessa forma, a explicação detalhada desse material didático proposto significa apresentar as partes em que o *E-book* é separado ou estruturado. Assim, é explicitado, nas primeiras páginas, as sugestões que podem ir informando ao/à leitor/a sobre o assunto do livro digital. Também aparecem créditos e demais contribuições, com os devidos créditos acerca das fontes de onde o material foi retirado e trazido para ser trabalhado no aplicativo *Book Creator*: “Um app versátil, prático e com vários recursos para criar livros digitais” (<https://bookcreator.com/>).

Colocamos logo no início do produto didático um vídeo dando as primeiras informações e saudando a quem acessar o material digital, acesso que é feito através de um link (<https://abre.ai/g3fV>) e conexão com a internet. Aparecem também demais créditos, o símbolo da inclusão, o ícone de licença da obra e o sumário (*Figura 3*).

Depois, vem a Introdução (*Figura 4*) em consonância e diálogo com a pesquisa mais geral e o produto pedagógico, onde se indica parte do referencial teórico-metodológico que norteou a dissertação e, conseqüentemente, o *E-book*.

**Introdução**

**Cruzamentos da Literatura com a História**

A literatura busca um “quê” de real para suas ficções, até porque, querendo ou não, mesmo a fantasia tem base na realidade, pois o(a) autor(a), no momento da criação do enredo, dos personagens pensa a narrativa a partir do tempo presente no qual se encontra, seja qual for. Por outro lado, a história interessa-se em usar a ficcionalidade literária para dar mais sensibilidade e subjetividade à dureza dos fatos, e atrair mais os/as estudantes/leitores/as para os estudos históricos, por serem estes estudos supostamente tidos como monótonos, do jeito que são trabalhados em sala de aula, ainda.

**PORTANTO, COMO DEIXAR OS ESTUDOS EM HISTÓRIA DO ACRE, SOBRE OS SERINGUEIROS E O 2º CICLO DA BORRACHA, MENOS ENFADONHOS PARA OS ALUNOS?**

Através do romance de cunho histórico “*A Represa: Romance da Amazônia*”, de Océlio de Medeiros, alguns aspectos são recortados deste trabalho literário para interagirem com os ocorridos históricos diretamente relacionados ao Acre. Mais precisamente, da época do “Segundo Ciclo da Borracha”, décadas de 30-40, do século XX, contexto da 2ª Guerra Mundial.

A intenção é atrair, chamar atenção dos/as estudantes em geral, e de forma mais esperançosa, dos/as menos interessados/as nesses estudos, devido a suposta monotonia do Ensino de História. Ensino este, ainda pautado pela escola positivista do século XIX, onde o método é muito focado nas fontes escritas e oficiais, que induzem aos alunos à memorização mecânica dos assuntos; o que faz o estudo em história tornar-se algo enfadonho, afastando a graça de se pesquisar e aprender nesse campo do conhecimento.

Figura 4: parte introdutória

É importante frisar que o texto foi estabelecido dentro do que se pode chamar de **indagações** conforme já mencionado (Pesavento, 2004, p. 49), como uma forma de interagir/provocar os/as leitores/as do produto. Ou seja, vão sendo feitas perguntas chaves para guiar a leitura com a intencionalidade de favorecer uma *aprendizagem histórica*, espécie de conscientização em História, orientada principalmente a partir dos diálogos com Jörn Rüsen, Izabel Barca e Peter Lee.

Uma indicação é que nos primeiros encontros para trabalhar os conteúdos sugeridos, seja já disponibilizado o material didático aos/as estudantes. Nesse ponto, se espera recapitular e acrescentar ao conhecimento adquirido dos alunos as seguintes questões: como se constrói o saber histórico, a capacidade da criticidade com as fontes, a metodologia da pesquisa e sua sistematização.

Isso deve ser realizado utilizando também o livro didático tradicional. Em nosso caso, recorreremos ao livro de Cláudio Vicentino, *Diálogos em Ciências Humanas: compreender o mundo* (2020). Os textos utilizados foram: *A produção*

do saber histórico, *Fontes históricas* e *O trabalho do historiador com as fontes históricas*. Uma indagação pertinente a ser feita é: *Se o passado não pode ser acessado em sua totalidade, então, como se procede na construção do saber histórico?* (Figura 5).

7

Por isso, historiadores da Escola dos Annales, em sua 3ª geração, pós 2ª Guerra Mundial incentivam o uso e inclusão de outros materiais de pesquisa, outras fontes para ajudarem na escrita da história, entre eles a fonte literária. Ou seja, o mundo da imaginação aliado ao mundo dos fatos e vice-versa.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Fronteiras da Ficção: Diálogos da História Com a Literatura". Revista de História das Ideias, Volume 21. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2000.

Ilustração "O Seringueiro", da série "Tipos Tradicionais Brasileiros" (Lu Paternostro)

8

## A Construção do Saber Histórico

**?  
SE O PASSADO NÃO PODE SER ACESSADO EM SUA TOTALIDADE, ENTÃO, COMO SE PROCEDE NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO?**

Com a devida criticidade, problematização adequada e por estar mais ao alcance dos/as jovens, utilizamos o livro didático tradicional. Nos baseamos na obra de Cláudio Vicentino, *Diálogos em Ciências Humanas: compreender o mundo* (2020). Os textos utilizados foram: *A produção do saber histórico, Fontes históricas* e *O trabalho do historiador com as fontes históricas*.

-Alguns apontamentos em relação a como se trabalha o conhecimento histórico estão listados a seguir, à disposição de professores/as, dos alunos e das alunas:

Figura 5: produção do saber histórico

Apresentamos a seguir alguns apontamentos em relação de como se pode trabalhar o conhecimento histórico, orientações estas que foram disponibilizadas aos alunos e alunas durante a apresentação do *E-book* em sala de aula:

1) A noção de que a historiografia e o Ensino de História se fundamentam a partir da perspectiva em exaltar somente as ações dos homens públicos, da história da nação e dos grandes acontecimentos calcados nos documentos oficiais/escritos que embasavam o fundamento de uma única verdade de caráter objetivo. Desta forma, o passado poderia ser totalmente reconstruído e "resgatado";

2) Que essa visão de história citada acima foi sendo questionada desde o início do século XX e que continua até os dias atuais. Com isso, outras versões do conhecimento e do Ensino de História foram e estão tendo mais espaço e consideração no trabalho dos/as historiadores/as atualmente;

3) Apontamos que as fontes históricas devem ser problematizadas e que devemos ir além da prática de memorizar e repetir fatos e suas datas ou acontecimentos ilustres, passando “a compreender uma leitura do passado com base nos questionamentos e problemas do presente” (Vicentino, 2020, p. 130). Além de se valorizar todas as áreas de estudo da sociedade, ao invés de somente às situações que envolvessem pessoas públicas e acontecimentos marcantes” (Idem).

4) Que “os estudos históricos visam desenvolver a consciência histórica, a capacitação de historicidade de interpretar as ações humanas através do tempo” (Idem). Mas é preciso estar atento, segundo o autor, pois mesmo que as escolhas e seleções de uma pesquisa tenham mais a ver com a atualidade contextual de quem a escreve, “precisamos tomar cuidado para não reduzir outros lugares e outros tempos à nossa visão de mundo” (Idem). Ou seja, “devemos tentar entender o passado considerando o contexto e o ponto de vista de quem viveu naquela época, com seus valores e conceitos, e não com os nossos” (Idem). Caso contrário, “ler o passado exclusivamente com as lentes do presente é um equívoco nomeado de anacronismo” (Idem). Para Vicentino, “nossas formas de olhar para o passado mudam conforme muda o presente e, também por isso, a História é um conhecimento dinâmico” (Idem). Pois “a definição do passado é a de uma parte do tempo anterior ao presente, que inclui tudo o que já aconteceu e, portanto, sem possibilidade de modificação, apenas de reinterpretação” (Idem).

5) A partir do ponto anterior, alertamos que historiadores/as trabalham com esse dinamismo entre passado/presente e que um determinado “assunto não se encerra em uma primeira abordagem, pois os assuntos continuam a ser pesquisados” (Idem). E que na História lançamos mão de muitos tipos de registros/fontes documentais: escritos, pinturas, fotografias, vestígios materiais, etc. Sobre fontes históricas, Vicentino traz uma curta e importante definição ao dizer que “fonte histórica ou documento histórico é tudo aquilo que de algum modo está marcado pela presença humana” (Idem, p. 131).

Na apresentação piloto, foi feita por nós uma breve apresentação do romance histórico *A Represa*. Como só temos a obra digital, colocamos uma imagem da capa original do livro junto a alguns apontamentos como elementos introdutórios e visuais do referido romance. Consta em complemento uma espécie de resenha da referida obra, bem como uma análise do romance e sua importância literária e histórica feita pelo pesquisador Isac Melo e que foi publicada no Blog *Alma Acreana* (Figura 6 e7).

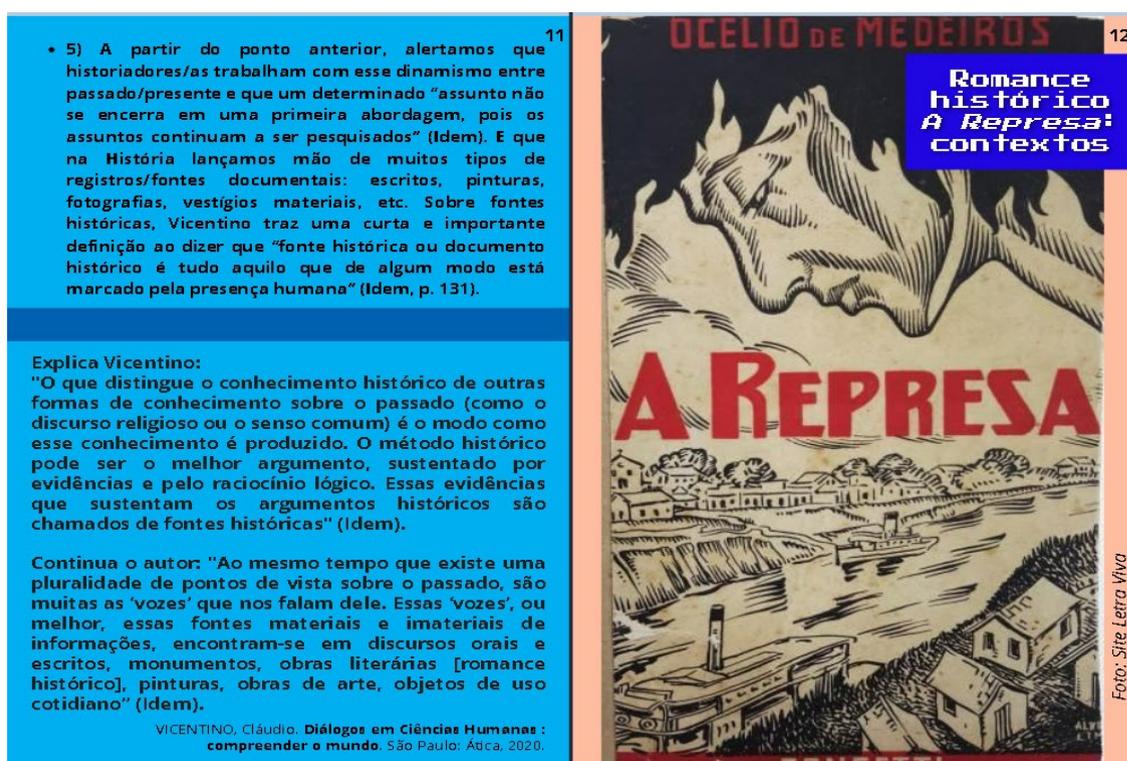


Figura 6: Capa do romance histórico *A Represa*.

Disponibilizamos, também, contextualização de enredo e cronologia de *A Represa*, para melhor entendimento aos/as possíveis professores/as que queiram trabalhar com esse material (Figura 7).

**Romance Histórico**  
*"De natureza híbrida, a meio caminho entre a literatura e a história".*  
**María Teresa de Freitas**

O romance é sobre a obsessão de Antonico com a "novinha" Santinha; e, também, sobre as desventuras dos seringueiros do **Seringal Iracema** (Xapuri), que depois da queda do preço da borracha e uma alagação que destrói as plantações do seringal, migram para Rio Branco (**cidade**). Já para o final,

13

**Que obra é essa e quem é seu autor?**

quando a Segunda Guerra Mundial inicia e faz com que o preço da borracha dê um *boom* de novo e os seringueiros retornam para o **Seringal Iracema**. A trama do romance entre Antonico/Santinha começa a ferver, quando ela conhece um paraense, o mulherengo Didi.

14

**Contextualizando o romance em foco.**  
 Procuramos vislumbrar alguns aspectos da História do Acre, ocorridos na primeira metade do século passado, e realçados através da obra literária *A Represa: Romance da Amazônia*, de Océlio de Medeiros.

"Neste romance de cunho histórico, publicado em 1942, o autor aborda elementos variados sobre os modos de vida e acontecimentos tendo como pano de fundo as cidades de Xapuri e de Rio Branco, bem como referências aos seringais *Iracema* e *Empresa* no contexto das décadas de trinta e quarenta, quando estava em curso um conflito bélico global e o Acre passava por um novo *boom* da borracha" (LIMA, 2024, p. 10).

Océlio de Medeiros (1917-2008) tem inspirado o *blog Alma Acreana*, por ser considerado de acordo com Isaac Melo: "uma das principais personalidades acreanas do século XX e uma das biografias mais agitadas de nossa história. O menino de Xapuri em suas andanças pelo

breves palavras, militante estudantil, professor universitário, jornalista, porta-voz de governo, deputado federal cassado e perseguido pelo regime militar, escritor e poeta". Disponível em: <https://abre.ai/g3gg>



https://www.versalinguagens.com.br/wp-content/uploads/imagens/literatura.jpg

Figura 7: Romance histórico *A Represa*: contextos.

E para reforçar mais o entendimento de como trabalhar a literatura na história, trouxemos sugestões contextuais constantes nesta dissertação (figura 8).

