

**TUMBU (2007): DA LIBERDADE NA ÁFRICA À ESCRAVIDÃO NO BRASIL –  
RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO ESCRAVAGISTA PELA LITERATURA  
HÍBRIDA JUVENIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR CONSCIENTE**

**TUMBU (2007): FROM LIBERTY IN AFRICA TO SLAVERY IN BRAZIL –  
RESSIGNIFICATIONS OF A SLAVERY PAST THROUGH HYBRID YOUTH  
LITERATURE AND THE FORMATION OF THE CONSCIOUS READER**

DOI 10.20873/uft2179-3948.2021v12n3p190-209

**Marta Richciki Camargo<sup>1</sup>**

**Raimundo Nonato Duarte Corrêa<sup>2</sup>**

**Vilson Pruzak dos Santos<sup>3</sup>**

**Resumo:** Neste artigo objetivamos dar visibilidade a uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil intitulada *Tumbu (2007)*, de Marconi Leal. Essa obra propõe uma releitura do passado da escravidão do povo negro por meio de uma voz enunciativa marginalizada pela historiografia tradicional. Com isso, também, buscamos formar leitores que sejam capazes de ler além da decodificação de palavras, que sejam leitores conscientes da manipulação da linguagem, pois é, desde nosso ponto de vista, essencial para a formação de uma sociedade descolonizada. Para isso, nos ancoramos em Colomer (2001), Coelho (2010), Fleck (2017), entre outros.

**Palavras-chave:** literatura juvenil; narrativas híbridas de história e ficção; *Tumbu (2007)*.

**Abstract:** This article aims to provide visibility of a hybrid youth narrative of history and fiction called *Tumbu (2007)*, written by Marconi Leal. This work proposes rereadings of the black people's slavery past throughout a marginalized voice by the traditional historiography. Based on this, we also aim to form readers who are capable of reading besides decoding words, who become conscious readers of the language manipulation, for it is, in our perspective,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pelo Mestrado profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR. Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Realeza/PR. Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Realeza/PR. Professora da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. E-mail: marta.richciki@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-124X>.

<sup>2</sup> Mestrando em Letras pelo Mestrado profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela FAEL. Especialista em Língua Portuguesa pela UEMA. Graduado em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade CEUMA. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Professor da SEMED/MA e SEDUC/MA. E-mail: duarte1312@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6205-3023>.

<sup>3</sup> Mestre em Letras pelo Mestrado profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Doutorando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (2020-2024). Integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: vilsonpruzaksantos@gmail.com. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0753-4008>.

essential for the formation of a decolonized society. For that, we rely on the theoretical assumptions of Colomer (2001), Coelho (2010), Fleck (2017), among others.

**Keywords:** youth literature; hybrid narratives of history and fiction; *Tumbu* (2007).

## Introdução

Quando pensamos na formação de leitores, em momento algum vislumbramos somente decodificadores de signos linguísticos, os quais podem emitir sons de letras, sílabas ou palavras advindas das grafias convencionalizadas na língua portuguesa, pois o ato de ler ultrapassa a decodificação. Dessa forma, ao materializarmos um leitor, especialmente aquele que está em fase de desenvolvimento, não podemos deixar de lado o processo da alfabetização por meio da codificação e decodificação de textos, mas não podemos, de forma alguma, restringi-lo a esse tipo de leitura. Assim, o professor, enquanto mediador, tem o papel de suscitar em seus alunos uma leitura emancipadora, na qual os leitores possam vislumbrar o mundo e se relacionar com ele de forma consciente. Esse leitor, consciente da manipulação possível que a linguagem pode sofrer na construção de discursos, será um futuro agente decolonial.

Para tal processo de interação entre o leitor e o texto, como professores nos indagamos, muitas vezes, por onde começar, ou de onde devemos partir? Com bases nesses questionamentos, Fleck comenta que

[...] gêneros variados de leitura cooperam, sem dúvidas, para uma melhor integração do sujeito com o mundo letrado, mas nenhum texto é mais indicado para formar leitores críticos e conscientes do que o texto literário. Isso porque é de natureza “aberta” e nele o leitor será, sempre, coautor. Mas, aqui, a mediação é vital. (FLECK, 2019, p. 99)

Segundo o entendimento do autor, os textos literários possibilitam a formação de leitores mais reflexivos e conscientes, ou seja, sujeitos capazes de ler, compreender e interpretar o mundo e, ainda, de se tornarem leitores ativos perante o texto literário, visto que nele o interlocutor molda o texto a partir de sua estética receptiva. Segundo Candido (2004), a literatura é um direito fundamental e social a todas as pessoas. Nela, o ser humano expressa-se, vislumbra-se, questiona-se e consegue inferir, contrapor e aproximar seus sentimentos, suas dúvidas, suas “certezas”. Assim, por meio da literatura, o sujeito é capaz de construir e reconstruir pensamentos e, com isso, humaniza-se e deixa de ser facilmente manipulado.

Também, no final da citação, Fleck (2019) revela algo muito importante: o papel do mediador que, na maioria das vezes, é assumido pelo professor. Ao sabermos disso,

consideramos necessário que esse profissional conheça e selecione obras literárias para conduzir a formação de seus alunos. Diante disso, conhecer o percurso da produção literária destinada às crianças, aos adolescentes e aos jovens é de suma importância, como vemos a seguir.

## 1 O espaço da literatura infantil e juvenil na atualidade

No fim do século XX – e com o advento do século XXI –, observamos que a produção literária destinadas às crianças, aos adolescentes e aos jovens cresceu em ritmo acelerado no mundo, principalmente pelas traduções de sagas como *Harry Potter* (1997), da escritora britânica Joanne Rowling; *Crepúsculo* (2006), da estadunidense Stephenie Morgan; *Jogos Vorazes* (2008), da estadunidense Suzanne Collins; *Diário de um Banana* (2007), do estadunidense Jeff Kinney, entre inúmeros outros fenômenos literários que circulam em todos os continentes.

Ainda, em âmbito nacional, pesquisadores e críticos literários como Nelly Novaes Coelho, com a obra *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo* ([1991] 2010), e Gabriela Luft, com o artigo “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências” (2011), observam e pontuam as mudanças que ocorrem nas tessituras narrativas destinadas ao público infantil e juvenil.

