



UNIVERSIDADE FEDERAL NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PPGLIT

Iracema Gomes do Nascimento

**LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR E LEITORA: MEMÓRIAS DE
TOCANTINOPOLINOS SOBRE A GUERRILHA DO ARAGUAIA**

Araguaína, TO
2025

Iracema Gomes do Nascimento

Letramento Literário e Formação de Leitor e Leitora: memórias de tocanopolinos sobre a
Guerrilha do Araguaia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT), Centro Acadêmico de Araguaína TO, como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Ensino de Linguística, Literatura e Letramento Literário.

Orientador (a): Doutor/ César Alessandro Sagrillo Figueiredo.

Coorientador(a): Titulação/Nome

Araguaína, TO
2025

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633l Gomes do Nascimento, Iracema .

Letramento Literário e formação de leitor e leitora: memórias de tocaninopolinos sobre a Guerrilha do Araguaia. / Iracema Gomes do Nascimento. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

148 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Cesar Alessandro Sagrillo Figueiredo..

1. Literatura de Testemunho. . 2. Guerrilha do Araguaia e Memória política.. 3. Formação de leitores e letramento Literário..

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


Iracema Gomes do Nascimento

Letramento Literário e Formação de Leitor e Leitora: memórias de tocantinopolinos sobre a
Guerrilha do Araguaia


Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro Acadêmico de Araguaína TO, curso Programa em Linguística e Literatura, PPGLIT. Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestra em Linguística e literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 06 /08 /2025


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **CESAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO**
Data: 26/08/2025 16:43:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo – Orientador (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 **BETANIA OLIVEIRA BARROSO**
Data: 27/08/2025 17:59:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Betania Oliveira Barroso, Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 **ANA LILIA CARVALHO ROCHA**
Data: 27/08/2025 13:27:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Prof. Dra. Ana Lilia Carvalho Rocha, Membro externo (UFPA)

Prof. Dra. Elizabete Barros de Sousa Lima (Membro interno suplente (UFNT))

Dedico a toda minha família e à minha amiga Maria Leal por sempre acreditarem no meu potencial e comemorarem comigo cada etapa cumprida ao longo desses 2 anos de estudos e pesquisas, de descobertas, dedicação e superação. Dedico também a todos os professores que contribuíram neste período de estudos, especialmente ao meu professor orientador, Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo pela atenção e prontidão nos momentos em que busquei orientação e suporte para o cumprimento dos requisitos necessários às exigências do curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter concedido força, coragem e resiliência ao longo de minha carreira profissional e por não ter deixado eu desistir de ingressar no mestrado para buscar novos conhecimentos e não me acomodar com a aproximação do tempo e idade para aposentar-me.

Aos meus familiares que sempre acreditaram em meu potencial, mesmo em momentos que eu fraquejava e pensava que não conseguiria corresponder ao que exigiam para o título de mestre, eles demonstravam total confiança e levantavam meu ânimo para o autoconhecimento positivo, especialmente à minha mãe, Maria do Rosário Gomes do Nascimento, vulgo Maria Bonita.

A todos os professores que ministraram aulas durante o mestrado para mim no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, PPGLLIT na Universidade Federal Norte do Tocantins, UFNT, Campus de Araguaína e Tocantinópolis, locais onde tive aulas e muito contribuíram para meu crescimento cognitivo e pessoal, especialmente ao meu Orientador Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo, por ter-me conduzido com firmeza e paciência durante o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica.

Ao coordenador do curso, que sempre atuou com presteza às solicitações de documentos que realizei durante o curso para os devidos cumprimentos da legalidade e do cumprimento das normas do curso, especialmente ao Aloízio.

À SEDUC-TO, na pessoa do Governador Wanderlei Barbosa, que ampliou o número de vagas ofertadas aos servidores da educação para concessão de licença para aperfeiçoamento profissional, bem como a rapidez a estas concessões, incentivando os profissionais da educação a buscarem o acesso ao Mestrado.

À Técnica do RH da Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis, Lucilene, por auxiliar-me na organização envio de documentos em cada etapa desta jornada, atuando com presteza, eficiência e cordialidade.

A todos os colegas que conheci durante as aulas e que contribuíram com a minha formação de conhecimentos e com a realização de atividades em grupo, proporcionando debates e embates positivos de opiniões fundamentadas e proporcionais aos objetivos acadêmicos de cada disciplina e curso. Aos meus amigos e amigas parceiros e parceiras de diversão que entenderam a minha ausência em alguns eventos em função das aulas, estudos e realização de atividades propostas e necessárias à minha formação e ao cumprimento de minha agenda acadêmica.

RESUMO

Este estudo investiga o potencial literário do livro *Araguaia, Relato de um Guerrilheiro*, de Glênio Fernandes Sá (1990) que trata acerca da Guerrilha do Araguaia (1972-1975) como ferramenta para o desenvolvimento do letramento literário e formação de leitor de estudantes do 9º ano em Tocantinópolis, tecendo diálogo com a obra fílmica *O pastor e o guerrilheiro*, Belmont (2023), inspirada pelo referido livro, e diálogo com memórias de moradores locais sobre a temática. Quanto ao conflito, evidenciamos que foi promovido pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), configurando-se como embate armado que pretendia criar um enclave revolucionário na região do Bico do Papagaio/TO com vista a empreender a luta contra a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) vigente naquele período. Nesse cenário de estudo, possuímos como objetivo geral da dissertação contribuir com o letramento literário e a formação leitora dos estudantes da turma de 9º ano, fomentando a práxis pedagógica a partir do livro citado e da exposição de memórias de moradores da cidade de Tocantinópolis -TO, em diálogo profícuo com a teoria do testemunho aplicada sobre o *case* da Guerrilha do Araguaia. Para a efetivação da dissertação, tomamos como instrumento metodológico para a sua realização os procedimentos de uma pesquisa qualitativa, momento em que realizamos atividades focando na pesquisa-ação em sala de aula, assim como utilizamos outras técnicas de pesquisa como rodas de conversa, círculo de leitura e exposições orais de moradores para analisar a temática da Guerrilha do Araguaia. Como resultado da pesquisa empreendida, constatamos que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por meio das práxis desenvolvidas, promovem a história local e a literatura, do mesmo modo, fortalecem a identidade dos estudantes como cidadãos críticos a partir da memória do seu lócus espacial.

Palavras-chaves: Literatura de Testemunho; Guerrilha do Araguaia; Letramento literário; Formação de leitor; Memória política.

ABSTRACT

This study investigates the literary potential of the book *Araguaia, Relato de um Guerrilheiro*, by Glênio Fernandes Sá (1990), which deals with the Araguaia Guerrilla (1972-1975) as a tool for the development of literary literacy and reader training for 9th grade students in Tocantinópolis, weaving a dialogue with the film *O pastor e o guerrilheiro*, Belmont (2023), inspired by the aforementioned book, and a dialogue with memories of local residents on the subject. As for the conflict, we highlight that it was promoted by the Communist Party of Brazil (PCdoB), configuring itself as an armed clash that intended to create a revolutionary enclave in the Bico do Papagaio/TO region with a view to undertaking the fight against the Brazilian civil-military dictatorship (1964-1985) in force at that time. In this study scenario, our general objective of the dissertation is to contribute to the literary literacy and reading formation of 9th grade students, fostering pedagogical praxis based on the aforementioned book and the exhibition of memories of residents of the city of Tocantinópolis -TO, in a fruitful dialogue with the theory of testimony applied to the case of the Araguaia Guerrilla. To carry out the dissertation, we used qualitative research procedures as a methodological instrument, during which we carried out activities focusing on action research in the classroom, as well as using other research techniques such as discussion groups, reading circles and oral presentations by residents to analyze the theme of the Araguaia Guerrilla. As a result of the research undertaken, we found that the development of reading and writing skills, through the practices developed, promotes local history and literature, in the same way, it strengthens the identity of students as critical citizens based on the memory of their spatial locus.

Keywords: Testimonial Literature; Araguaia Guerrilla; Literary literacy. Reader training; Political memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Tocantinópolis.....	48
Figura 2 - Mapa da Guerra	49
Figura 3 - Fachada Externa da EEPCR.....	97
Figura 4 - Área Interna da EEPCR.....	98
Figura 5 - Sala de aula no dia da aplicação do questionário diagnóstico.....	107
Figura 6 - Imagem Capa do livro.....	108
Figura 7 - Laboratório de Informática conhecendo a biografia do autor	110
Figura 8 - Conhecendo o contexto histórico da obra.....	110
Figura 9 - Imagem de punhos fechados	112
Figura 10 - Imagem representando a lida na lavoura.	113
Figura 11 - Imagem de guerrilheiros e guerrilheira em posição de combate.	116
Figura 12 - Realização dos círculos de leituras com os grupos subdivididos.	116
Figura 13 - Homem na selva com arma em punho.	119
Figura 14 - Vilarejo com a presença do exército.	120
Figura 15 - Imagem de um pássaro em uma gaiola, simbolizando a prisão de Glênio Sá.....	121
Figura 16 - Imagem de Glênio Sá após a prisão	122
Figura 17 - Apresentação do Filme O pastor e o Guerrilheiro	123
Figura 18 - Cartaz do Filme O pastor e o Guerrilheiro.	125
Figura 19 - Sessão de cinema com apresentação do filme O pastor e o Guerrilheiro (Belmonte, 2023)	126
Figura 20 - Imagem do Posto de Saúde de Porto Franco na época de Dr. João Carlos H. Sobrinho.....	129
Figura 21 - Mesa redonda: Sr. Osvaldo Vieira Labre compartilhando suas memórias sobre a cirurgia de apendicite feita pelo Dr. João Carlos Hass Sobrinho que salvara sua vida.....	130
Figura 22 - Momento de perguntas feitas pelos estudantes ao convidado da mesa-redonda..	130
Figura 23 – Evidência 1 - Opinião de estudante a respeito das oficinas.....	134
Figura 24 - Evidência 2 - Opinião de estudante a respeito das oficinas.	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Base Procedimental dos Percursos Metodológicos.....	28
Quadro 2 - Síntese da Noção de Testemunha.....	52
Quadro 3 - Termos Jurídicos e Históricos do Testemunho.....	53
Quadro 4 - Avanços Tecnológicos e sua contribuição à Formação do Leitor.....	82
Quadro 5 - 5 grandes eixos necessários à formação do leitor.....	83
Quadro 6 - Eixos, Habilidades e Objetos de Conhecimento, Língua Portuguesa e História que contemple Letramento Literário e Guerrilha do Araguaia, Tocantins.....	94
Quadro 7 - Projetos de Letramento Literário contidos no PPP da EEPCR 2025.....	99
Quadro 8 - Percurso Prático.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhecimento sobre Guerrilha do Araguaia.....	132
Gráfico 2 - Conhecimento sobre o termo Guerrilha do Araguaia.....	132
Gráfico 3 - Leitura de Livros de Literatura de Testemunho.....	133
Gráfico 4 - Definição do termo Guerrilha do Araguaia.....	134
Gráfico 5 - Opinião sobre a pesquisa/oficinas	135
Gráfico 6 - Preferência dos estudantes sobre as oficinas	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNV - Comissão Nacional da Verdade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEET - Conselho Estadual de Educação do Tocantins
COVID-19 - Doença por Coronavírus 2019
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCT – Documentos Curriculares do Tocantins
EB - Educação Básica
EPCR - Escola Paroquial Cristo Rei
EEPCR - Escola Estadual Paroquial Cristo Rei
LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
ONGs - Organização Não Governamental
OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPGLLIT - Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Literatura
RH - Recursos Humanos
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Estado do Tocantins
SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
SNC - Sistema Nacional de Cultura
SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
SNC - Sistema Nacional de Cultura
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TDE - Terror de estado
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UE - Unidade Escolar
UFNT- Universidade Federal Norte do Tocantins
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Referencial Metodológico.....	21
1.1.1 Percurso investigativo: letramento literário, formação de leitor e memória.....	25
1.1.2 Procedimentos Metodológicos na construção do ensino de Literatura de Testemunho.....	28
2 MEMÓRIAS DA GUERRILHA DO ARAGUAIA: DIÁLOGO PROFÍCUO COM A LITERATURA DE TESTEMUNHO.....	31
2.1 A Guerrilha do Araguaia: resistência armada no coração da Selva Amazônica.....	32
2.1.1 A memória revela o trauma da Guerrilha do Araguaia.....	41
2.1.2 Tocantinópolis: as memórias da cidade na trajetória da Guerrilha do Araguaia.....	46
2.2 Literatura de Testemunho e a Consolidação da Perspectiva Memorialística de Luta e Resistência.....	51
2.2.1 <i>Araguaia, relato de um guerrilheiro: a voz de Glênio Sá.....</i>	<i>58</i>
3 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DISCENTES.....	65
3.1 Letramento e Letramento Literário na fruição de aprendizagens literárias.....	65
3.2 Formação de Leitor e os Paradigmas Literários.....	75
3.3 A Legislação Educacional como ponte construtora do Letramento Literário e Formação do Leitor: Reflexões a partir dos Planos Nacional, Estadual e Local.....	84
3.3.1 BNCC e a garantia do Letramento Literário no Ensino Fundamental (anos finais).....	89
3.3.2 O percurso do letramento Literário previsto no Documento Curricular do Tocantins....	92
3.3.3 Perfil da Escola Estadual Paroquial Cristo Rei e a priorização do Letramento Literário no PPP e sua contribuindo para a pesquisa.....	95
4 DO ARAGUAIA DE GLÊNIO SÁ À SALA DE AULA DO SÉCULO XXI: O PODER DA LITERATURA DE TESTEMUNHO	101
4.1 Círculos de Leituras: Modelagem do Percurso Leitor de Araguaia, relato de um Guerrilheiro.....	101
4.2 Sessão de Cinema: diálogo da Arte Cinematográfica com a Literatura de	

Testemunho.....	123
4.3 Mesa Redonda: diálogo com sujeitos que vivenciaram a Guerrilha do Araguaia expressando o que marcou a Memória.....	127
4.4 Análise de dados dos conhecimentos discentes sobre a Guerrilha do Araguaia.....	131
4.4.1 – Síntese dos resultados e devidas apropriações de dados.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS.....	147

1 INTRODUÇÃO

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizarem as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras (Colomer, 2007, p. 125).

A leitura literária nas escolas deve ser uma atividade realizada, orientada e motivada constantemente pelos professores para envolver os estudantes, a fim de estimular a apreciação da sua prática. Por seu turno, isso é um dos papéis esperados dos professores que trabalham diretamente com a área de linguagens, especialmente, os de Língua Portuguesa, por possuírem uma importante função juntamente com todos os agentes que compõem a realidade dos processos educativos efetivados na unidade de ensino.

No que tange às práticas de leitura, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta, por meio de suas bases e intenções epistemológicas, a busca incessante por desenvolver competências e habilidades leitoras que potencializa múltiplos letramentos e amplas possibilidades de leitura para o alunado, conseqüentemente, constituindo um vasto campo para o trabalho docente. Através disso, visa construir uma práxis pedagógica que vai muito além da mera decodificação de signos linguísticos, haja vista engloba muitos outros saberes. Nesse sentido, consideramos de fundamental importância orientar o desenvolvimento de tais habilidades e competências, nos estudantes, ao longo dos diferentes momentos da sua vida escolar, estimulando o gosto pela leitura tanto para alunos que possuem oportunidades de terem contato com a leitura literária fora da escola, quanto para aqueles que têm como único veículo de acesso literário o universo da sala de aula.

Partindo de tais direcionamentos, a presente dissertação possui como **objeto de pesquisa as práticas de letramento literário visando a formação de leitor efetivadas, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a ser realizada na Escola Estadual Paroquial Cristo Rei, na cidade de Tocantinópolis/TO**. Mediante o exposto, propomos o trabalho com a temática da Guerrilha do Araguaia (1972-1975) através das obras memorialísticas *Araguaia, relato de um guerrilheiro*, (Sá,1990) e do filme *O pastor e o guerrilheiro*, (Belmont, 2023) ancoradas na teoria do testemunho e mesa redonda com a presença de morador, Osvaldo Vieira Labre, expondo seu testemunho sobre a guerrilha. Sendo assim, a pesquisa será desenvolvida por meio da pesquisa-ação, momento em que intencionamos desenvolver práticas pedagógicas junto ao alunado em atividades construídas

com os próprios moradores de Tocantinópolis. Destacamos que esse percurso trilhado almeja colocar os estudantes em contato com os moradores que tiveram relação direta ou indireta com a Guerrilha do Araguaia, justamente com vista a aguçar e estimular um diálogo memorialista junto aos discentes.

Ampliando a compreensão acerca da Guerrilha do Araguaia, grifamos que foi um importante acontecimento histórico relacionado ao contexto sociopolítico do Brasil ocorrido na região do Araguaia, espaço que abrange o entorno do denominado Bico do Papagaio/TO, mais precisamente no norte do atual estado Tocantins e no sudeste do Pará (Figueiredo, 2022).

Trata-se de um conflito armado capitaneado por militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) que buscavam estabelecer um enclave revolucionário no norte do Brasil, de modo a romper com o torcionário da ditadura civil-militar (1964-1985) vigente naquele período histórico. Porém, objetivando combater os guerrilheiros, o regime ditatorial utilizou o aparato repressivo das Forças Armadas com extrema violência, precisamente com o intuito de eliminar todos os guerrilheiros e aniquilar com a guerrilha. Como resultado, a reação do regime ditatorial deixou marcas profundas na região, especialmente, o severo trauma nas famílias dos guerrilheiros em face do luto pelos desaparecidos políticos - que ainda hoje lutam para localizar os seus familiares; porém, até o momento só encontraram o silêncio da corporação militar.

Diante desse cenário altamente desafiador, desenvolvemos a presente pesquisa com foco na leitura da obra *Araguaia, Relato de um Guerrilheiro*, de autoria de Glênio Sá, publicada em 1990, ancorada sob o viés da rubrica da Literatura de Testemunho. As atividades com os alunos da turma de 9º ano da Escola Estadual Paroquial Cristo Rei, na cidade de Tocantinópolis -TO tiveram o seu início no ano de 2024, transcorrendo até o ano de 2025. De acordo com o percurso enfatizado, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: 1) Como memórias literárias, narrativas de testemunho e oralização de memórias de moradores de Tocantinópolis podem contribuir para a construção de saberes, práticas e conhecimentos relacionados ao letramento literário visando a formação de leitores em estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental na cidade de Tocantinópolis/TO?

Para responder e embasar nossa questão-problema, torna-se importante compreendermos o entendimento do conceito de letramento, de acordo com a acepção teórica de Magda Soares:

Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever", e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto - alfabetismo ou letramento - não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta

nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo alfabetismo (Soares, 2009, p. 20).

Partindo desse aporte, compreendemos que as dificuldades enfrentadas eram representadas unicamente pela preocupação com o analfabetismo, em que era definido como o estado ou a condição de quem não sabia ler ou escrever, conseqüentemente, impossibilitava um olhar mais apurado para a realidade do alfabetizado, melhor dito, havia nulo diagnóstico dos alunos que sabiam ler e escrever, mas não eram capazes de fazer uso da leitura e da escrita em sua efetiva participação social.

Nessa mirada crítica, Soares (2009) indica que enquanto em outros países já existia a preocupação constante com o letramento da população, somente em meados dos anos de 1980 começou a ocorrer a construção teórica do conceito de letramento no Brasil, haja vista antes desse período ainda não era discutido o termo/conceito, justamente, em face que o principal problema nacional era vencer o desafio do analfabetismo. Logo, sendo esse fator um dos óbices que retardou no Brasil a percepção epistemológica de que não basta apenas saber ler e escrever, mas era necessário, também, aprender a usar adequadamente a leitura e a escrita com vista a transformar o aluno em sujeito letrado.

No tocante à teoria enfatizada nesta dissertação buscamos o aporte de Magda Soares através do seguinte argumento: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (Soares, 2009, p. 9). Nessa visão preliminar, torna-se importante reiterar que pode ocorrer algumas confusões com os termos usados para indicar se um indivíduo é alfabetizado ou letrado, usando esses dois termos como sinônimos. Porém, grifamos que tal sinonímia consta como sendo um equívoco, pois sabemos que alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever, enquanto letrado é o indivíduo que é capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Buscando alargar o marco teórico a ser trabalhado, nesta dissertação, enfatizamos a importância da memória como um dos gêneros utilizados na literatura, sobretudo, quando versa sob o viés autobiográfico. Nessa perspectiva, podemos dizer que os seres humanos armazenam as lembranças dos fatos ocorridos em suas memórias e as transformam em recordações por meio da linguagem. Diante disso, compreendemos a relevância desse gênero para a literatura, mais especificamente à Literatura de Testemunho, haja vista a memória ser utilizada, sobremaneira, como um recurso literário, pois através da escrita é possível transpor para as

páginas literárias o registro de acontecimentos que no campo das lembranças ficaram guardados. Logo, nesse enquadramento memorialístico são realçados os traumas dos personagens e suas conquistas, assim como os acontecimentos vividos em determinado momento de sua vida.

Quanto à relevância da pesquisa empreendida, justificamos a sua importância, pois avaliamos a necessidade imperiosa de realizarmos atividades que aliem os relatos/testemunhos de moradores que vivenciaram o período da guerrilha com as leituras literárias realizadas pelos alunos. Ainda, consideramos fundamental explorarmos, de modo pedagógico, o fato de Tocantinópolis ser uma cidade onde residem pessoas que acompanharam ativamente os acontecimentos da Guerrilha do Araguaia, justamente pelo fato da cidade ser próxima da área estratégica onde ocorreu o palco principal dos embates entre guerrilheiros e Forças Armadas. Embora o grande relevo histórico, o evento político é pouco explorado nos livros didáticos, assim como é praticamente desconhecida pela sociedade local contemporânea, conseqüentemente, havendo uma invisibilidade da própria região para um acontecimento que foi extremamente marcante naquele período histórico. Isso posto, reiteramos a necessidade de ações de pesquisa que abordem os relatos desses testemunhos ainda latentes, bem como a seriedade de alinharmos a literatura evidenciada por meio desse rico tramado entre a história e a memória política regional.

Diante do exposto, concordamos com o princípio defendido por Colomer quando afirma que “ler se aprende lendo” (2007, p.73) e o “ensino escolar evoluiu em direção à consciência de que uma aula onde se lê e se fala sobre livros é o centro de sua tarefa literária” (Colomer, 2007, p. 101). Portanto, partindo dessa fundamentação e do conjunto de princípios da BNCC (Brasil, 2018), justifica-se esta pesquisa pelo fato de que entendemos a importância que a escola possui frente às práticas de leituras para o desenvolvimento de habilidades de letramento nos estudantes. Nesse sentido, compreendemos que o professor e a escola são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo discente, segundo Kleiman (1995, p. 20): “tem sido recorrente para tratar sobre diferentes espaços onde o letramento ocorre, sendo a escola a mais importante das agências de letramento”.

Igualmente, destacamos a importância da pesquisa por acreditarmos na possibilidade da integração das memórias históricas locais nas práticas educacionais, podendo ter um impacto significativo no interesse e no envolvimento dos estudantes com a literatura e o letramento. Mais uma vez nos ancorando em Magda Soares (2004, p. 16), compreendemos que “há múltiplos métodos, porquanto a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino”. Diante dessa mirada plural focando saberes múltiplos, reafirmamos a relevância do

uso de diferentes metodologias à educação, possibilitando a conscientização da importância da história e da memória, não como mera sombra do passado, mas como pontos de representação do próprio presente do alunado.

Quanto as minhas motivações pessoais de pesquisadora, em convergência com a justificativa, tornam-se relevante enfatizar que a Guerrilha aconteceu no período que envolveu o meu nascimento, na mesma região, pois nasci no Bico do Papagaio/TO. Logo, cresci ouvindo histórias permeadas pelo imaginário das pessoas que vivenciaram ou ouviram falar do acontecimento, reverberando o nome de personagens mitificados pela ação guerrilheira empreendida, tais como Dina, Osvaldão, Glênio Sá, Dr. João Carlos Haas Sobrinho (Juca) entre outros que percorrem as lembranças da população mais antiga.

Portanto, estimulada por tais narrativas memorialísticas sobre a Guerrilha, desenvolvi um interesse por leituras que percorrem esse percurso vivido e imaginado pela minha infância, por conseguinte em face do gosto literário, direcionou-me a prestar vestibular para o curso de Letras, na Universidade Estadual do Tocantins, UNITINS (1995-1998). A partir do arcabouço proporcionado pelo curso, oportunizou-me estudar com mais afinco as práticas e conhecimentos a respeito do universo literário, bem como as diversas perspectivas acerca dos letramentos, principalmente o letramento literário, sempre perseguindo uma reflexão e um maior aprofundamento dos relatos a respeito da Guerrilha a partir do viés da literatura.

Nesse percurso, também é importante destacar a minha trajetória profissional iniciada em 1991, quando cursando a 1ª Série do Curso Técnico em Magistério no Colégio Dom Orione (1991-1993) fui aprovada em concurso municipal para trabalhar na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Walfredo Campos Maia foi a primeira unidade escolar em que atuei como professora (1991-1994), na qual atendi a uma turma de 3º série¹, no período matutino. Nos primeiros contatos com a turma, realizei uma atividade diagnóstico para mapear os níveis de aprendizagem dos estudantes em relação à leitura, escrita, oralidade, capacidade de análise e interpretação dos textos lidos.

Na análise de resultados do diagnóstico, detectei uma dificuldade da maioria dos estudantes na realização das atividades propostas, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de um ou mais projetos de incentivo à leitura e ao letramento para ser aplicado na turma. O cenário escolar em que eu atuava apresentava alguns estudantes alfabetizados, outros silabando e muitos que não conheciam o alfabeto. Nesse contexto, percebi que quase toda a turma apresentava dificuldade para entender o que lia ou escrevia, pois não conseguia

¹ Atual 4º ano.

inferir as informações concernentes dos textos que liam, mediante desafio, precisava propor atividades que desenvolvessem habilidades e competências necessárias para uma leitura proficiente dos alunos.

Posteriormente, ao trabalhar com o Ensino Médio na Escola Estadual Pedro Ludovico Teixeira (1999-2015), surpreendi-me pelo fato de evidenciar que muitos estudantes deste segmento, também, possuíam muitas dificuldades de articulação e posicionamento frente às leituras realizadas na sociedade. Ou seja, eram alfabetizados, liam e escreviam, mas não eram letrados, visto que não conseguiam usar adequadamente seu conhecimento para aplicar em sua realidade. Partindo dessa constatação, percebi que muitos estudantes não sabiam realizar operações bancárias nos caixas eletrônicos de autoatendimento, nem usar as redes sociais para elaborar currículos, baixar boletos, tirar 2ª via, enfim, não conseguiam realizar práticas de letramento.

Diante de cada realidade em que atuei na Educação Básica, sempre busquei a realização de atividades que fossem além da alfabetização e da leitura fluente para o desenvolvimento das habilidades discentes necessárias ao uso dos conhecimentos construídos na escola, sobretudo como meio de modificação de sua realidade social. Para tanto, procurava melhorar minha prática docente, fazendo pesquisas a alguns autores renomados como Magda Soares (2009), Brian Street (2014), Glícia Tinoco (2008) e muitos outros. Obviamente, também participava de formações ofertadas pela Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO) que auxiliavam nessa busca, tão necessária à minha atuação como docente.