**Contexto literário de *A Represa*.**  
 Para Michelly Santos "As narrativas desse período são descritivas, utilizam uma linguagem direta, trazem temáticas do cotidiano" (SANTOS, s/d, p. 32 ).

"Por se tratar de uma obra considerada do modelo literário realista, é possível inferir que Océlio de Medeiros e o romance *A Represa* não escaparam ao tradicionalismo que invadira a Literatura e a História a partir da metade dos anos oitocentos. Pois, até mesmo a escola literária *realista* apresentaria mais semelhanças com a escola naturalista-positivista (posterior), do que mesmo uma crítica à tradicionalidade dela" (LIMA, 2024, p. 61).

"Por isso, trabalhamos aqui no sentido de enxergar focos desse tradicionalismo no aludido romance histórico (...). Isso porque seu autor, não teria ido além da história dita oficial, tradicional, objetivista ao escrever os personagens, cenas e narrativas incorporadas ao texto literário" (Idem).

15

**Sugestões de como trabalhar Literatura na História**

**O que apresentamos são apenas sugestões. Mas que podem ser usadas como modelo ou adaptadas para a realidade de cada escola, principalmente do ensino médio (ABUD, 2013, p. 82).**

"Sandra Pesavento (2003) avisa aos/as historiadores/as que evitem pensar em hierarquia diante das duas áreas, pois o mais importante é apenas saber situar o lugar de fala momentâneo de cada uma dentro do roteiro" (Idem, p. 49).

Roteiro esse que, segundo Sandra Pesavento (2003), mesmo sem hierarquizar:

**"É a História que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto a Literatura opera como fonte** (grifo nosso). A Literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e passa a responder às questões formuladas pelo historiador" (Idem. In: LIMA, 2024, p.15).

Assistir ao vídeo:  
**Como trabalhar com FONTES LITERÁRIAS? - Fontes Históricas**  
<https://youtu.be/jWY24iZtuhQ?si=OqDoD7xelx7GjVhv&t=34>

16



Figura 8: parte do trabalho dissertativo para o E-book.

E na sequência, orientações da obra *Ensino de História*, de Kária Maria Abud et al (2013), para quem "Utilizar obras literárias como subsídio para construir conhecimento histórico é cada vez mais frequente no ensino de História" (ABUD, p. 41). (figura 9).

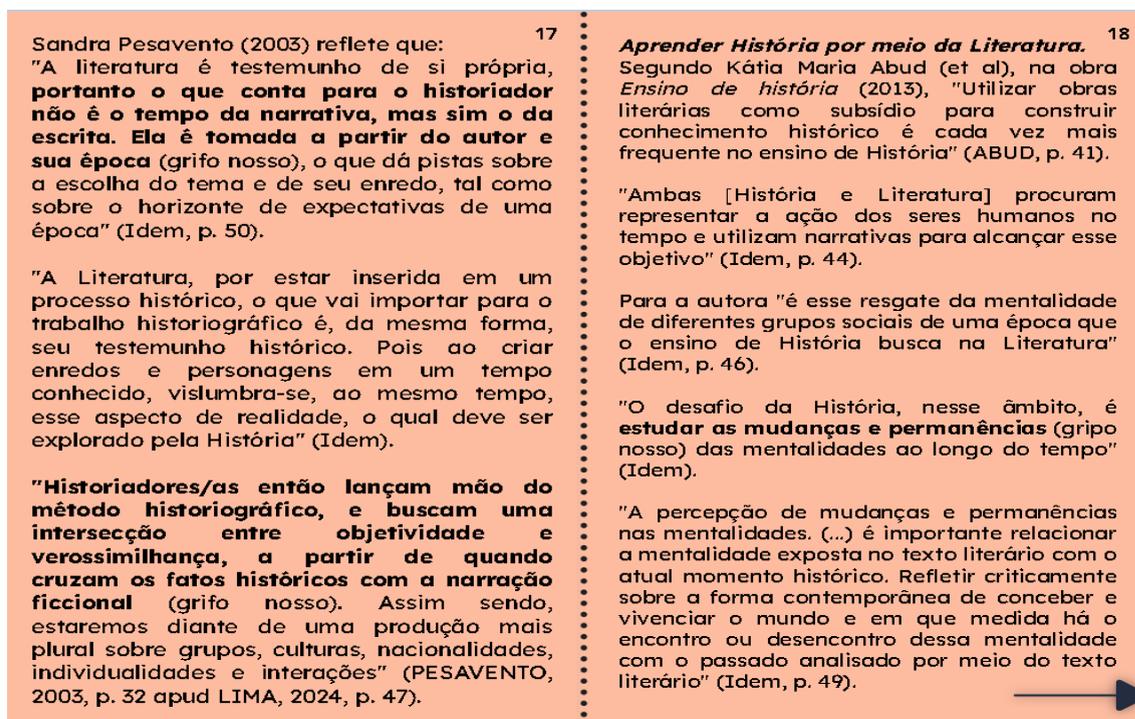


Figura 9: orientações do livro *Ensino de História* (Kária Abud et al).

Seguindo no e com o *E-book*, trazemos uma abordagem sucinta sobre os dois períodos de intensificação da produção do látex na Amazônia, chamados de ciclos da borracha, principalmente o segundo ciclo, período em que *A Represa: romance da Amazônia* está circunscrita temporal e contextualmente. E a pergunta-chave proposta para este bloco é a seguinte: "Por exemplo, quais motivos desses *ciclos da borracha* durarem pouco tempo?" (Figuras 10 e 11).

<p style="text-align: right;">21</p> <p>“É necessário discutir com os alunos não só o ambiente histórico no qual ocorreu a escrita literária com também sua efetiva influência na elaboração do autor; mostrar que ninguém está divorciado de seu presente, pelo contrário, é exatamente dele que se parte para construir a representação de um passado recente ou distante, ou mesmo do futuro.</p> <p>Com base nessa abordagem, algumas perguntas podem ser feitas com vistas a suscitar os alunos a percepção da mentalidade presente numa obra literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É possível extrair do texto o pensamento apresentado pelo narrador e/ou pelos personagens em relação à sociedade na qual vive(m)?</li> <li>• Como esse pensamento pode ser relacionado com o momento histórico no qual a obra foi concebida?” (ABUD, 2013, p. 51).</li> </ul> <p style="font-size: small;">Abud, Kátia Maria. <i>Ensino de história</i> / Kátia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva, Ronaldo Cardoso Alves. - São Paulo : Cengage Learning, 2013. - (Coleção Ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)</p>	<p style="text-align: right;">22</p> <p style="text-align: center;"><b>CONTEXTO HISTÓRICO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Ciclo da borracha, um período histórico da economia brasileira</i></p> <p style="background-color: #ff00ff; color: white; padding: 5px;"><b>QUAL A RELAÇÃO EXISTE ENTRE BORRACHA, MIGRANTES, HISTÓRIA DO ACRE, SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, ECONOMIA ETC.?</b> ?</p> <p style="background-color: #00ff00; color: white; padding: 5px;"><b>O Ciclo da Borracha foi uma época importante para a história econômica e social do Brasil. O período está relacionado com a extração da matéria-prima - o látex, da seringueira (árvore-da-borracha) e também com a comercialização do produto - a borracha.</b></p> <p style="background-color: #00ff00; color: white; padding: 5px;"><b>O maior centro comercial do ciclo da borracha foi a região da Amazônia e todo o processo provocou a expansão da colonização, atraindo riquezas, além de reformas arquitetônicas, culturais e sociais. Todo esse movimento deu um grande impulso no desenvolvimento das cidades de Belém e Manaus, capitais e maiores centros comerciais de seus respectivos estados, Pará e do Amazonas, todos localizados na região Norte do país.</b> →</p>
---	--

Figura 10: Ambientação histórica

Detalhe importante (*Figura 11*): disponibilizamos um áudio gravado a partir de uma pesquisa feita com uma moradora muito conhecida de Xapuri e que faleceu em 2012 chamada Tia Vicência, onde oralmente ela declamou o hino *Soldado da Borracha* que ela ouvia na sua infância no seringal ao pesquisador. Esse material de grande valor histórico foi organizado por Alexandre Anselmo e cantado pelo coral infanto-juvenil *Boca Pequena*. Abaixo, disponibilizamos a seguir parte da letra do referido hino.

*Destemido soldado da borracha,  
Desse exército modesto varonil,  
Não se esqueça de cumprir o seu dever,  
Trabalhando em defesa do Brasil.  
Envolvido nas florestas espessas,  
Exercendo funestos empecilhos,  
O Brasil nessa fase já precisa,  
Do amor dedicado dos seus filhos.*

*Viva o soldado... brasileiro,  
Seu produto servirá ao mundo inteiro (bis).  
(...)*

Nessa mesma época, foi formado o Território Federal do Acre (1903), atualmente o estado do Acre. A área territorial foi obtida através do Tratado de Petrópolis com a Bolívia, por meio de um pagamento de indenização aos bolivianos no valor de dois milhões de libras esterlinas.

Os dois auges do ciclo da borracha amazônica aconteceram entre os anos de 1879 e 1912/13, 1º ciclo. E entre 1942 e 1945, 2º ciclo, no decorrer da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

*E é nesse último ponto (do 2º ciclo) que trabalhamos de forma mais específica.*

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/ciclo-da-borracha>

Áudio: Hino Soldado da Borracha  
De: Ouvido e transmitido por TIA VICÊNCIA  
Org.: Alexandre Anselmo  
Por: COLO INFANTIL BOCA PEQUENA

Hino Dos Soldado...

23

24

POR EXEMPLO, QUAIS MOTIVOS DESSES 2 CICLOS DA BORRACHA (BOOM) DURAREM POUCO TEMPO?

A versão mais comum diz respeito à BIOPIRATARIA praticada por ingleses no 1º ciclo. Eles levaram daqui sementes de seringueira e plantaram em série, na Malásia, barateando o produto. Então, a borracha Amazônia perdeu a exclusividade de venda, por isso os seringais entraram em decadência, pouco antes da 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

"verificamos com tristeza que nenhuma medida foi tomada para reerguer a indústria gomífera, nos seringais nativos".  
A Resposta (Medeiros, 1942, p. 91).

Descaso do poder público, também?

Sobre o 2º ciclo, os seringais asiáticos foram bloqueados pelo Japão (Eixo), fazendo com que os Estados Unidos e os aliados voltassem os olhos novamente para a borracha amazônica, porém acaba o surto com o fim do processo da 2ª Guerra.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/ciclo-da-borracha>

Figura 11: Sequência do contexto histórico e a introdução de áudio ao E-book

Na sequência foi apresentada a pergunta que envolve o principal foco da dissertação, que é a interconexão entre as duas áreas do conhecimento humano com a seguinte indagação: “Então, como funciona essa interação entre a Literatura e a História?” E uma das possíveis respostas esperadas após toda essa apresentação seria algo como: “Bem, um dos caminhos é escolher aspectos do romance histórico e encontrar correspondência nos fatos, na historiografia” (Lima, 2023, p. 12).

Nessa parte foram trabalhados os paralelos entre o texto literário e os de caráter historiográfico na intenção de possibilitar a observação de semelhanças narrativas em contextos de tempo/espaço entre a Literatura e a História. Ou seja, o que teria correspondência, ou não, entre a narrativa literária do romance histórico e a narrativa do discurso historiográfico quando colocamos em diálogo essas duas formas de narrativas acerca das ações humanas situadas em contexto de tempo e lugar (Figura 12).

**Literatura e História: textos**

25

26

**ENTÃO, COMO FUNCIONA ESSA INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA & HISTÓRIA?**

- Bem, um dos caminhos é escolher aspectos do Romance Histórico e encontrar correspondência nos fatos, na historiografia.

**O ROMANCE**

“No cartaz que existe sempre na fachada do jornal ‘O Acre’, o jornalista Amadeu Aguiar afixou o último aviso, em letras roxas, com as sensacionais notícias da guerra”:

“RECRUDESCE A GUERRA NO FRONT! NOVOS CONTINGENTES INGLESES! AS PRAÇAS DE MANAUS E BELEM INFORMAM AS ÚLTIMAS COTAÇÕES DA BORRACHA O PREÇO SUBIU O DOBRO EM APENAS DOIS MESES!” (MEDEIROS, 1942, p. 185).

MEDEIROS, Océlio. *A represa: romance da Amazônia*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1942.

Assistir ao vídeo:  
[segunda guerra mundial e a batalha da borracha - Pesquisa Google](#)

**A HISTÓRIA**

**A batalha da borracha e os seus “soldados”**

Uma vez definido todas as determinações dos Acordos de Washington chegara a hora do Brasil colocar a “mão na massa”, ou melhor, na goma elástica. E o primeiro passo se daria no sentido de arregimentar mão de obra para produção gumífera nos seringais amazônicos/acreanos.

.....

Dessa vez o governo brasileiro era responsável pela mão-de-obra, diferentemente do Primeiro Ciclo, onde a iniciativa privada era responsável pela arregimentação. No contexto da Segunda Guerra, o governo conclamava todos os homens para auxiliarem na guerra, escolhendo entre ter que ir lutar na Europa ou deslocar-se para a Amazônia onde produziria a borracha (PONTES, 2015, p. 07)

Figura 12: Paralelos entre as narrativas ficcionais e históricas.

São confrontadas algumas passagens do romance *A Represa* para logo em seguida mostrar sua interconexão com relatos historiográficos. E assim, o texto digital do *E-book* foi sendo construído (Figura 12).

Eis abaixo um exemplo do que o romance histórico (literatura) traz, mas que já está consolidado em narrativas historiográficas sobre o impacto da Segunda Guerra na economia da borracha na Amazônia e a chegada de amplos contingentes migratórios daqueles que serão chamados de “soldados da borracha”.