Primeiramente, Coelho (2010), ao traçar o percurso histórico da literatura infantil/juvenil, revela-nos muitas das nuances que se efetivaram no percurso da produção literária com relação à intenção de escrita ao público leitor em fase de desenvolvimento, perpassando pelo moralismo, civismo, nacionalismo, nas obras produzidas no século XIX, pela ascensão de uma literatura repleta de possibilidades, imaginação, fantasia, a partir das narrativas de Monteiro Lobato, até o *boom* da literatura infantil e juvenil brasileira bastante visível nas edições da série Vaga-lume, na qual é possível observar o interesse mercantil dos editores e, também, dos autores que escreveram para essa série. Também, a autora pontua que

[...] a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da “aldeia global” em que vivemos. (COELHO, 2010, p. 289).

Diante dos apontamentos da autora, podemos compreender que a literatura infantil e juvenil, de modo geral, não se estagnou nas produções moralizantes, ela se diversificou e se

expandiu ao passo da globalização, ou seja, a produção literária se move à medida que surgem as novas demandas sociais e individuais do leitor. Nesse viés, Coelho (2010) ainda comenta que, no Brasil, existem algumas tendências de escrita literária que estão mais consolidadas nas produções para o público infantil/juvenil, sendo elas: a realista, a fantástica e a híbrida.

Sobre a primeira dessas linhas de intenção de tessituras escriturais, Coelho, detalhadamente, explicita que essa linha é

[...] expressão de Realidade cotidiana, tal qual é percebida ou desconhecida pelo senso comum. Linha que atende a diferentes objetivos:  
- *Testemunhar* o mundo cotidiano, concreto, familiar e atual, que o jovem leitor parece conhecer prontamente, pois é nele que vive.  
- *Informar* sobre costumes, hábitos ou tradições populares das diferentes regiões do Brasil.  
- *Apelar para a curiosidade* e a argúcia do leitor, explorando enigmas ou aparentes mistérios de certos acontecimentos que rompem a rotina (como nos romances policiais).  
- *Preparar psicologicamente* os pequenos leitores para enfrentarem sem traumas, mais tarde ou mais cedo, as dores e os sofrimentos da vida. [...]. (COELHO, 2010, p. 289-290)

Essa vertente literária brasileira, a partir da metade do século XX e com o advento do século XXI, consolidou-se, visto que o leitor em construção tem, nela, a possibilidade de imergir em um mundo muito próximo ao seu, o que torna essa tessitura narrativa um banquete aos olhos desse degustador literário. Assim, como exemplos das narrativas realistas brasileiras temos: *Meu pé de laranja lima* (1968), de José Mauro Vasconcelos; *Os meninos da rua quinze* (1973), de Marçal Aquino; *Bullying: mentes perigosas nas escolas* (2010), de Ana Beatriz Barbosa Silva, *Fala sério mãe* (2017), de Thalita Rebouças, entre inúmeros outros. Vale destacar que nessa linha, o interlocutor dialoga com as personagens de modo mais racional e, ao mesmo tempo, emotivo, amalgamando suas vivências as dos sujeitos ficcionais.

Outra linha que se destaca e que faz parte do imaginário de muitos leitores, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou até mesmo adultos, é a da fantasia. Nesse tipo de tessitura narrativa, o leitor se afasta do real para vislumbrar um mundo de possibilidades, no qual tudo pode acontecer. Nesse sentido, Coelho (2010, p. 290), pontua que “[...] a literatura fantasia apresenta o mundo maravilhoso, criado pela Imaginação, e que existe fora dos limites do Real e do senso comum. [...] os que optam pela forma fantasista dão prioridade à ficção sobre o real [...].”

Ao analisarmos essa vertente, podemos observar que ela está corporificada na produção literária destinada, principalmente, a crianças e adolescentes, sendo que grande parte delas está entrelaçada nos enredos dos contos de fadas e nas fábulas. Nessa literatura, o leitor, em especial

o leitor em formação, é capaz de se abstrair do mundo real e criar um espaço ficcional novo, repleto de possibilidades imagéticas com enredos e personagens que fujam do convencional, do padronizado pela estética realista. No Brasil, constatamos a presença desse tipo de literatura nas obras: *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato; *A terra dos meninos pelados* (1939), de Graciliano Ramos; entre outros.

Além das narrativas realista e fantástica, outra vertente que vem se firmando no campo da literatura infantil e juvenil brasileira é a literatura híbrida, a qual aproxima o real do ficcional. Nesse viés, Coelho (2010, p. 291) pontua que “a literatura híbrida parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e o outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras [...]” Se partirmos da premissa que literatura híbrida é o amalgamado entre o real e a ficção, podemos pontuar algumas obras que seguem essa linha de escrita, como: *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco Marins; *A história dos escravos* (1998), de Isabel Lustosa; *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado; *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore; *Os estrangeiros* (2018), de Marconi Leal, dentro inúmeros outros.

Dessa forma, ao observarmos essas três possíveis linhas nas quais a autora sistematiza a produção da literatura infantil e juvenil brasileira no século XXI, chama-nos a atenção essa última, a qual apresenta a possibilidade da hibridez nas narrativas literárias. No decorrer da explicação, Coelho (2010) enfatiza que Lobato é responsável pela inauguração dessa linha com sua obra *O sítio do Pica-pau Amarelo* (1920-1947).

Ainda, a autora, ao estabelecer a linha híbrida de escrita literária, sinaliza nela duas correntes que começam a se destacar: as narrativas indígenas e as narrativas africanas. Coelho cita que

[...] de maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa liberdade. (COELHO, 2010, p. 291)

A autora somente assinala o surgimento dessa corrente, mas não a exemplifica, nem discute sobre ela, como fica visível nos fragmentos de sua obra que acima destacamos. Neles se vislumbra o tratamento analítico e expansivo dado à *linha Realista* de produção literária infantil e juvenil no Brasil, enquanto, com relação às outras duas linhas, poucos são os seus comentários e, praticamente, nula a expansão do tema com exemplos de obras e autores dessas linhas. Não há, na obra de Coelho (2010), comentários sobre os objetivos concretos dessas

produções híbridas. Isso nos revela que, mesmo críticos especializados, ainda não estão atualizados com relação a essa produção mais hodierna, escapando-lhes as suas especificidades.

No entanto, a partir dessa citação, inferimos que a autora está assinalando o surgimento de narrativas híbridas de história e ficção, nas quais o passado dos povos indígenas e africanos é trazido à tona e ficcionalizado em paralelo com o discurso historiográfico, o qual minorizou, silenciou e tentou apagar as vozes dos povos subjugados ao longo do processo histórico da formação da sociedade brasileira. A literatura surge, assim, como um canal de ressignificação desse passado. Seu discurso – artístico, polifônico, polissêmico – enfrenta-se com a univocidade da historiografia tradicional e possibilita ao jovem leitor imaginar, também, outras possíveis versões para fatos e personagens que deram fundamento a nossa nação.