Dialogando com as perspectivas teóricas dos especialistas em educação e letramento literário, previamente citados, em consonância com os Parâmetro Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e Documentos Norteadores do Estado do Tocantins, naqueles momentos iniciais do magistério elaborei o Projeto “Jornal Escola em Ação” para compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no ano de 2008. No projeto os estudantes produziam os textos para compor cada seção do jornal, que na prática consistia em notícias escolares, municipais, estaduais, nacionais e internacionais. Além dos editoriais, continha quadros de charges, poesias, crônicas e utilidade pública, proporcionando aos estudantes a prática de leitura e escrita, bem como análise da realidade em que estavam inseridos no contexto local.

Também, nessa esteira formativa, destaco que a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, SEDUC-TO, em que sou vinculada, firmou parceria com muitas instituições educacionais e com o Governo Federal para ofertar inúmeros cursos de formação continuada através do canal TV Escola, Salto para o Futuro e outros.

A iniciativa contribuiu bastante com a busca por melhores resultados na minha atuação docente e, conseqüentemente, no desempenho discente. Foram inúmeras formações das quais participei, merecendo destaque algumas que foram muito significativas: 1) Intertextualidade: um olhar sobre a leitura e a produção de texto, SEDUC-TO, junho de 2012; 2) As novas perspectivas curriculares de letramento no Ensino Médio, junho de 2012; 3) Tensões entre literatura e história social na literatura do Tocantins, julho de 2012; 4) Aspectos científicos de objetos do cotidiano no desenvolvimento do pensamento crítico, julho de 2012; 5) Brinque, jogue, cante e encante na Educação Infantil e Ensino Fundamental, julho de 2012; 6) Varal de textos: escola que queremos; e Avaliação e aprendizagens significativas de literatura para o letramento, ofertado pela TV Escola, Salto para o Futuro, abril de 2003.

Em suma, mediante todo esse elenco de experiências formativas, sempre procurei trazer essas contribuições para o universo da sala de aula, almejando um melhor exercício do magistério. Igualmente, busquei aliar as teorias e as instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com vista a reforçar os componentes Curricular de Língua Portuguesa, conforme podemos verificar que cabe ao professor “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Neste sentido, de acordo com as competências específicas para o 9º, ano que almejamos trabalhar, a BNCC indica que é necessário aos alunos “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos [...] com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações [...] e continuar aprendendo” (Brasil, 2018, p. 87). Também, concernente as práticas de linguagem no campo artístico literário, a habilidade 44 de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano considera necessário aos estudantes “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo [...] a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p.157).

Diante desse painel esboçado da minha trajetória e das minhas inquietações, me levaram a trabalhar no magistério com essa temática da Guerrilha do Araguaia. Portanto, para esta dissertação construída, possuímos como objetivo principal **contribuir para o letramento literário e à formação leitora nos estudantes da turma de 9º ano, a partir dos diálogos entre literatura e memória dos moradores da cidade de Tocantinópolis -TO**. A fim de perseguir o objetivo proposto, refinamos a pesquisa com os seguintes objetivos específicos:

- a. revisar historicamente os acontecimentos acerca da Guerrilha do Araguaia e como a memória alicerça a Literatura de Testemunho para o reavivamento de eventos traumáticos, buscando o diálogo com obra literária e sua adaptação para o cinema;
- b. discutir práticas de letramento literário e a formação de leitor centradas a partir da historicidade narrada pelo viés da Teoria do Testemunho e da exposição de memórias narradas por moradores tocantinopolinos sobre a Guerrilha do Araguaia;
- c. viabilizar o estabelecimento de conexões entre relatos verbais e a Literatura de Testemunho identificando semelhanças e singularidades que permeiam a linguagem, bem como a apreciação de gêneros literários e relatos memorialistas com vista a estimular o letramento literário;
- d. promover práticas de letramento literário e a formação de leitor centradas a partir da historicidade narrada pelo viés da Teoria do Testemunho e da exposição de memórias narradas por moradores tocantinopolinos sobre a Guerrilha do Araguaia;
- e. analisar as percepções dos estudantes participantes com relação ao gênero trabalhado e aos acontecimentos históricos transcorridos na Guerrilha do Araguaia.

A hipótese assumida, no presente estudo, versa a respeito do fato de que o trabalho com temas relacionados à historicidade da cidade de Tocantinópolis -TO, particularmente, àqueles relacionados à Guerrilha do Araguaia, seja através de gêneros literários, seja por narrativas de testemunho e exposição verbal de moradores, aumenta o interesse e a participação dos estudantes em práticas de letramento literário, porquanto, contribuindo com a formação leitora dos discentes-participantes. Ainda, possuímos como hipótese tributária que a prática idealizada tem o potencial de desenvolver habilidades de leitura e de escrita, ao mesmo tempo, fomenta um maior engajamento com a história regional e desperta o senso de identidade, do mesmo modo, o pertencimento dos estudantes da sua realidade local. Em síntese, o estudo literário abordado, nesta pesquisa, palmilha sobre a importância de trabalharmos com recursos diferenciados para a obtenção de maior qualidade no letramento literário e na formação de leitor discente.

Quanto à divisão interna, esta dissertação subdivide-se em quatro seções, das quais na primeira trabalhamos com a Introdução em que discorremos sobre as inquietações provocadas pelas investigações, discutindo, preliminarmente, as abordagens teóricas. Também, construímos uma subseção em que são apresentadas as estratégias adotadas para a realização da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e análise dos dados,

igualmente, incluindo os instrumentos de pesquisa, o processo de aplicação e os critérios de seleção dos participantes para interpretação dos dados obtidos.

Na segunda seção, situamos as memórias da Guerrilha do Araguaia e procuramos fazer as conexões entre a Teoria do Testemunho e Literatura de Testemunho. Na mesma seção, buscamos construir um painel mais consubstanciado sobre as memórias da Guerrilha do Araguaia, bem como acerca da compreensão dos *links* entre história e literatura; e, por fim, a análise do corpus do livro trabalhado com os discentes.

Na terceira seção, apresentamos em profundidade o marco teórico sobre letramento literário e a formação de leitor, explorando os conceitos, as implicações práticas para o ensino e a construção de saberes discentes. Também, discutimos a partir da legislação educacional brasileira a escola onde foi realizada a pesquisa. Fechando a seção, analisamos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), o Documento Curricular do Tocantins - DCT-TO (Tocantins, 2019) e o Projeto Político Pedagógico-PPP e o perfil da Escola Estadual Paroquial Cristo Rei (Tocantins, 2024).

Na quarta seção, discutimos as contribuições da pesquisa por meio de um estudo analítico das atividades realizadas, Círculos de leituras do livro *Araguaia, relato de um guerrilheiro* (Sá, 1990), sessão de cinema com apresentação do filme “*O pastor e o guerrilheiro*” (Belmonte, 2023) e mesa redonda com o Sr. Osvaldo Vieira Labre, ex-paciente do Dr. João Carlos Hass Sobrinho. Para tanto, apresentamos o levantamento de dados dos questionários aplicados aos estudantes sobre o conhecimento discente que eles possuíam antes e depois da pesquisa, bem como seu desempenho e a participação nas oficinas realizadas sob a temática Guerrilha do Araguaia.

1.1 Referencial Metodológico

Reafirmamos, portanto, que o apresentado no percurso do desenvolvimento da dissertação está voltado para identificar e ressaltar as principais contribuições da pesquisa para o público participante discente. Nessa perspectiva almejada, realçamos que as atividades venham ao encontro do pensamento de Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2024), quando afirma:

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. [...] a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 2024, p. 11).

O referido aporte evidencia a importância das atividades pedagógicas oportunizarem aos estudantes percepção dos caminhos que os tornam sujeitos conscientes de sua capacidade de conquistar e moldar sua própria história.

Isso posto, nesta subseção descrevemos as bases metodológicas, bem como os recursos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa para a geração de dados, igualmente, trabalhamos a construção didática de cunho metodológico que foram utilizadas, servindo de apoio às inquietações que geraram este objeto de estudo. De modo geral, apontamos para a assertiva de que a metodologia empregada é a pesquisa-ação, de cunho qualitativo e consiste na construção metodológica dos estudos com finalidade interventiva para observar questões relativas às práticas de letramento literário e formação de leitor na escola, com vista a modificar a realidade dos estudantes de 9º ano, que são o público-alvo deste estudo. Ao se refletir sobre as bases metodológicas assumidas para a realização do estudo é relevante considerar que:

Num primeiro caso, a pesquisa-ação é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispondo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa. O ator é frequentemente uma associação ou um agrupamento ativo. Os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis (Thiollent, 2022, p.17).

Tendo como premissa as considerações de Thiollent (2022), entendemos que a pesquisa necessita de instrumentos metodológicos que favorecem o alcance dos objetivos pelo pesquisador, de acordo com objeto desejado, fazendo-se necessário traçar caminhos, com passo a passo da construção didática realizada. Também, tornou-se importante os instrumentos que foram utilizados em cada etapa metodológica, o conceito da pesquisa desenvolvida e seus participantes, evidenciando por meio de documentos coletados e produzidos durante o desenvolvimento da referida pesquisa.

Todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram produzidos e empregados com o intuito de nortear o trabalho pensado de forma qualitativa, que varia desde verbalizações e conversações. Do mesmo modo, realizamos entrevistas e diálogos com os estudantes para sondar seus conhecimentos prévios sobre a Guerrilha do Araguaia, assim como questionários diagnósticos de entrada e de saída, contendo 6 e 5 perguntas diretas, respectivamente, impressos a cada estudante. Para a realização das aulas, também nos valem do uso de *chromebooks*, *datashows*, filmes, livros e reproduções da obra pré-selecionada.

Ao definir a sequência básica proposta aqui, utilizamos a perspectiva de Magda Soares (2009) que aborda os círculos de leitura. Com vista a corroborar com a autora, também, dialogamos com o referencial teórico e metodológico de Cosson (2021). Nessa mirada,

buscamos conhecer seus quatro passos para desenvolver o letramento literário nos estudantes (motivação, introdução, leitura e interpretação) para a organização da sequência didática da pesquisa, igualmente, trabalhamos com a construção metodológica, em sala de aula, bem como os círculos de leitura.

Conforme o livro trabalhado com os alunos, *Araguaia: relato de um guerrilheiro* (Sá, 1990), houve a preparação de oficinas de leituras que foram realizadas com a turma abordada no estudo. De acordo com a pesquisa, organizamos os grupos de alunos para a consecução dos círculos de leitura e, na sequência, realizamos a leitura e análise dos textos lidos. Quanto aos círculos de leituras são compostos por estudantes, a professora regente da disciplina, a pesquisadora e o professor orientador da pesquisa.

Antes de iniciar a pesquisa, os pais e estudantes participaram de uma reunião onde foi apresentada a pesquisa e sua proposta, realizamos a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos estudantes e pais dos menores de 18 anos, orientando-os para a assinatura do termo, autorizando sua participação na pesquisa, em caso de aceitar a participação.

Inicialmente, os estudantes foram levados à biblioteca, previamente reservada e organizada para tal fim, com o intuito de motivá-los à leitura, onde alavancamos alguns questionamentos aos estudantes, como: 1) Quantos livros vocês acreditam que existam nesta biblioteca? 2) Você conhece algumas das histórias e seus conteúdos? 3) Quantas histórias são reais? 4) Com que frequência vocês costumam vir à biblioteca? 5) Você prefere livros que narram histórias reais ou fictícias?

Após o diálogo promovido pelas questões citadas, demos início à introdução das obras, partindo da biografia dos autores e suas motivações para a produção de tais livros, em seguida, apresentamos os livros físicos aos estudantes e motivamos a analisarem a capa, a orelha, a tocarem, folhearem, enfim, a fazerem suas avaliações críticas prévias das obras neste seu primeiro contato com o livro físico, antes da leitura da obra. Ainda nesta etapa, para o tema geral da pesquisa, foi aplicado um questionário aos estudantes para diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre a Guerrilha do Araguaia e, posteriormente, o questionário foi condensado e tabulado, fornecendo dados para a produção de um gráfico sobre o conhecimento dos estudantes acerca da Guerrilha do Araguaia.

As atividades de leituras foram realizadas em forma de oficinas, sob a seguinte organização:

- 1) Formação de cinco grupos, compostos por 6 estudantes, com exceção de um grupo que ficou com 5 pessoas, tendo em vista que uma estudante não participou da pesquisa, pois seu pai não permitiu;

- 2) Todos os grupos receberam orientação sobre como se organizarem internamente com as funções escolhidas pelos próprios estudantes, de acordo com suas predisposições e aceitações para as mesmas, mas cientes de que a função de leitor é aplicada a todos, de forma a serem protagonistas de sua própria aprendizagem (Cosson, 2021). O papel específico de cada um foi representado pelo cartão de identificação das atribuições, podendo ser líder ou coordenador, secretário ou registrador e os demais, foram apenas leitores, mas todos tiveram a responsabilidade coletiva de ler e discutir o texto. As anotações foram realizadas pelo secretário, as análises e discussões sobre o enredo foram exploradas pelo líder, mediado pela pesquisadora;
- 3) Cada membro recebeu uma pasta personalizada, previamente posta às mesas, com cópia da obra selecionada, questionários diagnósticos e reflexões sobre a obra, bem como os cartões de funções;
- 4) A cada oficina a atribuição dos estudantes podia ser alterada, fazendo rodízio das funções, porém os estudantes optaram por manter sempre os mesmos líderes, coordenadores e dicionaristas até o final da leitura;
- 5) Ao finalizar a obra, os estudantes verbalizaram suas impressões obtidas a partir da mesma e das discussões nos círculos de leituras, pontuando o que lhes chamou mais a atenção, o que julgaram mais pertinente durante os círculos de leituras, enfim, houve um momento de escuta e diálogo sobre a leitura da obra.

Após a finalização da leitura e análises do livro, passamos à preparação da turma para a apresentação do filme *O pastor e o Guerrilheiro* (Belmonte, 2023), esclarecendo aos estudantes que o referido filme foi uma adaptação da obra lida nas oficinas anteriores, *Araguaia, relato de um guerrilheiro* (Sá, 2009).

A apresentação do filme aconteceu em um espaço previamente preparado para a sessão de cinema, sala de vídeo, com orientação prévia da turma sobre a relação que há entre a obra lida e analisada em sala de aula e o filme, fomentando para que cada estudante perceba que a obra fílmica, mesmo fictícia, pode ser subentendida como uma continuidade da história de Glênio Sá. Ao término da sessão de cinema, seguimos com a análise e conversações entre a pesquisadora/professora e os estudantes sobre o filme *O pastor e o Guerrilheiro* (Belmonte, 2023), destacando acerca do entrelaçamento da ficção e do filme com a realidade memorialística de Glênio Sá.

Na etapa seguinte foi realizada uma mesa redonda, proporcionando um diálogo entre estudantes e moradores idosos de Tocantinópolis que ainda guardam na memória as lembranças deixadas pelas marcas da Guerrilha do Araguaia.

A mesa foi composta pelo Sr. Osvaldo Vieira Labre, 74 anos, ex-paciente do Dr. João Carlos Hass Sobrinho, tendo sido operado de apendicite pelo médico e guerrilheiro do PCdoB. O diálogo exposto foi de suma importância à exposição das memórias de uma pequena parcela da população que vivenciou de alguma forma, direta ou indireta, o temido período da ditadura civil-militar brasileira.

A interlocução entre as duas gerações foi importante para situar os estudantes no tempo e no espaço no qual os acontecimentos ocorreram, dialogando com as leituras literárias realizadas, de modo a construir conhecimentos fundamentais de que a literatura é uma forte aliada da sociedade na preservação das memórias e na construção de diálogos intermitentes entre história e literatura. Para concluir as atividades na escola, os estudantes responderam a um questionário composto por seis perguntas diretas sobre os conhecimentos adquiridos a respeito da Guerrilha do Araguaia, sendo que este serviu de base para evidenciar e reportar os resultados da pesquisa na sala de aula à tabulação de dados.

1.1.1 Percurso investigativo: letramento literário, formação de leitor e memória

Este estudo realizado no Programa de Pós-graduação Literatura e Linguística (PPGLIT) se baseia em uma abordagem participativa a qual envolve a interação direta da pesquisadora proponente com o ambiente e os participantes do estudo. Nesse contexto, a coleta de dados é realizada de maneira cuidadosa e estruturada, utilizando diferentes técnicas e instrumentos para garantir a abrangência e a qualidade das informações obtidas, contribuindo com a fundamentação e o embasamento necessários para se ter um estudo com validação epistemológica e acadêmica.

Para iniciar a coleta de dados, foi necessário planejar e definir os objetivos específicos do estudo em relação ao letramento literário e a formação de leitor, em uma abordagem assumida para a realização da ação que resultou na coleta de dados, incluindo a seleção de participantes representativos do contexto estudado como alunos, professores, membros da comunidade escolar e membro externo. A escolha desses participantes considerou critérios como faixa etária, nível de escolaridade, experiência em leitura, objetos de conhecimento da série em questão, 9º ano, bem como outros aspectos relevantes para a pesquisa.

Sobre o método selecionado, é importante considerar a importante fundamentação de Thiollent (2022) quando faz afirma:

Tal como a entendemos, a pesquisa-ação não trata de psicologia individual e, também, não é adequada ao enfoque macrossocial. (...) É apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte. Contrariamente a certas tendências da pesquisa psicossocial, os aspectos sócio-políticos nos parecem ser mais pertinentes que os aspectos psicológicos das "relações interpessoais". Na abordagem da interação social, aqui adotada, os aspectos sócio-políticos são frequentemente privilegiados. O que não quer dizer que a realidade psicológica e existencial seja desprezada (Thiollent, 2022, p.08-9).

Conforme já enfatizado, metodologicamente, seguimos o método da pesquisa-ação que consiste em uma pesquisa social de cunho qualitativo e com base empírica, com uma relação diretamente associada com a ação e/ou com a solução de um problema, geralmente coletivo, onde todos os envolvidos no problema ou na pesquisa-ação agem de forma participativa e cooperativa para o entendimento, bem como para a solução do problema proposto como tema. De acordo com a metodologia, “os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica (Thiollent, 2022. p.9). Ou seja, a pesquisa é voltada para a descrição de situações concretas e, assim como afirma Thiollent (2022, p. 9), “para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”.

Nessa mesma perspectiva, Thiollent (2007) continua enfatizando que na pesquisa-ação o pesquisador deve estar inserido na dinâmica de uma ação de mudança, se comprometendo com as finalidades da ação, com os valores fundamentais dos profissionais e demais pessoas envolvidas. Logo, a pesquisa-ação adequa-se a esta proposta porque oportuniza o letramento, da turma de 9º ano coletivamente, assim como alinha teoria e prática, interagindo com os interesses em comum e oferecendo reflexões e melhorias a todos os envolvidos acerca do letramento literário dos estudantes envolvidos em cada etapa desta pesquisa. Grifamos nessa empreitada metodológica a importância da história oral, conceito crucial para compreender o trabalho histórico e literário no qual questões subjetivas moldam a agenda do historiador (Portelli, 2016).

Como uma metodologia de pesquisa, usamos a Literatura de Testemunho, com concentração na coleta e análise de depoimentos na construção de narrativas individuais acerca da história. Ao contrário de outras fontes históricas, como documentos escritos, a história individual se concentra na voz do indivíduo, em suas memórias, experiências e percepções sobre determinado evento ou período histórico. Dessa maneira, para entender narrativas como a Guerrilha do Araguaia, é fundamental compreender tanto a importância da história individual

quanto de literatura de resistência, a qual obras como *Araguaia, relato de um guerrilheiro* pode ser também classificada, uma vez que representa o discurso de resistência.

De acordo com Bosi (2002), a literatura de resistência é um termo amplo que se refere a obras literárias que, de alguma forma, desafiam, questionam ou se opõem a uma ordem estabelecida, seja ela política, social, cultural ou seja ideológica. Essas obras podem ter como objetivo denunciar injustiças, promover mudanças sociais, preservar culturas minoritárias ou simplesmente oferecer uma perspectiva diferente sobre o mundo. A respeito da história oral, bem como da literatura de resistência, implicitamente marcada em narrativas de oposição à hegemonia conservadora como a Guerrilha do Araguaia, Portelli (2016) ainda ressalta que:

Quando falamos de história oral, entretanto, também nos referimos a algo mais específico. Mais do que uma ferramenta adicional, por vezes secundária, na panóplia do historiador, as fontes orais são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico e literário, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador, que pode e deve também influenciar diretamente a literatura. Quando é este o caso, o uso crítico das fontes orais requer abordagens e procedimentos específicos, adequados à sua natureza e forma particulares (Portelli, 2016, p. 9-10).

Ao desenvolver esta pesquisa, por meio da leitura proposta sob a temática da literatura de resistência (Bosi, 2002) e o diálogo com moradores de Tocantinópolis, que participaram de forma direta ou indireta do tão traumático evento que fora a Guerrilha do Araguaia, os estudantes puderam comparar informações obtidas no livro literário com as repassadas pelo membro da mesa redonda. Partindo dessa experiência, tiveram a oportunidade de analisar o entrelaçamento que há entre a ficção e a realidade, tramas presentes na literatura e na oralidade explorada nas discussões pelos sobreviventes da guerrilha que ainda residem em Tocantinópolis. Desse modo, os convidados tiveram a oportunidade de expor oralmente suas memórias, o que vivenciaram com militantes ou ouviram falar sobre a Guerrilha do Araguaia, os fatos ligados a este movimento armado, por exemplo, como a cidade de Tocantinópolis estava inserida no evento e como as suas vidas foram impactadas pela guerrilha.

A história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original. Os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas é comum, aliás, que a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador consideram historicamente relevante (Portelli, 2016, p. 10).

Partindo dessa premissa, a oralidade foi contemplada como parte importante da pesquisa, visto que seu uso oportunizou aos estudantes um diálogo com moradores tocantinopolinos que fizeram parte, direta ou indiretamente, da história da guerrilha na cidade,

o que possibilitou a exploração criativa e positiva das histórias orais que cada membro da mesa expos aos estudantes, ocasião em que a pesquisadora anotava os pontos mais significativos do diálogo traçado, em seu diário de campo, para subsidiar na construção da pesquisa e sua aplicabilidade, bem como a avaliação das habilidades propostas na oficina.

1.1.2 Procedimentos Metodológicos na construção do ensino de Literatura de Testemunho

Todos os procedimentos metodológicos foram representados de forma sequencial, no quadro com as atividades efetivadas dando sentido aos planejamentos e execução da proposta apresentada, partindo de reuniões, aplicação de questionários abertos, contendo 5 a 6 questões, realização de atividades e aulas com leituras, análises bibliográficas, diálogos, apresentação de filme e organização de mesa redonda entre moradores e estudantes para um efetivo colóquio sobre a Guerrilha do Araguaia. Nesse sentido, voltamos os nossos esforços para garantir uma interação produtiva entre a nova geração de estudantes e as gerações que viveram ou tiveram informação familiar sobre a guerrilha, reforçando como ocorreu a participação de Tocantinópolis no evento político. Todas as atividades desenvolvidas na aplicação da pesquisa foram analisadas, de modo que seus resultados fossem efetivamente usados para evidenciar tais resultados, como demonstramos a seguir:

Quadro 1 - Base procedimental dos percursos metodológicos

Mês/ano	Quant. aulas	Participantes	Ação
Março/2025	1ª aula (50 min) 17/03/2025	Pesquisadora, Estudantes, Pais de estudantes, Equipe pedagógica.	Reunião com pais e estudantes da turma de 9º ano para apresentação da pesquisa e entrega do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) aos estudantes maiores de 18 anos e aos pais dos estudantes menores de 18 anos, para assinar e autorizar a participação dos mesmos na pesquisa.
	2ª e 3ª aula (1h40 min) 18/03/2025	Pesquisadora, Estudantes	Apresentação da obra, precedida de diálogo na biblioteca e biografia dos autores. Aplicação de questionários aos estudantes para diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre a Guerrilha do Araguaia.
	Atividade extraclasse pela pesquisadora	Pesquisadora	Condensar as respostas e fazer tabulação das mesmas, produzindo um gráfico de desempenho sobre o conhecimento dos estudantes acerca da Guerrilha do Araguaia.
	4ª e 5ª aulas (1h e 40 min) 25/03/2025	Pesquisadora Estudantes	Subdivisão de grupos para visitação às mesas contendo cópias do livro <i>Araguaia, relato de um guerrilheiro</i> (Sá, 1990) para realização das leituras individuais. Após as leituras, os

			estudantes farão análise e conversações sobre o texto lido.
	6ª (50min) 01/04/2025 7ª aula (50 min) 08/04/2025	Pesquisadora Estudantes	Continuidade dos grupos para realização de leitura. Após as leituras, os estudantes farão análise e conversações, explorando o texto lido. Diálogo com os estudantes sobre o filme <i>O pastor e o Guerrilheiro</i> (Belmonte, 2023), que fora uma adaptação da obra <i>Araguaia, relato de um guerrilheiro</i> (Sá, 1990)
Maio/2025	8ª, 9ª e 10ª aulas (2h e 30min) 24/04/2025	Pesquisadora Estudantes	Sessão de cinema do filme <i>O pastor e o Guerrilheiro</i> (Belmonte, 2023). Análise e conversações sobre o livro e o filme, observando como as duas obras dialogam e se complementam.
	Atividade extraclasse pela pesquisadora	Pesquisadora	Convite aos moradores que tiveram contato direto ou indireto com a Guerrilha do Araguaia, convidando-os a participarem da pesquisa, com o importante diálogo com os estudantes na mesa redonda, sobre a Guerrilha.
	11ª e 12ª aulas (1h40min) 15/04/2025	Pesquisadora Estudantes Equipe pedagógica Moradores de Tocantinópolis	Mesa redonda com estudantes e moradores, para que relatem suas memórias sobre a Guerrilha do Araguaia e seus impactos na sua vida.
		Pesquisadora Estudantes	Aplicação de questionários aos estudantes para sondar seus conhecimentos acerca da Guerrilha do Araguaia e as contribuições da pesquisa para seus conhecimentos literários.
	Atividade extraclasse pela pesquisadora	Pesquisadora	Condensar e fazer tabulação das respostas dos questionários, confeccionados pelos estudantes, produzindo um gráfico de desempenho sobre os conhecimentos do que fora a Guerrilha do Araguaia.

Fonte: autoria própria (2024).

Para a mesa redonda houve um direcionamento das questões abordadas durante a atividade, para evitar constrangimento que poderiam ocorrer caso não houvesse uma organização e acordos prévios firmados com a turma e os moradores para preservar o nível literário e acadêmico da atividade. Nesse sentido, como respaldo legal, o referido trabalho já foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa, CEP, sob o Parecer Número: 7.052.182, do dia 03 de setembro do ano de 2024. Importante salientar que todos os estudantes receberam o termo de autorização para serem assinados pelos pais, por serem menores de idade, sendo oportunizado a todos a opção de participar ou não da pesquisa.