Na carta que existe sempre na fachada do jornal ‘O Acre’, o jornalista Amadeu Aguiar afixou o último aviso, em letras roxas, com as sensacionais notícias da guerra: (...) RECRUDESCE A GUERRA NO FRONT! NOVOS CONTINGENTES INGLESES! AS PRAÇAS DE MANAUS E BELÉM INFORMAM AS ÚLTIMAS COTAÇÕES DA BORRACHA O PREÇO SUBIU O DOBRO EM APENAS DOIS MESES! (Medeiros, 1942, p. 185).

Após apresentado à turma de estudantes esse trecho literário acima, foi estabelecido um diálogo com textos historiográficos e memorialísticos. O primeiro deles é uma citação do texto escrito pelo professor de História do CAP

Ufac Carlos José Pontes (2015) chamado de *A guerra no inferno verde: segundo ciclo da borracha, o front da Amazônia e os soldados da borracha*. Adiante e em sequência, trazemos um resumo do testemunho pessoal do ex-seringueiro e soldado da borracha Lauro Chaga da Silva dado a este autor em conversa informal (*Figura 13*).

Depois veio para o território do Acre (ainda não era Estado), era bem no período do 2ª surto da borracha; naquela época ou ia cortar borracha ou ia para guerra. Escolheu ficar no corte da borracha. (...) Casou com Maria Socorro da Silva Soares (já falecida); tiveram quatro filhos: Carlos André Soares da Silva. Almir Rogério Soares da Silva; Maria Macilene Soares da Silva e Marcilane Soares da Silva (Lima, 2023, p. 16).

Esses cruzamentos são uma breve demonstração das possibilidades de serem feitas analogias entre textos ficcionais de caráter histórico; textos factuais de cunho historiográfico e as memórias orais.



Figura 13: Soldado da borracha Lauro Silva

Uma outra forma de exposição desses paralelos entre romance histórico e as narrativas historiográficas foi construída através da utilização de algumas

fotografias com as quais procuramos indicar situações comuns entre as duas representações da realidade operadas pela Literatura e pela História. A indagação motivacional desta seção foi a seguinte: “As fotografias podem nos mostrar mudanças e/ou permanências daquilo que é narrado na obra *A Represa*?”

Em relação à cidade de Rio Branco, trazemos na página 31 do *E-book* uma imagem referente ao rio Acre e parte do centro urbano na década de 1970 (*Figura 14*). Embora seja de algumas décadas após a publicação do romance, nos possibilita pensar nas mudanças paisagísticas e na ampliação urbana da capital acreana. Mas também existem as permanências geográficas, que o autor realça com a poética da cidade dividida pelo rio: o Primeiro Distrito, que seria o lado administrativo e da moral conservadora e o lado boêmio, das transgressões (Segundo Distrito) dionisíacas. Ou como é dito na obra *A Represa*: “Rio Branco fica dividida ao meio pelo Rio Acre. O rio separando os dois temperamentos parece uma permanente censura” (Medeiros, 1942, p. 109).

<p><b>Literatura e História: fotos</b></p>	<p>31</p> <p>AS FOTOGRAFIAS PODEM NOS MOSTRAR MUDANÇAS E/OU PERMANÊNCIAS DAQUILO QUE É NARRADO NA OBRA <i>A REPRESA</i>?</p>	<p>32</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-O lado esquerdo ou Primeiro Distrito, mais formal, fica a parte administrativa de Rio Branco.</li> <li>-O lado direito ou Segundo Distrito, mais "simples", porém, indica a parte boêmia da capital do Acre.</li> </ul>
<p><b>O ROMANCE</b></p> <p>"O rio [Acre], separando os dois temperamentos". "Lado esquerdo" (...) "Lado direito" (MEDEIROS, 1942, p. 109).</p>	<p><b>A HISTÓRIA</b></p> <p>Chama: Primeiro Distrito &amp; Segundo Distrito.</p> <p><a href="https://climaonline.com.br/rio-branco-ac/foto/vista-aerea-da-cidade-rua-epam-inendas-jacome-ponte-coronel-sebastiao-dantas-rio-acre-rio-b-161-26610">https://climaonline.com.br/rio-branco-ac/foto/vista-aerea-da-cidade-rua-epam-inendas-jacome-ponte-coronel-sebastiao-dantas-rio-acre-rio-b-161-26610</a></p>	
<p>Passado (a imagem é posterior ao romance, década de 1970). Vista aérea das pontes Juscelino Kubitschek e Sebastião Dantas (em construção). Acervo Digital: Deptº de Patrimônio Histórico e Cultural - FEM</p>	<p>Presente <a href="https://cidadesemfotos.blogspot.com/2012/06/fotos-de-rio-branco-ac.html">https://cidadesemfotos.blogspot.com/2012/06/fotos-de-rio-branco-ac.html</a></p>	

Figura 14: Fontes visuais

Aqui, as fotografias procuram mostrar o mesmo tema, a “região” das pontes centrais com um intervalo de cerca de cinquenta anos. Dessa forma, existe a intenção de se atingir a *literacia histórica*, a *empatia histórica*, de forma que os/as estudantes enxerguem alteridades do urbano e da paisagem em geral através do cruzamento entre tempos históricos diferentes, dentro do mesmo aspecto espacial, mas em temporalidades distintas (Viana, 2017, p. 70).

Sobre esse aspecto acima, é interessante a passagem do livro organizado por Ezequiel Ferreira (2022) chamado *As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais*. Este autor diz que seria importante “utilizar a literatura de ficção, comumente acionada por estudantes de todos os níveis de ensino para acessar o passado (...) e tornar pública uma visão da (...) [história] e problematizá-la nas aulas no novo universo digital” (Idem, p. 11). E reforça Ferreira que “as fontes literárias no uso para ensinar História são como uma porta que se abre ao passado e o aluno pode abri-la, adentrar, imaginar, comparar, observar permanências e mudanças a partir de seu presente” (Idem).

O que nos faz lembrar uma passagem de John Blanch (2013) sobre o mesmo assunto:

as fontes literárias – as novelas, os poemas, os contos, os livros de viagem, as lendas ou os romances, por exemplo – são, portanto, uma classe de fontes escritas que permitem diminuir, de maneira amena e relativamente fácil, a distância entre o passado e suas evidências a todos os tipos de alunos da escola obrigatória (Idem, p. 36).

Na página seguinte do *E-book (Figura 15)* trazemos mais imagens. Ainda retratando aspectos da cidade de Rio Branco, num paralelo romance/história e antes/depois.

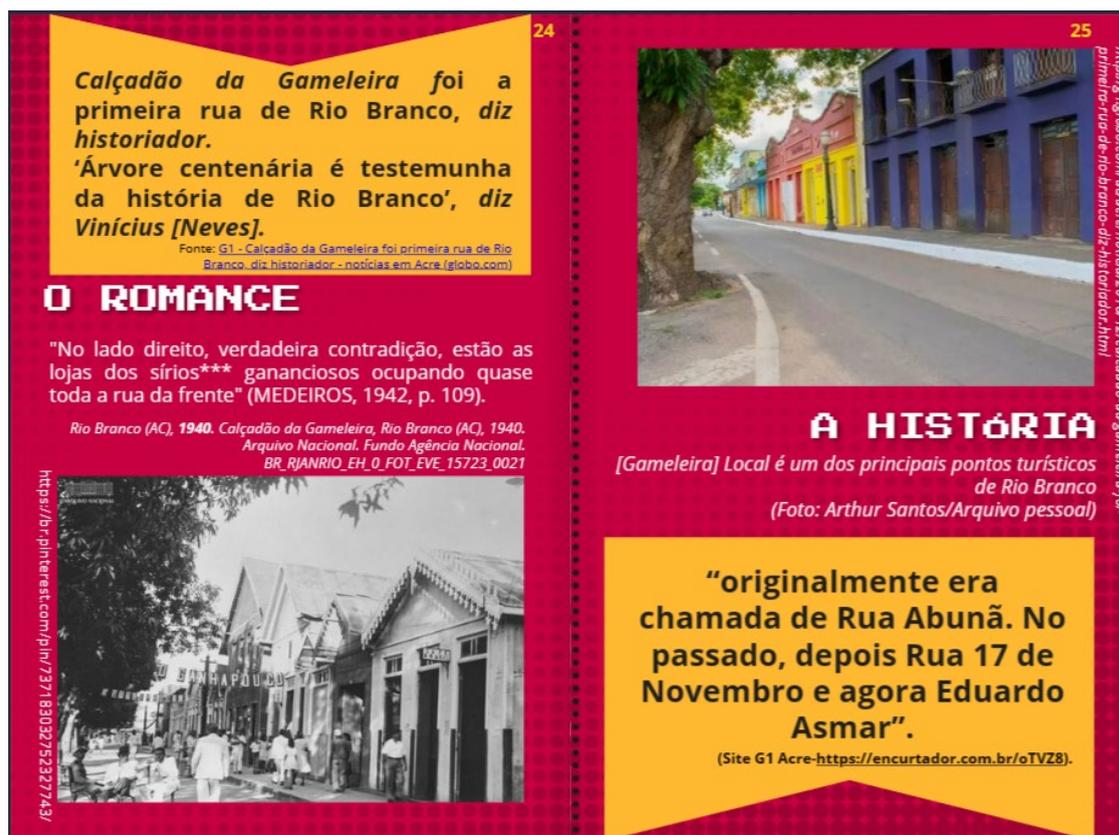


Figura 15: centro histórico de Rio Branco

O primeiro fragmento retirado do romance de Océlio de Medeiros diz: “No lado direito, verdadeira contradição, estão as lojas dos sírios gananciosos ocupando quase toda a rua da frente (Medeiros, 1942, p. 109). Quando vamos ao discurso de um historiador temos: “Calçada da Gameleira foi a primeira rua de Rio Branco, diz historiador”. E, “árvore centenária é testemunha da história de Rio Branco”, diz Marcus Vinícius Neves (Site G1 Acre-<https://encurtador.com.br/oTVZ8>).

As imagens são da mesma rua em épocas distintas, anunciando também a mudança do nome do local: “originalmente era chamada de Rua Abunã. No passado, depois Rua 17 de Novembro e agora Eduardo Assmar” (Site G1 Acre-<https://encurtador.com.br/oTVZ8>).

Ainda sobre o cruzamento de fotografias antigas com atuais, a exemplo do que foi mostrado acima sobre parte do centro histórico de Rio Branco, mostraremos agora a parte do centro comercial de Xapuri em dois momentos, num paralelo entre passado/presente (Figura 16).



Figura 16: Centro comercial de Xapuri, no passado e no presente.

Sobre o *passado*, temos uma imagem grande que abrange o *E-book* aberto em suas duas páginas em que retrata o Centro Comercial de Xapuri na década de 1950. Em contraste, a evocação intitulada *O presente*, traz uma imagem menor inserida na maior, no centro superior da página, em que se mostra a mesma localização geográfica do atual centro comercial nos primeiros anos deste século XXI. São outras paisagens, outras visualidades, outras geografias e outras histórias sobrepostas no tempo e no espaço.

Um outro par de páginas foi usado para inserirmos outra fotografia de Xapuri relativa não à área urbana, mas para uma paisagem rural com a intenção de disponibilizar uma pequena visualização do que foi falado na pesquisa sobre a vida nos seringais. Trata-se de uma imagem da sede de um seringal chamado Seringal Floresta, com seu enorme barracão onde aparecem o barracão, uma casa adjacente e animais domésticos (porcos, cachorros, galinhas) e burros carregados de pélas de borracha que simbolizavam a riqueza de um seringal (*Figura 17*).

Esta fotografia foi publicada originalmente numa obra chamada *Album do Rio Acre*, produzida pelo fotógrafo paraense Emílio Falcão no início do século XX (1905). Percebemos as formas de construção das habitações, dos materiais utilizados retirados da floresta, as vestimentas das pessoas e a floresta ao fundo.



Figura 17: visualização da sede de um seringal

Em sequência abordamos a parte da pesquisa referente às cidades de Rio Branco e Xapuri, temática também presente na obra *A Represa*. Trazemos para isso fragmentos de textos acerca desse assunto, oriundos de fontes diversas (Figura 18).

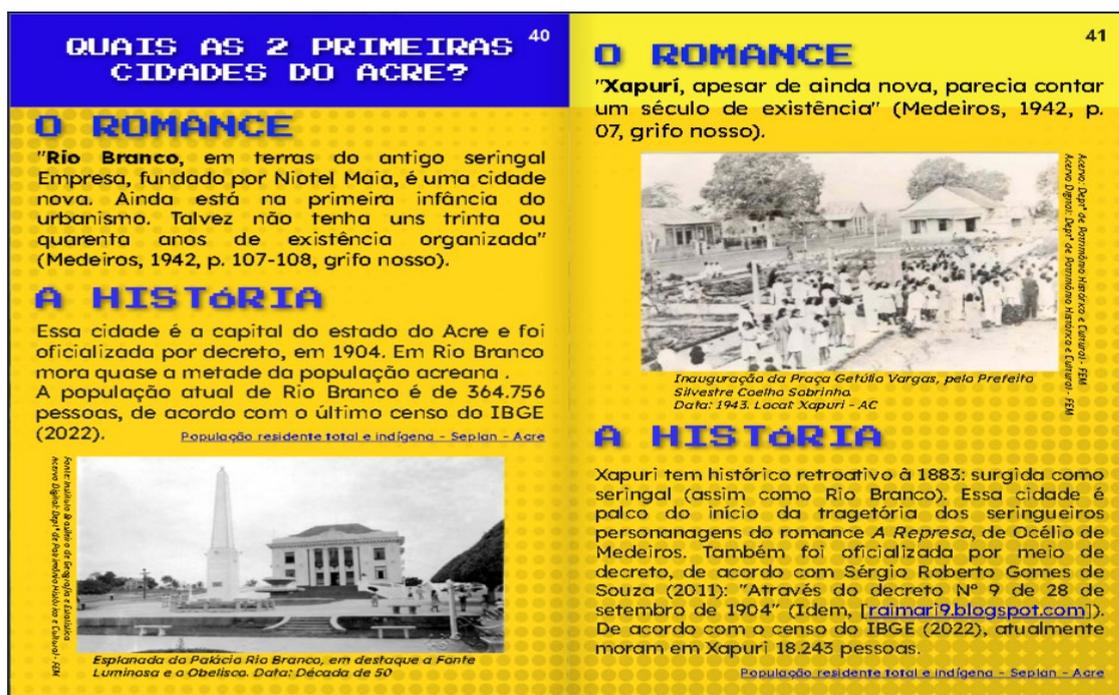


Figura 18: Primeiros municípios do Acre

Ao se clicar para a próxima seção de páginas (*Figura 19*) tem-se a indagação: “Quais migrantes e seus descendentes povoaram a Amazônia e o Acre?” E faz-se o paralelo romanesco e historiográfico. Possibilitando abordar a questão do preconceito a partir da forma como são construídas algumas referências aos primeiros habitantes das terras do país, os povos indígenas e aos seus descendentes caboclos/as, tais como: “índios necrófagos” (Medeiros, 1942, p.129); “inhaca de corpo de negra” (idem, p. 71) e “cabocla imunda” (Idem, p. 36).