Não denominamos as obras infantis e juvenis de “romances históricos”, mas, sim, de “narrativas híbridas de história e ficção”, por elas, nem sempre, alcançarem a dimensão de uma narrativa romanesca, assemelhando-se, muitas vezes, mais à contística ou às fábulas do que ao próprio romance em si. Isso ocorre, na maioria das vezes, devido à extensão do relato e à sua complexidade (linguística, estrutural), uma vez que são obras destinadas a leitores ainda bem jovens, ou mesmo para crianças.

Quando analisamos apontamentos teóricos a respeito das narrativas híbridas de história e ficção constatamos que essas fazem parte do conjunto de leituras dos adolescentes europeus, como observamos no fragmento a seguir, destacado da obra de Colomer:

La narración histórica, concretamente, ha sido leída por los adolescentes desde su aparición como género literario sin especificación de edades. Su atractivo es evidente puesto que ya en las recreaciones históricas para adultos este tipo de obras puede utilizarse como escenario de aventura y vehicular, a la vez, un deseo de exotismo y aprendizaje histórico que conectan con los gustos adolescentes. Pero en su concepción como lectura juvenil se ha añadido siempre una función educativa que, a menudo, llevan a reinterpretar el pasado para vehicular valores de futuro, de modo que esta ficción revela claramente el reflejo de las representaciones y valores sociales actuales<sup>4</sup>. (COLOMER, 2001, p. 13)

Segundo a autora, as narrativas híbridas de história e ficção vão ao encontro das demandas dos adolescentes, pois as diegeses desenvolvidas pelos autores são permeadas de

---

<sup>4</sup> Tradução nossa: A narrativa histórica, concretamente, tem sido lida pelos adolescentes desde sua aparição como gênero literário sem especificação de idade. Seu atrativo é evidente porque, já nas recriações históricas para adultos, este tipo de obra pode utilizar-se como cenário de aventura e veicular, de uma vez só, um desejo de exotismo e aprendizagem histórica que se conectam com os gostos dos adolescentes. Mas na sua concepção como uma leitura juvenil, sempre se agregou uma função educativa que, muitas vezes, leva a reinterpretar o passado para transmitir valores futuros, de forma que essa ficção revele com clareza o reflexo das representações e valores sociais atuais. (COLOMER, 2001, p. 13).

aventura, exotismo e aprendizado histórico. Contudo, essa literatura, por se dirigir ao público infantil e juvenil, carrega em sua tessitura um foco educativo, o qual nos faz lembrar dos contos de Perrault e Figueiredo Pimentel. Entretanto, essa função presente nas narrativas híbridas, segundo aponta a pesquisadora, não está voltada à alienação do jovem leitor – como foi muito comum, também, na produção de romances históricos acrílicos durante séculos para leitores adultos –, mas à compreensão do passado para cultivar valores do futuro, expondo, assim, por meio da representação literária, a realidade social do presente. Nesse sentido, Colomer pontua, ainda, que

[...] la narración histórica, desde la segunda guerra mundial, no se ha desarrollado sobre la exaltación de héroes concretos, ni mucho menos sobre la alabanza de hazañas bélicas o de conquista. Bien al contrario, muy a menudo se ha dirigido a utilizar protagonistas anónimos para realizar una amplia descripción social con proyección actual o para denunciar la historia oficial dando voz a los pueblos históricamente oprimidos<sup>5</sup>. (COLOMER, 2001, p. 13-14)

Diante disso, observamos que as narrativas híbridas de história e ficção para jovens leitores surgem já de forma crítica – ao contrário do que passou, segundo expõe Fleck (2017), com a produção do romance histórico para adultos – e dão voz aos sujeitos marginalizados pelo discurso historiográfico. Esse, na grande maioria das vezes, priorizou a agenda e a perspectiva do colonizador, tornando-se ferramenta à manutenção dos princípios coloniais na América Latina. A opção decolonial presente nessas produções literárias híbridas contribui para que o leitor, em especial o público infantil e juvenil, possa ressignificar o passado e se posicionar enquanto sujeito histórico, tanto em ações presentes quanto futuras, promovendo, assim, a descolonização, ainda necessárias em vários aspectos, e o cultivo de ações decoloniais, pois

[...] como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político [...]<sup>6</sup>. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

---

<sup>5</sup> Tradução nossa: A narrativa histórica, desde a Segunda Guerra Mundial, não se desenvolveu sobre a exaltação de heróis concretos, muito menos sobre o elogio de feitos bélicos ou de conquistas. Muito pelo contrário, muitas vezes tem sido orientada a usar protagonistas anônimos para fazer uma ampla descrição social com projeção atual ou para denunciar a história oficial, dando voz a povos historicamente oprimidos. (COLOMER, 2001, p. 13-14).

<sup>6</sup> Tradução nossa: [...] como resultado, o mundo do começo do século XXI necessita de uma decolonialidade que complemente a descolonização levada a cabo nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo, que não se pode reduzir a um acontecimento jurídico-político [...]. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

Dessa forma, reforçamos que nossa concepção de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil está centrada nas tessituras literárias que mesclam elementos oriundos da história – personagens de extração histórica, que são ficcionalizados; acontecimentos do passado, que são recuperados como elementos temporais ou espaciais dos relatos; fontes e documentos históricos, que são incorporados aos relatos ficcionais por meio da intertextualidade, entre outros possíveis materiais provenientes do campo da historiografia – com os propósitos e recursos específicos da ficção, expostos de forma consciente e planejada, voltados à fruição. Nesses relatos híbridos, a ficção, com sua potencialidade de linguagem conotativa, costuma preencher os espaços vazios deixado pela historiografia tradicional e, desse modo, cultiva uma ação decolonial, pois promove, no leitor, questionamentos sobre a versão unívoca da historiografia tradicional, produzida a partir da ideologia colonialista.

Para alcançar esse nível de compreensão das escritas híbridas de história e ficção é necessária uma prática pedagógica constante voltada à formação do leitor desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, é necessário que a leitura ocorra de forma pensada e articulada, objetivando a formação de um sujeito/leitor consciente<sup>7</sup>. Vale lembrar que “a consciência é traduzida na linguagem da vida real, pois emerge do mundo que contracenana com a realidade. Formar leitores literários na escola coincide com a formação de um cidadão consciente” (FLECK, 2019, p. 6).