Quanto aos moradores da cidade, participantes da mesa redonda, foram certificados por sua participação na pesquisa, contribuindo por meio deste diálogo com o reavivamento das

memórias dos guerrilheiros, há exatos 60 anos do golpe que gerou a Ditadura Civil-Militar no Brasil, oportunizando aos jovens, portanto, um debate sobre tal movimento para conhecer e entender o seu próprio passado. Para a realização da mesa redonda com moradores de Tocantinópolis, foram convidados cidadãos que tenham tido convivência direta ou indireta com os militantes do PC do B, assim como conhecimento por meio de outras fontes do que foi a luta armada e o que ela representou para a cidade na época. Os estudantes efetivaram as perguntas, propiciando uma interação produtiva a todos os envolvidos na ação.

Ao concluir as 11 aulas previstas, nesta pesquisa, todo o material utilizado e produzido pelos estudantes foi devidamente organizado, condensado e anexados à pesquisa, de modo a fornecer os dados necessários à tabulação de todo o processo para avaliarmos e evidenciarmos os resultados obtidos.

2 MEMÓRIAS DA GUERRILHA DO ARAGUAIA: DIÁLOGO PROFÍCUO COM A LITERATURA DE TESTEMUNHO

Nesta seção detalhamos como as memórias presentes em obras literárias e documentais que existem sobre a Guerrilha do Araguaia podem proporcionar um diálogo positivo e promissor com a Literatura de Testemunho, precisamente na busca pela construção do letramento literário e da formação do leitor no espaço escolar, em que pontuamos a importância da escola como espaço propício ao desenvolvimento de ações empreendidas. Para tanto, apresentamos os conceitos e o período em que ocorrera a Guerrilha do Araguaia (1972 - 1975), perfazendo uma linha cronológica do que aconteceu no transcurso da guerrilha.

Entre os marcos históricos a serem trabalhados para dar sustentação à pesquisa, procuramos dialogar com pesquisadores que se debruçaram sobre o evento histórico nas obras de autores como Medeiro (2013), Figueiredo (2022), Joffily (2008), Campos Filho (2012) entre outros. Também, apresentamos os períodos históricos do ocorrido, com as várias fases de combates, desde 1972 quando eclodiu os embates até as operações adotadas pelo exército para combater os guerrilheiros, conseqüentemente, dizimar a guerrilha e apagar quaisquer vestígios de que ela existiu. Nessa mirada, pretendemos realçar que tais práticas demonstram o intuito do exército para intimidar e evitar quaisquer possibilidades de revolta popular que pudessem surgir por parte da sociedade civil ou organizações político partidárias, bem como intimidar a população para que não tornassem os guerrilheiros seus mártires e tampouco para a guerrilha servir como exemplo para outras revoltas.

Para evidenciar as análises apresentadas, exemplificamos com a obra da Literatura de Testemunho *Araguaia: Relato de um Guerrilheiro*, de autoria de Glênio Sá, publicada no ano de 1990. Ao final da seção, discorreremos sobre a fortuna crítica da obra, situando o livro como inclusa nas características da Literatura de Testemunho, em que destacamos as angústias e conflitos transcritos pelo autor/narrador, evidenciando as suas memórias traumáticas sobre sua participação na Guerrilha do Araguaia e todo o percurso traçado na composição do seu livro autobiográfico. Ressaltamos, ainda, que esta obra, posteriormente, fora inspiração para a adaptação cinematográfica do filme *O pastor e o Guerrilheiro*, dirigido por José Eduardo Belmonte em 2023, ambas caracterizadas como obras memorialísticas, vinculadas à literatura de resistência. Por fim, apresentamos as discussões entre as duas obras e como elas, de acordo com o esperado, se entrelaçam para tentar dialogar sobre traumas de um passado, abordando na mesa-redonda, e os possíveis diálogos com as famílias das vítimas no tempo presente.

2.1 A Guerrilha do Araguaia: Resistência Armada no Coração da Selva Amazônica

A Guerrilha do Araguaia foi um movimento de luta armada que marcou a história brasileira e teve início no ano de 1972 e terminou em 1975 (Figueiredo, 2022), no entanto esta guerrilha começou a ser idealizada e organizada bem antes, por volta dos anos 1960, quando chega o primeiro militante ao norte goiano, atual norte do estado do Tocantins. De acordo com a bibliografia trabalhada, é evidenciado que Osvaldo Orlando da Costa, o Osvaldão, foi considerado o primeiro guerrilheiro na região, a chegar aportando na cidade de Araguatins. O futuro guerrilheiro chegou no ano de 1966 e começou de imediato a construir laços com a comunidade local, por conseguinte, abrindo terreno para a chegada dos outros militantes que vieram sucessivamente a se instalar na vasta região do Araguaia - com uma popularidade em alta, como consta em Joffily “ele chega a ser cogitado para vereador” (2008, p.44).

Conforme já registrado na introdução, a condução da futura epopeia guerrilheira foi idealizada pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B), tendo como objetivo central derrubar a ditadura civil-militar brasileira que se instalou no país em 1964 e perdurou até 1985, portanto sendo um total de 21 anos de repressão. Conforme indicado por Figueiredo e Meirelles (2018), foi um “período em que houve severos arbítrios contra os direitos humanos com prisões generalizadas, torturas, mortes e desaparecimentos de corpos dos opositores do regime militar” (p. 132). A partir desse aporte, também, podemos dialogar com Padrós (2005) que define o período como Terror de Estado (TDE), fundamentado na lógica que os regimes ditatoriais funcionavam mediante intimidação, com uso do terror e com a permissão dos setores dominantes do país para enquadrar a sociedade, prender e matar.

Diante da opressão vivenciada no país, alguns jovens sufocados pela repressão e pelo desejo de liberdade, inspirados em movimentos revolucionários como a Revolução Cubana, passaram por treinamentos para tornarem-se futuros guerrilheiros na esperança de combater um regime opressor (Medeiros 2013). Para melhor compreensão do que fora a Guerrilha do Araguaia e as fases em que se sucederam, é importante conhecermos o percurso histórico do referido período. Para tanto, reportamo-nos às ações ocorridas a cada período, não somente dos embates, igualmente, torna-se importante descrever o que aconteceu a *posteriori* pela gravidade dos fatos advindos contra a sociedade civil.

Anos 70, período em que os guerrilheiros foram mortos e que houve o desaparecimento dos corpos durante a Guerrilha do Araguaia; 2) Anos 80, após o período da Anistia, em que os presos políticos e os exilados voltaram para a suas casas, mas não os desaparecidos políticos, evidenciando a continuidade de um trauma; e 3) Anos 90 e 2000, momento em que houve as primeiras reparações pelo Estado,

assumindo a morte presumida dos desaparecidos políticos. A fim de dialogar com um período histórico amplo, cumpre realizar brevemente um histórico acerca do PCdoB – partido que organizou a Guerrilha do Araguaia, a fim de entender quais as motivações e porque foi empreendida essa luta no Norte do Brasil, fato este que ocasionou diversos mortos e desaparecidos políticos (Figueiredo; Meireles, 2018, p. 133).

Podemos deprender da análise acima que a década dos anos 1970 foi de intensas atrocidades, pois representou o período de combate mais acirrado nos confrontos entre os guerrilheiros do Partido Comunista do Brasil e os militares. Destacamos que os primeiros militantes comunistas, como Osvaldão, começaram a chegar na região do Araguaia para organizarem a luta após alguns terem sido treinados no exterior em cursos militares realizados na China. Após a chegada, foram se organizando estrategicamente e ganhando a confiança da população, formando três destacamentos, respectivamente denominados como A, B e C (Figueiredo, 2022).

Conforme estudo de Campos Filho (2012), além de apresentar a constituição dos 3 destacamentos da base guerrilheira do Partido Comunista do Brasil (PC do B), o autor também faz referência à localização em que cada destacamento era posicionado visando a proteção dos membros em caso de perseguição ou combate, na seguinte ordem: 1) o destacamento A, nas imediações de São João do Araguaia; 2) destacamento B, entre Palestina e São Geraldo, às margens do Rio Gameleira, no estado do Pará; e, 3) o destacamento C, abaixo de São Geraldo, também havia a Comissão Militar, que se situava próximo ao povoado de São Geraldo denominado de Metade.

Podemos resumir a Guerrilha do Araguaia sob uma perspectiva histórica traçando quatro (4) pontos: 1) **motivações**, incluindo a insatisfação com a instalação da ditadura militar, a juventude que buscava uma sociedade mais justa e igualitária e a influência de movimentos revolucionários internacionais, como a Revolução Cubana. 2) **percurso**, iniciado desde a instalação das primeiras bases guerrilheiras; as operações das Forças Armadas com vista ao aniquilamento até culminar na Operação Marajoara, a qual constituiu um ponto de inflexão, marcando o início do fim da guerrilha. 3) **legado**, visto que representa uma tentativa de resistência armada contra a ditadura militar, consequentemente, servido como símbolo da luta por justiça social travada pelos militantes do PCdoB, entretanto, a guerrilha ficou marcada por muitas perdas humanas e pelas atrocidades desferidas por parte das Forças Armadas. E, finalizando, 4) **impactos**, em virtude da repressão intensificada pela ditadura civil-militar, resultando num período de grande violência no tocante aos direitos humanos, tanto para os guerrilheiros quanto para a população camponesa da região (Figueiredo, 2022).

Conforme já realçado, a Guerrilha do Araguaia foi organizada e idealizada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que buscou, através da luta armada, fortalecer um movimento de resistência que sairia do campo e espalharia pelo país contra a ditadura civil-militar (Figueiredo, 2022). O movimento composto por militantes do PCdoB recebia treinamento prévio de guerrilha e era instruído pela cúpula do partido para a consecução do seu objetivo final.

Para a consecução do seu intento, ao chegarem no Araguaia, os militantes colocavam em prática as atribuições para as quais foram treinados e orientados. Sendo que alguns, com vista a ter um maior apoio da população local, iniciaram suas atividades de cunho assistencialista com o objetivo fim de, ao longo dos anos, ir conquistando apoio da população local para conseguir alguns adeptos à guerrilha que pretendiam eclodir a médio prazo. Quanto aos militantes que se comprometiam a iniciar a empreitada guerrilheira, eram deslocados para a região norte, mas não davam quaisquer informações às suas famílias sobre onde iriam, justamente, para evitar que colocasse em risco o empreendimento guerrilheiro, tampouco o próprio partido os informava sobre qual seria o seu destino: “despediam-se da família, dando a entender que cumpririam uma ação política em outro lugar do Brasil, sem dizer onde e o que fariam ao certo.” (Figueiredo; Meirelles, 2018. p. 138).

Muitas famílias não sabiam com o que seus filhos estavam envolvidos, igualmente, os próprios militantes não faziam ideia do quanto estavam arriscando suas vidas, pois estavam empenhados em cumprir uma tarefa que consideravam essencial para o percurso revolucionário escolhido. Poucas famílias sabiam ou tinham noção da atividade política exercida por seus entes queridos, inclusive, alguns familiares nem sabiam que os mesmos eram procurados pela polícia – tamanho era a necessidade de sigilo da empreitada guerrilheira em face da clandestinidade. Quando era facultado alguma informação para a família, o próprio partido permitia que o(a) militante enviasse cartas para os seus entes queridos, mas não poderiam descrever informações que colocassem a operação em risco (Figueiredo; Meirelles, 2018).

Descrevemos o exemplo do percurso da militante/guerrilheira Luzia Reis, que relata como chegou no Araguaia. Para tanto, transcrevemos uma citação da depoente/testemunha, na qual ela relata as condições colocadas a ela pelo partido, bem como as opções e a escolha política que deveria assumir, caso decidisse pelo compromisso de ser guerrilheira:

O regional colocou as opções: você pode ficar clandestina na cidade, correndo risco de ser presa ou vai para outra área do Partido. Uma área que tem ida, mas não tem volta. Significava que você deveria morar lá. E não podia ficar voltando para a cidade. Nesse período, passaram a ocorrer outras prisões de pessoas conhecidas nossas, de várias organizações. Optei por ir para essa área especial, sabia que era um tipo de

atividade totalmente diferente, mas não tinha ideia clara [...] disseram que era uma viagem sem volta, que eu podia de vez em quando fazer uma cartinha e não podia ficar indo e vindo para a área, caso quisesse. Falou também, que os revolucionários não deveriam temer os sacrifícios e os riscos, e que as comodidades das cidades deveriam ser substituídas pela vontade de se integrar à luta do povo e se eu estaria disposta (Souza, 2011, p. 71-2)

Mediante o exposto, podemos inferir que as atividades dos militantes eram direcionadas e capitaneadas pela direção do partido, de forma que não colocassem em risco a própria segurança pessoal do guerrilheiro e, muito menos, do seu grupo/destacamento: “a direção do PCdoB adotava a seguinte estratégia: Eles podiam escrever as cartas para a família, mas não podiam colocar o endereço” (Figueiredo; Meirelles, 2018, p.139). As cartas eram repletas de saudades, sinalizavam que poderiam voltar em breve, mas não forneciam quaisquer indicativos do que estariam fazendo (Monteiro, 2005).

Ao chegarem na região, muitos militantes colocaram em prática e atuaram de acordo com suas profissões junto à população, tarefa hercúlea tendo em vista que o acesso àquelas comunidades nortistas era extremamente difícil, em face das estradas ruins e do pouco (ou nenhum) acesso a transportes automotivos. Diante do trabalho social que desenvolviam na região, conseqüentemente, os militantes acabavam conquistando os moradores locais. Clóvis Moura (1979) descreve o entusiasmo dos moradores ao construírem uma escola com as próprias mãos em conjunto com os guerrilheiros, como demonstra o empenho empreendido pelos militantes Paulo Rodrigues e Áurea, que venho a tornar-se futura professora da comunidade. Tais práticas associativas entre militantes e camponeses, como era de se esperar numa região tão carente, comprovam como os recém-chegados se relacionavam e adquiriam a confiança dos moradores da região em face dos trabalhos sociais, pois cumpriam o papel que era negado por parte de um Estado omissivo.

No fim do ano, quarenta crianças haviam aprendido a ler. Ao encerrar-se o curso, houve festa. E choro. E gratidão dos pais e moradores à professorinha dedicada que recebia macaxeira, frutas, caça, bata-doce em pagamento às aulas ministradas (Moura, 1979, p. 21).

Na região não faltava apenas escola, pois no lócus territorial carecia de hospitais e de todo o tipo de assistência social, que deveria ser da responsabilidade do Estado brasileiro. Ou seja, não havia nenhum investimento necessário ao desenvolvimento econômico ou social que oportunizasse o mínimo de apoio pra suprir as necessidades da população, ocasionando que os camponeses viviam uma vida muito simples e carente. A fim de não se distinguir da população e ir ganhando a confiança local, ao seu modo, os militantes iam se adaptando àquela região.

A ocupação de quase todos é a roça e a caça – tal qual como a maior parte da população. Vivem como vive o povo. Aprendem dia a dia. Com a natureza, com as massas. Transformam-se em moradores locais, gente simples e prestativa. Não lhes foi difícil constatar que o sistema de vida e de trabalho, nessa região, é primitivo. Nela não se chegou nem mesmo à idade da enxada. Domina o facão, que serve para tudo. Substituem o arado a “plantadeira”, a faca de picar fumo, a foice. Limpa-se o terreno com o facão, colhe-se com o facão, prepara-se o alimento com o facão. E com o facão coça-se as costas, tira-se o bicho-do-pé, arranca-se o berne, briga-se. Sem facão não se constrói o casebre (Moura, 1979, p.23).

Ou seja, simples e campesino, uma vida singela em que lavradores e militantes iam interagindo e se ajudando, lado a lado, os recém-chegados aprendiam com os moradores como cultivar suas lavouras. Como contrapartida, os guerrilheiros iam ganhando a confiança do povo, ofereciam seus serviços como professores, enfermeiros, médicos, agrônomos, biólogos e tantos outros ofícios para os quais eram formados nos grandes centros do Brasil.

A fim de aclarar o trabalho realizado naquele contexto, Figueiredo (2022) apresenta a subdivisão das atividades dos Paulistas, como eram chamados os militantes pelos camponeses, mesmo oriundos de diferentes estados de origem. Era uma jornada dupla, porém organizada, pois tinham as seguintes atribuições: 1) trabalho como lavradores, junto com os moradores locais, disfarçando suas reais intenções; 2) treinamento militar contínuo, porém de forma secreta da população. Durante os treinamentos eles mapeavam o local, treinavam com armas, construía reservatórios de alimentos secretos na mata e criavam estratégias para se protegerem em caso de confronto e antevendo os futuros conflitos. Mesmo com suas identidades secretas/clandestinas e salvaguardando as estratégias do partido, os militantes do PCdoB interagiam junto à população carente, ajudando-os em suas necessidades, principalmente no tocante à saúde e educação: “realizavam alfabetização, auxílio em partos, curas de doenças etc.” (p.16)

Quando a organização foi descoberta pelos militares, em 1972, o movimento armado já tinha se ambientado no Araguaia e os guerrilheiros possuíam diversas táticas que forjariam a resistência (Figueiredo, 2022). Eles também adquiriram conhecimento sobre sobrevivência na selva, o que lhes rendeu vantagens nos primeiros combates, pois as tentativas de captura do movimento pelas Forças Armadas não foram bem sucedidas, registra-se que mesmo o exército estando em maior número, contudo, sofreram derrotas significativas (Figueiredo, 2022). Não obstante, com a permanência das tropas na região e a chegada do grupo conhecido como “especializados”, ou seja, os oficiais com treinamento em tortura e com respectiva adaptação ao ambiente do conflito, o foco guerrilheiro foi combatido de forma cruel e severa, tanto para militantes como para os camponeses que viviam no entorno do palco principal de luta.

Devemos grifar que com a descoberta da guerrilha pelas forças armadas, em 1972, desencadeou uma intensa repressão, culminando na Operação Marajoara, sendo uma das maiores operações militares da história do Brasil. Em virtude da força repressiva desferida, a guerrilha foi praticamente dizimada, com a maioria dos combatentes mortos ou capturados (Figueiredo, 2022). Mesmo com a derrota militar, a epopeia guerrilheira teve um impacto significativo no cenário político brasileiro gerando muitos traumas, pois em face da intensificação da repressão da ditadura militar, como consequência, resultou em um grande número de mortos e desaparecidos políticos (Medeiros 2013).

Apesar do fim e aniquilação física do movimento, a Guerrilha do Araguaia continuou sendo um tema de debate e pesquisa, com diferentes interpretações sobre seus objetivos, estratégias e consequências (Medeiros 2013). Justifica-se a pertinência do estudo, uma vez que o legado da Guerrilha do Araguaia representou uma heroica resistência contra a ditadura, onde pessoas arriscaram suas vidas em uma luta contra o regime ditatorial da época, buscando por direitos igualitários e, mesmo com grandes perdas humanas, ficou o exemplo de coragem e determinação para as gerações vindouras.

Realçamos que nessa empreitada vários moradores dos municípios do Tocantins, antigo norte goiano, participaram diretamente ou indiretamente no apoio da guerrilha, tal participação ficou marcada por enorme sofrimento, pois muitos morreram de forma violenta, outros sofreram torturas e sobreviveram a duras penas – restando graves sequelas físicas e emocionais para a vida toda (Figueiredo, 2022). Registramos que muitas das violências sofridas eram em virtude dos próprios hábitos locais extremamente singelos, por exemplo a população tinha o costume de oferecer estadia e alimentação a quem batesse nas suas portas. Porém, foram muito mal interpretados pela corporação militar, pois muitos moradores foram associados aos militantes por terem acolhido eles em suas casas, conseqüentemente, sendo perseguidos, torturados e tendo as suas roças queimadas por militares que os acusava de ajudarem os guerrilheiros.

convém realçar que, de acordo com as pesquisas de campo efetivadas na região do Araguaia, outras páginas de lutas se abrem sem encerrar esses enigmas da ditadura, pois a partir das pesquisas recentes chegam novas denúncias de mortes e de desaparecimentos de camponeses, bem como a ocorrência de sérias violações contra os direitos humanos aos moradores da região que colaboraram com a Guerrilha do Araguaia. Estas denúncias foram oficializadas através do trabalho da Comissão da Anistia e da Comissão Nacional da Verdade, durante o mandato de Dilma Rousseff (2011-2016) (Brasil, 2017), revelando novas vozes de um velho dilema. (Figueiredo; Meirelles, 2018, p. 146)

Na década de 1980, após o fim da guerrilha, com a anistia e a tão esperada volta dos presos políticos e exilados às suas casas, percebeu-se que a luta não havia acabado, uma vez que depararam-se com um grande trauma: os desaparecidos políticos não voltaram, não havia informações sobre seus paradeiros, pois a “pena de morte e a ocultação de desaparecidos políticos já eram práticas institucionalizadas como política de Estado a partir da ofensiva dos grupos de guerrilha nos anos 70” (Figueiredo; Meireles, 2018, p. 136). Infelizmente, essa institucionalização da morte amparava os militares para praticarem os assassinatos, as torturas, o desaparecimento dos guerrilheiros e de qualquer pessoa que o exército julgasse adepto da luta dos guerrilheiros, como é evidenciado na obra *Operação Araguaia, os arquivos secretos da guerrilha*² (Morais; Silva, 2005).

Em 1980, os familiares de desaparecidos políticos do Araguaia, juntamente com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e com o Comitê Brasileiro de Anistia (CBA), guiados por militantes sobreviventes do PCdoB, empreenderam uma viagem à região onde seus filhos, maridos, pais, irmãos, tios, poderiam ter habitado, numa tentativa de localizarem o paradeiro dos desaparecidos. Todos os participantes dessa excursão investigativa tiveram a oportunidade de conhecerem um pouco da região que pode ter sido o túmulo que lacrou a última fagulha de vida da existência de seus entes queridos.

Foi um momento emocionante para a família por inúmeros motivos: 1) Primeiramente, por terem escutado da população camponesa da região que os seus filhos realmente viveram naquele ambiente e que, definitivamente, foram mortos e enterrados em valas ocultas; e, 2) Em segundo lugar, que os seus filhos eram pessoas queridas pela população e que deixaram saudades pelos serviços comunitários que prestaram como médico, como enfermeiro, professora, dependendo da profissão de origem que os mesmos tinham na cidade. Ou seja, profissão estas extremamente necessárias e úteis no meio rural para uma população extremamente carente (Figueiredo; Meirelles, 2018, p. 141).

A viagem oportunizou aos familiares ouvirem relatos duros, de que seus filhos estiveram por lá, mas que foram mortos e enterrados em valas ocultas, ao mesmo tempo que ouviram o quanto eles eram queridos por prestarem serviços comunitários extremamente necessários naquela região tão carente, especialmente na área de saúde e educação.

² *Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha*, lançado em abril de 2005 pela Geração Editorial é um livro de autoria de Taís Moraes e Eumano Silva, ambos jornalistas do Correio Braziliense, que o publicaram após sete anos de pesquisa realizada junto aos documentos das Forças Armadas Brasileiras e do organizador da guerrilha, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). A obra também apresenta depoimentos de sobreviventes da guerrilha, participantes do exército ou da guerrilha, moradores, camponeses e familiares locais, que vivenciaram tal evento, ocorrida durante a ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil. Cita também as operações realizadas com o intuito de destruí-la (1972 - 1974). Este livro traz à tona uma parte da história do país que o governo militar, manteve em segredo por mais de vinte anos.

Registramos que foi somente a partir de 1990 e 2000 que começaram as primeiras reparações feitas pelo Estado, assumindo que houve a morte presumida dos desaparecidos políticos. Também, no mesmo período, o PCdoB começou a divulgar o que fora o evento, fazendo um histórico breve da guerrilha, explanando quais foram suas motivações e o porquê dessa luta no norte do Brasil (Figueiredo, 2024). Contudo, a violência desferida foi e continuou sendo tamanha, visto que os familiares não receberam nem os corpos dos seus entes queridos para uma despedida merecida e, até a presente data, não fazem ideia de onde os restos mortais de guerrilheiros possam ter sido ocultados. Quanto aos corpos dos desaparecidos políticos, há raras exceções, como o caso da Professora Maria Lúcia Petit, sendo uma das poucas ossadas encontradas em 1996, comprovada através de teste de DNA que se tratava da referida guerrilheira.

No tocante às sequelas da guerrilha, fica evidente que o seu fim não fora suficiente para acabar com todos os sofrimentos e dores causadas à população, pois nada trará de volta todos os desaparecidos, nem tão pouco curará os traumas de quem fora afetado pelas torturas praticadas que deixaram traumas físicos, psicológicos e emocionais em suas vítimas. Ficam para as vítimas e familiares sempre as mesmas perguntas: 1) Como reparar todos os danos causados ao longo de tantos anos? 2) Quem será capaz de responder às mães que já se foram desta vida, sem ter obtido a resposta para a sua mais temida dor? 3) Onde está o meu filho? Às gerações que receberam como herança as angústias de seus pais sobre esta incógnita: 4) quem dará a resposta? Ficam nesse cenário somente o silêncio do Estado brasileiro em não revelar as informações para curar tantas dores.

Partindo desse diálogo empreendido, trazemos para a nossa pesquisa o depoimento de Sônia Haas, mediante entrevista realizada para a dissertação. Sônia é irmã do Doutor João Carlos Haas Sobrinho, médico guerrilheiro assassinado e que teve seu corpo desaparecido. Mediante entrevista, durante o lançamento do documentário *Doutor Araguaia*, no dia 27 de novembro de 2024 na Universidade Federal Norte do Tocantins, (UFNT), Campus de Araguaína, a depoente relata que foi motivada a empreender uma busca pelo interior do país com vista a perseguir resposta como uma forma de acalmar sua aflição na busca pelo irmão desaparecido. Ela afirmou que ouviu dos moradores de Porto Franco e região sobre o trabalho de seu irmão e, a partir dos relatos, se comoveu muito e, finalmente, entendeu o porquê do irmão se arriscar tanto, uma vez que compreendeu que ele foi muito útil e querido por onde atuou ao longo do seu percurso na guerrilha. Ela afirmou, ainda, que os relatos sobre a sua atuação médica na região foram super importantes. Segundo Sônia, os testemunhos ajudaram-na a acalmar-se e a sentir em paz por algum momento, na medida em que percebeu o quanto

ele era querido pelo povo. Depois dessa experiência, Sônia Hass decidiu que viveria em busca de resgatar a história do irmão e a divulgar o que realmente foi o trabalho dele na região do Araguaia.

Nesse cenário de dor há um desejo coletivo entre os familiares dos desaparecidos políticos: o dia em que as Forças Armadas abram os arquivos secretos do exército da época da Ditadura Civil-Militar, visto que quando isso acontecer todos saberão o que foi feito com cada desaparecido daquela época e onde ocultaram seus corpos. Mesmo com essa demanda tão sentida, somente com a vitória de Fernando Henrique Cardoso para presidente do Brasil, em 1994, houve uma singela esperança das famílias, uma vez que ele editou a Lei nº 9.140 (Brasil, 1995). Essa legislação reconhecia oficialmente como mortes presumidas os guerrilheiros do Araguaia (Figueiredo; Meirelles, 2018), atestando o óbito das vítimas; porém, sem entregar os seus corpos e nem divulgar suas possíveis localizações.

Nos anos 2000, com emergência do ciclo petista, Dilma Rousseff edita a Lei 12.528 (Brasil, 2011) que estabelece os parâmetros da Comissão Nacional da Verdade³ (CNV) objetivando a apuração dos fatos e crimes da ditadura. Esse cenário que se abria era deveras importante, já que os militares, até a presente data, não autorizavam a abertura dos arquivos da corporação militar e, conseqüentemente, não revelavam o paradeiro dos desaparecidos políticos e nem as circunstâncias em que foram assassinados cada vítima do regime (Figueiredo; Meirelles, 2018).