**QUAIS MIGRANTES E SEUS DESCENDENTES POVOAM A AMAZÔNIA E ACRE?**<sup>42</sup>

Para Gerson Albuquerque (2015): “A historiografia amazonalista produziu - historicamente - um silenciamento sobre a presença [indígena e] negra na Amazônia acreana” (Idem, p. 16).

### O ROMANCE

Parte dessas pessoas que compõe o Acre, assim como seria na vida real, no romance também não são bem retratadas:

- “Cabocla imunda” (Medeiros, 1942, p. 36);
- “Inhaca de corpo de negra” (Idem, p. 71);
- “Índios necrófagos [animais]” (Idem, p. 129).

### A HISTÓRIA

Originariamente os primeiros migrantes a chegarem nessas terras chamadas de Acre foram povos indígenas, pois aqui já habitavam há dezenas de séculos antes de qualquer imigrante chegar. Atualmente, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento do Acre - SEPLAN, baseada em dados do IBGE, do censo demográfico de 2022, residem no Acre 31.699 mil pessoas indígenas, divididas em 14 etnias; representando 3,82% da população total do estado, que é de 830.026 habitantes (População residente total e indígena - Seplan - Acre).

### O ROMANCE

Alberto Souza (2002)<sup>43</sup> foram “espanhóis, portugueses, alemães, sírios, libaneses, turcos, japoneses, italianos procuraram o Acre para recomeçarem suas vidas”. Complementa este autor que, além da ocupação por brasileiros das regiões nordeste, sul e de outros Estados, o Acre seria uma “obra e invenção de toda essa gente” (Idem, p. 64).

A partir desses primeiros habitantes das terras acreanas, e de negros/as é que podemos considerar que o Acre em sua formação histórica e social foi sendo ocupado por uma variedade de gentes. Essas pessoas vieram de várias partes do mundo, de vários continentes: europeu, africano, região do Oriente Médio, Américas. De acordo com o professor Carlos

### A HISTÓRIA

A *Represa* marca a presença da etnia negra no Acre:

- Negro Peixoto - seringueiro (Medeiros, 1942, p. 46);
- Preto Ceará - seringueiro (Idem);
- Nega Deltrudes - cozinheira (Idem, p. 111);
- Preto Limão - morador em rua (Idem, p. 167).

### A HISTÓRIA

“O grupo de pessoas que se declaram pardas é o maior do Acre, com 73,5% das respostas em 2022”.  
Fonte: G1: População do Acre que se declara preta sobe para 6,8% em 2022, aponta IBGE. | Acre | G1 (globo.com)

*Figura 19: As gentes do Acre*

Também é exposto um lembrete sobre uma abordagem dos povos originários: quais foram/quem são os habitantes primeiros dessas terras contemporaneamente chamadas de Brasil, Amazônia e Acre? Esta é uma reflexão indagativa ancorada na crítica de Gerson Albuquerque (2015) ao livro de Carlos A. Souza (2002). Na sequência de páginas (p. 33), abrimos outro debate a partir da questão das migrações, apontando para o teor étnico-racial (algo presente no romance). E segundo dados recentes do IBGE (censo 2022), a população acreana declara-se em maior parte negra <sup>21</sup>.

Em continuidade ao debate étnico-racial exposto no par de páginas

<sup>21</sup> Fonte: G1 Acre. Disponível em: <https://encurtador.com.br/glOQ6>.

anterior, tendo como pano de fundo o romance histórico, podemos continuar refletindo sobre o legado da presença negra na formação do Acre. Assunto esse refletido no capítulo anterior, quando apontamos para aproximações das situações vivenciadas pelo *Preto Limão* (personagem do romance) e as pessoas reais de *Nego Bau* e de *Pai me dá 1 real* (Figura 20).

**DA FICÇÃO PARA A (TRISTE) REALIDADE, OU VICE-VERSA?**

44

Por exemplo é sintomática a continuidade histórica das situações dos descendentes de ex-escravizados do país (depois de cerca de 350 anos de escravização, "libertados" (1888) e largados somente "com uma mão na frente e outra atrás" e como "principais" alvos da violência policial); na narrativa de *A Represa*, não é diferente, quando negros aparecem, são em condições de risco social, tipo de um andarilho, morador em situação de rua e, como se não bastasse, é uma figura usada para meter medo a crianças:

**O ROMANCE**  
 "Preto Limão, o velho Preto Limão, que andava cambaleando bêbado pelas ruas e que as mães chamavam para que levasse num saco os filhos malouvidos, morreu num banco da Praça" (Medeiros, 1942, p. 167).

**A HISTÓRIA**  
 O romance faz lembrar: o "*Pai me dá 1 real*" (em pé), personagem factual das ruas da Rio Branco atual.  
 Foto: Sérgio Vale



**Renan Souza: o "Nego Bau", falecido em 2022**

45

Foto: Graffiti faz arte com mais de 2 metros para homenagear Nego Bau, conhecido morador de rua que morreu no início do ano em Rio Branco - Acre Notícias

Na atual Rio Branco, é comum vermos negros em situação de rua (observa-se ser a maioria), parece que nada mudou. Com tais características, conheceu-se Renan Souza: o "Nego Bau", falecido em 2022; quando ele não estava morando na rua, estava preso em um hospital local psiquiátrico; de onde fugia e retornava à rua; depois, recapturado voltada ao hospital. Aqui vem à memória uma canção interpretada pela cantora/ativista Elza Soares, *A carne* (2002):

*"Que vai de graça pro presídio/ E para debaixo do plástico/ E vai de graça pro subemprego/ E pros hospitais psiquiátricos/ A carne mais barata do mercado é a carne negra (...)"*

O que teria em comum, entre os personagens citados aqui: **Preto Limão** (do romance), o falecido **Nego Bau** e o **Pai me dá 1 real**? Bem, além da raça negra, seria a situação de alvos do desprezo social e/ou serem relegados à indigência.

Ouvir a música:  
 Fonte: Site Letras de músicas: *A Carne* - Elza Soares - LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>.  
 Composição: Seu Jorge / Marcelo Yuka / Ulisses Cappelletti.



Figura 20: Negritude e preconceitos

Ainda no possível debate etnico-racial permitido entre a obra de Océlio de Medeiros e questões contemporâneas, trazemos a figura do historiador, advogado e professor Ogan Arimateia falecido em 24 de junho de 2020 (figura 21). Ele inspirou o novo nome para a viela localizada na margem do rio Acre no Segundo Distrito da cidade e resquício do bairro África, citado na obra *A Represa*.

Quando do seu falecimento, ocorreram várias manifestações de pesar, como essa abaixo do Instituto Ecumênico do Acre publicada no site do *Blog Notícias da Hora* em 25 de junho de 2020:

Com sincero e profundo pesar manifesta-se o Instituto Ecumênico Fé e Política - IEFPP, Rio Branco, Acre, lamentando o falecimento de uma de suas mais destacadas lideranças, assim como presença de destaque na sociedade acreana, redobrada



Na parte final do *E-book* constam as referências (*figura 22*), alguns links e notas. Lembrando que este formato de material digital, como já mencionado, é editável a qualquer momento. O que significa que o autor pode continuar alterando partes dele, adicionando ou retirando, com a única intenção de aprimoramento.

### **3.4 - Da submissão do produto aos/às estudantes e do *feedback***

Importante informar que uma parte de tal procedimento não saiu muito bem como a hipótese do planejamento, que foi citada anteriormente neste capítulo, a de serem sorteadas as turmas e grupos para trabalharem o material. Embora os contextos históricos do primeiro e segundo ciclos da borracha e de como se procede o saber histórico, esses foram submetidos efetivamente para as primeiras séries do ensino médio, da escola Sebastião Pedrosa, ao início do ano de 2023, como parte do plano de curso da disciplina de história.

Porém - mesmo que seja prática corriqueira, a de haver exposição de textos literários aos/às estudantes nas aulas de história, como exposto na introdução da dissertação - um trabalho mais sistematizado em relação ao romance histórico e sobre a produção do produto pedagógico especificamente só foi alcançado pelos/as discentes de forma mais individualizada. Já através do *E-book*, repassado, por meio de *link* e acesso à internet, a estudantes em que o autor/professor teria mais afinidade para pedir esse favor, com o intuito de participarem da presente pesquisa e, assim, serem repassados os procedimentos adequados relativos ao objetivo da aplicação.

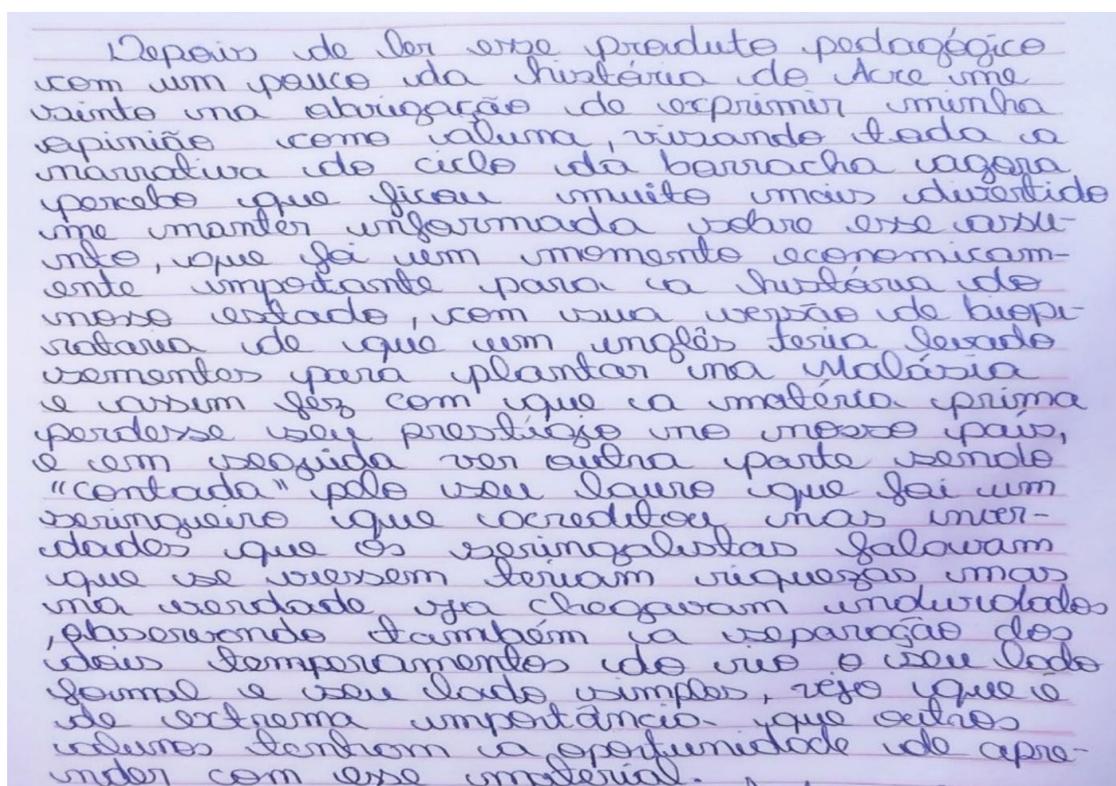
Houve dificuldade pois, por se tratar de uma atividade fora do currículo, não poderíamos atribuir pontuação. Porém é comum se observar que para se conseguir a boa vontade dos/as discentes para fazer um trabalho/atividade, geralmente é necessário valer ponto. São estudantes estimulados/as às competições esportivas de interclasse e das gincanas onde aprendem a competir/disputar. O capitalismo parece verdadeiramente ter tomado conta, também, das práticas escolares, tudo tem que ser “monetizado”/compensado.

Situação parecida é apresentada por Lajolo (1993), através de falas de professores/as ouvidas/os em um projeto da Editora Abril: “(...) outros alunos, por não terem hábito ou gosto pela leitura, infelizmente a maioria, só lêem se

obrigados. Outros ainda, a maioria, não lêem nem obrigados (...) (sic)" (Idem, p. 12). Esse diálogo traz ainda à tona uma passagem do livro de Maíra Soares Ferreira, intitulado *A rima na escola, o verso na história* (2012), que diz:

O desenho desse contexto social cujo futuro "desfuturizado" está governado pelo princípio da incerteza, por exemplo, no destino incerto a que estão sujeitos os alunos dessa escola pública, que se encontra mais preocupada em atender às exigências da burocracia do que às necessidades da formação juvenil periférica (Ferreira, p. 157).

Dessa forma, essa interação e aplicação do produto apresentado a seguir, foram realizadas somente com alguns/as estudantes voluntários/as.