Assim, ao promover o ensino de leitura, a partir de narrativas híbridas de história e ficção, o mediador (professor) não só estará propondo uma prática de leitura vinculada com a realidade do aluno, mas, também, estará possibilitando a formação de um leitor mais consciente. Seguindo esse entendimento, Fleck (2021, p. 219), pontua que

[...] todo sujeito sócio-histórico é um ser consciente. Este por sua vez, está, diametralmente, oposto ao ser instintivo, biologicamente evoluído apenas. A consciência não é um fato decorrente do desenvolvimento biológico natural. Ela é resultante de um processo de interação do sujeito em formação com o meio social caracterizado pelas possibilidades que este lhe oferece para dialogar, trocar, negociar dar e pedir informações, ou seja, a consciência resulta do desenvolvimento do uso da linguagem. (FLECK, 2021, p. 219)

---

<sup>7</sup>Consideramos que um leitor literário consciente é “[...] aquele leitor que, diante de um conto, uma poesia, uma crônica, uma fábula, um romance, compreende que o texto a sua frente se trata de um objeto artístico, construído pela manipulação da linguagem, constituído pelo emprego consciente de técnicas e estratégias escriturais que privilegiam o uso conotativo da linguagem na transmissão de ideias, concepções e ideologias.” (FLECK; LOPES; SANT’ANA, 2020, p. 101).

Nesse sentido, as narrativas híbridas de história e ficção podem contribuir, efetivamente, à formação do leitor em construção, pois esse tipo de modalidade textual consegue entrelaçar e concatenar discursos históricos e fictícios e, ainda, despertar a reflexão sobre um fato por meio de diversas perspectivas. Isso permite com que o leitor possa ressignificar seu passado e tomar consciência de seu presente, ações que, seguramente, podem levar a mudanças no futuro. Essas mudanças são introjetadas, também, na ideologia dos romances históricos do pós-*boom*, em especial naqueles que seguem as premissas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2017).

## **2 Romance histórico contemporâneo de mediação: os entrecruzamentos dos discursos historiográfico e ficcional**

Do entrecruzamento dos discursos da história e da literatura surge o romance histórico – produção literária destinada a um público já adulto –, o qual se constitui em um relato cujo equilíbrio entre o material histórico e os elementos ficcionais são adequados ao que se considera necessário para a obtenção de um romance, escrita ficcional artística. Esse tem sua gênese marcada em 1814, com Walter Scott, a partir da escrita do romance *Waverley*. Após essa obra inicial, outras modalidades de romances históricos foram se consolidando ainda no período do Romantismo, no qual a modalidade clássica scottiana cria os paradigmas primeiros do gênero. Segundo Fleck (2017), podemos estabelecer três fases distintas com relação ao romance histórico: a fase acrítica, a fase crítica/desconstrucionista e a fase crítica/mediadora, as quais coexistem no espaço temporal hodierno, mas que se diferenciam por meio das estratégias escriturais empregadas, pelas ideologias nelas contidas e pela intenção da escrita romanesca.

Tais fases, segundo os estudos do autor, estão compostas por cinco modalidades diferenciadas de romances históricos, sendo elas: o romance histórico clássico scottiano e o romance histórico tradicional – consideradas expressões da fase acrítica –; o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica – integrantes das escritas problematizadoras da fase crítica/desconstrucionista –; e o romance histórico contemporâneo de mediação – composições romanescas do pós-*boom* que abandonam os experimentalismos precedentes e se integram à fase crítica/mediadora mais atual das escritas do gênero romance histórico.

Vale ressaltar que, na fase considerada como acrítica, o romance irmana-se com a história e não altera o discurso historiográfico tradicional e hegemônico, ou seja, a ideologia presente na obra romanesca busca enaltecer os heróis do passado e suas ações, seguindo as

tendências já estabelecidas pelo discurso colonialista precedente. As personagens, em geral, são aquelas já consagradas pela história e o tempo do relato, majoritariamente, é linear, a fim de propiciar a compreensão de que os dados históricos, cronologicamente organizados e hierarquizados pelo discurso, são incontestáveis.

Já na fase crítica/desconstrucionista, as escritas híbridas enfrentam-se com o discurso historiográfico tradicional e legitimador de uma única perspectiva para os eventos do passado e as personagens consagradas pela historiografia recebem um tratamento paródico, carnavalizado, irônico, revelando a opção decolonial da escrita romanesca. Nessas ressignificações ficcionais há um discurso que subverte, totalmente, a imagem cristalizada desses “modelos” e suas ações, pois, segundo comenta Larios (1997, p. 135), a escrita crítica do novo romance histórico é impugnadora e “[...] de esta manera descreyendo en la forma literaria de la vieja novela, atributada por el costumbrismo y el realismo, se descree también en la legitimación del metarrelato llamado historia.<sup>8</sup>” Em relação à atuação do discurso ficcional frente aos “heróis” já cristalizados pela historiografia tradicional, Larios (1997) expressa que,

[...] este abandono de la historiografía moderna, legitimadora de un único relato sobre la historia se realiza con la disensión, el redescubrimiento, la humanización que trascienda a tales personajes de la historia inmortal a la que parecían condenados sin rescate. [...]. La novela histórica los recupera en una multitud de relatos como es el caso, por usar un ejemplo, de la figura de Cristóbal Colón<sup>9</sup>. (LARIOS, 1997, p. 134)

Por fim, na quinta modalidade, o romance histórico contemporâneo de mediação, descrito por Fleck (2017), a ficção estabelece uma mediação entre o tradicionalismo das primeiras produções do gênero com aquelas características que se voltam à criticidade e à desconstrução do discurso historiográfico hegemônico presente nas escritas da segunda fase do gênero romance histórico.

Segundo nossos estudos, muitas das narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira juvenil contemporânea apresentam características que se aproximam dessas escritas para o público adulto. Entre as muitas obras desse conjunto podemos citar a obra *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, que ressignifica a vida e a saga dos africanos trazidos à força para a colônia portuguesa na América para, aqui, viverem os horrores da escravidão.

---

<sup>8</sup> Nossa tradução livre: [...] desta maneira, desacreditado na forma literária do velho romance, atribuído pelo costumbrismo e pelo realismo, desacredita-se também na legitimação do metarrelato chamado história.

<sup>9</sup> Nossa tradução livre: este abandono da historiografia moderna, legitimadora de um único relato sobre a história realiza-se com a dissensão, o redescobrimiento, a humanização que transcende a tais personagens da história imortal a qual pareciam condenados sem resgate. [...]. O romance histórico recupera-os por meio de múltiplos relatos, como é o caso, por exemplo, da figura de Cristóvão Colombo [...].