A esperança dos familiares por justiça, mais uma vez, se ascendera quando tiveram empossada à presidência do Brasil uma mulher que já fora ex-presa política na época do regime ditatorial e sofrido tortura pelos militares. Porém, com o Golpe de 2016 finaliza o segundo mandato de Dilma Rousseff, por conseguinte, dando início a uma viragem de extrema-direita que liquida com qualquer tentativa de manter a busca das vítimas naquele momento, haja vista não tinham mais o apoio do Estado brasileiro. Contudo, mesmo com tantos contratemplos, atropelos políticos e transcorrido tantas décadas, as famílias ainda mantêm forças para lutar pela abertura dos arquivos secretos do exército que podem explicitar o que houve com cada cidadão desaparecido político durante a Guerrilha do Araguaia. Conforme análise, alguns

³ A Comissão Nacional da Verdade (Brasil, 2011) foi criada como uma política pública de memória, elaborada pelo Estado brasileiro no âmbito da Justiça de Transição” através da Lei n. 12.528, de 13 de novembro de 2011 durante o ciclo petista (2003-2016), sendo um desdobramento de um debate que se iniciou em 2008, durante a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos. Torna-se pertinente enfatizar que a Comissão Nacional da Verdade já nasceu sob a insígnia que não iria discutir e tampouco criminalizar os crimes da ditadura, pois já nascia pactuada e que não iria mexer com os protocolos da Anistia (1979), principalmente os seus crimes conexos. Mesmo assim, houve severos jogo de força para a sua aprovação pelo legislativo, sobretudo pela oposição que enfatizava não ser necessário mexer numa ferida que já estava cicatrizada (Bauer, 2015 *apud* Figueiredo, 2022.p. 20).

familiares mantêm presente a busca incessante dos seus parentes e brigando por reparação até os dias atuais.

Neste início de século XXI, destacamos que há inúmeras pesquisas que analisam a história da Guerrilha do Araguaia, levantando dados importantes da época com entrevistas a familiares de mortos e dos desaparecidos políticos, também com testemunhos dos sobreviventes de prisões e torturas do regime. As investigações realizadas ao longo dos anos resultam em publicações documentais e bibliográficas, além de documentários e filmes sobre o período, servindo para que as gerações atuais e futuras consigam compreender a realidade vivida por uma geração que sofreu as agruras de um Estado ditatorial. Igualmente, torna-se relevante destacar o trabalho empreendido por esses familiares na busca e identificação dos corpos dos seus familiares, sendo esta uma necessidade de reparo histórico para com as vítimas do Ato Institucional nº 5 (AI5)⁴.

Em síntese, fechando essa subseção, reiteramos que as pesquisas voltadas à temática da guerrilha são importantes ao fortalecimento da sociedade, podendo torná-la capaz de lutar contra ações que colocam em risco as conquistas sociais, políticas e do Brasil. Quanto as famílias que sofrem a dor da ausência dos seus entes queridos, ainda vivem um eterno luto, no qual não tiveram sequer o direito de poderem realizar os ritos fúnebres. Diante das evidências elencadas sobre o referido regime, cabe à sociedade civil lutar e criar mecanismos que impossibilitem que novas formas de torturas sociais sejam colocadas em prática, sobretudo elaborando uma memória ativa do vivido naqueles terríveis anos.

2.1.1 A memória revela o trauma da Guerrilha do Araguaia.

As memórias podem estar presentes em obras literárias e documentais contidas sobre inúmeros temas, inclusive acerca de acontecimento marcante e traumático como foi o caso da Guerrilha do Araguaia. A análise de como as memórias proporcionam o diálogo benéfico com a Literatura de Testemunho podem ser reveladas através das memórias individuais ou coletivas, do mesmo modo, por documentos oficiais ou não oficiais. Tais procedimentos mnemônicos,

⁴ O Ato Institucional nº 5, foi o decreto editado em 13 de dezembro de 1968, pelo então governo do marechal Costa e Silva, foi o período mais duro da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Resultou em cassações, direitos políticos suspensos, demissões e aposentadorias forçadas. Concedeu ao presidente poderes praticamente ilimitados, fechando o Congresso Nacional e demais casas legislativas por tempo indeterminado, cassando mandatos. Considerado o mais radical decreto do regime militar, também abriu caminho para o recrudescimento da repressão, com militantes da esquerda armada mortos e desaparecidos. <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/10/31/o-que-foi-o-ai-5-entenda-o-decreto-que-endureceu-o-regime-militar.htm?cmpid>> Acessado em 30 de dezembro de 2024.

com certeza, estabelecem uma relação eficaz para ligar o passado e o presente por meio dos relatos/testemunhos, igualmente, servem para avivar o próprio imaginário da população que vivenciou situações que ficaram marcadas nas suas reminiscências.

Nesse gradiente, ressaltamos que a memória é um importante recurso usado pelo ser humano para o reavivamento da história, sendo por isso pertinente pensarmos na relação direta que há entre memória e história. Para tanto, reportamo-nos a Pierre Nora (1993) que os define conceitualmente e confrontando o seu significado:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupo vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução [...] vulnerável a todos os usos e manipulações [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (Nora, 1993, p. 9)

Mediante o exposto, é evidente o caráter dinâmico da memória, enquanto a história possui caráter mais estático e relativo. Porém, apesar de apresentarem definição antônimas na visão de Pierre Nora, a memória guarda lembranças do passado, objeto indelével da história, e essas lembranças podem ser expostas a qualquer momento do tempo presente, auxiliando nos registros da construção da história. Mesmo evidenciada a relação conflituosa entre memória e história, ao longo da existência humana, essa relação vem sendo objeto de estudo para as discussões do tempo passado e do presente. Embora possa ser uma relação permeada por conflitos, nos dá subsídio para dialogarmos com Beatriz Sarlo (2007) por meio de sua obra *Tempo passado cultura da memória e guinada subjetiva*:

O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar-comum. [...] O retorno do passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente. (Sarlo, 2007, p.9).

Entender a importância da memória para a elucidação de eventos importantes como a Guerrilha do Araguaia é um dos pontos apresentados na pesquisa. Portanto, com a finalidade de entender sobre memória e conceituá-la com o devido embasamento teórico e empírico, ancoramos nossa análise na obra de Maurice Halbwachs denominada *Memória Coletiva* (2006). Segundo Halbwachs (2006), a memória será construída no tempo presente, mas partindo sempre de uma rememoração do passado. Nesse gradiente, o indivíduo precisa de suporte do grupo em

que está inserido, para conseguir assegurar a veracidade ou não de suas memórias individuais, por conseguinte, dando os lastros para a construção de uma memória coletiva. Na referida obra, o autor define três eixos principais onde a memória se desenvolveria, sendo Memória Individual, Memória Coletiva e Memória Oficial, conforme segue:

- 1) **Memória Individual**, sustentada apenas no indivíduo, no entanto, isso não significa que ela esteja totalmente isolada e fechada;

Frequentemente, consideramos a memória como uma faculdade propriamente individual [...]. Como não é possível, todavia contestar que reintegramos frequentemente nossas lembranças em um espaço e em um tempo (sobre cujas divisões nos entendemos com os outros), que nós a situamos também entre as datas que não têm sentido senão em relação aos grupos de que fazemos parte, admitimos que é assim. (Halbwachs, 2006, p.57).

De acordo com o exposto pelo autor, para que as memórias individuais dialoguem com as memórias coletivas, faz-se necessário que elas tenham pontos alinhados e compartilhados, para formar uma base comum. Ocorrendo esse processo, a memória individual é fortalecida, complementada e auxiliada pela memória coletiva, necessitando, portanto, que o indivíduo recorra à memória dos outros para que possa fundamentar e alicerçar suas próprias memórias. Assim sendo, faz-se necessário que haja uma relação intrínseca entre elas, de modo que dialoguem e se complementem, pois caso não haja uma tessitura, conseqüentemente, não haverá coerência, conforme afirmação do próprio autor:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum [...] é necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade.” (Halbwachs, 2006, p.34).

Diante desse aporte, pode surgir um intrigante questionamento: é impossível existir uma memória estritamente individual, sem a presença de uma memória coletiva para respaldá-la? O próprio Halbwachs (2006) afirma que algumas lembranças só veem à tona mediante a recordação de outras pessoas; porém, mesmo que o ser humano esteja a sós em algum espaço, seus pensamentos e atos se “explicam pela sua natureza de ser social” (p.36); pois, mesmo estando só, faz parte da sociedade. Para o autor, as memórias individuais funcionam “como

uma tela de cinema” (p.37), tal fato implica, para o autor, na existência de um “estado de consciência puramente individual” (p.37).

Torna-se importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a memória coletiva condensa e fortalece a construção da memória individual, esta por sua vez é, “um ponto de vista sobre a memória coletiva que [...] muda conforme o lugar que ali ocupa” (Halbwachs, 2006, p.51), inclusive, destaca o autor que o próprio lugar pode mudar de acordo com as relações mantidas com diversos outros meios. Nesse sentido, inferimos que cada visão individual representa um ponto de vista, portanto mutável, dependendo da posição que cada indivíduo ocupa na sociedade. Logo, sendo esse o fator determinante na construção de suas memórias, ou seja, a partir da sua memória individual podendo gerar reminiscências totalmente diversas em cada testemunha que a vivenciou determinadas situações.

2) Memória Coletiva, parte sempre do indivíduo, mas é fortalecida pelo grupo e pela sociedade, pois é esta que valida e fortalece a memória individual. Não obstante, Halbwachs (2006) define que recorrer à memória coletiva não se faz de forma desorganizada ou puramente arbitrária, uma vez que há um processo que ocorre no entrelaçar dela com o passado. Nessa perspectiva, além de enfatizar a seletividade da memória, define um processo de negociação para conciliar memória coletiva e memórias individuais por meio do passado comum: “a lembrança não se permite ser deslocada [...] é soberana e incontrolável [...] o passado se faz presente e a lembrança precisa do presente, pois é nele que ela acontece” (p.10).

3) Memória Oficial é definida por Halbwachs (2006) como um eixo que ocupa lugar na memória da nação, sendo transmitida por jornais e documentos históricos oficiais, devidamente registrado usando a escrita. Ao discorrermos sobre a memória oficial, automaticamente, nos remete a analisar a relação que ela estabelece com a história escrita a partir de centros de tradições institucionalmente constituídos para sentenciar uma memória oficial edificada.

Conforme depreendemos, são três eixos de memórias definidos por Halbwachs (2006) individual, coletiva e oficial que dialogam entre si e tendo pontos de contato em comum. Nesses colóquios empreendidos no campo da memória, ficam algumas indagações: 1) como conciliar a memória de uma classe privilegiada, detentora do poder, com a memória de um grupo de oprimidos? 2) Como registrar oficialmente um acontecimento onde há, de modo conflitante, as memórias do opressor e do oprimido? 3) Como construir uma base sólida benéfica para ambas polarizações na construção de uma memória oficial, sem exclusão de narrativas indesejadas pelo Estado? Quanto a essas indagações, temos alguns indicativos sob a lavra de Pollak (1989).

Esse reconhecimento do caráter potencialmente problemático de uma memória coletiva já anuncia a inversão de perspectiva que marca os trabalhos atuais sobre esse fenômeno. [...] Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. (Pollak, 1989, p. 4)

Portanto, discorrer sobre essas nuances entre memória e história, também, faz-se pertinente refletirmos nas formas de expressões que cada indivíduo ou grupo utilizam para transmitir tais memórias, sendo inevitável pensarmos nas diferentes relações de poder que cada envolvido polariza. Ou seja, percebemos que a história oral prioriza a análise dos grupos minoritários, conseqüentemente, se opondo à memória oficial.

Trazendo o tema da memória para a nossa pesquisa, conforme Abreu (2020), ressaltamos que em situações de violência ditatorial há uma tentativa de construção de uma narrativa memorialista homogeneizante, ao mesmo tempo em face da violência do Estado, ocorre o silenciamento das vozes dissonantes subalternas, logo, condenando-as à amnésia. Nessa mirada teórica e comparativa, quando nos reportamos aos anos de chumbo da ditadura militar, permite que analisamos de maneira acurada uma exumação de um passado extremamente traumático, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, que podem aparecer a *posteriori* por meio de lembranças dolorosas. Corroborando com essa perspectiva, Lehnen (2007, p.89) afirma que “a ferida comunitária do país pode vir à tona e ser, se não completamente curada, pelo menos cauterizada, deixando assim de ter o poder hubrístico daquilo que é reprimido”.

Diante deste aporte, podemos inferir que as memórias coletivas utilizadas na construção literária, trazem à tona as dores causadas pelo trauma. Nesse percurso de avivamento da memória, a Literatura de Testemunho consegue dar voz a quem estava silenciado, bem como tem a capacidade de resgatar memórias que estavam condenadas a viver na amnésia ou mesmo submersas. Portanto, essa laboriosa articulação, muitas vezes, pode amenizar lutos: “trabalho da memória articulado ao não menos essencial trabalho de luto” (Ricoeur, 2007, p.7). Nesse tramado extremamente sensível é esperado, portanto, que a história cumpra o papel de resgatar vidas que foram relegadas por uma pretensa memória oficial.

que a história deve resgatar as histórias de vida, as dores e as intensidades subjetivas, deve também, problematizar a memória, sem jamais recusar a aproximação com a mais (aparentemente) incompreensível destruição. É preciso que cada documento da barbárie seja recuperado, estudado, criticado, entendido, conservado, arquivado, publicado e exposto, de forma a tornar a história uma forma presente de resistência e de registro digno dos mortos, muitos sem nome conhecido e sem túmulo (Cytrynowicz, 2003, p. 139)

Na busca pelo resgate das histórias de vida na reconstrução de uma história é inevitável recorrer às memórias individuais e coletivas, precisamente, de quem vivem situações abruptas e opressões. Com essa importância, portanto, compreendemos a necessidade de recuperar documentos de resistência. Em síntese, mesmo com os conflitos que possam ocorrer entre a memória, o passado e o presente, precisamos interpretar as suas articulações, principalmente com as mesmas são operacionalizadas. Diante do exposto, compreendemos o quanto a memória e a história se alinham e, ao mesmo tempo, conflitam na construção de uma memória oficial/histórica, haja vista há uma linha tênue entre ambas na construção da “verdade” e do “real”, sendo operacionalizadas com refino no tempo presente para que o passado não se perca de vista pela sociedade.

2.1.2 Tocantinópolis: as memórias da cidade na trajetória da Guerrilha do Araguaia

Para situar a cidade de Tocantinópolis durante o processo da guerrilha, primeiramente, devemos cartografá-la, de modo a situá-la no universo espacial da pesquisa, delimitando seu espaço e evidenciando como ocorrera o seu papel durante o embate guerrilheiro. Ainda, torna-se importante descrever como sucedeu o convívio entre os moradores tocantinopolinos e os militantes do PCdoB. Para tanto, recorreremos a bibliografias pertinentes visando uma revisão sobre a cidade e o período, igualmente, nos debruçamos nas memórias dos moradores que ainda vivem e que possam testemunhar acerca do ocorrido.

O município de Tocantinópolis situa-se numa zona de confluência com os estados do Maranhão, à margem esquerda do rio Tocantins, segundo o Plano Diretor Participativo de Tocantinópolis (Tocantinópolis, 2008), com acesso à via Belém-Brasília, importante rota de escoamento de mercadorias e de viagens aos moradores. De acordo com o IBGE, é considerado um município pequeno, pertencente a Amazônia Legal e incluso na mesorregião do Tocantins Ocidental (Silva, 2024).

A cidade foi fundada em 1818 e recebeu o nome de Boa Vista do Padre João, fazendo jus ao seu nome em virtude das seguintes características: 1) sua altitude, que proporcionava

uma boa visão das imediações; e, 2) ao sacerdote Padre João, que habitava a cidade e era muito respeitado no município. Em 1943, Boa Vista do Padre João passou a denominar-se Tocantinópolis (Tocantins, 2021), contudo, até os dias atuais algumas pessoas ainda se referem à cidade como Boa Vista do Padre João, obviamente, como reflexo de uma prática que perdurou por mais de um século.

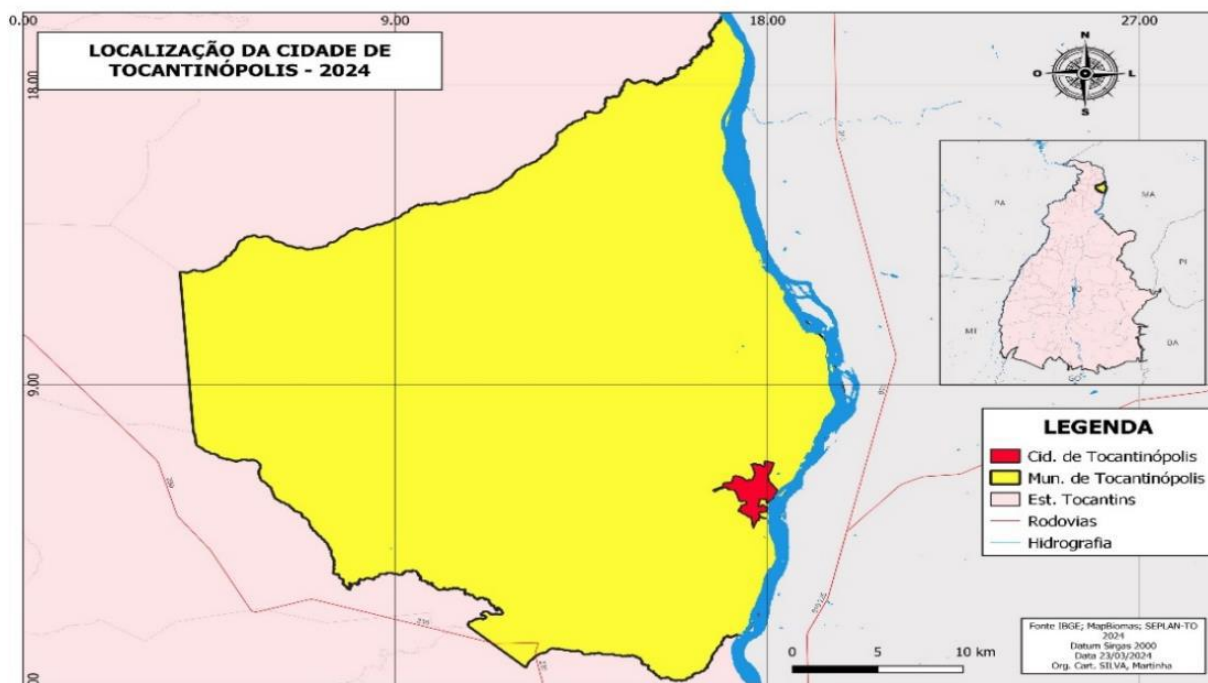
A cidade passou a receber no seu nascedouro novos moradores, sobretudo por sua localização e riqueza vegetal, destacando os extensos babaçuais e o solo fértil. Ainda, contado com a presença de rios de grande, médio e pequeno porte, possui em sua origem uma forte presença de habitantes nativos originários dos povos indígenas.

A notícia da fertilidade das terras e dos extensos babaçuais da região atraíram grandes contingentes do Piauí, Ceará e Maranhão. Diante disso, Frei Francisco fora catequizar os indígenas apinajés que residem no município. Destarte, com a valorização da amêndoa do babaçu, a cidade alcançou notável desenvolvimento e, em 1943, o município teve o seu nome mudado para Tocantinópolis (Tocantins, 2021).

No plano econômico, a cidade iniciou seu desenvolvimento pela produção agropastoril e transporte fluvial pelo rio Tocantins, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Secretaria do Planejamento e Orçamento (Tocantins, 2021). Dos 139 municípios tocantinenses, Tocantinópolis ocupa a posição 107 de 139 dentre as cidades do estado (IBGE, 2023). Por sua localização e facilidade com o transporte fluvial, via Rio Tocantins, a cidade de Tocantinópolis recebia muitas visitas de viajantes que se deslocavam a outras regiões, inclusive sendo um dos meios de transportes dos militantes do PCdoB com destino à cidade de Imperatriz.

A cidade possui uma extensa área rural que supera o tamanho da área urbana. Apresentaremos a ilustração do mapa da cidade para melhor representar sua composição: 1) em vermelho representa a área urbana, na figura 2) em amarelo, está representada a área rural da cidade que se subdivide em terras de lavradores, agricultores, chácaras de particulares e terras dos povos indígenas. Convém registrar que Tocantinópolis fora construída onde era uma aldeia Apinajé. Atualmente, a presença dos Povos indígenas Apinajés é constante na cidade, nos espaços urbanos, tendo em vista que eles habitam suas comunidades, mas precisam vir a área urbana para vender seus artesanatos e para realizar suas compras.

FIGURA 1 – Mapa do município de Tocantinópolis

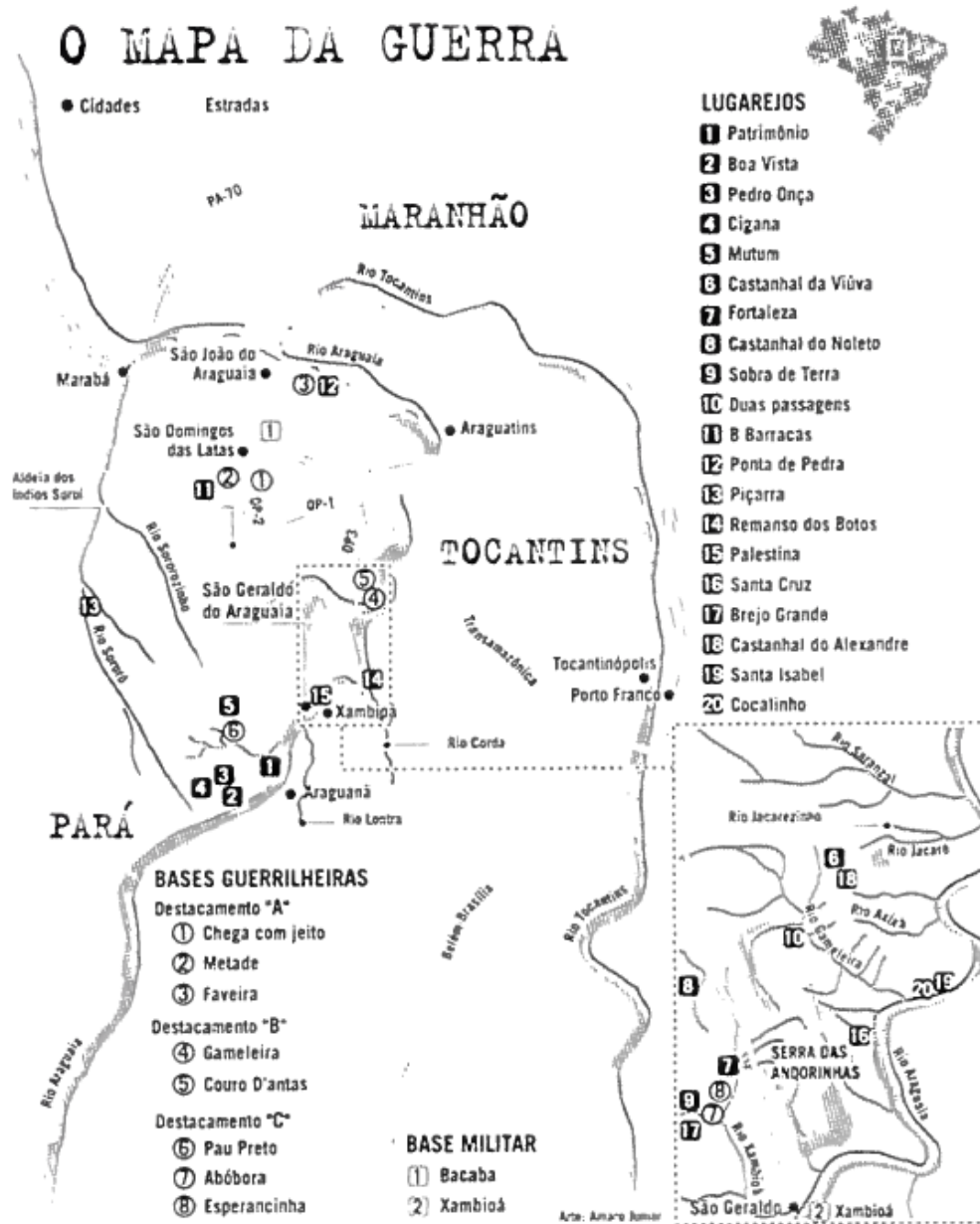


Fonte: (Silva, 2024, p. 81)

Nesse cenário singular, a cidade e a região tornar-se-iam uma área privilegiado para o trabalho desenvolvido pelos guerrilheiros, precisamente, por Tocantinópolis localizar-se na região do Bico do Papagaio entre os estados de Pará, Maranhão e atual estado do Tocantins, antigo norte goiano. Conforme entrevista, o ex-guerrilheiros José Genoíno relatou o seguinte: “eu conheci Tocantinópolis. [...] Cheguei a Araguatins, depois Tocantinópolis. Depois, eu subi para, passando a cachoeira de Santa Isabel, chegar em Santa Cruz, onde eu morava.” (Genuíno, 2020 *apud* Figueiredo *et al.*, 2020, p. 276).

Corroborando com Moraes e Silva (2005), que coloca Tocantinópolis presente no mapa da guerra, onde apresenta todas as cidades, lugarejos, rios e estradas que compõem o cenário que envolve a Guerrilha do Araguaia, com informações detalhadas da localização de todas as bases guerrilheiras dos membros do PCdoB, em suas subdivisões organizadas em forma de destacamentos, devidamente representados no mapa como destacamento A, destacamento B e destacamento C, bem como a localização das bases militares mantidas pelo Exército Brasileiro. O mapa da Guerra é uma evidência cabal da participação de conforme figura abaixo.

FIGURA 2 – Mapa da Guerra.



Fonte: (Morais e Silva 2005, p. 14).

Portanto, alicerçando a memória individual de José Genoíno e dialogando com a memória coletiva local, a população mantém em suas reminiscências muitas histórias permeadas sobre a Guerrilha do Araguaia, haja vista Tocantinópolis também viu e viveu os anos de intenso combate na época ditatorial. Nesses relatos, conforme testemunhos, são muitas as histórias que se contam por meio da oralidade e conversas rotineiras sob o passado daquele período, inclusive descrevendo que no tempo da guerrilha os militares instalaram hospital nas imediações que compreendem, atualmente, a Escola Estadual Padre Giuliano Moretti e a Caixa Econômica Federal. Ainda, relatam que na época se via aviões pousarem por ali para embarque

e desembarque de soldados, com certeza, para ir combater e caçar guerrilheiros, corroborando com Moraes e Silva (2005):

Na Operação Mesopotâmia, 11 agentes do exército vasculharam Imperatriz, Porto Franco e Buritis, no Maranhão. Em Goiás, avançaram sobre Tocantinópolis e São Sebastião (a Constituição de 1988 dividiu Goiás ao meio: Xambioá, Tocantinópolis e São Sebastião passaram a pertencer ao novo Estado de Tocantins, a parte norte). Prenderam suspeitos e arrancaram confissões sobre a presença de integrantes de organizações clandestinas. (Moraes e Silva, 2005, p. 20 – 21).