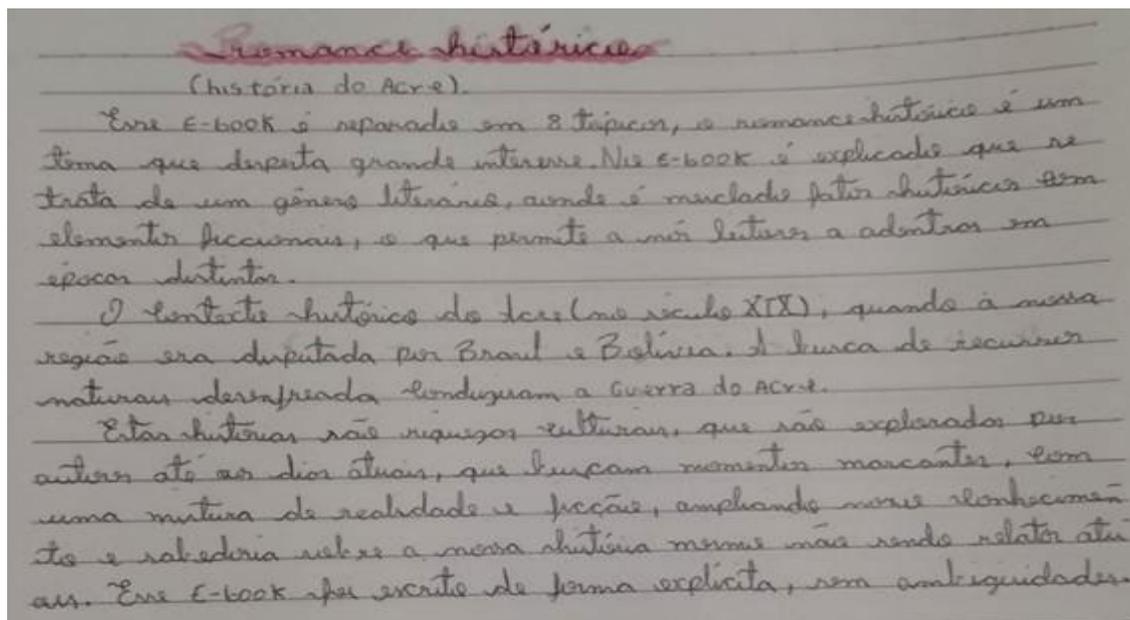
*Depois de ler esse produto pedagógico com um pouco da história do Acre me sinto na obrigação de exprimir minha opinião como aluna, visando toda a natureza do ciclo da borracha agora percebo que ficou muito mais divertido me manter informada sobre esse assunto, que foi um momento economicamente importante para a história do nosso estado, com sua versão de biopirataria de que um inglês teria levado sementes para plantar na Malásia e assim fez com que a matéria prima perdesse seu prestígio no nosso país, e em seguida ver outra parte sendo 'contada' pelo seu lauro que foi um seringueiro que acreditou nas inverdades que os seringalistas falavam que se viessem teriam riquezas mas na verdade já chegavam indivíduos, observando também a separação dos dois temperamentos do rio o seu lado formal e seu lado simples, vejo que o de extrema importância que outros alunos tenham a oportunidade de aprender com*

*esse material* (A.R.S.P. - F).

A estudante A.R.S.P. aponta algumas questões pertinentes apresentadas pelo material pedagógico. Um deles é o ciclo da borracha amazônica e acreano, visto como fortemente e diretamente interligado com a economia do Acre. Sobre o porquê dessa decadência econômica, ela acredita ser devido a biopirataria praticada por ingleses em território amazônico, que teriam contrabandeado a *hevea* para a Malásia. Isso quebrou então a hegemonia brasileira no mercado internacional e, conseqüentemente, provocou a falência de seringalistas locais/regionais desse setor extrativista.

A.R.S.P. destaca também a história do ex-seringueiro participante da *batalha da borracha* Seu Lauro, que hoje mora em Senador Guimard, município próximo a Rio Branco e que recebe 2 salários mínimos como soldado da borracha. Ela se mostra indignada com a forma como essas pessoas foram ludibriadas a migrarem para os seringais amazônicos, com promessas de riqueza fácil e rápida. Mas na verdade essas pessoas aliciadas, ao chegarem ao destino, já estavam em muito endividadas. Começando, assim, um funesto círculo vicioso de quase nunca conseguirem quitar essa dívida junto ao barracão do seringalista. E, portanto, essas pessoas passavam a ser, além de “prisioneiros/as”, represados/as conforme poetiza o autor de *A Represa*.

A estudante finaliza evocando uma passagem de *A Represa*, onde rio Acre era uma realidade da natureza que separava dois temperamentos (Primeiro e Segundo Distritos de Rio Branco), com lado esquerdo formal e o lado direito o da boemia. Nas últimas linhas, A.R.S.P. almeja que os/as demais alunos/as acessem o produto didático.



### *Romance histórico (história do Acre)*

*Esse E-book é separado em 8 tópicos, o romance histórico é um tema que desperta grande interesse. No E-book é explicado que se trata de um gênero literário, aonde é mesclado fatos históricos com elementos ficcionais, o que permite a nós leitores a adentrar em épocas distintas.*

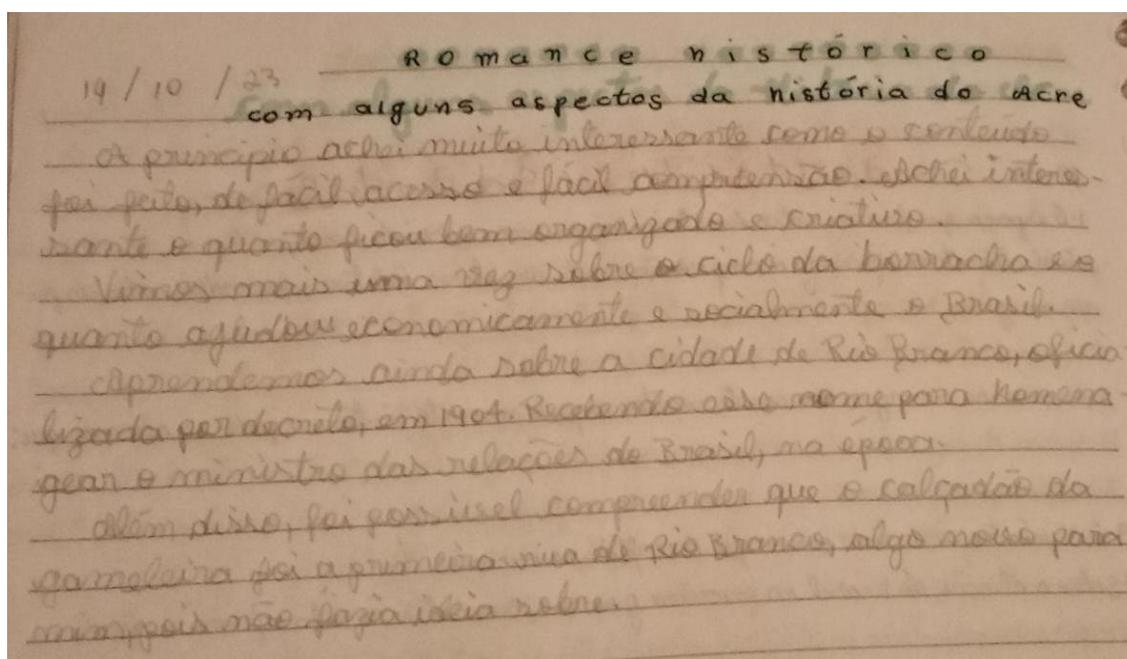
*O contexto histórico do Acre (no século XIX), quando a nossa região era disputada por Brasil e Bolívia. A busca de recursos naturais desenfreada conduziram a Guerra do Acre.*

*Estas histórias são riquezas culturais, que são exploradas por outros até os dias atuais, que buscam momentos marcantes, com uma mistura de realidade e ficção, ampliando nosso conhecimento e sabedoria sobre a nossa história mesmo não sendo relatos atuais. Esse E-book foi escrito de forma explícita, sem ambiguidades (A.P.F. - F).*

É refletido pela estudante as noções básicas sobre o romance histórico, como algo que pode ter uma combinação estreita com a história. Além da percepção entre temporalidades, ao mencionar as “épocas distintas”. A.P.F. destaca a quantidade existente de tópicos (8) em que o E-book continha no momento em que ela fez a análise. Porém, como já explicado, o produto não é algo fechado. Assim, é possível que o material futuramente seja alterado, até porque, depois da análise da aluna, continuamos editando o referido material.

A.P.F. percebe e menciona a perspectiva cultural do trabalho de pesquisa, combinando com o referencial teórico apresentado no capítulo inicial. Evidenciando que a atuação da literatura com a história tem maior fertilidade quando atuam como sócias no campo dimensional da cultura, quando cruzam-se as relações humanas dentro de respectivos espaços e temporalidades

específicas.



*Romance histórico com alguns aspectos da história do Acre*

*A princípio achei muito interessante como o conteúdo foi feito, de fácil acesso e fácil compreensão. Achei interessante o quanto ficou bem organizado e criativo.*

*Vimos mais uma vez sobre o ciclo da borracha e o quanto ajudou economicamente e socialmente o Brasil.*

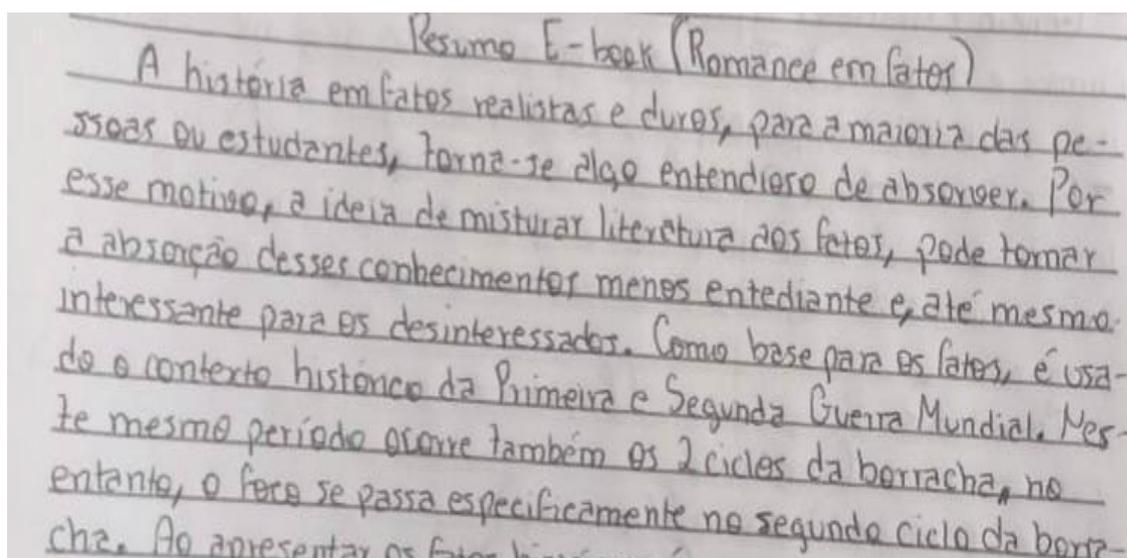
*Aprendemos ainda sobre a cidade de Rio Branco, oficializada por decreto, em 1904. Recebendo esse nome para homenagear o ministro das relações exteriores do Brasil, na época.*

*Além disso, foi possível compreender que o calçadão da gameleira foi a primeira rua de Rio Branco, algo novo para mim, pois não fazia ideia sobre (R.F.C. - F)*

A discente inicia com a evidência que corrobora com dois dos principais objetivos do produto pedagógico, o de facilitar o acesso e o de atrair a atenção e curiosidade dos/as que acessem o *E-book*, servindo como complemento e alternativa especialmente (mas não somente) ao Ensino de História àqueles/as que pretendam ler e estudar nessa perspectiva interdisciplinar.

Ela reforça já ter visto sobre esse contexto histórico: “vimos mais uma vez sobre o ciclo da borracha”. Esse é um dos debates sugeridos a partir do romance *A Represa*, que já explicamos anteriormente. R.F.C. liga esse acontecimento local/regional (ciclo da borracha), com a dimensão nacional (economia do país).

A análise da estudante é proveitosa, embora não se perceba um pensamento ou questionamento com maior criticidade, por evidenciar o trabalho feito no início do ano letivo de 2023 (já explicado), sobre a ambientação contextual que faz parte da *história local*, assunto encaixado e repassado por meio do conteúdo curricular das aulas de história.