### **3 Tumbu: uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil**

Tumbu é uma criança que morava com seus pais e familiares em uma tribo no continente Africano. Depois de presenciar a captura de seus pais de forma brutal e não poder fazer nada, o garoto procura meios para tentar resgatá-los. Foi então que ele conheceu Pedu, uma criança branca que vinha, de vez em quando, no navio de tráfico de negros. O garoto africano se despediu de seu amigo Mukondo e de sua adorada Uembu e, com ajuda de Pedu, embarcou, clandestinamente, em um navio negreiro com destino ao Brasil. Assim, atravessou o oceano Atlântico em péssimas condições de higiene e sem nenhum conforto, já que fez toda a travessia escondido dentro de um barril.

Depois de vivenciar e sentir todos os sofrimentos da travessia, o menino chegou ao Brasil, mais precisamente em Recife. Ao desembarcar, a criança dá-se conta de que não será nada fácil encontrar seus pais, e que sua vida, no novo lugar, será muito mais complicada do que ele podia imaginar. Capturado como escravo fugitivo e levado a uma fazenda de açúcar, ele terá que suportar os maus-tratos de Rodriguinho e Carolina, os filhos mimados dos senhores do engenho que, como nos conta Tumbu, passavam o dia “me fazendo de montaria, me batendo com uma vara” (LEAL, 2007, p. 69) e, também, faziam questão de levá-lo para todos os lados com o intuito de fazer estripulias e colocar toda a culpa nele.

A narrativa ambienta-se em diferentes regiões de Pernambuco. O garoto entra em contato com diversos grupos sociais, como os índios, os vaqueiros do interior e os comerciantes portugueses das vilas litorâneas. Com todo esse percurso, o protagonista nunca perde a esperança de encontrar seus pais. O livro é composto de 21 capítulos e, neste artigo, analisamos, mais especificamente, as passagens do capítulo 1 até o capítulo 4 que narram a captura e o tráfico de negros, por meio da visão da criança e, também, do capítulo 5 até o capítulo 9, nos quais se narra o sofrimento da escravidão na ótica desse menino.

Pelo discurso do relato, Tumbu é um menino ingênuo, mas, também, é inteligente e audacioso. Ele não fazia ideia dos sofrimentos e das aventuras que viveria em solo brasileiro. A diegese é narrada pela memória da personagem Tumbu, com muita poesia e delicadeza. Essa narrativa híbrida de história e ficção traz à tona os absurdos do tráfico dos negros, a escravidão e a vida na colônia portuguesa, vivenciados e comentados a partir do ponto de vista de um menino negro, tratando com originalidade e poesia um dos momentos mais importantes, e terríveis, de nossa história.

Os fatos históricos atrelados ao período do tráfico negreiro europeu deram-se entre os séculos XV ao XIX. Entre eles destacam-se os eventos nos quais os prisioneiros africanos eram comprados nas regiões litorâneas da África para serem escravizados no continente europeu e no continente americano. Com esses escravos, formou-se uma migração forçada de milhões de nativos africanos ao Brasil. Depois desse período, em 1850, o tráfico de negros passou a ser proibido em terras brasileiras por meio da Lei Eusébio de Queirós. Na ficção de Marconi Leal (2007), a personagem Tumbu conta sua história de vida, revelando todo o sofrimento que ele presenciou no tráfico e escravidão dos negros em plena época da colonização no Brasil.

No capítulo 1 – “O começo de tudo” – a personagem principal, Tumbu, narra esse acontecimento histórico para conscientizar o leitor sobre a história dos prisioneiros africanos escravizados. No início desse capítulo, o protagonista conta como tudo aconteceu “primeiro ouvi um som como de uma flecha: *zift...* depois, senti o pé do meu pai nas minhas costas. Fui atirado para dentro da lagoa e demorei um longo tempo debaixo d’água, porque nadar nunca foi o meu forte.” (LEAL, 2007, p. 9). Nesse momento, é importante que o leitor identifique o porquê da personagem principal não ter sido capturada junto aos pais e quem o salvou desse destino nesse momento. Esse episódio garante a necessária verossimilhança ao relato, uma das características essenciais também dos romances históricos contemporâneos de mediação.

Na historiografia, relata-se que os negros eram presos e vendidos como escravos nos continentes europeu e americano, mas não se mostra a dor insuportável de um filho ao ver seus pais sendo presos injustamente e sem poder fazer nada. A personagem Tumbu conta que “quando finalmente consegui colocar a cabeça para fora da água, vi meu pai e minha mãe presos na rede. Ele olhava para mim com os olhos tristes.” (LEAL, 2007, p. 9). É importante que o leitor tome consciência da ideologia do relato que revela a desumanização vivida naquela época, a qual a história não explanou, por sempre ter sido escrita por aqueles que praticavam o colonialismo como via de enriquecimento e poder. Partindo desse sofrimento e de muita raiva, a criança procura meios para tentar resgatar seus pais com ajuda dos irmãos Mukondo e Uumbu, que são apresentados como seus melhores amigos.

No capítulo 2 – “Escambo” – são apresentadas algumas personagens que também sofreram com o tráfico como “[...] o pescador Muongo, tio dos meus amigos, minha tia Kifufunha, grande rezadeira, Maku, Misu, o herói Puna, que com uma cotovelada havia matado uma onça, segundo contavam os antigos [...]” (LEAL, 2007, p. 15). Um leitor consciente dá-se conta de que não se trata apenas do sofrimento de um garoto, ou de uma família, mas de todo um povo. Inferimos que muitas vezes esses acontecimentos da colonização não são contados

nos livros didáticos escolares. Essa desumanização é narrada na ficção, principalmente, por personagens negros que, constantemente, são esquecidos nos livros didáticos e/ou paradidáticos.

Verificamos, em nossos estudos que, geralmente, a história e as ficções acrílicas são contadas por autores ou personagens brancos que não sentiram a dor insuportável que um negro sentiu no período da colonização do Brasil. No relato de Tumbu vemos que ele achava os brancos muito esquisitos, pois “[...] andavam com umas coisas brilhantes que, quando queriam, soltavam fogo e podiam matar um animal a vários quilômetros de distância. E possuíam também umas facas imensas, capazes de cortar uma árvore grande e grossa com um simples golpe.” (LEAL, 2007, p. 18). Nessa perspectiva da criança africana fica claro o domínio do branco sobre o negro que sofre por não poder lutar para sua sobrevivência e a sobrevivência do seu povo, pois eles, os brancos, tinham armas mais poderosas e essas podiam auxiliá-los a subjugar ou, simplesmente, matar os negros.