Destacamos a proximidade de Tocantinópolis com Porto Franco, separadas apenas pelo rio Tocantins, mas com estreito convívio de moradores entre as cidades vizinhas. Registra-se que no cenário do período da guerrilha chegou em meados dos anos 1960 um médico formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dr. João Carlos Hass Sobrinho, atuante guerrilheiro, permanecendo clinicando na cidade de Porto Franco, por alguns anos no mais absoluto anonimato para não levantar suspeitas de suas atividades como membro do PCdoB. Com vista a manter a sua fachada legal, dedicou-se com maestria nas suas especialidades médicas, conseqüentemente, vindo a suprir as necessidades de ambas cidades, assim como toda a região extremamente carente de recurso e atendimento de saúde. Porém, para tristeza de todos, Dr. João precisou sair às pressas por motivo desconhecido pela população local na época: sua foto passou a figurar nos principais jornais do centro do país na condição de procurado pela polícia política da ditadura civil-militar em face da sua militância política (Moura, 1979).

De acordo com o narrado no livro *Meu pé de Tarumã Florido: um retrato de Porto Franco* (Pereira, 1979), o autor transcreve na íntegra a carta de despedida que o Dr. João Carlos Hass Sobrinho sob o título *Aos meus amigos de Porto Franco, Tocantinópolis e Estreito*. Em sua missiva, destacamos a observação que o médico e futuro guerrilheiro do PCdoB fizera sobre a atuação do governo nos municípios que ele atendia, evidenciando as dificuldades da população local.

Na convivência com a população de Porto Franco, Tocantinópolis e Estreito, aprendi a conhecer seus problemas. São cidades pobres, cujas prefeituras não contam com recursos suficientes para realizar obras que melhorem a vida do povo, como a pavimentação das ruas, a instalação de redes de esgoto e água encanada. [...] São insuficientes as escolas públicas, cujos professores, além de contarem com vencimentos muito baixos, só os recebem com vários meses de atraso (Pereira, 1997, p. 119).

Nesse cenário, João Carlos Haas sobrinho evidenciava a precariedade da região, assim, fortalecia as suas convicções políticas e dava anuência positiva para as diretrizes políticas do

seu partido, que em seu cerne vaticinava como necessário a ação dos guerrilheiros. Ou seja, seu compromisso se reforçava frente as necessidades da população em face da ausência do governo, justamente pelas carências do povo. Assim sendo, com tamanha debilidade e carência, obviamente, acabaria por transformar as convivências entre os militantes e a população como um fator extremamente proveitoso, pois os militantes nas suas expertises cumpriam o que o Estado ficava aquém para aplacar as dores da sociedade.

Conforme já evidenciado ao longo da dissertação, a Guerrilha começou em meados de abril de 1972 sendo que no mesmo ano, em 30 de setembro, o Dr. João Carlos fora assassinado pelas tropas do Exército da área do Caiano, próximo a São Geraldo, município de Conceição do Araguaia (Pereira, 1997). Em face do infortúnio e pelo massacre ocorrido, até o presente momento, o corpo do médico da guerrilha encontra-se em lugar ignorado e a família continua lutando para cicatrizar tamanha ferida causada por sua ausência.

Portanto, em virtude do assassinato do Dr. João Carlos, como consequência imediata, houve uma intensificação da presença do exército nas cidades de Porto Franco e Tocantinópolis, exatamente devido a sua atuação como médico na cidade pelos contatos que ele tinha com os moradores que se tornaram pacientes. Em síntese, dentre os vários guerrilheiros que passaram por Tocantinópolis, certamente o Dr. João Carlos Hass Sobrinho foi o que manteve maior contato com os moradores, haja vista sua profissão levou a atuar na cidade e a salvar muitas vidas. Contudo, reiteramos, que num primeiro momento a população de Tocantinópolis não sabia de sua atuação como militante comunista e somente ficaram sabendo após o seu assassinato, gerando muitas tristezas pelo infortúnio de uma figura tão querida por todos na cidade.

2.2 Literatura de Testemunho e a Consolidação da Perspectiva Memorialística de Luta e Resistência.

No tocante à Literatura de Testemunho, para a sua compreensão, torna-se necessário entendermos sobre o conceito de dois termos que são testemunha e testemunho. Segundo Salgueiro (2012, p. 284), são dois vocábulos importantes que convém definir a fim de evitar o uso indevido dos mesmos, de acordo com o autor: “Testemunha é a pessoa. Testemunho é o relato, o depoimento, o documento, o registro”. Nesse aporte, podemos entender que sempre será o indivíduo, a pessoa que vivenciou de forma direta ou indireta, que produzirá o registro do relato, o testemunho. Ainda, convém deixar claro que a testemunha não é evidenciada apenas pelo sobrevivente, por quem viveu a situação, podendo ser representada também por outra

pessoa sem, necessariamente, ter participado diretamente do fato traumático que originou a narrativa, conforme Salgueiro (2012) explicita:

A testemunha, por excelência, é aquela que viveu a experiência, é um supérstite (*superstes*) – sobrevivente. Há, naturalmente, outros graus de testemunha: há o *testis*, que se põe como *testis* (terceiro) – que presenciou, que viu, que “testemunhou”. (Salgueiro, 2012, p. 285)

Corroborando com essas discussões, também, podemos inferir que há a testemunha solidária, nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin (2006) a “testemunha não é somente aquele que viu com seus próprios olhos, [...] é aquele que não vai embora, [...] consegue ouvir a narração insuportável do outro” (p. 57). Logo, o testemunho, por excelência, tanto pode ser produzido por algum sobrevivente, quanto por terceiros ou por personagens/sujeitos solidários que se comprometem a fornecer elementos para reflexão sobre um passado traumático. Para refletirmos acerca da noção/papel de quem testemunha, Agamben (2008) apresenta seis características, conforme representamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Síntese da Noção de Testemunha

Nº	Noção	Definição
1	Motivações do ato de testemunhar	Desde a “vingança” em relação aos algozes ao silêncio absoluto.
2	Vergonha que a testemunha tem de ter sobrevivido.	Como se tivesse “traído”, assim, aqueles que se foram.
3	Confusão entre categorias éticas e jurídicas da testemunha	Como desconfiar da testemunha? Mas será <i>toda</i> testemunha, a detentora da verdade? Por sua vez, o que será a verdade? A verdade não se constrói via linguagem? E a linguagem não é sempre ambivalente? No entanto, por que falar em ambivalência se, a despeito de qualquer discurso, a testemunha viveu a dor, a vergonha, a humilhação, a desumanização?
4	Responsabilidade da testemunha	Deve tornar-se a fidedigna porta-voz do acontecimento, porque fala em nome de si e de muitos.
5	Indizibilidade, da irrepresentabilidade do dito evento-limite	Nenhuma língua ou linguagem poderia expressar <i>aquilo</i> , poderia expressar <i>a morte</i> .
6	A testemunha-limite, a testemunha- <i>superstes</i> , que testemunharia a morte, nem existiria	Toda testemunha seria já <i>testis, um outro, um terceiro</i> .

Fonte: (Agamben, 2008)

Elaboração, Autoria própria

Corroborando com as discussões e buscando aprofundar a teoria de testemunho, torna-se extremamente proveitoso o artigo de Wilberth Salgueiro intitulado *O que é Literatura de Testemunho?* em que o autor evidencia o seguinte: “o testemunho, por excelência, é feito/dado/produzido/elaborado pelo sobrevivente. Há, igualmente, os testemunhos de terceiros

e de solidários” (2012, p. 285). Salgueiro didaticamente complementa, também, que existem várias modalidades de testemunho que podem estar relacionados a “situações, eventos e períodos (Shoah⁵, Gulag⁶, genocídios, guerras, ditaduras, tortura, miséria, opressão etc.)”, bem como às formas de expressões em que cada um se apresenta (memória, romance, filme, depoimento, poema, quadrinhos, canções etc.) (Idem, p. 286). Segundo o autor, enfatiza que é importante ressaltar que não se deve confundir Shoah com Holocausto⁷, visto que possuem significados totalmente diferentes, pois o uso do termo holocausto indica um caráter de sacrifício de caráter divino, ao que Giorgio Agamben (2008) reforça que “por isso, nunca faremos uso desse termo [Holocausto]” (Idem, p. 286).

No tocante a conectividade entre testemunho e a ficção, também, nos remete a afirmação de Salgueiro (2012), quando enfatiza que “[...] tanto o testemunho quanto a ficção se atravessam, se emaranham, se estranham, mas não desaparecem, nem se anulam, cabendo ao leitor lidar com essa fina fronteira.” (Idem, p. 284). Ao passo que Paul Ricoeur (2007) na obra *A memória, a história, o esquecimento*, aborda o uso jurídico e o uso histórico do termo testemunho na literatura, onde apresenta sete componentes essenciais da operação testemunhal, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Termos Jurídicos e Históricos do Testemunho

1	Confiabilidade presumida	A fenomenologia da memória confronta o caráter sempre problemático da fronteira entre realidade e ficção.
2	Triplo dêitico: <i>eu estava lá</i>	1ª pessoa do singular + tempo passado + oposição ao “aqui”, ao “não-lá. Quer assegurar a plenitude da fala.
3	Dimensão fiduciária do gesto.	Eu estava lá; logo, acreditem em mim!
4	Dúvida	Dúvida e a suspeita abalam e constroem o testemunho, que se reforça: eu estava lá + acreditem em mim + se não acreditam em mim, perguntem a outra pessoa.
5	Ipeidade, isto é, em sua singularidade absoluta.	A testemunha confiável é aquela que pode manter seu testemunho no tempo” (Ricoeur, 2007, p. 174)
6	Intercâmbio das confianças, o vínculo fiduciário.	A troca recíproca consolida o sentimento de existir em meio a outros homens.
7	Estado de exceção ⁸	O estado de exceção é um mecanismo constitucional em que os poderes do Executivo são reforçados em relação aos poderes do Legislativo e do Judiciário. Pode ser associado a regimes autoritários, caso seja usado para suprimir a

⁵ Shoah: devastação, catástrofe (Salgueiro, 2012, p. 286)

⁶ Gulag: um acróstico do russo Glavnoie Upravlenie Lagueri (Direção Geral dos Campos) (Salgueiro, 2012, p. 286)

⁷ Holocausto: todo queimado, termo que implica alguma positividade, de sacrifício para Deus

⁸⁸ Ver in: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-estado-de-excecao.htm>>. Acessado em 10 de jul. 2025.

		democracia de um local ou para garantir a manutenção de um governante no poder à força."
--	--	--

Fontes: (Paul Ricoeur, 2007, p. 170-175)

Elaboração, Autoria própria

Diante do referido quadro, podemos inferir que mesmo com a fruição criativa da literatura, ao ser associada ao testemunho, é necessário manter a idoneidade e a confiança ao elaborá-lo, para que o mesmo tenha crédito e não ultrapasse a fronteira entre realidade e ficção. De acordo com Seligmann-Silva (2003, p. 113) “o testemunho é um tema que tem despertado a atenção de estudiosos através de diferentes campos do conhecimento”. No tocante à literatura que versa sobre a ditadura, acabou por se transformar num rico campo de pesquisa pela capacidade de revelar, sobretudo, o que pode estar escondido pelos dramas do período.

A literatura sobre a ditadura se constrói a partir desse palimpsesto e cumpre o papel de suplemento aos arquivos que, ainda quando abertos para a população para consulta, são áridos e de difícil leitura. Ao criar personagens, ao simular situações, o escritor é capaz de levar o leitor a imaginar aquilo que foi efetivamente vivido por homens e mulheres. (Figueiredo, 2017, p. 29).

Há uma reflexão pertinente entre a literatura e o testemunho, considerando que, ao senso comum, essas duas palavras podem ser entendidas como contraditórias, visto que literatura valoriza o poder criativo e alegórico, enquanto testemunho faz referência aos fatos. No entanto, sob um olhar acurado, estes dois termos não se opõem, ou seja, se complementam e tornam-se um importante recurso para divulgação e denúncia dos acontecimentos sociais traumáticos como foi o caso do regime ditatorial.

Os estudos acerca do testemunho na literatura têm crescido consideravelmente. Esse crescimento se liga, sem dúvida, à onda (multi)culturalista. Em princípio, aliás, literatura” seria o oposto de “testemunho” – e vice-versa. Este é um ponto nodal do debate. Por isso mesmo, as considerações acerca da “literatura de testemunho” envolvem questões de gênero, de valor, de saberes, que, mais uma vez, tensionam os limites entre estética e ética, entre verdade e ficção, entre realidade e representação. (Salgueiro, 2012, p. 291).

Dialogando com esse aporte, reconhecemos que a literatura possui maior liberdade criativa para registrar um fato histórico. Por meio desse enfoque, podemos validar sua importância ao registro dos acontecimentos históricos, visto que o historiador não pode usufruir deste recurso, conforme reitera Figueiredo (2017) ao comparar história e literatura:

Comparando história e literatura, Ricoeur registra a liberdade dos escritores de ficção em relação aos fatos efetivamente acontecidos. O que lhes permite usar fontes de

pesquisas vedadas ao historiador no que lhe concerne à temporalidade (Figueiredo, 2017, p. 29).

Nesse sentido, podemos considerar que os autores de obra escritas dentro do escopo da Literatura de Testemunho pode não ter vivenciado diretamente os fatos narrados, mas buscam dar voz a outros sujeitos e a experiências coletivas, utilizando recursos literários e narrativos para construir uma representação verídica dos fatos narrados. De acordo com Silva (2006, p. 14), “o conteúdo essencial dos textos seria o de objetivar uma denúncia, fornecer elementos para uma análise e revisões públicas de um período, de posturas e de projetos”.

A fim de definir melhor os traços que percorrem e podem dar as características do que se convencionou a denominar da Literatura de Testemunho, temos os seguintes indicativos de Salgueiro (2012) que o autor definiu como 12 traços, quais seja,: 1) registro em primeira pessoa; 2) compromisso com a sinceridade do relato; 3) desejo de justiça; 4) vontade de resistência; 5) abalo da hegemonia do valor estético sobre o valor ético; 6) apresentação de um evento coletivo; 7) presença do trauma; 8) rancor e ressentimento; 9) vínculo estreito com a história; 10) sentimento de vergonha pelas humilhações e pela animalização sofridas; 11) sentimento de culpa por ter sobrevivido; 12) impossibilidade radical de re-apresentação do vivido/sofrido.

Mediante tais traços característicos podemos reconhecer as obras que perfilam como integrantes da Literatura de Testemunho. Dialogando com esses apontamentos, realçamos que Silva (2006) afirma que o objetivo principal destas obras é relatar e documentar vivências, muitas vezes dolorosas, de maneira direta e pessoal, buscando dar voz às vítimas, preservando a memória de eventos históricos e sociais relevantes.

A partir dessa explanação acerca da Literatura de Testemunho, podemos observar que há inúmeras obras que exemplificam tais conceitos, entre as quais enfatizamos que a obra de estudo desta dissertação, a *Araguaia: Relato de um Guerrilheiro*, de Glênio Sá (1990), configura-se como um exemplar desse gênero/face literária da Literatura de Testemunho. No livro analisado, como veremos mais adiante, ecoa o relato de denúncia na voz em primeira pessoa do autor da obra, que fora preso político da ditadura militar por aderir à Guerrilha do Araguaia.

Conforme estudo, sabemos que Glênio Sá não foi o primeiro a usar esse tipo de literatura para denunciar as barbáries sofridas durante a ditadura civil-militar brasileira, haja vista há inúmeras obras sob o mesmo enfoque. Diante das atrocidades registradas na história política do país na década de 1970, surgiu uma profusão de livros composto por obras de ex-militantes e ex-presos políticos que produziam centenas de publicações literárias para denunciar as torturas

e as barbáries sofridas durante o cárcere e torcionário ditatorial. Igualmente, devemos registrar que outros livros relataram o ocorrido no Araguaia, como a obra de Fernando Portela, *Guerra de Guerrilhas no Brasil* (1979), que ousou denunciar ainda antes da Anistia e durante o regime militar ocorrido na região do Araguaia.

Um dos primeiros livros de grande circulação nacional que traz à tona o que aconteceu na região foi o de Fernando Portela, *Guerra de Guerrilhas no Brasil* (1979). Nessa obra, muitas famílias puderam ver o que possivelmente teria acontecido com os seus familiares, pois, além das descrições acerca da guerrilha, também apresentava ao grande público um dos primeiros quadros organizados com a fotografia dos guerrilheiros desaparecidos (Figueiredo, 2024, p. 23).

O livro apresenta a saga que foi a Guerrilha denunciando as barbáries cometidas por militares durante o combate contra os militantes da guerrilha e moradores da região simpatizantes dos guerrilheiros. No livro, inclusive, trouxe a entrevista de um dos sobreviventes da Guerrilha do Araguaia que fora preso e torturado, mas que conseguiu sobreviver, José Genoíno. De acordo com o seu relato, explica quais eram as pretensões dos militantes e do PCdoB, também, a sua própria participação no grupo e a intencionalidade de lutar para conseguir um sistema mais justo e democrático no Brasil, conseqüentemente, que libertasse o povo do jugo da ditadura. Ainda, o livro possui uma grande importância enquanto registro histórico, pois apresenta vários líderes comunistas que se engajaram na luta. Também, servindo sobremaneira como objeto de estudo pela originalidade de ser o primeiro livro sobre o tema, pois a obra descrevia detalhes geográficos de onde ocorreram os confrontos e as moradias dos guerrilheiros, assim como apresentava fotos dos guerrilheiros que foram mortos ou desaparecidos políticos.

Na ocasião, o livro serviu com muita precisão para as próprias famílias dos militantes, uma vez que revelava através de suas páginas o infortúnio ocorrido aos seus parentes que tornaram-se desaparecidos políticos. Obviamente, no período, em face das revelações contidas, causou um grande alvoroço na sociedade, tendo em vista que os documentos oficiais da corporação militar procuravam abafar e apagar quaisquer informações sobre os guerrilheiros. Portanto, o livro trouxe à tona todas as ações de aniquilamento sistemáticos promovidos pelos militares, fato que as Forças Armadas tentavam a todo custo abafar e apagar.

Dialogando com a potencialidades dessas fontes da Literatura de Testemunho, consideramos que ainda são pouco exploradas, especialmente quando trabalhados no ensino voltado para a educação básica. Entre os documentos que podemos nos ancorar para trabalho acerca da Guerrilha do Araguaia, citamos, por exemplo, a cartilha do Centro de Direitos

Humanos de Palmas-CDHP, publicada ainda durante o governo de Dilma Rousseff. No plano regional, reforçamos as críticas de Figueiredo (*et al*, 2020), sobretudo quando os autores chamam atenção pelo fato que as produções literárias tocantinenses ainda encontram-se alheias ao tema da Guerrilha do Araguaia, conforme pontuam:

O que a gente tem aqui, do ponto de vista da literatura, é o que os tocantinenses mesmo praticamente ignoraram a Guerrilha, do ponto de vista de uma produção literária. Temos uma literatura que prioriza a memória, mas não tematiza a Ditadura, não tematiza a Guerrilha. (Genuíno, *apud* Figueiredo, *et al* 2020, p. 275).

A partir dessa constatação, podemos dialogar teoricamente com outros autores objetivando compreendermos como a temática da Guerrilha do Araguaia, durante o período da ditatorial, de fato, pode ser analisada sob o enfoque da Literatura do Testemunho nas escolas de Educação Básica. Portanto, a sua importância se impõe, haja vista essa temática ainda é pouco abordada em diversos ambientes e enfoques. Conforme experiência de pesquisa e ensino em Tocantinópolis, muito provavelmente uma boa parte das gerações atuais da cidade só devem ter tido contato com o tema da guerrilha de modo superficial no próprio ambiente escolar, logo, necessitando que o debate sobre o tema continue vivo a fim de avivar na memória coletiva local.

Portanto, entendemos que a literatura de testemunho tem contribuído com o avivamento da memória do período traumático da Guerrilha do Araguaia; porém, com muita dificuldade se fala dos traumas e das angústias que assolam os moradores locais, sobretudo os camponeses da região. De acordo com o estudo, as vozes dos camponeses ainda continuam sendo silenciadas, uma vez que sofreram muitas perdas no período, contudo, até o momento houve pouca ou nula reverberação das suas dores, como bem atesta Medeiros (2013):

A maioria dos trabalhos sobre a Guerrilha do Araguaia investiga e publiciza, basicamente, o conflito armado e a oposição entre guerrilheiros e militares, como se esses fossem os únicos sujeitos históricos desse processo. Nesse sentido, os moradores da região, suas expectativas, seus modos de viver e suas memórias são opacizadas na reconstrução do processo (Medeiros, 2013, p. 258).

Sumarizando, percebemos que os moradores e camponeses locais ainda são ignorados pelos pesquisadores do tema, ao passo que a maioria da população, aparentemente, parece ignorar e tampouco possui interesse sobre a epopeia guerrilheira. Portanto, consideramos como de suma importância evidenciar o quanto a Literatura de Testemunho torna-se, fundamentalmente, necessária para trazer à tona para a sociedade essas vozes, outrora silenciadas pelo abuso de poder e ignoradas pela história/memória oficial do país. Nesse

percurso, conseqüentemente, trazemos o livro de Glênio Sá com vista a descortinar com mais detalhes essas páginas da história que necessitam ser reveladas.

2.2.1 *Araguaia, relato de um guerrilheiro*: a voz de Glênio Sá

A escrita memorialista do livro *Araguaia, Relato de um guerrilheiro*, de autoria de Glênio Fernandes Sá (1990), apresenta-se como campo privilegiado de estudo sobre Literatura de Testemunho, fundamentalmente, por discorrer sobre o registro em primeira pessoa da sua experiência traumática vivida durante a ditadura civil-militar. Glênio Sá foi um estudante potiguar que se incorporou à Guerrilha do Araguaia, tendo sido um dos poucos sobreviventes com poder de dar voz e que conseguiu expor as suas memórias do que experienciou durante sua militância no PCdoB. Sua obra fora publicada em 1990, pela editora Anita Garibaldi de propriedade do PCdoB, como forma de homenagem póstuma ao militante que tinha sofrido um acidente de carro e falecido durante uma campanha político no mesmo ano.

Conforme já evidenciado ao longo da dissertação, perfilamos a obra *Araguaia: Relato de um Guerrilheiro*, Sá (1990) como inclusa dentro da Literatura de Testemunho (Silva, 2006) tendo em vista que a mesma reproduz o relato de Glênio Sá sobre suas memórias do que vivera na Guerrilha. O autor relata sua experiência como guerrilheiro, revelando a sua indignação de estudante secundarista contra as injustiças, do mesmo modo, ao longo da sua narração evidenciando o seu descontentamento com o regime e como procedeu a sua condução à militância revolucionária ao ingressar no Partido Comunista do Brasil.

Segundo seus relatos, já incorporado ao PCdoB e adentrando na guerrilha, o autor/narrador revive suas memórias e transcreve tudo o que viveu nas selvas amazônicas, às margens do Rio Araguaia. Também descreve o seu sofrimento e os tropeços ocasionados em sua luta, inclusive a dificuldade que possuía para localizar-se na mata, fato que o levou a perder-se na selva, por conseguinte, ocasionado a sua captura pelo exército. Ainda, convém registrar que no livro há um relato pujante em primeira pessoa, apresentando a sua trajetória como guerrilheiro até sua prisão e, por fim, a sua libertação.

Conforme estudo, em diálogo com a teoria de testemunho, essa perspectiva pessoal confere ao relato uma autenticidade e uma força emotiva únicas, pois o autor descreve com riqueza de detalhes os desafios da vida na guerrilha, as dificuldades enfrentadas, os medos, as esperanças, assim como as perdas e mortes de seus companheiros. Quanto à linguagem utilizada por Glênio Sá, demonstra ser clara e extremamente objetiva, logo, facilitando a compreensão do leitor, mesmo àqueles que não possuem conhecimento prévio sobre o tema.

No seu percurso biográfico, Glênio Sá, como muitos jovens da época de repressão, revela sua indignação como estudante secundarista com as injustiças, explicando que o descontentamento deu espaço para a militância revolucionária no PCdoB, tornando-se guerrilheiro do Araguaia, onde atuou na selva, enfrenando o “inimigo mil vezes mais apetrechado, a tortura e a ameaça nas mãos do exército” (Sá, 1990). Reiterando, destacamos que o autor foi um dos poucos sobreviventes da implacável caça que o governo ditatorial desferiu contra a Guerrilha do Araguaia, haja vista as Forças Armadas (FA) promoveram uma chacina na região, da qual Glênio conseguiu escapar com vida, mesmo após ter sido preso por volta de 1972 a 1975 e ter sofrido terríveis torturas.

Na obra em análise, para além da figura central do narrador/autor, faz-se importante destacarmos a participação efetiva feminina, conforme é relatada de forma muito positiva, reforçando, portanto, a importância da atuação das mulheres na guerrilha. Segundo Sá (1990):

Não havia diferença de sexo entre a gente quando se tratava de uma tarefa [...] na fase da luta armada apresentaram um desempenho extraordinário, destacando-se entre os nossos melhores combatentes [...] foram todas, sem exceção, verdadeiras revolucionárias e heroínas exemplares. (Sá, 1990, p. 18)

Diante desse excerto, com vista a ampliar o estudo de como fora a participação dos militantes, podemos entender como as mulheres atuavam e agiam na guerrilha, sem qualquer tratamento diferenciado por sua sexualidade, demonstrando que não tinham privilégio. De acordo com o relato, as tarefas eram executadas igualmente por homens e mulheres, tanto que se destacavam em seu desempenho comparado aos homens. O autor, ainda, ressalta a forma respeitosa como todos os guerrilheiros tratavam as mulheres, quando este fora interrogado por um Capitão sobre como era a vida sexual dos guerrilheiros, ao que Glênio garantiu que “todos nós, os guerrilheiros, respeitávamos as mulheres da região” (p.28), sendo esta afirmativa, motivo de chacota e incredulidade por parte dos militares. Com este relato, o militante do PCdoB deixa claro que a seriedade disciplinar recebida pelo partido era levada à sério e aplicada por todos os guerrilheiros.

Após sua libertação, ele luta para reerguer a sua própria vida e ainda continua na militância, vindo a reconstruir o PCdoB no Rio Grande do Norte. Mediante pesquisa, sua participação política permaneceu durante toda a sua vida, mesmo com toda o trauma da prisão e tortura. No período de redemocratização política, em meados dos anos 1980, fora candidato a vereador em 1988 e em 1990 candidato a senador. Porém, na tarde do dia 26 de julho do 1990, após participar de um comício em Currais Novos, na noite anterior, Glênio resolveu empreender

viagem com seus companheiros políticos de partido, Alírio Guerra, candidato a deputado estadual e Antenor Roberto, candidatos a deputado federal, mas próximo ao seu destino um opala colide de frente com seu veículo, levando a óbito Glênio e seu amigo Alírio, causando grande sensibilização na população por tamanha perda (Sá, 1990).