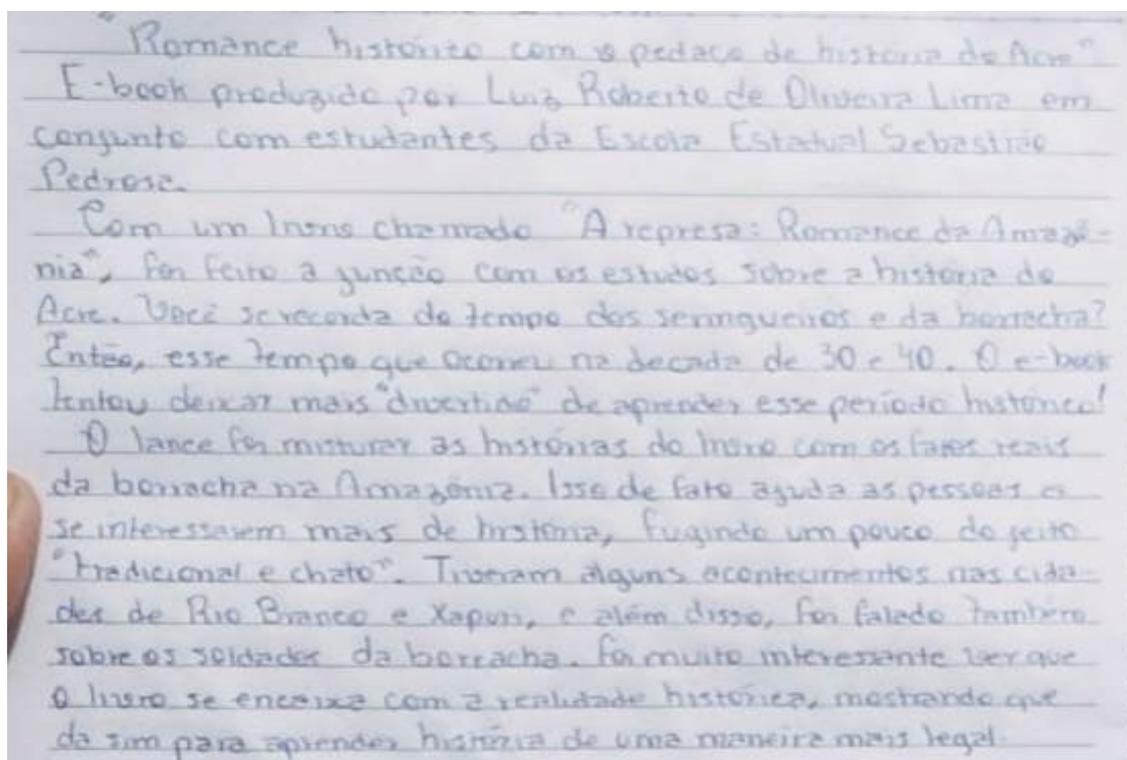
*“Resumo E-book (Romance em fatos)*

*A história em fatos realistas e duros, para a maioria das pessoas ou estudantes, torna-se algo entendioso de absorver. Por esse motivo, a ideia de misturar literatura aos fatos, pode tornar a absorção desses conhecimentos menos entediante e, até mesmo interessante para os desinteressados. Como base para os fatos, é usado o contexto histórico da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Neste mesmo período ocorre também os 2 ciclos da borracha, no entanto, o foco se passa especificamente no segundo ciclo da borracha” (J.M.S.R. - M).*

O estudante exposto por meio das iniciais de seu nome faz descrições sobre o *E-book*. J.M.S.R. usa para isso algumas falas contidas na redação do material pedagógico, “A história em fatos realistas e duros”, para constatar a hipótese de que exista tédio nos/as estudantes quando vão estudar história, possivelmente se esse estudo for aplicado através de métodos e materiais tradicionais, pois “torna-se algo entediado de absorver”.

Ele escreve confirmando as pretensões do objetivo da dissertação e do material didático, o de incentivar o uso da literatura no ensino de história, o que para ele vem a acrescentar de forma positiva para o ensino/aprendizagem dos/as

estudantes. J.M.S.R. finaliza relacionando o fato histórico internacional (Segunda Guerra Mundial) com o fato histórico local/regional (segundo ciclo da borracha).



*Romance histórico com o pedaço da história do Acre*

*E-book produzido por Luiz Roberto de Oliveira Lima em conjunto com estudantes da Escola Estadual Sebastião Pedrosa.*

*Com um livro chamado "A represa: Romance da Amazônia", foi feita a junção com os estudos sobre a história do Acre. Você se lembra do tempo dos seringueiros e da borracha? Então, esse tempo que ocorreu na década de 30 e 40. O e-book tentou deixar mais "divertido" de aprender esse período histórico!*

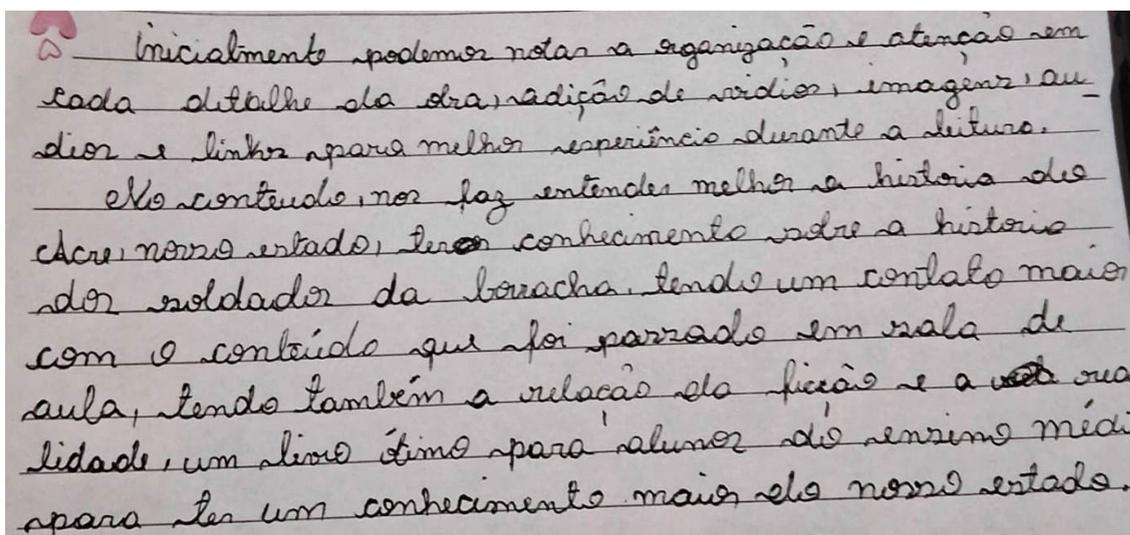
*O lance foi misturar as histórias do livro com os fatos reais da borracha na Amazônia. Isso de fato ajuda as pessoas a se interessarem mais de história, fugindo um pouco do jeito "tradicional e chato". Tiveram alguns acontecimentos nas cidades de Rio Branco e Xapuri, e além disso, foi falado também sobre os soldados da borracha. Foi muito interessante ver que o livro se encaixa com a realidade histórica, mostrando que dá sim para aprender história de uma maneira mais legal (J.M.S.R - M).*

O aluno começa descrevendo algumas partes do E-book, destacando um dos principais assuntos do material que seria o "Romance histórico com o pedaço da história do Acre". Ele segue usando parte do texto constante no início do produto e depois refere a obra *A Represa*, informando que ela está em sintonia com a história do Acre.

Mais além, J.M.S.R. faz uma indagação, provavelmente influenciado pelo próprio *E-book*: “Você se lembra do tempo dos seringueiros e da borracha?” Após essa pergunta, o aluno contextualiza o período abarcado pelo romance *A Represa*, “década de 30 e 40” (século XX). Nessa parte, o jovem afirma ser o material didático “divertido” para aprender sobre a referida época apresentada.

J.M.S.R. continua fazendo uma descrição de um dos objetivos do produto pedagógico, que é “misturar as histórias do livro [romance] com os fatos reais da borracha na Amazônia”. Interessante observar que ele percebe a interligação local/regional entre o Acre inserido em um contexto maior e a Amazônia. Ele segue reforçando que esse tipo de material pode proporcionar mais interesse aos estudos em história. Também constata ser o método e/ou material “tradicional e chato”, o que favoreceria o desinteresse em parte dos/as jovens em relação ao ensino de história.

Foram destacadas pelo estudante aspectos das cidades de Rio Branco e Xapuri, que também englobam o contexto das migrações internas e externas. Ele menciona os seringueiros, tema constante do presente trabalho. E finaliza frisando ser possível haver alternativas aos materiais e métodos tradicionais, algo que gera maior interesse nos/as discentes pelo saber histórico.



*Inicialmente podemos notar a organização e atenção em cada detalhe da obra, adição de vídeos, imagens, áudios e links para melhor experiência durante a leitura.*

*No conteúdo, nos faz entender melhor a história do Acre, nosso estado, ter conhecimento sobre a história dos soldados da borracha tendo um contato*

*maior com o conteúdo que foi passado em sala de aula, tendo também a relação da ficção e a realidade, um livro ótimo para alunos do ensino médio, para ter um conhecimento maior do nosso estado (E.R.A. - F).*

A estudante acima menciona algumas características expostas no *E-book*, enxergando vantagens nesse tipo de material. E lembra do conteúdo já estudado em sala, quando foi trabalhado no primeiro bimestre de 2023, com as turmas da primeira série ou antigo primeiro ano do ensino médio ou segundo grau, assuntos referentes aos ciclos da borracha.

A aluna E.R.A. fala com maior entusiasmo ao comentar sobre o Acre, “nosso estado”, quando parece que ela se apropria da história do local. Ela também reflete sobre a aproximação da literatura com a história ao sugerir *A Represa* para estudantes do ensino médio, reforçando haver nele aprendizados sobre a história do Acre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*(...) pensamos ser necessário reafirmar nossa recusa à condição de seres miméticos. Recusa à noção de uma “história universal”, uma temporalidade, uma espacialidade, uma cultura, uma humanidade, uma língua, um deus, uma literatura, uma arte, um conceito, uma gramática, um verbo, uma identidade, uma música, um mundo, uma igualdade (a universal que apaga nossas diferenças), uma liberdade (do laissez-faire, laissez-passer). Recusa à ficção da verdade e da razão única.*

**Gerson Rodrigues de Albuquerque**  
(História e Historiografia do Acre)

As linhas expostas a partir daqui procuram fazer um apanhado geral de todo o processo encaminhado desde o projeto de pesquisa da dissertação até o momento final do terceiro capítulo. Já que há uma maior dimensão compreensiva tanto dos caminhos percorridos, bem como de alguns resultados que podem ser anunciados.

Partindo da ideia inicial apresentada no projeto de pesquisa, buscamos discutir como um romance histórico (*A Represa*) e o campo da literatura, poderiam agregar no conteúdo/temáticas/ em torno de aspectos relacionados ao Ensino de História do Acre no período temporal da primeira metade do século XX. Com isso, tivemos a intenção de sugerir uma diversificação auxiliar de fontes/narrativas para além do livro didático e quanto às metodologias tradicionais usadas em sala de aula nessa disciplina.

Assim, propusemos o uso de narrativas ficcionais, em gênero de romance, para dialogar com a narrativa histórica no Ensino de História. Como forma de condução do nosso caminhar na proposta, geramos perguntas-problemas: por que boa parte da juventude demonstraria críticas às práticas e materiais didáticos que os levariam a ter que memorizar textos, datas e personagens? Como incrementar o Ensino de História para que os/as jovens busquem aprofundar mais no conhecimento histórico e assim, adquiram uma alfabetização histórica, como propõe a *literacia histórica*?

Então, a *literacia histórica*, a *educação e empatia históricas* levam em consideração a visão prévia de história do/a estudante - trazida pelo/a discente ao ambiente escolar para dialogar com o conteúdo trazido pelo/a docente na

hora da aula – que é considerada parte imprescindível na busca de alcançar uma consciência histórica por parte dos/as discentes. Para isso, a fonte literária entrou na pavimentação desses caminhos. Trabalhamos no sentido de que a narrativa ficcional e suas ferramentas facilitassem essa alfabetização histórica através da criação imaginária, do fazer de conta, da sensibilização que permitam os/as estudantes pensarem a existência deles/as historicamente

Assim sendo, buscamos amparo teórico-metodológico em escolas/correntes da historiografia que corroborassem com o objetivo da pesquisa. Conseguimos fazer esse trabalho utilizando métodos sugeridos pela *Nova História* dos Annales que, por exemplo, atestam e incentivam a simbiose enriquecedora entre a literatura e a história. Também, dialogamos com a crítica e ampliação ao marxismo tradicional proveniente da escola neomarxista inglesa e pudemos constatar avanços importantes nesse campo interdisciplinar.

Portanto, propomos outras perspectivas paradigmáticas que viessem a se encaixar na proposta de pesquisa apresentada. Interagimos com a história local, com a micro-história, um pouco com a história oral, com a crítica literária, com estudos da *Nova História* cultural e abordamos aspectos das narrativas históricas literárias. O resultado estendeu-se para além da dissertação, pois resumiu-se em um *E-book* informal com características e conteúdo da própria pesquisa. Com isso, acreditamos que com essa proposição oferecemos mecanismos de se aproximar a escola a partir de um trabalho acadêmico.

A partir desse caminho percorrido é interessante dizer que não intentamos descobrir a roda, mas constatamos por meio de alguns *feedbacks* de alunos/as que a inclusão da ficcionalidade literária junto ao Ensino de História aumentam as chances dessas aulas serem mais atraentes, curiosas, desafiadoras, lúdicas e, assim, possibilitar maior reflexão. Além disso, aumenta a interdisciplinaridade, proporciona a diversificação das fontes à disposição da historiografia e conseqüentemente faz aumentar a perspectiva do alcance da consciência histórica por parte de alunos/as, porque eles/elas passam a enxergar esse Ensino de História mais plural e diversificado.

Ainda referente ao objetivo principal, reforçamos que debates mais instigantes podem surgir a partir da utilização do romance histórico no Ensino de História do Acre. Além dos assuntos que foram levantados, como os relativos ao urbanismo, questões étnico-raciais, relações de gênero, migrações e fenômenos

climáticos (alagação/verão/inverno). Mas reconhecemos que outros debates podem ser inspirados a partir da obra *A Represa* e serem correlacionados com os fatos históricos do Acre, enriquecendo o Ensino de História local.

Poderiam ser realçadas, por exemplo, as várias cenas de civismo na obra (à época, vivia-se a ditadura do Estado Novo); a questão de saúde mental/depressão verificada pela situação de saudades e pela sensação de represados/as derivadas das condições de existência na Amazônia (Benedição, por exemplo, se suicida); estudos sobre a fauna, a flora e o ecossistema mais geral. Ainda é possível pensar questões de ordem econômica, política, casos de prostituição, de violência e abuso policial. Por fim, sentimos na obra o sintomático silenciamento da presença indígena no Acre, pois encontramos na obra uma única citação e muito pejorativa referência: “índios necrófagos” (Medeiros, 1942, p. 129). Debates esses que só não foram explorados porque prolongaria demais esta dissertação e fugiria do escopo inicial de delimitação de abordagem e problematização.

Algo que se deve mencionar, relativo a dificuldades quanto à pesquisa, passa pela questão da conciliação entre os turnos e dias de trabalho do/a profissional docente com a sua inserção na pós-graduação como discente. O que relato aqui diz respeito apenas ao meu caso específico, pois consegui resolver e conciliar com ajustes muito particulares. Porém, não sem dificuldades: no início, no meu trabalho sugeriram que eu mudasse de escola (estou há quase 10 anos lotado nesse colégio), depois sugeriram que eu renunciasse a um dos 2 turnos sem ônus, o que seria insustentável do ponto de vista financeiro.