Ainda nesse capítulo, Tumbu expõe que, nas idas e vindas à praia, havia feito amizade com um menino branco – Pedu – que vinha, às vezes, com os navios, mas Pedu não falava a língua de Tumbu. Assim, eles se comunicavam por gestos e sinais. No meio das brincadeiras e observações, Tumbu relata que esses navios “[...] deixavam uns barris cheios de um líquido que parecia água e algumas caixas fechadas no chão dos Aimimi. Em seguida, arrastaram os prisioneiros de nossa aldeia e seguiram com eles por entre as folhagens na direção do litoral.” (LEAL, 2007, p. 20). Um leitor astuto entende nesse relato que há uma troca de mercadoria e, que os barris voltavam vazios. Foi observando esses fatos que os meninos tiveram uma ideia de colocar Tumbu dentro do barril para atravessar o oceano Atlântico.

No capítulo 3 – “A despedida” – Tumbu relata que, ao chegar em sua aldeia, viu todo o seu povo desesperado “mulheres e velhos choravam, homens discutiam e esbravejavam, algumas casas haviam sido destruídas.” (LEAL, 2007, p. 24). O leitor, diante dessa descrição, consegue conectar, de algum modo, a história do passado com a história do presente e, que, a realidade plasmada no relato da personagem ainda faz parte no século XXI. A personagem comenta que seu povo, os Kuolela tiveram que deixar suas casas e entrar, cada vez mais, na selva, procurando um abrigo distante dos traficantes europeus. (LEAL, 2007, p. 25). Esse impasse e o enfrentamento entre o colonizador e o colonizado ainda existe em muitas realidades pós-coloniais e se mostram, principalmente, nos confrontos pela posse das terras quilombolas e indígenas.

O protagonista, Tumbu, aos poucos, estava perdendo sua infância, mas sabia que tinha que enfrentar seu antagonista, os brancos colonialistas, para poder alcançar o seu objetivo de resgatar seus pais. Em todas as idas e vindas ao litoral africano, surgiu uma oportunidade, Pedu iria conseguir colocar Tumbu dentro do navio naquela noite. O garoto despediu-se de seus amigos, de forma discreta, sem que eles se dessem conta de que estava de partida. A criança relata que, “naquela madrugada, quando a aldeia toda estava mergulhada no sono, me dirigi ao litoral. Ali, Pedu, implorando silêncio, me levou com extremo cuidado para o interior de sua embarcação e me escondeu lá no fundo, dentro de um barril.” (LEAL, 2007, p. 29). Conscientemente observamos a dor e a alegria de uma criança em deixar seus amigos e familiares para tentar resgatar seus pais que estão em uma terra muito distante e muito diferente de suas tradições e costume.

No capítulo 4 – “Mares nunca dantes navegados” – a personagem relata que a travessia de barco foi a pior coisa que aconteceu desde o dia em que ele teve dor de barriga e ainda comenta que o barco fedia mais que vinte leões mortos. Naquele local, as pessoas estavam aglomeradas, amarradas, suadas, sangrando e levando chicotadas dos traficantes quando reclamavam de alguma coisa. Além disso, as necessidades – xixi e cocô – eram feitas por toda parte, o banho não existia e a comida só aparecia raramente. (LEAL, 2007).

O narrador personagem comenta que dormir era quase impossível, pois havia muitos gritos, gemidos, lamentos e chicotadas. Por isso, muita gente não resistiu à travessia e morreu de dor, saudade, fome, doença e sofrimento. Ele também comenta que quando um negro morre, os tripulantes da embarcação traficante atiram-no ao mar. (LEAL, 2007). Todo esse sofrimento é notado nessa narrativa híbrida de história e ficção que nos permite representar a realidade mediante as palavras. Cabe, contudo, a um leitor consciente – mediador de leituras – apontar para a manipulação da linguagem literária para fazer com que os propósitos da descolonização do passado alcancem seus efeitos, esse objetivo poderá ser atingido quando tal leitura for efetuada no espaço da sala de aula, lugar social onde a formação do leitor deve levar às ações decoloniais imprescindíveis na América Latina para que o passado seja ressignificado.

Segundo o narrador, quando o barco, finalmente, chegou, o menino estava fraco, adoentado e faminto, mas seu coração saltava de ansiedade para encontrar seus pais. O garoto descrevia o lugar, relatando que no mar havia umas pedrinhas bonitas e muitas casas enfileiradas ao redor da praia. Seu amigo trouxe-lhe comida e bebida e pediu que ficasse aguardando-o, pois, mais tarde, ele viria vê-lo novamente. Tumbu descansou e dormiu, mas acordou “[...] com os gritos, berros e urros de três Brancões, gordos e altos, que carregavam os

paus brilhantes que soltavam fogo e me apertavam os braços e o rosto.” (LEAL, 2007, p. 37). Além disso, “[..] eles me arrancaram de onde estava e me levaram, aos chutes e pontapés, com as mãos amarradas nas costas, na direção do litoral. Tinha sido capturado. Estava preso.” (LEAL, 2007, p. 37). Observamos que a desumanização de um negro é igual para todos, não há diferença de sexo e idade, todos são maltratados.

As agruras da escravidão no Brasil ainda permeiam a sociedade contemporânea, visto que os negros ainda são marginalizados. A obra *Tumbu* (2007) possibilita-nos compreender como essa marginalização foi sendo imposta aos negros no período de escravização e, com olhar atento, constatamos ainda os resquícios desse processo de amarguras.

No capítulo 5 – “Em terra firme” – é possível observar situações de superioridade e de crueldade do branco com o negro quando o menino Tumbu descreve as seguintes cenas: “[...] vi mais de um Brancão sentado sobre uma moldura de madeira ou deitado sobre panos, sendo carregado por negros.” (LEAL, 2007, p. 39); “[...] vi que um moço de pele negra, nu, estava amarrado a um tronco, sendo chicoteado violentamente por outro.” (LEAL, 2007, p. 40); “[...] vi que os prisioneiros que tinham vindo comigo no barco estavam alinhados lado a lado, com argolas e correntes no pescoço, braços e pés.” (LEAL, 2007, p. 41). As cenas descritas nos possibilitam compreender algumas das aflições que os negros sofreram no período de escravização no Brasil. Embora seja sofrido, essa narrativa juvenil revela-nos que era comum os negros não serem tratados como humanos, seres que possuem direitos, sentimentos.