De acordo com depoimentos, esse fatídico tornou-se motivo de questionamento se foi realmente acidente ou atentado político. Em face do seu óbito, como forma de homenagem para honrar a sua luta, editora do PCdoB publicou a sua obra. Quanto ao acidente que causou a morte de Glênio e Alírio foi considerado suspeito por algumas pessoas, inclusive pela própria filha de Glênio, Jana Sá, jornalista que se debruçou sobre a história do pai e reuniu documentos em um documentário denominado *Não foi acidente, mataram meu pai*,⁹ colocando sob suspeita a versão oficial de acidente.

No que se refere a importância da obra, além de ser um relato pessoal, ela possui um grande valor documental e memorialista, pois o autor reporta o nome de seus companheiros como forma de homenagem e não limita a narrar apenas sua história individual, mas saldar a memória coletiva dos seus companheiros que tombaram em armas. Glênio Sá descreveu nas páginas do livro, de forma minuciosa, as estratégias militares utilizadas pela guerrilha, as relações com a população local, as dificuldades logísticas e as disputas internas organizacionais do PCdoB.

Também, nas páginas do livro há um relato de um participante ativo da guerrilha, que, fundamentalmente, contribui para a construção de um panorama mais apurado sobre a Guerrilha do Araguaia e proporcionando um olhar por dentro da luta. Igualmente, o autor apresenta ao público leitor outro personagem quando ele estava nas condições de preso político, pois conheceu um companheiro de cela durante a prisão, entretanto, esse outro preso não era guerrilheiro, mas sim um recruta do exército acusado de roubo de armas. A situação adversa de ambos os personagens os levou a combinarem um reencontro, caso conseguissem sair vivos da cadeia, com vista a se reencontrar no futuro

Antes de levarem-no embora, tínhamos combinado de nos encontrar na torre de Brasília, ao pôr-do-sol, no dia 31 de dezembro de 1999. Iríamos, juntos, assistir o nascimento do ano 2000. Para que nos reconhecêssemos, tínhamos que estar com um cordão amarrado no braço esquerdo e a bíblia na mão direita. (Sá, 1990, p.33)

Além da obra proporcionar aos leitores uma narrativa real e com alguns detalhes da organização dos guerrilheiros, podemos evidenciar também o poder de divulgação que a

⁹ *NÃO foi acidente, mataram meu pai*. Direção de Jana Sá. Natal, 2022. (50 min).

literatura exerce nos meios de comunicação e outras mídias, pois o livro deu subsídios para o roteiro e adaptação do filme *O pastor e o Guerrilheiro*¹⁰ (Belmonte, 2023). Na transposição fílmica, os autores evidenciam como uma obra de Literatura de Testemunho, baseada diretamente na experiência pessoal do autor, pode influenciar para outras searas como o cinema, consequentemente, dando aporte para outras leituras sobre a experiência do autor.

Considerando os estudos realizados sobre a Literatura de Testemunho, evidenciamos o caráter testemunhal da obra de Glênio Sá, reportando-nos a menção de Salgueiro (2012) a partir de alguns traços característicos desse gênero presentes na referida obra. Abaixo enumeramos alguns itens que achamos pertinentes descrever:

- 1) **o registro em primeira pessoa:** “Dois anos depois do golpe Militar de 1º de abril de 1964, comecei o meu engajamento na ação política” (p. 5);
- 2) **um compromisso com a sinceridade do relato:** todo o relato é feito pontuando as cidades, região, pessoas, órgãos e circunstâncias reais de sua experiência na guerrilha;
- 3) **desejo de justiça:** Desde as primeiras linhas ele revela sua indignação de estudante secundarista com as injustiças: “chegamos a realizar uma passeata com mais de vinte mil pessoas contra a repressão, no Ceará (p. 5);
- 4) **vontade de resistência, de não se conformar com as múltiplas faces do autoritarismo:** “Nesse período, senti na pele o que era viver num país sem liberdade. [...] participei ativamente de todas as manifestações estudantis da época. Senti de perto a repressão policial. Ao mesmo tempo, tomava conhecimento dos fatos nacionais, como a morte do estudante secundarista Edson Luiz. (p. 5);
- 6) **a apresentação de um evento coletivo:** “Dois anos depois do golpe militar de 1º de abril de 1964, comecei o meu engajamento na ação política... nas fileiras do PCdoB [...] tomava conhecimento dos fatos nacionais [...] (p.5)
- 7) **rancor e ressentimento:** “saí daquela casa repugnante com Mãozinha-de-paca [...] eu espumava de ódio daquele bate-pau. (p.27) [...] e desejei seu justicamento. (p.30); Ia ficando cada vez mais cansado e indefeso. E com um ódio enorme por dentro. (p.32);
- 8) **vínculo estreito com a história:** “depois desta, assumiu o comando do país o execrável general Médici”. (p.5);
- 9) **sentimento de vergonha pelas humilhações e pela animalização sofridas:** “Enfiaram minha cabeça numa poça de lama, tentando me afogar, e arrancaram o resto de trapos que eu

¹⁰ *O PASTOR e o guerrilheiro*. Direção de José Eduardo Belmonte. Rio de Janeiro: Mercado Filmes, 2023 (115 min)

vestia. Cinquenta soldados me rodeavam, me achincalhavam, batiam e riam [...] me jogaram debaixo da torneira, devolveram-me ainda nu, para a frente do major, que pediu para me arranjar umas roupas. (p.27); tinham que esfregar sabão em todo o meu corpo, pois os torturadores estavam com nojo de mim [...]” (p.29);

10) sentimento de culpa por ter sobrevivido: “Até hoje me pesa na consciência ter quebrado a nossa disciplina e caído nas mãos do exército”. (p.26);

11) impossibilidade radical de re-apresentação do vivido/sofrido: “só agora está sendo possível enviar-lhe o trabalho [...] faltou-me pulso para reservar mais tempo ao mesmo [...] houve atraso na datilografia, devido a problemas técnicos e humanos [...]” (p.40).

Conforme narrativa evidenciada, possibilita a articulação de dimensões históricas e se baseia nas memórias individuais do próprio autor para transmitir às outras gerações as barbáries sofridas. Como um relato testemunhal, desnuda as atrocidades cometida pela corporação militar, expondo todas as mazelas sofridas por ele e por seus companheiros durante a guerrilha. Quanto a estrutura interna, a obra apresenta-se subdividida em sete seções (Capítulos), nos quais podemos identificar:

1) Os precedentes, onde situa historicamente os acontecimentos da época e sua participação nos movimentos estudantis que o levaram à militância do PCdoB, do qual recebera orientações para concretizar o plano para ir atuar na guerrilha: “Eu teria três dias para me desvencilhar de todos os problemas e viajar para São Paulo” (p.5). De acordo com o livro, apresenta que fora de olhos vedados ao aparelho do partido em São Paulo e recebeu orientações sobre os desafios que encontraria na selva. Posteriormente, partiu para Anápolis-GO, onde encontrou outros companheiros, seguindo para Imperatriz/MA, local onde compraram botas, facões e mantimentos, além de pernoitar. No dia seguinte, seguirem de barco pelo Rio Tocantins ao Rio Araguaia, até chegarem ao seu destino São João do Araguaia – PA;

2) No Gameleira: Esta seção do livro descreve sua chegada na casa onde seria treinado para as lidas no campo, a recepção dos companheiros, igualmente, o primeiro contato com o mítico guerrilheiro Osvaldão. O autor descreve a dura adaptação com os trabalhos manuais na lavoura, a construção de residência com matéria prima da região (madeira, palha e barro), sua convivência harmoniosa com os moradores e como usavam seus conhecimentos para ajudar a comunidade na área de saúde, educação, agricultura, enfim, os trabalhos assistencialistas que necessitava a população, mas que o Estado não provia. Também, há uma descrição de como era a rotina disciplinar dos militantes, como eles se exercitavam e se preparavam para o confronto com os militares. Narra, ainda, o fatídico dia em que souberam da invasão do exército em uma área próxima e que tiveram que evacuar o barracão, eliminar cachorros, abater as galinhas pra

levarem consigo e esconderem-se na mata em locais estratégicos previamente estudados para o combate;

3) Na Guerrilha: nesta parte do livro relata o momento para o qual se prepararam, bem como os confrontos com o exército e as primeiras perdas que sofreram, com companheiros feridos e mortos. Reforça a atuação importante das mulheres militantes, definida por Glênio, como possuidoras de um desempenho extraordinário, chegando a superar os homens em muitas situações;

4) Dentro da Mata: relata a resistências dos guerrilheiros e sua sobrevivência na selva, em esconderijos, fugindo do exército, além do infortúnio de Glênio, por ter dificuldade em orientar-se na mata, pois ficara perdido por 2 meses, tendo ataques de febres, bernas na pele e desnutrição; não obstante, sempre seguindo em busca incansável por seus companheiros dos quais ele tinha se perdido na mata. Glênio passara a se esconder nas margens de rios e grotas, com estratégias de sobrevivência, mas sem deixar de realizar visitas aos moradores de forma cautelosa, evitando o exército e reforçando à população quais as causas da sua luta;

5) A traição: Em meio a fuga, perdido e muito debilitado, Glênio acaba por aproximar-se de residências de pessoas conhecidas e aceita ajuda destas com alimentos, remédios e cuidados vindos pelos moradores, que usando de sua confiança, convenceram-no a repousar após a medicação dizendo que ele não corria risco devido o lugar ser isolado;

6) A prisão: sendo a maior seção do livro, onde relata sua trajetória desde sua entrega/captura pelo exército, denuncia no livro as formas mais humilhantes e degradantes de tortura sofridas por ele, assim como outros prisioneiros políticos nas mãos dos seus algozes.

7) A liberdade: relata seu retorno ao seio familiar e ao convívio social, bem como sua determinação em reconstruir o partido PCdoB, no Rio Grande do Norte, bem como o desejo de recomeçar uma nova vida.

Fechando a análise do livro, cumpre retomar as discussões que serviram como roteiro para a transposição fílmica, através da obra cinematográfica *O pastor e o Guerrilheiro*, (Belmonte, 2023). O filme, fazendo jus ao argumento do livro, tem a sua ambientação nos anos de 1960, quando jovem João/Glênio, vivido pelo ator Johnny Massaro, sai da faculdade e ingressam na Guerrilha. Posteriormente, dá um corte no tempo nos anos 1970 quando João/Glênio é capturado por um coronel, passa a ser imediatamente torturado e jogado em cela onde conheceu Zaquie (Cesar Mello), um evangélico/pastor que fora preso injustamente, pois não era guerrilheiro como fora acusado.

Conforme indicamos, a partir do contato entre os dois presos, eles combinam se reencontrar na virada dos anos 2000, caso saíssem vivos da cadeia. Contudo, 26 anos depois,

em 1999, ano em que ocorreria o encontro, não é possível devido a morte do guerrilheiro por acidente. Porém a filha do coronel, que teria sido o torturador de João/Glênio e Zaqueu/Pastor, teve conhecimento dos fatos ao encontrar o livro na casa do seu pai e, numa tentativa de reparar a dor causada pelo pai e sabendo que aquele encontro jamais aconteceria, ela resolve ir ao encontro marcado para dar satisfação ao pastor e informar da morte do guerrilheiro, seu ex-companheiro de cela.

Concluindo, o filme condensa, a partir de uma leitura do livro pelas mãos do cineasta, um ajuste de contas da história e um singelo pedido de desculpa através da filha do torturador. Ao mesmo tempo, intercala passado e presente numa perspectiva de exploração das memórias e sua importância para a preservação da história, mesmo que sejam memórias difíceis de serem lembradas, mantendo o elo forte com o livro. No diálogo entre literatura e cinema, constatamos que todos os recursos contribuem para adensar a compreensão acerca da Literatura de Testemunho, de modo que possa ser evidenciado pelo recurso fílmico as denúncias das situações de traumas e os abusos causados por regimes opressores, muito bem evidenciado pela reprodução audiovisual de modo a fortalecer a sociedade contra regimes ditatoriais que possam surgir na sociedade. Em síntese, tais recursos e diálogos também podem ser verificados o seu manejo no ensino de literatura em sala de aula, conforme poderemos ver nas seções seguintes em que trabalharemos com a pesquisa e o ensino.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DISCENTES

A presente seção aborda a importância do letramento, do letramento literário e da formação de leitores nas escolas, perfazendo uma análise educacional contida na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2018), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Documentos Curriculares do Tocantins (2024) e o Projeto Político Pedagógico (2025) da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Toda a fundamentação legal visa corroborar para a necessidade de desenvolver ações que promovam o letramento literário dos estudantes, bem como o espaço que dedicam à formação do leitor. Na referida seção, discorreremos sobre a noção de letramento, o qual emergiu na década de 1980, para aprofundar, posteriormente, o conceito de letramento literário. Também, exploramos a compreensão acerca da função primordial da escola defendida por Kleiman (2010) no desenvolvimento das ações que envolvem o letramento literário.

Fechando a seção, há o embasamento da legalidade da pesquisa com as principais leis nacionais, estaduais e locais que legitimam a investigação proposta, além de propiciar em teorias que desenvolvam a formação de leitores no dia a dia das unidades escolares, de modo a subsidiar o trabalho docente.

3.1 Letramento e Letramento Literário na fruição de aprendizagens literárias.

De acordo com a teoria, letramento classifica-se como sendo um conceito múltiplo. Nesse sentido, Street (2012, p. 72) atenta para o perigo de evidenciar que não “há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente culturas múltiplas”. Dessa forma, deixa claro que incorre em erro alinhar um letramento único a uma cultura única, pois em uma mesma cultura pode incorrer a vários letramentos. Nessa mirada, portanto, pensar em letramento não significa se limitar às práticas específicas apenas da escola, mas sim pensar em como a escola poderá desenvolver atividades que tornem os estudantes capazes de usarem adequadamente a linguagem nas várias esferas da sociedade. Corroborando, Kleiman (2005) enfatiza que o termo geral de letramento foi criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar da sociedade.

Para realizar uma atividade rotineira como uma compra no supermercado, por exemplo, escrevemos uma lista dos produtos que precisamos comprar; já no local de compras, lemos e comparamos rótulos, preços, datas de validade, ingredientes e

cartazes promocionais; usamos ainda algum método para computar e fazer contas; [...] Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, quase tão automáticas como falar e que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação; representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso a escola, ou foram prematuramente expulsos dela (Kleiman, 1995. p.7).

Com os avanços ocorridos na sociedade, especialmente no que concerne às tecnologias e comunicação, observou-se que apenas as habilidades de ler e de escrever não eram mais suficientes ao bom desempenho das pessoas na sociedade. Nesse sentido, era necessário mais do que simplesmente decifrar códigos da língua, tornando-se evidente a necessidade dos indivíduos inserir em suas práticas sociais o uso adequado da leitura e da escrita concomitante aos avanços sociais. Diante desta constatação, as escolas passaram a repensar suas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem de modo a contribuírem com o uso social das habilidades leitoras e escritas, precisamente para não ficarem limitadas ao mero conceito de alfabetização. Porém, sabemos que esses conceitos sejam equivocadamente ligados, como afirma Soares (2009) “no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado [...] a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento”.

Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações [...]. Na verdade, pode-se pensar na leitura – no sentido mais geral – como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação dessa atividade; mas existem muitas outras leituras – de figuras, de mapas, diagramas, circuitos, notas musicais [...] (Eisner, 1989. p.8).

Nessa perspectiva, entendemos que uma boa leitura exige mais do que mera decifração do código linguístico usado e a identificação de todos os recursos usados no texto, perfazendo um percurso desde uma simples gravura até as tabelas e gráficos mais elaborados. Nesse sentido, cumpre atentarmos que a intencionalidade no ato comunicativo deve aliar à leitura a capacidade de organização, igualmente, o processamento das informações contidas no ato de ler, surgindo então o termo “letramento”.

Paulo Freire (1980) defende, neste sentido, que é possível levar o “analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”. Corroborando com o diálogo, trazemos Antônio Candido, em *O direito a literatura* (1995) que é categórico ao definir que esse direito é uma necessidade universal tendo em vista seu poder de humanizar-

nos e, caso não seja suprida, poderá mutilar a humanidade, visto que é a literatura quem dá forma aos sentimentos das pessoas em uma sociedade.

Ainda, segundo Soares (2012), o Letramento é uma palavra que não é recente no vocabulário escolar; porém, ao longo dos anos, seu significado tem passado por modificações devido às necessidades de fatos surgidos envolvendo habilidades de leitura e escrita. De acordo com a autora, o que definiam antes como letrado, uma pessoa erudita, versada em letras, assume novos sentidos, para definir pessoas que conseguem fazer uso da leitura e da escrita na vida social. O termo letramento, portanto, conforme estudo, foi somente incorporada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil na segunda metade de 1980. Conforme Soares (2009), diante da multiplicidade em que se apresenta, o conceito de letramento deixa de ser único, se tornando múltiplo também, tendo em vista as variações históricas e regionais para esta conceituação.

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagens (Dionísio, 2006, p. 131).

Seguindo tal pensamento teórico, podemos entender que a multiplicidade das representações do conhecimento torna os letramentos igualmente múltiplos, abrangendo as demandas de cada segmento social, de cada necessidade que varia no tempo e no espaço. Nesse sentido, expandindo o uso do termo letramento, nos ateremos ao Letramento Literário, por seu caráter essencial ao desempenho de outras leituras e de outros letramentos.

O letramento literário sob o ponto de vista da proposta apresentada nesta dissertação, conforme já enfatizado, é destinada ao público escolar por levar em consideração a importância da escola para o desenvolvimento concernente às competências de letramento literário ao público alvo. Dando destaque para a escola, Kleiman (1995) reforça a ideia da importância da função da escola no letramento literário dos estudantes, quando afirma que “se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo” (p.381).

O alto índice de analfabetismo na educação básica, representado nas importantes avaliações de desempenho realizadas no Brasil, como Sistema de Avaliação da Educação

Básica do Brasil (SAEB)¹¹, representa um forte desafio ao Letramento Literário no país. Tais índices apresentam a necessidade que os estudantes tem de aprenderem o uso e as funções da língua escrita, demonstrando a necessidade da escola oportunizar aos estudantes o manuseio de livros e a participação em duas categorias do letramento, denominadas de eventos e práticas de letramentos que propicie situações de leituras, bem como produções textuais nas quais consigam emergir na cultura letrada.

Kleiman (1995) embora considere a escola como a mais importante das agências de letramento, afirma que ela preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento que é o processo de aquisição de códigos alfabetização em uma “competência individual (p. 20), contudo, não com o letramento como prática social. Desse modo, as outras agências de letramento como família, igrejas, rua, lugar de trabalho, por conseguinte, demonstram haver orientações de letramentos diferentes. Letramento, portanto, subdivide-se em inúmeras classificações, como citados anteriormente, tendo em vista as várias esferas sociais em que circula a comunicação, quer seja de forma oral ou escrita.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular [...] porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem (Souza; Cosson, S/d, p. 102)

Em consonância com o ponto de vista apresentado pelos autores, significa que cabe à literatura, segundo Cosson (2006, p. 17), possibilitar a compreensão do mundo e transformar sua “materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Nessa situação, portanto, realizar o letramento partindo de textos literários conduz a um maior domínio da palavra, precisando do espaço escolar para se efetivar, tendo em vista que necessita do uso adequado de um processo educativo específico e direcionado que propicie “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2009, p. 67). Porém, torna-se fundamental entendermos uma observação em relação à importância do letramento literário ao espaço onde ocorre, não apenas no ambiente escolar, mas em todo e quaisquer espaços em que o mesmo se faça presente.

¹¹ Os dados ou qualquer informação podem ser encontrados no endereço: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, 2006, p. 12).

Cosson (2006), também, afirma que gosta da ideia de que o nosso corpo é a soma de vários outros corpos, quer seja corpo linguagem, corpo sentimentos, corpo imagem, etc., justamente, sendo essa mistura o que nos torna humanos. Realça, ainda, que assim como o corpo físico atrofia por falta de atividades, os outros corpos também precisam ser exercitados para não atrofiarem, ou seja, o autor faz uma observação importante e específica sobre o corpo linguagem, que precisa ser exercitado para que possamos manter a linguagem ativa:

Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do mundo (Cosson, 2006, p. 15)

Evidentemente que a leitura apresenta grande importância ao desenvolvimento da linguagem e de habilidades do ser humano; porém, ao contrário do que se espera, a relação entre literatura e educação não é pacífica. Como afirma Cosson (2006) quando relata, de forma crítica, que em uma reunião entre pesquisadores e professores de pós-graduação da área de Letras ouviu dos presentes que atualmente a imagem vale mais do que as palavras e a literatura, chegando a sugerir que os romances e poemas deveriam dar lugar aos filmes, novelas e outros artefatos culturais. Obviamente, essa afirmativa representaria um desafio para desenvolver o letramento literário nas escolas.

Em seu livro, Cosson (2006) afirma que muitos professores defendem que a leitura literária se mantém na escola apenas pela tradição e pela inércia escolar, pois para estes professores a educação literária é produto do século XIX; sendo que no século XXI, perdera sua razão de ser. Segundo o autor, as novas características da sociedade contemporânea podem levar a Literatura a não ter espaço na escola atual.

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2006, p. 23).

Trazer a palavra e a literatura de forma a conquistar o público em uma época em que o uso das imagens supera o uso literário das palavras exige prática, sabedoria, criatividade e persistência. Dentre as práticas citadas, destacamos as do letramento, conforme Kleiman (1995), que prevê um estudo analítico com pesquisa atual sobre o letramento, metodologias para descrever e entender o microcontextos a que se destinam as práticas de letramento e toda a complexidade da linguagem literária.

A abundância do uso de palavras e expressões com sentidos ambíguos, típicos da literatura, exigem do leitor uma maior intimidade com as palavras para que consiga realmente entender a intenção do autor em cada texto, assim como as suas possibilidades, insinuações, afirmações, dúvidas e sugestões, passando a ser vista como um processo de construção significativa de sentido. Nesse aspecto, Rocha (2015) complementa a linha de raciocínio ao dizer que cabe à escola ofertar a maior diversidade possível de possibilidades literárias para a transformação da sociedade, objetivando leitores críticos e conscientes de sua realidade, resultando em maior fruição do texto literário.

O exercício de ler literatura aos poucos vai nos permitindo perceber que nossas múltiplas visões e interpretações da realidade se entrecruzam, dialogam com os textos e se transformam em outras percepções de mundo, ampliado, múltiplo, possível. Com isso, nos desenvolvemos, desenvolvemos nosso olhar, desenvolvemos nossa humanidade, “saímos da caixinha” (Fernandez, 2020, p.1).

Em síntese, o letramento literário é uma necessidade básica do indivíduo na condição humana, como já explicitado na citação de Fernandez (2020), pois a leitura de livros de literatura tem o poder de desenvolver o olhar mais amplo e a humanidade das pessoas. Diante do ponto de vista exposto, podemos pensar então o que tem de especial na literatura que não há em outros textos, ou, o que há de especial nos textos literários com tamanho poder de humanizar as pessoas? São várias possibilidades para tal questionamento, mas sem dúvida, o maior recurso que a literatura utiliza é a liberdade de expressão para expor os sentimentos.

Seguindo o pensamento teórico de Fernandez (2020), fica evidente a importância da leitura de textos literários para a ampliação do nosso poder de visão do mundo e todas as suas inúmeras possibilidades de leituras, pois o olhar de cada pessoa varia de acordo com o lugar em que ocupa, com a essência livre de cada ser humano e da produção de nossa cultura - fator que nos distingue das demais espécies: “a produção de cultura, que só se realiza através do exercício da criação que é essencialmente potencializado pela imaginação” (Idem, p.1). Portanto, o ensino de literatura deve ter como base as experiências dos estudantes, onde o professor deve ter claro

o processo de letramento literário mais adequado, não apenas a mera leitura de obras propostas ao acaso.

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Cosson, 2006, p. 47).

Diante do exposto, fica evidente a importância da literatura como prática de discurso e, para tanto, o estudante deve compreender o texto criticamente. Como aporte desse trabalho, deve haver a atuação de um professor consciente e preparado capaz de proporcionar aos seus discentes leitores a capacidade necessária para entender o texto, identificando as informações explícitas e implícitas contidas nas linhas, assim como nas entrelinhas e todas as suas intencionalidades, em todos os recursos e diversidades linguísticas que o autor possa usar em sua obra. Portanto, são as habilidades apresentadas pelo leitor que definirão em que grau ou nível de letramento que ele pertence, de preferência que não estejam apenas no nível de uma leitura automática onde apenas consomem textos, mas que sejam leitores perfeitamente capazes de associar o que leram ao contexto da realidade em que vivem para atuarem com a devida criticidade necessária.

Diante do olhar sobre a forte ligação entre escola e a literatura, o ensino da língua Portuguesa, conseqüentemente, a leitura de textos literários ocupa posição privilegiada na escola, seja como material de leitura, como inspiração para a escrita, ou seja como instrumento de gramática, observada na instituição do Português como disciplina, conforme afirmam aponta Magda Soares (2022). No seu percurso histórico, em sua origem, foi criada uma disciplina de História da Literatura, alterando posteriormente por Literatura Brasileira, no nível secundário, que, segundo Segabinazi e Cosson (2023, p. 8), reforçam que o “uso extensivo e intensivo do texto literário na escola, apenas colocando sua leitura sob outra perspectiva [...] a dos estilos de época e suas características estilísticas.” (p.8).

Porém, após a segunda metade do século XX, o espaço da literatura passou a ser questionado e ocorrendo várias mudanças, que redimensionam a leitura de textos literários na escola. Em 1970 a comunicação sobrepõe-se à gramática e estética, como podemos evidenciar em Soares (2002). Em 1980 trava-se uma batalha entre o tradicional e o sociointeracionismo, trocando textos literários por textos jornalísticos como instrumento de ensino de Língua Portuguesa. Atualmente, a Literatura Brasileira foi excluída do rol das disciplinas do Ensino Médio e passou a ter seu conteúdo inserido na disciplina de Língua Portuguesa, mas sem ampliar a carga horária.

Refletindo nesse processo, podemos inferir que é muito importante proporcionar aos estudantes situações escolares que ultrapassem os muros da escola e os oportunize o desenvolvimento de habilidades capazes de os tornarem atuantes na sociedade, justamente, para que saibam lidar em todas as esferas sociais do seu dia a dia. Desta forma, a escola precisa ir além do ensinar a ler e escrever, uma vez que necessita construir pontes para o letramento literário de modo eficiente, para que o aluno possa se sentir capaz de atuar na sociedade fazendo uso das habilidades de letramento literário adquiridos. Ou seja, conforme almejado pelos educadores/teóricos, de modo que o letramento possa ser aplicado nos vários contextos que se fizerem necessários, tornando o estudante amplamente capazes.

Há vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em sociedades essencialmente letradas, mesmo um analfabeto participa, ainda que de maneira precária, de algum processo de letramento. Da mesma forma, um indivíduo pode ter um grau elevado de letramento em uma área, mas ter um conhecimento apenas superficial em outra. Para Cosson (2006), esse grau de letramento vai depender das necessidades pessoais do indivíduo ou do que a sociedade lhe oferece ou demanda (Rocha, 2015, p. 30).