Diante disso, fui à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE-Acre) e descobri que infelizmente a instituição não diminui nenhum tempo na carga horária do/a servidor/a para casos envolvendo estudos de pós-graduação. Mesmo já haver uma lei e que fiquei sabendo dela por acaso, já lá na própria secretaria, chamada “Jornada especial para servidor estudante” (LC Nº 39/93) que diz em seu artigo 146: “Parágrafo único. Para efeito do dispositivo neste artigo, será exigido a compensação de horário na repartição, respeitada a duração semanal do trabalho”<sup>22</sup>. Felizmente, não precisei repor.

Essa lei, conforme foi explicado a mim pelo setor jurídico da SEE, serve

---

<sup>22</sup> Fonte: Tribunal de Justiça do Estado do Acre. *Lei Complementar nº 39-1993 - Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis do Estado do Acre*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/abkn5>.

apenas para respaldar o/a professor/a para conversar com a escola e esperar que o/a gestor/a aceite remanejar possíveis horários vagos do/a profissional durante a semana, concentrando-os em horários do curso. E somente se isso não prejudicar o processo escolar, conforme interpretação do servidor do referido setor. Mas, fica a dúvida se em uma situação em que o/a docente não tenha uma boa relação com a sua gestão escolar se isso poderia acontecer (atendimento ao direito do/a servidor/a).

A reflexão é somente uma sugestão para que este PPGPEH/UFAC tenha ainda mais sucesso, atuando e percebendo quais são condições disponibilizadas para a pesquisa do/a servidor/a público junto às Secretarias de Educação municipais e estadual. Até porque o benefício educacional e o retorno institucional são garantidos porque a escola terá em seus quadros um/a profissional com maior qualificação, certamente. Então, seria justo uma contrapartida mais efetiva, para que realmente se faça jus ao termo “Jornada especial” exposto no nome da mencionada lei.

Um dos objetivos desta dissertação é ensinar a pluralidade de fontes no Ensino de História. Com isso, tentamos fazer algumas críticas ao uso intensivo e exclusivo do livro didático. Portanto, defendemos o uso da literatura gênero romance histórico (ou outros, como poesia) nas aulas da disciplina de história. Porém, deixamos claro que a intenção não é rivalizar com o material didático tradicional, substituindo um pelo outro; pelo contrário, a ideia é a de reforço mútuo. Para demonstrar isso, também utilizamos aqui no nosso trabalho dissertativo o livro didático como fonte, numa possível caracterização de problematização das fontes tradicionais, pensando uma forma plural e interdisciplinar pretendida pela crítica à historiografia canônica.

Mas, é preciso cautela, pois isso não significa dizer que nos aproximamos mais e melhor de uma pretensa verdade “recuperada” ou “resgatada” a partir do presente. Somente isso não basta para garantir que se tenha ido além do método tradicional. Pois como nos diz Albuquerque (2015), “quaisquer outras coisas que tenham disso produzidas pelas sociedades humanas se constituem sempre como visão de mundo, representações, leitura, tradução ou interpretações da realidade, não a realidade” (Idem, p. 16).

Ratificamos ser necessário, antes de tudo, aplicar o diálogo com os/as autores/as e trazer a problematização dessas fontes. Não só as ditas de ficção,

mas todas as que venham a ser usadas. Procurando entender suas limitações, seus aspectos ideológicos e as particularidades que lhes são inerentes. Esses seriam passos fundamentais a serem seguidos pelos/as historiadores/as professores/as diante dos recentes paradigmas. Confesso a minha percepção de que há uma linha tênue entre os chamados modelos tradicionais e não tradicionais. Não vejo como uma tarefa simples criticar e avançar ao que chamamos de tradicionalismo, já que estamos enraizados nele.

Não acreditamos e nem pregamos simplesmente a anulação/extinção de métodos, documentações, materiais ou teorias por serem consideradas tradicionais. Isso porque, se bons ou ruins, úteis ou não, necessitam sempre da devida problematização e que muitas vezes são esses modelos tradicionais riquíssimos em registros de uma determinada época/localidade. Caso os desprezemos, acabaríamos por não ter nem isso de rastros do passado. Portanto, muitas coisas podem ser aproveitadas, a depender do que o/a historiador/a pretenda sistematizar.

No decorrer dessa pesquisa tivemos contato com ideias relativas aos diálogos, métodos e conceitos que não deveriam fazer parte da historiografia por causa desta ter surgido buscando afirmação cientificista. Mas já está demonstrado - e tentamos reforçar isso - esses conceitos/modelos/teorias podem e devem ingressar no campo da escrita/ensino da história.

Enquanto ampliação de possibilidades, principalmente, para a historiografia e o Ensino de História, a intenção aqui exposta na dissertação é a de defender a inclusão ao invés da exclusão, o somar em detrimento do diminuir. Mas isso somente após as necessárias sensibilizações.

Quanto a perspectivas futuras, lembro que no início deste mestrado, quando apenas havia de minha parte a ideia da leitura literária nas aulas de história, achei que esse tema não iria ser pertinente. Ignorantemente eu pensava que a proposta seria algo um tanto ingênuo: levar literatura para a sala de aula no ensino médio, porque isso era coisa do ensino infantil. Porém, agora percebo que esse campo de pesquisa (Literatura, História e Ensino de História) tem bastante abrangência e material, ficando desta forma sugestão para quem queira seguir por essa área. Caso eu venha a continuar pelo trajeto dela, sei que terei um terreno fértil para explorar.

No mais, as múltiplas influências do mundo globalizado demandam da

historiografia, para superar os vários desafios, antigos e novos, a abertura de debates constantes e diálogos diversos, principalmente, com as demais áreas do campo das ciências humanas e sociais. Além do desafio de integrar um discurso que seja mais voltado aos novos aspectos que adentram ao campo social, nessa quase metade da 1ª parte do século XXI, “para compreender silêncios, esquecimentos, intenções e tergiversações” e “fazer conexões entre pessoas e mundos sociais e geográficos diferentes” (RIBEIRO, 2005, p. 118).

Por fim, sobre a literatura como fonte de apoio à historiografia, por mais que ainda possamos olhar a história pelo viés de uma linha evolutiva-retilínea, percebemos que nossas práticas metodológicas vêm se aprimorando ao passar dos tempos, mesmo havendo algumas regressões pontuais, compreensíveis, porém, até mesmo as regressões podem ser problematizadas e servirem para acelerar a urgência do avanço e diversificação teóricos e metodológicos da área, alterando a forma como os profissionais da historiografia veem e trabalham a construção dos saberes históricos.

## Referências

### a) Livros, capítulos de livros, teses e dissertações

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de história** / Kátia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva, Ronaldo Cardoso Alves. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

AGUIAR, Flávio. “Brusco lampejo. Digressão sobre a presença de Érico Veríssimo em *Brigada ligeira*, de Antônio Cândido”. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Leituras cruzadas: diálogos da história com a literatura**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000b.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru (SP): EDUSC, 2007.

\_\_\_\_\_, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. São Paulo: Autêntica, 2013.

BENTIVOGLIO, Júlio César. **Teoria e metodologia da história: fundamentos do conhecimento histórico e da historiografia**. Vitória: UFES/Secretaria de Ensino à Distância, 2014.

BERTOLLI FILHO, Cláudio. “Sérgio Buarque e Cassiano Ricardo: confrontos sobre a cultura e o Estado brasileiro”. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Leituras cruzadas: diálogos da história com a literatura**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000b.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História. FFLCH/USP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editores, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis historiador**. São Paulo. Companhia das Letras, 2003.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

DECCA, Edgar Salvadori de. "Teoria e método históricos em Raízes do Brasil". *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Leituras cruzadas: diálogos da história com a literatura**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000b.

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

FERREIRA, Ezequiel Martins (org.). **As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

FERREIRA, Maíra Soares. **A rima na escola, o verso na história**. São Paulo : Boitempo, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. - São Paulo, Cortez, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de. **Literatura e história: o romance revolucionário de André Malraux**. São Paulo: Atual, 1986.

KRIEGER, Ana Carolina. **Literatura e História: possibilidades e desafios na formação da consciência histórica em um salão literário**. PPGPEH. Mestrado Profissional em Ensino de História. Udesc. Florianópolis, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MARTINELLO, Pedro. **A batalha da borracha na Segunda Guerra mundial**. Rio Branco: Edufac, 2004.

MEDEIROS, Océlio de. **A Represa (romance da Amazônia)**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1942.

MENDES, Francielle Maria Modesto. **Imaginários na Amazônia: os diálogos entre história e literatura**. Rio Branco: Edufac, 2021

PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Leituras cruzadas: diálogos da história com a literatura**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000b.

\_\_\_\_\_, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

NEVES, Marcos Vinícius. **A Rio Branco que vivemos**: Registro histórico dos

100 anos de Prefeitura. Rio Branco, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo I). Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo III). Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história : fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

SANTOS, Andréia Aparecida dos. **A literatura de Carolina Maria de Jesus no ensino de história: uma sequência de atividades didáticas a partir da obra “Quarto de despejo” (1960)**. PPGPEH. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, 2020.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

SILVA, Francisco Bento da **Acre, formas de olhar e de narrar: natureza e história nas ausências**. Rio Branco: Nepan, 2020.

SHARPE, Jim. “A História Vista de Baixo”. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. **Acre: prosa e poesia 1900 – 1990**. Rio Branco: UFAC, 1998.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre: novos temas, nova abordagem**. Rio Branco, Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

VASCONCELLOS, Carlos Leão Carneiro de. **Deserdados**. Rio de Janeiro: Livraria Leite Ribeiro, 1921.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História**. PPGPEH. Mestrado Profissional em Ensino de História. UFT. Araguaína, TO, 2017.

VICENTINO, Cláudio. **Diálogos em Ciências Humanas : compreender o mundo**. São Paulo: Ática, 2020.

WOLFF, Christina Scheibe. **Mulheres da floresta: uma história do Alto Juruá, Acre (1890-1945)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

YARED, Ivone. “O que é interdisciplinaridade?” In.: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

## **b) Artigos e Anais de eventos**

ABREU, Francisco Antonio do Carmo de; MARTINS, Ana Carolina Araújo;

SANTOS, Edilberto Florêncio dos. "A literatura como fonte de aprendizagem para o Ensino de História: experiência de intervenção no Programa de Monitoria". VI Congresso Nacional de Educação. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://abre.ai/g3fQ>. Acesso em: 30/06/2022.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. "História e historiografia do Acre: notas sobre os silêncios e a lógica do progresso". **Tropos**, volume 1, número 4, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/342>.

BARCA, Isabel. "Literacia e consciência histórica". **Educar em revista**. Curitiba, p. 93-112, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://abre.ai/g32e>.

BLANCH, Joan Pagès. "As fontes literárias no ensino de história". **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42 - jan./jun. 2013.

CAVALCANTI, Erinaldo. "História e história local: desafios, limites e possibilidades". **Revista História Hoje**, v. 7, nº. 13, p. 272-292, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/g32f>.

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

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica". **Educar em revista**, Curitiba, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://abre.ai/g32g>.

NASCIMENTO, Luciana. "Cidade de papel e floresta: uma leitura de A Represa: romance da Amazônia, de Océlio de Medeiros". **Uniletras**, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <https://abre.ai/g3f6>.

PEREIRA, Juliano da Silva. "Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no Ensino de História". **XXVII Simpósio Nacional de História-ANPUH**, Natal, 2013. Disponível em: <https://abre.ai/g3ga>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Fronteiras da Ficção: Diálogos da História Com a Literatura". **Revista de História das Ideias**, Volume 21. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000a.

\_\_\_\_\_, Sandra Jatahy. "Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história". **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 30, 2002, p. 56-75.

\_\_\_\_\_, Sandra Jatahy. "O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. História da Educação". **ASPHE**. UFPel, Pelotas, nº 14, p. 31-45, set. 2003b.

PONTES, Carlos José de Farias. **A Guerra no Inferno Verde: Segundo Ciclo da Borracha, o Front da Amazônia e os Soldados da Borracha**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological. 2015.

PRATS, Joaquín. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. **Educar em revista**, Curitiba, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

RIBEIRO, Antônio Marcos de Almeida. “História Oral Brasileira: Trajetórias e Perspectivas”. **Revista Teoria da História**, UFG, volume 3, nº 6, Goiás, 2011.

SANTHIAGO, R. “Da fonte à história oral: debates sobre a legitimidade da entrevista”. **Sæculum-Revista de História**, n. 18, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11395>

SEABRA, Silvana. “Dossiê História e Literatura: um diálogo em andamento”. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v.17, n.1, p. 17-37, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/issue/view/896>.

SOARES, Cristiane de Souza. “As representações literárias e o Ensino de História: discutindo história pela literatura”. **V Colóquio de História. Perspectivas Históricas: historiografia, pesquisa e patrimônio**. Pernambuco, 2011.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. “**História e ficção: fronteiras e ensino de história**”. Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 176 – 199, 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1913>

TRIPP, David. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WHITE, Hayden. “Teoria literária e escrita da História”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 13 (1994): CPDOC, p. 23-44. Disponível em: <https://abre.ai/g3qJ>.

### c) Sites e Blogs.

FERREIRA, Edmilson. “Patrimônio Curioso lembra do bairro África e da cultura da capoeira em Rio Branco”. **Ac24horas**. 2019. Disponível em: <https://abre.ai/g3fY>.

GONÇALVES, Adelto. “Machado de Assis, historiador”. **NetHistória**, 2004. Disponível em: <https://abre.ai/g31J>.

G1 Acre. População do Acre que se declara preta sobe para 6,8% em 2022, aponta IBGE. 23 de novembro de 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qzQR1>.

LEITE, Lhais. “O positivismo sob críticas”. **Webartigos**, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/g31I>.

MELO, Isaac. “Océlio de Medeiros”. **Blog Ambiente Acreano**. 28 de abril de 2010. Disponível em: <https://abre.ai/g3qg>.