No capítulo 6 – “Salvo?” – descreve-se a respeito da fuga do menino Tumbu e seu encontro com Elia. A princípio, Tumbu pensou que Elia o tinha salvado, pois o escondeu dos Brancões em sua canoa, levou-o para sua casa e ofereceu alimento. Tumbu conviveu com Elia (homem de pele negra, magro, cabelo liso, lábios grossos, olhos pretos e puxados), sua esposa e nove filhos (tinham pele avermelhada, olhos puxados, cabelos lisos). O menino relata a Elia que precisava encontrar seus pais e, diante desse fato, Elia diz que mandará seu filho Jeão buscar seus pais. Passados alguns dias, chega à casa de Elia um homem branco com alguns negros, o homem branco observa Tumbu e depois entrega a Elia “[...] um saco com aquelas bolachinhas brilhantes [...]”. Assim, Elia vende Tumbu para o homem branco. Ao longo do relato verificamos que Tumbu é tratado como um objeto, uma mercadoria e não um ser humano. A literatura, desse modo, cumpre o papel de revelar outras matizes do processo de construção da sociedade brasileira, dos avanços do período das grandes navegações, dos meios pelos quais a Europa apossou-se do território americano e o fez “prosperar”.

O seguinte capítulo 7 – “O encontro com os pais” – descreve a paisagem, os bichos que eram vistos no percurso que Tumbu fez para chegar ao local onde ele acreditava que encontraria seus pais. Ao chegar ao destino que lhe era imposto, fica admirado com as construções e plantações daquele lugar: casa grande, casa com uma cruz em cima, uma reta infinita de casinhas, nos montes tinham plantinhas verdes, altas e fininhas, cercado que tinha bichos de quatro patas, gordos e grandes (LEAL, 2007). Enquanto o menino Tumbu vai descrevendo a organização daquele lugar é possível observar que o negro é quem realiza as tarefas, o branco apenas dá ordens. No final do capítulo, depois que passa o momento de êxtase de Tumbu, ele constata que foi enganado e que naquela aldeia seus pais não estão.

No capítulo 8 – “Escravo” – verificamos que o menino Tumbu, por ser negro, não possui nenhum direito à infância. O contato que ele tem com as crianças, Rodriguinho e Carolina, não é para brincar com elas, ao contrário, ele serve de brinquedo para elas, pois, Rodriguinho “[...] passava o dia inteiro dando pinotes sobre a minha cabeça, me fazendo de montaria, me batendo com uma vara e, quando estava meio chateado da vida, me queimava com brasa quente para se divertir um pouco.” (LEAL, 2007, p. 69). Nesse capítulo fica evidente a função de Tumbu na casa grande: “[...] fazer o que mandavam, na hora em que mandavam, sem reclamar e benfeito.” (LEAL, 2007, p. 71), ou seja, não era visto como uma criança que precisava brincar, socializar-se de modo que não fosse apenas para receber e cumprir ordem. Sua infância é silenciada, apagada, visto que era usado como brinquedo e/ou saco de pancadas tanto para as crianças quanto para a personagem Donana.

A banalização de que o menino Tumbu era visto como brinquedo e deveria obedecer às regras impostas pelos brancos continua no capítulo 9 – “A cilada”. A menina branca, Carolina, obriga Tumbu a segui-la em meio às plantações, pois iria mostrar-lhe um segredo. Tumbu seguia-a com muito medo. Chegando ao local que Carolina queria, mandou Tumbu fechar os olhos, ele obedeceu, então ela o beijou. No momento que vários beijos eram trocados, Jerono chega ao local e grita com Tumbu. Carolina diz que não queria fazer aquilo, então Jerono agarra-o e leva-o até Donana.

A personagem Donana, mãe de Carolina, ficou furiosa e mandou Jerono “dar um fim” no menino. Jerono levou Tumbu à floresta. Segundo descreve o narrador, ele “[...] bufava e suave como bicho que era. A faca bem acima de sua cabeça e seu olho sadio mostrava tanta raiva que eu tinha muito mais medo dele que do fio da arma.” (LEAL, 2007, p.81 - 83). Diante dessa cena, para Donana, Tumbu não passava de um objeto que, em qualquer situação, pode ser descartado, ou seja, não há sentimento algum em relação ao menino, seus direitos de ser

humano são violados, silenciados. Jerono tem compaixão de Tumbu e manda que ele suma dali, ponha-se a correr. Ele correu o que pode, depois parou para recuperar o fôlego. Ficou sozinho no meio da mata, sem ter o que comer, beber e onde dormir. O relato híbrido de história e ficção revela-nos, pois, a realidade de uma criança totalmente marginalizada.

Diante disso, podemos afirmar que a obra *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, traz, em sua tessitura narrativa, a história da captura e escravização dos povos africanos que, além de serem subjugados pelos brancos, tiveram suas vozes silenciadas por muito tempo.

Nessa narrativa híbrida de história e ficção juvenil, a personagem Tumbu está no nível intradieético, ou seja, quando o narrador é, também, uma personagem da história narrada (GENETTE, 1979). Além disso, o narrador se constitui como autodieético, isto é, quando o narrador relata suas próprias experiências dentro da diegese como personagem da história. (GENETTE, 1979).

Sabendo disso, observamos que Tumbu é um menino africano que embarca em uma aventura em busca de seus pais que foram capturados na África e trazidos para o Brasil como escravos. O menino, sem entender o porquê fizeram isso com os pais dele, decide entrar em outra embarcação de escravos e procurar por seus pais.

Durante toda a travessia do oceano, escondido na embarcação, o menino relata as agruras que passa. Isso permite que o leitor observe uma nova versão do passado, contada a partir do olhar de uma criança negra, ou seja, de uma personagem periférica em relação ao discurso histórico hegemônico.

Na chegada ao Brasil, o menino africano depara-se com uma terra muito diferente da sua, onde negros são amarrados, chicoteados e humilhados por outros homens brancos. Além disso, Tumbu promove uma observação pertinente sobre a relação dos brancos com os negros, como vemos a seguir:

- Sempre achei que esse Brancões fossem meio tontos da cabeça, mas a pessoa não saber plantar, nem colher, nem caçar, nem pescar e precisar trazer uns povos lá do outro lado do mundo, só para fazer isso por eles é burrice demais! Por que é que eles não pedem prá gente explicar como se faz? Aí eles aprendem e a gente volta prá nossa terra em paz, pronto. E o que a gente fez prá eles tratarem a gente tão mal? (LEAL, 2007, p. 52).

Fica claro, nesse fragmento, que o olhar da personagem (criança) é de inocência. Ela não compreende o porquê de os brancos necessitarem subjugar os negros para o plantio e colheita. Contudo, durante o relato ele acaba compreendendo isso, e da pior forma possível, pois ele é

capturado, vendido e escravizado. Nisso, o sonho de encontrar os pais dele fica cada vez mais longe.