Ao falar em níveis e tipos de letramento, é inevitável nos reportarmos ao letramento literário. No entanto, quando falamos em níveis de letramento literário, faz-se necessário repensarmos quais são as possíveis sequências básicas e as etapas de desenvolvimento que podem favorecer o entendimento do processo, ao que Cosson (2006) define claramente como quatro etapas sequenciais:

1 – **Motivação**: oferece opções de escolha aos discentes, mas que, conforme Zilberman (2008), ressalta que as obras precisam ser apropriadas aos seus alunos e o professor precisa escolher a melhor metodologia possibilitando assim a motivação do estudante: “as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (p. 55);

2- **Introdução**: que consiste em situar o estudante leitor, fazendo uma breve apresentação da biografia sucinta do autor, pontuando apenas informações básicas do mesmo, se possível, que estejam ligadas à obra que será lida. Quanto a obra, o professor deve explanar sobre a obra e sua importância para o momento, mas sem fazer a síntese da obra, não deixar de justificar a escolha daquela obra para o momento, assim como apresentar fisicamente a obra é de suma importância para o sucesso de uma introdução;

3- **Leitura**: o acompanhamento da leitura deve ser feito pelo professor para que possa auxiliar o estudante quanto às suas dificuldades, observando o ritmo de leitura e mantendo o cuidado para que seu acompanhamento não tenha o caráter de policiamento, mas sim,

diagnóstico, explorando os recursos expressivos e até promovendo debates, caso perceba a necessidade;

4- **Interpretação:** definido pelo próprio Cosson (2006) como dois momentos - o interior e o exterior. O **momento interior** é o destinado à decifração da obra, com a apreensão global feita depois da leitura. É definida pelo autor “encontro do leitor com a obra”, tendo caráter individual e não pode ser substituído por outros artifícios que sejam diferentes de ler o livro. É a interpretação que revela a força do texto literário, que pode fazer com que o leitor se encontre ou se perca nas possibilidades das palavras e esse processo pode ser afetado pelo que o leitor faz antes ou durante a leitura, portanto a motivação, a introdução e a leitura podem influenciar no letramento literário do aluno, bem como as experiências, as histórias de vida e a vivência familiar dos discentes. O **momento exterior** “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” (Cosson, 2006, p. 65). Este ponto define a diferença da leitura literária realizada dentro da escola da leitura literária realizada fora dela, sendo que na escola há a necessidade de se compartilhamento das interpretações individuais de cada leitor, para então construir a visão da coletividade, por conseguinte, ajudando e ampliando os horizontes da leitura.

Para a efetiva interpretação externa, portanto, o professor deve conduzir um trabalho organizado e sem imposições, propiciando as várias possibilidades de interpretação, estabelecendo seus limites, devendo serem procurados na coerência de cada leitura. Importante, ainda, salientar que a interpretação da leitura deve ter como base a externalização da leitura, podendo ser realizada de diversas formas, com opções de escolhas ofertadas aos alunos, que podem variar desde uma seleção de músicas que represente os sentimentos de um(a) personagem ou até mesmo do leitor ao ler a obra, podendo também ser solicitada a produção de resenhas, dramatização, pinturas, recortes, colagens ou quaisquer outras produções textuais que possibilite ao leitor registrar suas impressões sobre a obra lida. Enfim, há inúmeras possibilidades que podem ser propostas pelo professor, justamente, para que o estudante opte pela aquela que mais se adequa às suas habilidades prévias, igualmente, para que ele possa desenvolver o trabalho e expor suas interpretações da obra proposta pelo professor.

Além das quatro sequências básicas apontadas por Cosson (2006), ele também reforça a importância da avaliação no processo, sendo que a mesma não pode ser entendida pelo professor como um conteúdo a ser avaliado, mas sim como uma experiência. Logo, devendo ser guiada pelas possibilidades interpretativas a que cada estudante conseguiu chegar, pois o maior objetivo da avaliação é o engajamento do estudante na leitura literária,

consequentemente, possibilitando o compartilhamento dessa experiência com seu professor e seus colegas.

A partir do momento que o professor conseguir direcionar a leitura literária como uma experiência prazerosa para o estudante, ele estará na direção que Candido (1995) defende como uma das vantagens da literatura, que é dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, tornando-o mais organizado e capaz de libertá-lo do caos, ou seja: humanizar. Por possuir um papel preponderante no cumprimento do equilíbrio e humanização do sujeito, Candido (1995) complementa:

em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (Candido, 1995, p. 17).

Para Candido (1995), apesar da literatura não corromper e nem edificar o indivíduo, ela traz características segundo normativas sociais, do bem e do mal, que nos faz vivenciar situações diversas, realidades distintas, propiciando recursos que ampliam a visão e a percepção de mundo. Mediante o delineado, para o autor, a Literatura nos faz viver pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (p. 22).

Dentre os vários fatores importantes ao Letramento Literário apresentados nesta subseção, destacamos os seguintes: 1) o papel da escola, como espaço propício ao desenvolvimento de leitura e circulação de textos literários, juntamente com; 2) a formação do professor, facilitador por meio de propostas e metodologias adequadas a cada nível escolar e faixa etária do aluno; igualmente, indicamos a necessidade de haver 3) políticas públicas de governo, com programas que permitam maior circulação de obras literárias diversificadas, não apenas das clássicas, mas sim de modo ampliado com vista a um maior acesso da população à leitura.

Conforme delineado, portanto, consideramos que todos os fatores supracitados favorecem ao desenvolvimento de habilidades leitoras, permitindo que o leitor, ao se deparar com textos literários, seja capaz de ler efetivamente e sair da leitura automática para a compreensão plena do texto. Em consonância com o ponto de vista apresentado, podemos compreender que, mantendo o foco nos três fatores apresentados, o país poderá avançar no

Letramento Literário, conseqüentemente, elevando a quantidade de pessoas que se identifiquem como indivíduos com habilidades proficuas no que concerne ao letramento literário.

3.2 Formação de Leitor e os Paradigmas Literários

Falar em formação leitora no Brasil implica pensarmos no percurso do conceito desde o Brasil Colônia (1500-1822), perpassando pelo Império (1822-1889) até chegarmos ao Brasil República (1889 aos dias atuais). Dessa forma, precisamos entender os fatores sociais, históricos e políticos que influenciaram, assim como continuam refletindo na formação de leitores em nosso país até hoje. Para tanto, torna-se necessário conhecermos as práticas recentes propostas por autores renomados na área que porventura auxiliem à prática de leitura desenvolvida na presente proposta de pesquisa.

O livro *Literatura no espaço escolar, (des)caminhos e resistências possíveis*, organizado por Vanderléia da Silva Oliveira e Ana Paula Franco Nobile Brandileone (2024) apresenta uma contextualização histórica pertinentes à formação de leitores em nosso país, oportunizando conhecimentos sobre os retrocessos e avanços obtidos ao longo dos anos.

Como expõe Coelho (2010), no princípio da era republicana, no Brasil, a escola tornou-se o ponto fulcral para a produção do “sujeito cívico, moral e cristão” que a conjuntura político-social necessitava naquela época. As experiências bélicas pelas quais o Brasil havia passado nas décadas anteriores à Proclamação da República – com as inúmeras revoltas pelo país, as quais demonstravam o descontentamento com a situação política monárquica e que precisaram ser reprimidas à força e a inserção do Brasil na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) – davam claros sinais de que a nação, caso essa situação de instabilidade se prolongasse, necessitava mais de soldados do que de cidadãos cultos, proficientes em leitura e escrita (Oliveira; Brandileone, 2024, p.43).

Seguindo o pensamento teórico exposto, as autoras complementam que, diante da urgência educacional que se apresentava no país naquele momento, o governo instituiu um sistema de formação leitora controlado, mesmo enfrentando problemas como poucas escolas e falta de profissionais adequados. A ideologia do governo dominava e encomendava materiais associados às disciplinas curriculares, destinados à leitura infantil e juvenil, distribuídos às escolas, mantendo assim, um controle total das leituras realizadas nas unidades escolares.

nos arredores da publicação de *Através do Brasil*, outras obras deram a consistência a esta ideia de fazer leitura, especialmente da leitura escolar, instrumento de difusão de civismo e patriotismo: são de 1896 os *Contos infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, de 1889 o livro *Pátria*, de João Vieira de Almeida, de 1901 *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso, de 1904 os *Contos pátrios*, de Olavo

Bilac, agora em parceria com Coelho Neto, de 1907 *as Histórias de nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida (Oliveira; Brandileone, 2024, p. 43).

Conforme o exposto, evidencia-se que a formação de leitores na época do Brasil Colônia ao início da República seguia os preceitos dando ênfase às leituras de cunho moral-cívico e cristão, reconhecidamente definidas hoje como Deus, pátria e família. Evidentemente que não cabia dentro de tal círculo definido pelo governo, por exemplo, leituras consideradas na época como impróprias para a sociedade. Nesse aspecto, Oliveira e Brandileone (2024, p. 44) afirmam que depois “o Brasil entra na era das ditaduras - Vargas (1930) e civil-militar (1984) - período histórico-político no qual a formação leitora é, outra vez, absolutamente, cerceada e controlada”. De acordo com a cronologia, no final dos anos 1970 ocorreu a tentativa de redemocratização no país, mas ocasionado, como era de se esperar, reflexos no uso inadequado da literatura imposto às escolas em face do autoritarismo ainda vigente. Segundo Antônio Candido (1995), como grande crítico desse período e do uso indevido da literatura como ideologia ditatorial, afirmava que a literatura precisaria ficar longe da instrução moral e cívica.

A abordagem direcionava a um olhar importante para o que a literatura pode oferecer, mas decididamente expressa que necessita desvinculá-la dos preceitos morais e cívicos, pois não compete à literatura tal função servindo como ideólogos de regimes autoritários. Tal visão corrobora com Aguiar e Bordini (1988, p. 13), quanto à leitura de literatura: “todos os livros favorecem a descoberta de sentido, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente [...] atingindo uma significação mais ampla”, portanto, não podemos limitar o papel da literatura a mera formação moral, cívica-cristã. Além da condição exposta, há um outro importante considerações que estão nas discussões candentes neste início de século XXI.:

o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar decolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017, p. 6).

Nesse amplo e complexo painel, convidamos ao diálogo para compreender o processo de formação de leitores, também, sob a perspectiva teórica e reflexiva latino-americana. De acordo com o convite de Mignolo (2017), portanto, entendemos que tornou-se um grande desafio às escolas públicas brasileiras o trabalho de tentar decolonizar as mentes para as práticas de literatura pesando a realidade nacional. Conforme estudo, percebemos que ainda há uma

tendência de formação leitora no sistema brasileiro que impera na práxis do mercado neoliberal trabalhista, bem como se mantém petrificado uma literatura canônica e beletrista.

Pensando nos novos rumos que podem se descortinar, Annie Rouxel, em *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* (2007) descreve como a perda de sentido e com desvio tecnicista o ensino de literatura, especialmente quando usam o texto para práticas de saberes apenas como instrumentos e finalidades mercadológicas. Complementando a acepção teórica, Oliveira e Brandileone (2024) reforçam que tal proposição diverge do que é proposto nas leis educacionais, pois elas vislumbram uma proposta mais abrangente concernente ao mundo educacional:

Preconização perfeita para a formação de um leitor profícuo, eficiente, integrado a uma sociedade “moderna”, “civilizada”, uma que conta com professores atuantes no Ensino Fundamental que estejam capacitados a transitar com eficiência entre as áreas da semiótica, da teoria literária, da estatística, da literatura comparada, das artes plásticas, da música. (Oliveira; Brandileone, 2024, p. 45).

De acordo com as autoras, há uma tendência predominante nas escolas brasileiras em que os gêneros textuais discursivos possuem uma ênfase muito grande no uso escolar por parte dos professores. Nessa perspectiva, Oliveira e Brandileone (2024, p.46) afirmam que é mantido uma “base textual imprescindível para a implementação desse processo” à formação leitora dos estudantes nas escolas de educação básica. Logo, o uso dos textos em seus diversos gêneros que circulam na sociedade pode e deve ser oportunizado nas escolas do país, por conseguinte, lastreando os passos iniciais à formação leitora - que denominamos ao longo desta dissertação de processos de alfabetização e letramento, sendo compostos no exercício docente de livros didáticos de Língua Portuguesa, justamente por ser a disciplina escolar que comporta a essência da formação leitora dos estudantes.

Dialogando com a abordagem citada, evidenciamos que formar leitores no Brasil é uma necessidade reconhecida e com necessidades preementes. Isso posto, de modo reiterado demarcando essa ênfase, apresentamos alguns questionamentos válidos para que possamos entender o papel da escola no processo de formação de leitores no atual contexto educacional. Eliane Yunes (1995) afirma que na “sociedade brasileira, uma das metades não lê porque não sabe, a outra porque não quer,” (p. 186) nos levando a refletir, junto com a autora, sobre o papel da escola neste processo, “por que então, insistimos na escola? Pelo diploma, pelo cumprimento formal [...]?”. Ainda provocando, a autora questiona: vamos "aprender a ler" e saímos de lá detestando tudo que se relacione a leitura. A fim de romper com esses liames, Yunes convida de maneira muito determinada que é imprescindível a necessidade de repensarmos como todos

os envolvidos no universo escolar são importantes no processo de formação de leitores. Portanto, na medida que começam o rompimento desses paradigmas históricos que foram criados desde o processo do Brasil Colônia, espera-se que ocorra a quebra de barreiras nas práticas escolares. Segundo Yunes, cabe a todos conquistar o público leitor com a prazer da leitura, sendo a sala de aula transformada como o espaço por excelência para a práxis formativa:

O ato de ler é um ato da sensibilidade com o da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas. [...] Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta (Yunes, 1995, p. 185-186).

A formação do leitor será possibilitada pela capacidade e intensidade do prazer que a leitura proporcionará para quem lê. Ou seja, quanto mais prazer a leitura proporcionar, concomitantemente, mais chances haverão de conquistá-lo para o universo da leitura. Do mesmo modo o inverso é válido, pois quanto menos prazer ela proporcionar, mais chances haverá do leitor não ser conquistado, podendo inclusive rejeitar a leitura, como consequência, passando a fazer parte do grupo que sabe ler, mas não quer fazer parte do universo da leitura. Em conformidade com o exposto, a leitura na prática escolar é um espaço de aprendizagem, avaliação, saberes e competências que se reforçam com muito esforço e vai além da simples leitura. Complementado as sentenças, Yunes (1995) expõe as possibilidades ofertadas pela leitura:

Ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, aplicá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O mundo é representação de linguagem, hoje sabemos. Nada há que esteja fora das palavras, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há (Yunes, 1995, p.188).

Aguiar e Bordini (1988, p.16) chamam atenção para um ponto crucial, que não pode ser ignorado pelos educadores quando afirma que “a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra”. Partindo dessa premissa, é necessário que os textos sejam previamente selecionados e devidamente apresentados aos estudantes, precisamente, para que eles entendam as conexões preexistentes entre o texto e sua realidade ou da sociedade em que vivem. Lajolo e Zilberman (2007) ponderam e chamam a atenção para que o texto não seja usado como pretexto para conhecer normas gramaticais, assim

como simplesmente para que os alunos passem em uma prova e colecionem regras/normas; muito pelo contrário, pois sentenciam que as obras sejam lidas como fonte de prazer, informação, entretenimento, formação e transformação da própria vida dos estudantes.

Percorrendo esses caminhos que podem ser desenvolvidos na escola para conseguir formar leitores, faz-se necessário definir alguns passos antes e durante a leitura, para facilitar o alcance do objetivo que é formar leitores. Para tanto, Aguiar e Bordini (1988) apresentam importante passo para a determinação dos interesses literários e o prazer do texto que é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, obviamente, levando em conta idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico;

Porém, sabemos todos das debilidades que o Brasil passa há séculos, com sucessivas crises sociais e com grande parte da população empobrecida, tais características deletérias acabam, muitas vezes, tornando o processo educativo quase que inócua, haja vista falta os insumos básicos para o desenvolvimento adequado do magistério. Nesse sentido, é preciso desenvolver uma consciência crítica capaz de emitir opiniões e ações de intervenções sobre o meio em que vivemos e para isso, logo, a leitura exerce papel primordial no desenvolvimento de uma consciência crítica das pessoas e da sociedade. Em face das debilidades estruturais, urge convidar os alunos a exercerem o gosto pela leitura, não poupando esforços de todos os agentes que compartilham saberes e que podem ser importantes na vida dos discentes para a sua formação.

Se o professor, o pai, o bibliotecário, o mediador inicial enfim, deixam escapar esta chance de apresentar o sabor das palavras, o gosto do saber vai desaparecendo paulatinamente, até que nos isolamos num medíocre vocabulário cotidiano, lemos só o já lido, ficamos cegos diante da luz. [...] A pedagogia da leitura na escola não tem logrado grandes êxitos na criação de leitores permanentes. Poder-se-ia discutir a alfabetização e suas metodologias, ou abordar a inadequação escrita entre a concepção de domínio do código gráfico - certamente são reflexões indispensáveis no conjunto destes estudos - mas isto não bastaria para explicar a rejeição da leitura dentro e fora da escola. E caberia ainda uma pergunta: em que medida a alfabetização não tem sido "descolada" da leitura em seu gozo específico e manipulada como técnica apenas? No entanto, é dramático hoje, o efeito da ausência da leitura no meio escolar e social (Yunes, 1995, p.190)

Diante do exposto, são muitas as incógnitas e possibilidades que se apresentam no universo escolar quando se trata da formação do leitor, portanto, é urgente que o Brasil consiga efetivar boas práticas de leituras nas escolas para que consigamos elevar a participação da sociedade no universo mágico da leitura e no prazer que ela proporciona. Para tanto, Oliveira e Brandileone (2024) deixam claro que é preciso avançarmos no processo de decodificação e

codificação da linguagem para etapas posteriores da compreensão e da interpretação textual, a fim que consigamos sucesso nessa empreitada.

atividades típicas do Ensino de Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, e mesmo quando essas atividades se dirigem à análise textual, nos anos finais dessa etapa educativa e ao longo do Ensino Médio, a grande maioria das textualidades usadas para isso se concentra nesse circuito dos gêneros textuais/discursivos primários. A característica mais marcante destes textos, além daquelas apontadas por Bakhtin (1997) que dão “estabilidade” a essas produções (conteúdo temático, estilo e construção composicional), está no seu caráter de finitude, de texto acabado, cujas informações estão dadas pelo autor, sendo, pois, inalteráveis. Cabe ao estudante, no processo de sua leitura, extrai-las com acuidade e, no tocante à produção escrita, dominar o sistema da “estabilidade” que cada um desses gêneros carrega consigo e reproduzi-lo com o máximo de perfeição. (Oliveira; Brandileone, 2024, p.46).

Em consonância com os argumentos citados pelas autoras, pode-se dizer que ao se posicionar no nível citado os estudantes chegam na definição de leitor funcional¹², contudo, deveríamos avançar visto que, inegavelmente, sabemos da importância da educação e o papel da escola na formação leitora do indivíduo deve ir além da mera funcionalidade do cidadão. Conforme almejada, deve-se buscar a tão sonhada formação integral do estudante por meio do direito preconizado pela BNCC (Brasil 2018, p. 60): “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. Assim, conforme preconizado, favorecendo uma formação leitora integral que possibilite ao indivíduo uma maior capacidade para sobressair-se além do utilitarismo e do leitor funcional.

Portanto, devemos preconizar para a produção de textos e materiais literários infantojuvenis com temáticas que combatam as ideias opressoras do colonialismo, logo, proporcionando através desse escopo o outro lado da história e mostrando que os oprimidos também podem ser heróis nos livros. No tocante a essa mirada, mais uma vez, colocamos em destaque a necessidade de construirmos uma formação do leitor decolonial, em que seja potencializado a reconfiguração do passado histórico, consequentemente, fundamentando e estimulando novas leituras realizadas em sala de aula para além dos clássicos. Sobre esses materiais de leitura, vejamos o que Fleck (*et al.*, 2023) afirma:

¹² Sujeito que está pronto para atender às necessidades e às expectativas, ou seja, as funções requeridas, do mercado de trabalho neoliberal. Com o conhecimento de leitura e de escrita – que lhe habilita a compreender e a reproduzir as textualidades mais recorrentes no sistema social –, ele se torna apto, assim, a ocupar os empregos básicos da indústria e do comércio que necessitam, justamente, desses conhecimentos básicos da estrutura linguística de parte de sua base maior de empregados. (Oliveira; Brandileone, 2024, p.46-47).

os leitores encontrarão versões outras dos acontecimentos que deram origem a nossa sociedade, com agentes que souberam posicionar-se contra as atrocidades do poder colonialista. Muitas das personagens dessas versões são heróis negros que se rebelaram contra a exploração desumana dos colonizadores, ou são habitantes originários de extrema coragem e bravura que defendem suas vidas, suas famílias, suas comunidades, suas terras e liberdade frente à cobiça, à ganância e à sede de poder dos invasores. (Fleck *et al.*, 2023, p. 30).

Dialogando com a abordagem expressa, portanto, podemos inferir que a produção de materiais temáticos de histórias, que descrevem os espaços minoritários e narram as lutas travadas por classes sociais menos favorecidas pelo governo, são uma importante ferramenta intelectual para (re)territorializar outros espaços, outrora dominados por uma cultura hegemônica. Isso posto, compreendemos que esses personagens foram ignorados, silenciados e abafados por séculos, logo, essa conjuntura se abre para novas discussões e para a necessidade urgente de oferecer suporte à geração atual conhecer novos aportes culturais, justamente para que se obtenham conhecimentos e, quiçá, evitar que os abusos do poder continuem silenciando a nossa sociedade.

Para essa empreitada hercúlea, que não é somente estimular o gosto pela leitura, mas também modificar paradigmas, precisamos fazer bom uso de novas metodologias de leituras. Pensando nesse processo altamente desafiador, podemos refletir a possibilidade de tematizar, por meio de oficinas literárias, com vista a auxiliar no processo de leitura e estimular na formação leitora de um público voltado para elaboração de uma consciência decolonial dos alunados. Segundo (Mignolo, 2017), os educadores não precisam esperar para implementar essa formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, tampouco no transcurso do Ensino Médio, pois de acordo com a intencionalidade didática pode ser selecionado adequadamente o material temático, de modo a contemplar todas as textualidades previstas. Conforme Oliveira e Brandileone (2024), o leitor decolonial em formação precisa se defrontar com a essência do colonialismo, sem ser poupado da realidade, nem tratado como incapaz de entender todos os significados do período histórico. Corroborando, Fleck (2023) complementa.

não se forma um leitor decolonial, um sujeito ciente de seu passado colonialista, por meio de estratégias de silenciamento, de ocultação e de romantização de nosso passado, como ocorre nos discursos canônicos, oficializados (Fleck *et. al.*, 2023, p. 23).

Ou seja, conforme esperado por essa rica epistemologia, sair do tradicional hábito de leituras funcionais para promover o acesso às leituras híbridas decoloniais em salas de aulas é uma ação imprescindível, logo, servindo como ferramenta eficaz que oportuniza uma diversa e rica leitura. Nesse aspecto, a leitura torna-se capaz de amenizar as diferenças existentes nas

diversas camadas da população brasileira, além de transformar a sociedade em uma comunidade leitora, conforme defendem Oliveira e Brandileone (2024).

Partindo dessas premissas e buscando sempre um diálogo plural, não podemos nos ater apenas nos problemas e falhas detectadas ao longo dos anos, devemos observar também os avanços alcançados por educadores, estudiosos e pela sociedade, de modo em geral, que auxiliam na formação leitora e contribuem com a ampliação do número de pessoas a fazer parte do mundo leitor, igualmente, não podendo deixar de citar os importantes avanços tecnológicos. O quadro 4 apresenta os avanços Tecnológicos e as contribuições à formação leitora.

QUADRO 4 - Avanços Tecnológicos e sua contribuição à formação do leitor.

	Ação	Benefício
Recursos tecnológicos diversos que facilitam o acesso ao texto.	E-books, celulares, tablets e sites de editoras, autores, jornais e revistas.	Contribuição importante que permite a quem não tem condições de comprar um livro ou uma revista possa acessá-los no computador através da internet e torna a leitura mais acessível, sem a necessidade restrita de material impresso.
		É possível comprar, por exemplo, livros digitais a um custo bem menor que um livro impresso.
		É possível ler um texto inteiro no computador, através de plataformas gratuitas, sem qualquer custo.
	A ampliação das possibilidades de publicação e do mercado editorial.	É muito mais fácil e barato publicar atualmente do que há vinte anos, também diminuíram as dificuldades de acesso aos textos e aumentaram as materialidades da escrita.
É possível publicar até mesmo em um blog ou em uma rede social.		

Fonte: Porto, Silva e Rettenmaier (2015, p.28)
Elaboração, Autoria: Própria. (2025)

Além dos avanços citados, específicos das tecnologias, não podemos deixar de enfatizar um importante fator no processo de formação de leitores (Porto *et al*, 2015) que é a instituição de políticas nacionais voltada ao acervo bibliográfico para escolas públicas, criado em 1997 pelo governo federal - Plano Nacional de Biblioteca na Escola. O referido programa possibilita aos professores e estudantes o acesso às várias coleções e obras com vista a ampliar o campo de acesso à leitura; porém, ainda não é plenamente satisfatório. Conforme observa Porto (*et al*, 2015, p. 28), quanto à composição do acervo, ainda há “pouca observância à produção local e a preferência pela prosa” (p.28), fator que limita a eficácia do plano e fica sujeitos a críticas:

manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária (Paiva; Berenblum, 2009, p. 174)

A abordagem, no entanto, não desqualifica o Plano Nacional de Biblioteca na Escola, ao contrário, ele é muito importante e significativo para ampliar a formação leitora no país. Porém, como sugestão, pode ser mais eficaz se abraçar as causas regionais, locais e de diversidades, assim como abordar as classes minoritárias ao invés de focar apenas nas literaturas clássicas.