MENEZES, Renato. “Saiba quais foram as maiores enchentes da história de Rio

Branco desde 1971”. **Portal Amazônia**. 2023. Disponível em: <https://abre.ai/g31G>.

NASCIMENTO, Aline. “Após abaixo-assinado, advogado que lutou contra o racismo é homenageado com nome em rua de Rio Branco”. **G1 Acre**. 2021. Disponível em: <https://abre.ai/g3f0>.

NOGUEIRA, Ravenna. “Xapuri completa 117 anos de historia e resistencia”. **Noticias do Acre**. 2022. Disponível em: <https://abre.ai/g3gM>.

RIO BRANCO. “Panorama”. **IBGE**. 2023. Disponível em: <https://abre.ai/g31S>

ROWE, Michael (Diretor). “Danyka”. Filme. **Amazon Prime**. México, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/g31F>.

SANTOS, Michelly. “Descomplicando a literatura brasileira”. **Blog michellysantosliteratura.com**. Disponível em: <https://abre.ai/g3gm>.

SANTOS, Paula Fernanda Savitras dos & KURPEL, Denise de Fátima. “Objetificação dos corpos das mulheres: o ser-em-si e o objeto, um estudo de representações sociais”. **V Seminário Internacional Desfazendo Gênero**. Online, 22 a 25 de novembro de 2021. Disponível em: <https://abre.ai/g31X>.

SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado do Acre. **População residente e total indígena**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/eqS18>.

SOARES, Elza. “A Carne”. **Letras**. Disponível em: <https://abre.ai/g3gy>.

SOUZA, Sérgio Roberto Gomes de. “Xapuri Agora!: Alguns breves “pitacos” sobre Xapuri”. **Blog Xapuri agora!**. 2011a. Disponível em: <https://abre.ai/g3gC>.

SOUZA, Sérgio Roberto Gomes de. “A Represa: personagens acreanos no romance de Océlio de Medeiros”. **Blog Xapuri agora!** 2011b. Disponível em: <https://abre.ai/g3gD>.

SOUZA, Warley. “Realismo no Brasil”. **Português**. S.d. Disponível em: <https://abre.ai/g31L>.

TJAC - Tribunal de Justiça do Estado do Acre. [Lei Complementar nº 39-1993 - Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Acre - Atualizada ate 2012](https://encurtador.com.br/abkn5). Disponível em: <https://encurtador.com.br/abkn5>.

XAPURI. “Panorama”. **IBGE**. Disponível em: <https://abre.ai/g31Q>.

XAPURI. “História e Fotos”. **IBGE**. Disponível em: <https://abre.ai/g310>.

XAPURI. **Guia do Turismo Brasil**. Disponível em: <https://abre.ai/g3gO>.

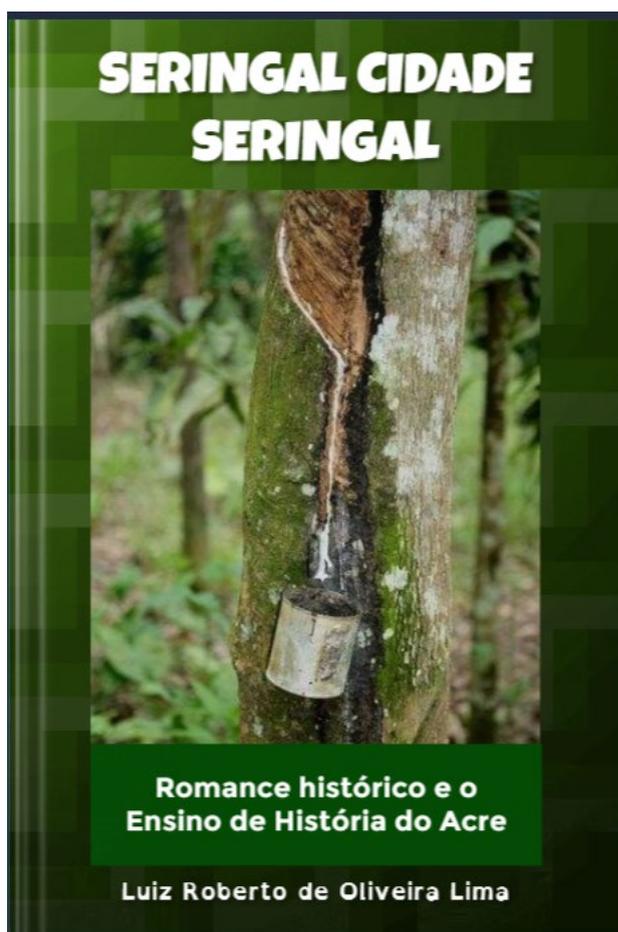
# Anexo - 1

1 – Produto didático produzido pelo autor da Dissertação de Mestrado

## Referência bibliográfica

LIMA, Luiz Roberto de Oliveira. **Seringal Cidade Seringal: Romance histórico e o Ensino de História do Acre**. Book Creator. Rio Branco, 2022.

Capa e link de acesso integral ao produto didático



Link:

<https://read.bookcreator.com/rGKni1SvrCdyM7vaU6i0ZKwRPwl3/B-2Qe9sQQKinn9p2phc84A/bwOfwQpzRhqMMOltT02V6A>.

# Anexo - 2

## 1 - Lista de Personagens da obra *A Represa*

<b>Nome</b>	<b>Descrição no livro</b>
Abdonzinho	Rico, com filhos estudando em Belém
Albano	Dono de sítio em Xapuri
Albertina	Cunhada do Capitão Donato
Alves	Escrevente
Amadeu Aguiar	Jornalista
Amanajós	Academia Acreana de Letras - AAL
Amaral	Jornalista
Américo Dutra	Seringalista
Anália	Modelo para o vestido de Santinha
Antero	Professor de Antonico
Antônia Coió	Amante de Vieirinha
Antonico	Um dos protagonistas do romance
Antonieta	Cunhada do Capitão Donato
Antônio Almeida	Seringueiro
Araripe	Caixeiro do seringalista Belarmino
Armando Braga	Boêmio e amigo do Preto Limão
Azevedo	Bacharel
Bachir	Referente a pavilhão
"Badovaldo"	Onde "dançam"?
Barba Chata	Dono de regatão-turco
Bastos	Rico que faliu durante a crise da borracha
Beiruth	Referência ao 2º Distrito de Rio Branco
Belchior Galo	Dono de loja
Benedição	Seringueiro PcD
Bichara	Comerciante sírio
Braga Sobrinho	Assassinado
Cabocla	Amante de Araripe/"cria de casa"
Cajazeira	Seringueiro-amigo de Benedição
Calango Elétrico	Embarcação
Candunga	Seringueiro
Capitão João Donato	Chefe de Polícia e seringalista
Castro	Promotor
Cazuza	Professor e imortal da AAL
Chandless	Explorador inglês da Bacia Amazônica
Chico Ligeiro	Operador de cena muda
Chico Nigro	Açogueiro em Xapuri
Comandante Martins	Ex-patrão de Pedro Marreta
Coriolano	Desembargador
Coronel Benedito	Seringalista
Coronel Berlamino	Seringalista e protagonista da obra
Deodoro Tocatins	Capitalista
Djalma	Desembargador
Didi	Noivo e marido de Santinha
Diloca	Filha solteira de D. Vanjú
D. Ambrosina	Amigada com Capitão Donato

D. Vangelina	Usuária de catraia
D. Zinha	Mãe de Santinha
Dom Ramiro	Fazendeiro boliviano
Dona Alaide	Mulher do Dr. Espiridião
Dona Anita	Amiga de D. Ormenzinda, dona de casa
Dona Candinha	Mãe de Antonico
Dona Castorina	Esposa do Amadeu Aguiar
Dona Guiomar	Dona de casa, amiga de D. Ormenzinda
Dona Idália	Dona de casa, amiga de D. Ormenzinda
Dona Isaura	Dona de casa, amiga de D. Ormenzinda
Dona Marília	Área da saúde, reconhece DST's
Dona Ormenzinda	Retratada como fofqueira
Dona Rosalina	Dona de casa, amiga de D. Ormenzinda
Dona Sinhá	Senhora estéril
Dona Teodósia	Dona de casa, amiga de D. Ormenzinda
Dona Vanjú	Moradora do Bairro da Africa
Dr. Anselmo	Professor de inglês
Dr. Cavalcante	Médico(?)
Dr. Flávio Silveira	Banqueiro
Dr. Fabrício	Bacharel
Dr. Galvão	Protético
Dr. Juquita	Almoxarife Geral
Dr. Mário de Oliveira	Jornalista, Procurador Geral e da AAL
Dr. Melinho	Diretor de hospital
Dr. Nabuco	Dono de Rádio
Dr. Romualdo	Médico
Dr. Valentim	Imortal da A. A. de Letras
Eliezer	Boêmio e amigo do Preto Limão
Enedina	Irmã do Frei Peregrino
Epaminondas Martins	Procurador de terras, odiado
Esperidião	Jornalista
Estela	Moradora do Bairro da Africa
Fariz	Os filhos foram para Belém
Fecuri	Comerciante sírio
Felix	Dono de uma bodega
Fernandes	Amigo do Dr. Fabrício, na missa
Filhas de Maria	Beatas
Filipinho	Ironizado como falso intelectual
Fonseca	Negociador de borracha
Fontenele	Major
Ford	Vendedor de automóveis
Galdino	Marido da Lica Jabota
General Pando	Militar e ex-presidente boliviano
Guilhermino	Marchante/dono de terras
Henrique	Professor
Hermano	Agrônomo
Hugo Carneiro	Político
Iracema	Seringal/Xapuri
Ibraim Fará	Comerciante sírio
Irmãs Duarte	Moradoras do Bairro da Africa
J. Ruela	Jornalista
Jaime	Morador de Xapuri, enforca um carneiro
Jardineiros	Cortavam benjamins

João Gabriel	Comendador
Joca	Filho do Pereira
“Jorge Maia”	Barco/navio
José Safa	Comerciante sírio
Juca Peixoto	Mora no Rio de Janeiro
Judeu Bendaam	Guarda-livros
Júlia Cajú	Amante de Amadeu Aguiar
Julião	Cobrador
Juvêncio	Poeta
Lica Jabota	Mulher do Galdino
Lica Jatobá	Seringueira
Lindalva	Arranja um novo amante
Lindolfo	Seringueiro
Lopes	Dono de farmácia
Mademoiselle Bensabá	Filha de comerciante sírio
Magno	Maestro
Major Isidoro	Pai de Antonico
“Major Salinas”	Bairro de Xapuri
Maneco Combito/Maneco Brabo	Seringueiro
Manequinho	Filho de Maneco
Manoel Brasil	Carteiro
Manoel do Canto	Dono de butiquim
Manoel Pedro	Dono de lancha
Manuel Cesário	Seringueiro
Marcos	Maçon
Maria da Purificação	Seringueira
Mariana	Esposa do Comendador João Gabriel
Marina	Filha de D. Vanjú
Martãzinho	Amigo da família Saraiva, família de Antonico
Menino bom	Referência ao 1º distrito de Rio Branco
Menino mau	Referência ao 2º distrito de Rio Branco
Mulher de Seu Ângelo	Amiga de D. Ormenzinda, dona de casa
Mustafá	Comerciante fluvial
Nabuco	Dono de rádio
Nato	Amigo de Dona Vanjú
Nega Deltrudes	Dona de pensão
Negro Peixoto	Seringueiro
Nenem Oliveira	Professora
Nilo Bezerra	Farmacêutico
Niotel Maia	Fundou o seringal Empreza
Noêmia	Profissional do sexo
Odorico	Dono de botequim
Olinto	Livreiro
Omar Satut	Comerciante sírio
Orton	Dono de fazendas
Osvaldina	Filha do Seu Ângelo
Padre Benedito	Religioso e ex-professor de Antonico
Pai Irineu	Chefe da <i>nascar</i>
Patrícios	Bolivianos trambiqueiros
Pedro Marreta	Seringueiro
Pedro Martins	Patrão-mor
Pedro Morais	Suicidou-se
Peregrino	Frei/inventor de uma “ronqueira”

Pereira	Pai do Joca
Pisca	Fotógrafo
Plácido de Castro	Seringalista/líder da "Revolução Acreana"
Possidônio	Seringueiro
Praxedes	Juiz
Preto Ceará	Seringueiro
Preto Limão	Morador em situação de rua-boêmio
Professor Cazuza	Imortal da A. A. De Letras
Púpio	Morador de Xapuri
Raimundo Doido	Propagandista ambulante
Raimundo Quinto	Seringueiro
Raimundo Sargente	Teria instalado luz elétrica em Iracema
Ramalho	Barco/comércio fluvial
Rebelos	Moradores/as do Bairro da Africa
Ribeiro Santos	Prefeito
Rômulo	Sacristão
Sadala	Comerciante (Casa Sadala)
Said Duque	Comerciante sírio
Santinha	Filha de seringalista (protagonista)
Serra Silva	Professora
Seu Ângelo	Pai da Osvaldina
Seu Bandeira	Consumidor de feira
Seu Lúcio	Aposentado cadeirante
Seu Rocha	Tipógrafo
Tadeu	Escrivão
Tenório	Juiz
Teresa	Seringueira
Tolaco	Seringueiro
Tomé Manteiga	Orador
Tufí Curi	Latifundiário
Ubirajara	Paladino dos interesses municipais
Urbano da Encarnação	Navegador de rios do Acre
Vieirinha	Jogador de <i>poker</i>
Visconde de Santo Elias	Armador no Pará
Viúva Umbelina	Latifundiária
Zé Bodinho/Aristeu	Jurista
Zé Cesário	Seringueiro
Zé da Gaita	Músico
Zé Engraxate	Operário/usa perna de pau
Zé Florêncio	Dono de "Gaiola" (navio)
Zé Galdino	Ex-dono de navio, pobre falido
Zé Valente	Lixeiro (carro de boi)
Zizinha	Moradora do Bairro da Africa