Na obra, também notamos um tom de ironia por parte da personagem principal ao relatar as atividades dos brancos no seguinte trecho: “[...] os brancos tinham o difícil trabalho de comer a melhor comida, usar as melhores roupas, juntar uma fortuna de bolachinhas brilhantes, mandar numa centena de negros, ser abanado, ter piolhos catados e desempenhar uma série de outras atividades estafantes.” (LEAL, 2007 p. 71-72).

Através dessa constatação do personagem, é possível que o leitor note a ironia presente no discurso, visto que os trabalhos realmente difíceis eram feitos pelos escravos. É esse processo de leitura consciente que buscamos desenvolver a partir da inserção dessas obras híbridas de história e ficção no espaço da sala de aula.

Por fim, notamos que ao ler obra de Leal (2007), é possível estabelecer uma aproximação com a teoria do romance histórico contemporâneo de mediação, visto que podemos verificar ao longo da tessitura narrativa elementos que identificam e fundamentam tal teoria, como exemplos, destacamos: a) uma releitura crítica e verossímil do passado: isso é perceptível pelas indagações e narrações de Tumbu sobre a captura, o tráfico e a escravização dos negros; b) uma narrativa linear do evento histórico: essa narrativa começa com a captura dos negros no continente africano, após retomada as agruras nas embarcações do tráfico negreiro e, por fim, o processo da escravidão no país; c) foco narrativo centralizado e ex-cêntrico: a narrativa está centrada no personagem Tumbu, menino, negro e escravo, e não na figura de um colonizador; d) emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial: essa característica é notada do começo ao fim da obra. O leitor, em especial aquele em formação, dificilmente terá alguma dificuldade para lê-lo; e) presença de recursos metaficcionais: observamos esse tipo de recurso quando o personagem tenta estabelecer diálogo como o leitor, como no seguinte trecho: “[...] Mas qual não foi minha surpresa e que terror não se apossou de mim, meus amigos, quando descobri que não estávamos indo a Ulinda coisíssima nenhuma [...]” (LEAL, 2007, p. 92, grifos nossos).

### **Considerações finais**

Consideramos que a literatura tem um papel essencial na formação humana e que carece de ser explorada no espaço escolar, a fim de ampliar os horizontes de expectativas do leitor, despertar inquietações nesses leitores e, ainda, preencher as lacunas deixadas pela historiografia.

Em síntese, as narrativas híbridas de história e ficção são uma possibilidade significativa para a formação do leitor literário consciente da manipulação da linguagem, em especial aos leitores em fase de formação inicial. É importante ressaltar que essa é uma proposta que considera a opção discursiva decolonial presente nessas obras, já que elas buscam evidenciar outras versões sobre o conhecido passado de nosso país. Isso, igual como ocorre com o romance histórico de mediação, muitas vezes sucede-se pela escolha de uma perspectiva silenciada, marginalizada ou menosprezada no discurso historiográfico hegemônico e tradicional.

Ainda, compreendemos que, quando comparamos uma narrativa histórica tradicional com uma narrativa histórica ficcional, temos três olhares sobre o mesmo momento histórico, como resalta Fleck (2017), o do historiador, o do romancista, e o do leitor, ou seja, o discurso é dialógico e está em movimento, por isso, é tão importante que outras vozes sejam resgatadas e ecoadas a fim de ressignificar o passado.

A literatura híbrida de história e de ficção infantil e juvenil é um campo de estudo que precisa de mais aprofundamento e pesquisas específicas, visto que o consideramos uma modalidade ainda pouco desenvolvida. Também, nesse mesmo sentido, vislumbramos, conforme Coelho (2010), a importância em se recuperar e reinventar o passado o qual é repleto de peculiaridades, principalmente ao resgatarmos as narrativas indígenas e africanas que, em nosso ver, foram silenciadas, marginalizadas, apagadas, por muito tempo.

Por fim, em *Tumbu* (2007), por se tratar de uma obra híbrida de história e ficção juvenil, verificamos as semelhanças com a modalidade do romance histórico de mediação, cujas peculiaridades contribuem para entendermos o processo de escrita do autor, Marconi Leal, e sua intenção, visto que ele não apaga, não menospreza, não suprime a história oficial, mas possibilita que novas vozes, em especial a dos marginalizados e excluídos, possam ecoar no relato híbrido e, assim, ressignificar o passado.

## Referências

BRASIL. *Compartimentos de um navio negreiro*. Biblioteca Nacional – RJ. Disponível em: [http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com\\_phocagallery&view=detail&catid=1:galeria-de-imagens&id=39:compartimentos-de-um-navio-negreiro&tmpl=component&Itemid=0](http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_phocagallery&view=detail&catid=1:galeria-de-imagens&id=39:compartimentos-de-um-navio-negreiro&tmpl=component&Itemid=0). Acesso em 16 out. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamientoheterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp.9-24.

COELHO, Nely Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5ª ed. revisada e atualizada. Barueri, São Paulo: Manole, 2010.

COLOMER, Teresa. (2001). *Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. II época, nº42-43, 131-151. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos. 2ª edición 05/2002. Disponível em [https://www.academia.edu/38110369/Una\\_literatura\\_infantil\\_y\\_juvenil\\_de\\_calidad\\_el\\_proyecto\\_de\\_un\\_siglo?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/38110369/Una_literatura_infantil_y_juvenil_de_calidad_el_proyecto_de_un_siglo?email_work_card=view-paper)

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. Feira de Santana: In: *Revista a cor das letras*, v. 20, n. 2, p. 85-103, outubro-dezembro 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4919>. Acesso em 31 out. 2021.

FLECK, Gilmei Francisco; LOPES, Cristian Javier; SANT'ANA, Michele de Fátima. Desafios do ensino da literatura por meio de métodos multimodais. In: *Leituras literárias compartilhadas: Revista Interdisciplinar*, São Cristóvão, UFS, v. 33, jan-jun, p. 101-117, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14180>. Acesso em: 01 de nov. 2021.

GENETTE, Gerard. *Discurso da Narrativa*. Trad. Fernando Cabral Martins: Lisboa: Vega Universidade, 1979.

LARIOS, Marco Aurelio. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad em tratamiento de la historia. In: KOHUT, K. (Ed.). *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt; Madrid: Vervuert, 1997. P. 130-136.

LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

*Recebido em 30 de novembro de 2021.  
Aceito em 03 de janeiro de 2022.*