Sumarizando os apontamentos desta subseção, à guisa de conclusão, podemos definir cinco pontos essenciais à formação de leitor em nosso país. Lastreado pelas discussões indicadas por Porto (*et al*, 2015), agrupamos em 5 grandes eixos para a compreensão das características acerca da formação do leitor. De acordo com o quadro 5 abaixo, podemos visualizar o seguinte:

QUADRO 5 - 5 grandes eixos necessários à formação do leitor

Formação de professores e sua qualificação para mediação de leitura	Todo professor precisa de qualificação adequada para potencializar a leitura em seus discentes, mas antes ele precisa potencializar em si mesmo, sem essa condição ele não conseguirá convencer os seus alunos de que a leitura é uma ação necessária para sua formação e um hábito a ser cultivado. Assim, o professor saberá fazer a escolha certa do repertório de gêneros, autores, com atenção à produção local (não apenas a clássica e canônica) para os alunos leem.
Práticas de mediação de leitura	Uma sequência prática de leitura de um texto deve ser orientada, com objetivo de, além da promoção do prazer da leitura, a compreensão e a interpretação de um texto, comparando ou não com outro, por meio do estímulo docente para torná-la proveitosa, mas para tanto, o professor precisará ter concepção de leitura, experiência de leitura, práticas de leitura e capacidade de adequação dessas práticas ao contexto e aos objetivos que se pretende alcançar. Com tais habilidades, o professor será capaz de oferecer opções de interação ao leitor, com práticas de mediação de leitura, sem perder de vista que o objeto central deve ser o texto em seus aspectos contextuais, linguísticos e estruturais, possibilitando sua compreensão, análise e interpretação. Especialmente, compreender a organização textual, identificando cada parte, com o estabelecimento de um diálogo entre elas. A identificação das ideias centrais e secundárias, com o estabelecimento das relações entre textos e ao contexto real dos discentes é fator essencial além da capacidade de julgar e avaliar as produções que são objetos de leitura. Somando todos esses fatores, possibilitarão maior prazer pela leitura e o despertar do interesse discente.
	Conjunto de obras disponível a alunos e professores. Deve ser composto pela diversidade cultural, linguística, temporal, autoral e

Acervo bibliográfico	artística, além de ser atualizado e atender aos interesses do público discente. É imprescindível ampliar as coleções, além do formato impresso, no digital, com a aproximação da leitura à população tendo em vista a facilidade do acesso às tecnologias digitais.
Recursos tecnológicos/leitura on-line	A facilidade de acesso às tecnologias digitais permite à população a resolução de diversos problemas pelo computador ou dispositivos móveis, como iphones e tablets, dessa forma, inevitavelmente, a leitura também deve acompanhar avanço. A exploração desses recursos potencializa a formação leitora, com a inserção de textos em formatos digitais no dia-a-dia escolar, bem como as mediações de leitura necessária, que aproximarão as práticas escolares à realidade dos alunos, visto que a maioria deles têm acesso à leitura por meio da internet e dispositivos tecnológicos.
Novos letramentos decorrentes de novas materialidades de escrita e de leitura (Letramentos digitais)	Há novos letramentos formados a partir da nova materialidade da escrita e da leitura que consideram outros usos da linguagem escrita, em novos gêneros textuais que se formam cada vez mais híbridos, envoltos pelas Tecnologias da informação e comunicação (TICs), originando o letramento digital.

Fonte: Porto, Silva e Rettenmaier (2015, p. 29-30)

Elaboração, Autoria: Própria (2025).

Concluindo a subseção, devemos registrar que há outros tipos de letramento, que certamente precisam ser explorados na escola para possibilitar a ampliação do número de estudantes a fazer parte do grupo considerados leitores e, conseqüentemente, estimulando a formação de leitores na escola. Ressaltamos, ainda, que não nos deteremos nos pormenores de cada um dos inúmeros tipos de letramentos, mas ressaltamos que todos são muito importantes para a formação leitora e compõem, de acordo com as necessidades de indivíduo, outras searas do letramento, como por exemplo: Letramento Escolar, Letramento Literário, Letramento Social, Letramento Digital, Letramento Científico, Letramento Matemático, Letramento Linguístico, Letramento Acadêmico, Letramento Literário, Multiletramentos, etc. Em síntese, em consonância com os pontos de vistas dos autores que nortearam esta subseção, podemos inferir que o processo de formação de leitores no Brasil, ainda, precisa superar muitos impasses, sobretudo os problemas estruturais do país. Contudo, embora o trabalho lento nessa temática, constamos alguns avanços, portanto, salientamos que é possível sim transformar a realidade em que se encontra o alunado de modo a almejar uma melhor formação leitora.

3.3 A Legislação Educacional como ponte construtora do Letramento Literário e Formação do Leitor: Reflexões a partir dos Planos Nacional, Estadual e Local.

A literatura é um dos direitos fundamentais em uma sociedade considerada democrática, conforme defende Antônio Candido (1995), no ensaio *O direito à literatura*. O consagrado

autor coloca literatura como um direito tão fundamental para a sobrevivência humana quanto a alimentação, a saúde, a moradia, a justiça, a arte dentre vários outros que podem garantir também a integridade social. Diante dessa importância, a leitura e o livro são capazes de libertar o cidadão das prisões impostas pela sociedade, logo, o letramento literário torna-o capaz de analisar criticamente os contextos sociais impostos à sociedade e, principalmente, modificá-lo. Nesse sentido, podemos dialogar com as diversas correntes, tendo em vista que em sua maioria compreendem a literatura como parte da humanização do sujeito, por conseguinte, demonstrando que o aluno compreende melhor o mundo em que vive a partir da leitura.

O Letramento Literário, como um direito, não é baseado em mera invenção do acaso, ele é definido por estudiosos, pesquisadores e educadores que conseguiram, após muitas pesquisas e estudos, mostrar que o conhecimento de práticas de letramento Literários são fundamentais às sociedades democráticas. Corroborando com tal afirmativa, torna-se deveras importante que a leitura seja garantida em espaços sociais, com o relevo esperado dentro do lócus escolar e noutros espaços que contemplem a vida do cidadão.

Quanto mais letrado, mais condições um sujeito adquire de interpretar, questionar e reinventar sua realidade. Investir no acesso ao livro e à leitura é, portanto, investir na produção de autonomia para pensar, agir e transformar o mundo. O livro literário contém uma capacidade revolucionária extraordinária. Logo, pensar o acesso ao livro, à leitura e à literatura, requer pensar em políticas públicas e democratização de acesso. Por conseguinte, criar bibliotecas comunitárias, como espaços de leitura, construídas nos seios de comunidades empobrecidas, a partir de seus desejos de evoluir, é um símbolo inexorável de resistência às políticas de austeridade que miram justamente nos territórios mais vulnerabilizados (Toigo; Kohlrausch, 2020, p. 213-214)

Em consonância com o ponto de vista exposto, sendo a literatura um direito, é dever das autoridades aplicá-la à sociedade e, para tanto, faz-se necessário criar leis para garantir sua execução. Nesse aspecto, todas as atividades escolares devem ser fundamentadas e amparadas legalmente pelas Leis Educacionais. Conforme já amplamente dialogado nas discussões nesta dissertação, essas legislações são palmilhadas a partir de leis mais amplas de caráter nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018), incluindo as leis estaduais como os Documentos Curriculares do Tocantins (DCT), Tocantins (2019) e as leis de caráter particulares do universo docente de cada escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Constituição Federal (1998) e Lei de Diretrizes e Bases (1996) corroboram para o que deve ser priorizado e norteado na educação do Brasil, precisamente, para que haja um ensino de qualidade a todos os cidadãos do país, independentemente de sua classe social, etnia, crença, gênero ou quaisquer diversidades que porventura caracterize o alunado. Na busca por um

padrão de qualidade de ensino a ser aplicada na educação para ser transformada em uma aprendizagem discente de qualidade, porquanto, é imprescindível a inserção de atividades de letramento literário nas atividades educacionais.

Dessa forma, compreendemos que é de suma importância que todas as ações de letramento literário escolares sejam pensadas, melhor dito, fundamentadas e embasadas na BNCC e DCT para ser posteriormente incluída no PPP das escolas, ou seja, sempre buscando um diálogo harmonioso e complementar com as leis supracitadas, de modo que garantam a legalidade das ações de humanização almejadas por meios de leituras literárias - sem possuir um caráter impositivo aos estudantes. Conforme Castrillón (2011) defende:

não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício plano da democracia (Castrillón, 2011, p. 19).

Na condição de direito básico, faz-se imprescindível que a literatura não seja considerada um luxo pra uns e tampouco uma imposição das escolas ou dos professores, outrossim, espera-se que seja um direito que precisa ser aplicado de forma contextualizada e dialógica. Por ser amparada por Lei, a Literatura deve ser acessível a todas as classes, independentemente da condição social, do gênero, da etnia ou da cultura do indivíduo, pois todos passam a ter o mesmo direito. Para Candido (1995, p. 28), “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou denegação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”, dessa forma o autor defende que todos tenham acesso à cultura para que possamos construir uma sociedade justa.

Dentre as várias normativas e leis criadas como políticas públicas para democratização do acesso à leitura no Brasil, citamos que durante a Presidência de Michel Temer¹³ foi sancionada a Lei nº. 13.696 de 12 de julho de 2018, instituída como a Política Nacional de Leitura e Escrita, que propõe estratégias permanentes de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso ao público no país. O objetivo dessa lei visa fortalecer o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) e, conseqüentemente o Sistema

¹³ Michel Miguel Elias Temer foi o 37.º Presidente do Brasil, de 31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018. Temer assumiu após o afastamento definitivo de Dilma Rousseff, que estava em processo de impeachment. Entre 12 de maio e 31 de agosto de 2016, Temer assumiu o governo do Brasil como presidente interino.

Nacional de Cultura (SNC) objetivando colaborar com outras políticas culturais, educacionais e sociais do país.

A Política Nacional de Leitura e Escrita, além de definir as diretrizes visando a promoção da leitura e da escrita, previu, também, a elaboração do Plano Nacional do Livro e Leitura¹⁴ (PNLL). Conforme diretriz, o período de elaboração deve ser decenal, com o estabelecimento de metas e ações que atinjam todos os objetivos da política. Sua elaboração deve ser conjuntamente pelos Ministérios da Cultura, da Educação, bem como contando com a participação da sociedade civil e representantes de órgãos culturais e educacionais. Nesse fértil cenário, ocorreu a previsão da criação do Prêmio Viva Leitura¹⁵, com o intuito de reconhecer as melhores iniciativas de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas

Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e que se vinculem com a transformação e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (Castrillón, 2011, p. 27).

Nessa empreitada, podemos dizer que a escola possui um papel essencial no desenvolvimento de uma cultura literária, podendo diversificar sua temática e atividades contemplando as mais diversas modalidades de vozes, geralmente silenciadas na sociedade, entretanto, tais ações devem sempre estar amparadas pelas leis educacionais. Buscando sinalizar sintonia com a legislação, cumpre enfatizar que essas experiências diversificadas de leitura implicam em desenvolver o poder de nos humanizar, justamente por isso, consideramos primordial a todos. Conforme define Júnior e Melo (2021, p. 39): “permitir que o aluno se veja como sujeito agente na sociedade e na sua própria formação, e que tem poder para gerar mudanças sociais e políticas”. Assim, a legalidade dá direito à leitura ser efetivada e satisfatoriamente aplicada ao público alvo.

¹⁴ Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), Art. 4º Para a consecução dos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita, será elaborado, a cada decênio, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que estabelecerá metas e ações, nos termos de regulamento.

Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm> Acessado em 01 de maio de 2025.

¹⁵ Prêmio Viva Leitura Art. 5º O Prêmio Viva Leitura será concedido no âmbito da Política Nacional de Leitura e Escrita com o objetivo de estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas, nos termos de regulamento. Fonte Lei 13.696/18

Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm> Acessado em 01 de maio de 2025

Na promoção de um diálogo entre as leis propostas e a realidade do país, percebemos que, apesar das leis serem extremamente necessárias para dar o embasamento legal para o que se propõe, notamos ainda que não há no Brasil os avanços idealizados pela legislação, embora seja visível algum progresso em comparação com passado mais remoto. Nesse gradiente em constante transformação, ainda é nítido que o Brasil apresenta condições insuficientes para o atendimento das habilidades leitoras, tendo em vista que não oferece o necessário para que haja esse atendimento. Conforme evidenciamos em Barros (2013):

Leitura é o resultado do trinômio: capacidade, interesse e acesso. Evidentemente, esses fatores interagem. O acesso aos livros gera o interesse e, conseqüentemente, o ímpeto por desenvolver a capacidade de leitura. Na direção contrária, a capacidade de ler desperta o gosto pela leitura e, logo, leva à busca por superar as limitações de um acesso restrito à leitura, como bibliotecas distantes e com horários de funcionamento limitados (Barros, 2013 *apud* Barros, 2016, p. 61).

A deficiência de acesso aos livros no Brasil dificulta maiores avanços das habilidades e capacidades leitoras na população, pois, conforme dialogamos, as bibliotecas são poucas, conseqüentemente, causando um elevado distanciamento do leitor ao livro e, por conseguinte, o impossibilita a ter maior acesso à leitura. Nessa tarefa essencial de democratização do conhecimento, a busca pela superação das limitações do acesso é imprescindível ao cumprimento dos passos iniciais e fundamentais à elevação da leitura no país.

Portanto, falar nas leis direcionadas à leitura e ao letramento literário, não se limita apenas a garantia de acesso aos livros e às promoções de leituras para desenvolver o letramento literário com equidade, haja vista faz-se necessário que as atividades de leituras usem temáticas variadas capazes de envolver a diversidade brasileira e humana. Tais atividades são importantes meios de proporcionar maior conhecimento aos estudantes, fazendo jus ao termo humanizado, palavra amplamente usada por especialistas para representar um dos poderes da literatura. Dessa forma, entendemos que há várias leis cabíveis ao estudo da diversidade, sendo todas, nitidamente, relevantes às leituras a serem realizadas nas escolas de todo o país.

Mediante vivências observadas nas escolas no âmbito do magistério, mesmo estando no século XXI, ainda é possível detectar resistência de algumas famílias na aceitação de atividades escolares que visam desenvolver leituras literárias sobre a diversidade que permeia a sociedade, conforme podemos observar ao longo da nossa pesquisa. Para fins de amparo legal por parte da escola e do professor, torna-se importante lastrearmos nossas ações nas normas que legalizam o desenvolvimento de tais práticas docentes. Destacamos como amparo legal para o bom desenvolvimento do magistério a Constituição Federal (Brasil, 1988), pois preconiza e

fundamenta que as leituras propostas aos estudantes, de acordo com o seu Art. 3º, constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil com vista a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p.15).

Em síntese, ao relacionar a legislação educacional como uma ponte construtora do letramento literário, percebemos que apesar de existir muitas leis educacionais que priorizam a leitura de livros literários, contudo, elas ainda não são executadas de modo satisfatório no conjunto das habilidades literárias junto aos estudantes. Pois, além de excluir muitas temáticas da diversidade humana pertinentes na sociedade contemporânea, também há o silenciamento de muitas vozes minoritárias/subalternizadas da sociedade, justamente, por não ocorrer a inclusão dessas literaturas/vozes visando, de fato, uma real educação libertadora.

3.3.1 BNCC e a garantia do Letramento Literário no Ensino Fundamental (anos finais).

Como discutido na subseção anterior, apresentamos algumas leis que fundamentam o trabalho do Letramento e do Letramento Literário nas escolas. Procurando construir o tórus das discussões curriculares na presente subseção, apresentamos um estudo para compreendermos as considerações normativas inclusas na BNCC e que contemplem acerca da leitura literária e o letramento literário.

De acordo com o nosso estudo, o currículo escolar norteia todos os trabalhos escolares que envolve o processo educativo, focando na promoção de experiências e nas vivências significativas à aprendizagem dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, (BRASIL, 2018, p.5) foi elaborada com a participação de especialistas de todas as áreas do conhecimento e “com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil”, sendo as suas atividades realizadas por meio de audiências públicas organizadas nas cinco regiões do Brasil, garantindo a ampla participação da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A normativa legal que lastreia a educação brasileira representa um significativo referencial na elaboração curricular, visando direcionar as unidades educacionais e regendo todas as atividades educativas, inclusive o Letramento Literário a ser desenvolvido em cada etapa e modalidade de ensino. Nessa vertente, Sacramento (*et al*, 2021, p.2) afirmam que a BNCC, por se tratar de um documento normativo e de referência, possui a finalidade de direcionar as unidades de ensino para o Letramento literário no avanço de práticas que norteiam construir “competências, habilidades, atitudes e valores humanos para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.”.

O campo da leitura apresenta diferentes abordagens aos termos da alfabetização e do letramento, sendo que este último, por seu caráter múltiplo, possui suas especificidades, como o Letramento Literário, tendo sido incluído no componente curricular de Língua Portuguesa. De acordo com o já explicitado ao longo desta dissertação, embora o sistema escolar brasileiro apresente uma tendência à formação leitora, atende aos apelos e às necessidades do mercado neoliberal de trabalho, mesmo que em última instância as diretrizes preveem outra realidade mais ampla. No que concerne ao Eixo Leitura, a BNCC preconiza o seguinte:

o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; [...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 71).

O eixo leitura abrange, além das práticas de leituras, os elementos fundamentais condizentes com as práticas do leitor, do ouvinte e do espectador. Normatiza também um fator muito importante que é o uso de leituras como recursos para fruição estética de textos literários, conhecimento, discussão e debate que abordem temas relevantes à sociedade. Dentro do campo artístico-literário, no ensino da Língua Portuguesa, Cosson e Segabinazi (2023, p. 9) definem que “ela apresenta em sua proposta de um campo denominado artístico-literário no ensino da Língua Portuguesa, que não deixa dúvida quanto ao papel (...) a ser exercido pela leitura de textos literários na escola.” (p.9).

O componente Língua Portuguesa prevê contribuições que ampliem os letramentos aos estudantes, possibilitando a “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p.

67-68). Os eixos de integração (Brasil, 2018) de Língua Portuguesa são oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, bem como da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (Brasil, 2018, p.71). No tratamento das práticas leitoras, compreendemos as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, estratégias, procedimentos de leitura e adesão às práticas de leitura (Brasil, 2018, p. 74). A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (Brasil, 2018).

Das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, (Brasil, 2018), cinco são direcionadas à importância da leitura e seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2018), quais sejam: 1) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; 2) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 3) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.); 4) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura; 5) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Além da defesa do letramento nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, ainda é possível encontrarmos a sua importância nas práticas de letramento Literário inclusas nas seis competências específicas no componente de Língua Portuguesa. Da mesma forma, encontramos a definição de inúmeros objetos de conhecimentos direcionados às práticas de linguagens como leitura, produção de texto e oralidades: sempre com o intuito de desenvolver habilidades de letramento em suas atividades propostas.

3.3.2 O percurso do letramento literário previsto no Documento Curricular do Tocantins.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, (BNCC), construída em processo de regime de colaboração com diversas entidades, na mesma esteira, registramos que fora construído o Documento Curricular do Tocantins - DCT TO, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEET) pela Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. Buscando sintonizar com o seu tempo histórico e com a legislação nacional, o Documento Curricular do Tocantins (DCT TO) direciona às competências, habilidades, objetos de conhecimentos e metodologias que devem ser desenvolvidas em todas as turmas das escolas de Educação Básica no Território do Tocantins.

O Documento Curricular de Linguagens teve a participação, com enriquecedoras contribuições, de uma equipe diversa, composta por professores da rede municipal, estadual, de universidades do Tocantins, técnicos educacionais, orientadores, supervisores, gestores e pais (Tocantins, 2019, p.8)

O currículo da área de linguagens subdivide-se nas demais disciplinas que compõem a área, das quais destaco o Componente Língua Portuguesa por estar diretamente ligada ao trabalho de Letramento Literário, embora não seja a única responsável por tais práticas, pois sabemos que todas as áreas e disciplinas podem e devem desenvolver atividades de letramentos, inclusive de letramento literário. No âmbito regional, o estado do Tocantins (2019, p.18) indica o seguinte: “demarca o caminho que o professor optou para trabalhar e evidencia sua concepção de linguagem, que norteará o processo de ensino e de aprendizagem, nesse caso, de Língua Portuguesa.”. Nessa concepção, é importante ressaltarmos o que Zanini (1999 *apud* Tocantins 2019, p. 18) traz como ponto de atenção, quando fala que “não podemos nos furtar à responsabilidade - que não é só do professor, mas centrada nele - de refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer (em sala de aula)”.

O documento curricular de Língua Portuguesa visa atender dentro da Meta 3, a Estratégia 3.1, do Plano Estadual da Educação do Estado do Tocantins - (PEE), bem como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Tocantins, 2019, p. 17).

Os Documentos Curriculares do Tocantins, assim como as demais leis apresentadas nas subseções anteriores, definem o direcionamento de práticas de Letramento Literário e formação de leitor no contexto escolar, visto que a leitura neste espaço representa uma responsabilidade

social muito importante, logo, cabendo à escola a busca por estratégias diferenciadas que sanem as dificuldades discentes. Nessa concepção, dialogamos com Cosson (2021, p. 36) que sentencia o seguinte: “uma das principais funções da escola é, justamente, constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura”. Ancorando com a visão exposta, fica evidente a importância do sucesso escolar para os demais segmentos sociais em que o estudante esteja inserido, ao que Sacramento (*et al*, 2021, p. 3) afirmam que se a instituição escolar falha nesse processo, fracassa em todos os demais aspectos, pois “não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação. Enfim, ler é um movimento constante.” (p.3).

Ao considerar as relações sociais concretizadas por meio de diálogos, esses acontecem por meio de textos, tidos como unidade de trabalho, relacionados a seu contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades que levem ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. O texto recebe centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais e atividade/comunicação/uso da linguagem. (Tocantins, 2019, p.18).

O uso de textos como forma de diálogo na concretização das relações sociais é muito significativo ao desenvolvimento de habilidades discentes, proporcionando-lhes maior oportunidade de atuação efetiva nas várias esferas da sociedade, sendo normatizado no Documento Curricular do Tocantins, com foco ao letramento no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

possibilita aos estudantes experiências que possam contribuir para a ampliação dos letramentos, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades que promovam ao sujeito ler e escrever nas situações pessoais, sociais e escolares em que é levado a produzir gêneros, em contextos com objetivos e interlocutores diversos (Soares, 1995), de forma a favorecer a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais. As práticas de linguagem atuais envolvem gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, assim como novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar e de replicar. Com os textos na mídia, deve-se trabalhar com os estudantes a ideia de que não se pode dizer qualquer palavra nas diversas situações comunicativas, garantindo à escola o trato com a diversidade, com a diferença (Tocantins, 2019, p.18-19).

A abordagem apresentada alia-se ao que a própria BNCC, bem como com os autores clássicos trabalhados nesta dissertação. Diante do exposto, fica evidente o amparo do uso da leitura como instrumento de letramento na promoção de libertação do estudante e construção de respeito às diferenças, enfim, a inserção do estudante nas práticas sociais. Devido ao caráter dinâmico do texto literário, ele torna-se um forte aliado nessa empreitada à formação do público

leitor. Ainda, nos Documentos Curriculares do Tocantins-DCT (Tocantins, 2019), todos os campos contemplam dimensões de uso da linguagem na escola e fora dela, de modo a criar condições de atuar no dia a dia, tanto no espaço familiar quanto escolar, com atividades estéticas vinculadas às experiências de leitura e escrita de textos literários:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Tocantins, 2019, p.33).

As práticas de leituras literárias, portanto, possuem espaço reservado no DCT (Tocantins, 2019). Em seu Eixo Leitura, identificamos competências, habilidades e objetos de conhecimento previstos para o 9º ano, nível escolar que trabalhamos nesta dissertação. Conforme podemos ver abaixo, dialogando sobremaneira com o tema da dissertação proposto acerca da Guerrilha do Araguaia, tendo sido contemplado no Componente Curricular de História, 3º bimestre. De acordo com o QUADRO 6, apresentamos abaixo os eixos, habilidades e objetos de conhecimento dos Componentes de Língua Portuguesa e História.

QUADRO 6 – Eixos, Habilidades e Objetos de Conhecimento, Língua Portuguesa e História que contemple Letramento Literário e Guerrilha do Araguaia, Tocantins (2019)

Eixo	Habilidade	Objeto de conhecimento
LEITURA	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade referências, alusões, retomadas entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	Relação entre textos. Leitura de obra literária. Análise dos mecanismos intertextualidade: (referências, alusões, retomadas, paródias, paráfrases e pastiches). Trailer honesto.
	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneçadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação	Leitura de obra literária. Leitura e compreensão de crônica. Inferência do sentido de uma palavra ou expressão. Identificação do tema. Identificação do conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

	sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	(EF09HI02) Analisar e discutir a Guerrilha do Araguaia, um acontecimento marcante na história das lutas populares no Brasil e suas implicações históricas recentes no país.	<u>Guerrilha do Araguaia</u> ¹⁶
Sugestões pedagógicas		
	Motivar o estudante para leituras autônomas, oferecendo variado acervo de livros, rodas de conversas sobre as obras lidas e eventos culturais, favorecendo a fruição literária. Propor oficinas de leitura e produção de textos (pesquisas de memórias da comunidade), exposições de fotos e objetos de memórias, palestras, escrita e reescrita de textos) e fichas de leitura, documentários, etc. Na habilidade (EF89LP33) o professor pode escolher o texto que pretende trabalhar. Durante a leitura, poderá propor perguntas para a compreensão da temática do texto.	

Fonte: Tocantins, 2019, p. 188- 205 - 216

Elaboração, Autoria: Própria. (2025)

Em suma, os Documentos Curriculares do Tocantins (2019), consoante com BNCC (2018), reconhecem o valor e a importância da leitura de textos literários, bem como o Letramento Literário e a formação de leitor para o desempenho dos estudantes nos mais variados espaços da sociedade.

3.3.3 Perfil da Escola Estadual Paroquial Cristo Rei e a priorização do Letramento Literário no Projeto Político Pedagógico e sua contribuição para a pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é institucionalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em sua Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), enfatizando que todas as instituições educacionais precisam elaborar e executar sua proposta pedagógica com uma gestão democrática, sendo a sua obrigatoriedade determinada no Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000 (Brasil, 1996). Assim, todas as ações pedagógicas, administrativas, financeiras e jurídicas das escolas devem ser elaboradas anualmente, devidamente contidas no PPP da escola. Dessa forma, para serem devidamente respaldadas e legais, deve passar por assembleias e submetidos à aprovação da equipe escolar e local. Nesse sentido, todo o processo de elaboração do PPP deve ser lastreado por discussões e registros para diagnosticar as forças e as fraquezas da escola, assim como definir metas e ações, portanto, traçando o percurso educacional necessário ao sucesso da escola, ressignificando o papel escolar e redimensionando sua função político-social. No tocante a importância dos PPPs escolares, aquilatamos a sua dimensão política e pedagógica com excerto abaixo:

¹⁶ Grifos nossos

Sua dimensão política se vincula ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. [...] Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (Veiga, 2000 p.13).

Para tanto, faz-se necessário manter um olhar atento em todas as direções e espaços, fundamentando e definindo completamente os procedimentos, os objetivos para a construção de um trabalho coletivo e cooperativo no processo educacional. Nesse cenário, almejasse que seja garantindo na construção do Projeto Político Pedagógico a completa participação de todos que compõem a escola, desde a clientela interna quanto a externa, efetivando assim o seu caráter amplamente democrático.

O PPP possui quatro dimensões fundamentais ao bom andamento escolar e devem ter suas ações coerentes entre si, quais sejam: 1) **dimensão pedagógica**, que direcionamento o processo de ensino e aprendizagem, junto com todas suas variáveis; 2) **dimensão administrativa**, que identifica o alinhamento entre os processos de planejamento, execução, organização de atividades e recursos, para o alcançar as metas institucionais; 3) **dimensão jurídica**, garante o atendimento dentro da legalidade, normas e procedimentos adequados; 4) **dimensão financeira**, responsável por garantir recursos financeiros para a execução das ações. O PPP é um documento que, uma vez elaborado, não finaliza com sua redação, pois assim como a escola possui um dinamismo em sua essência, também, o documento não poderia ser diferente, haja vista dever ser atualizado anualmente, necessitando, pois, estar em sintonia continua com a realidade.

Mediante a descrição do PPP da Escola Estadual Paroquial Cristo Rei (2025, p. 70) é dito que o documento é de “fundamental importância para o desenvolvimento e sucesso das ações propostas [...] pois a partir desse processo e análise, reunindo toda a equipe escolar [...] para [...] que garanta o sucesso e aprendizado do estudante”. Normatiza, ainda, que o processo será bimestral, com sistematização a partir de um questionário elaborado e aplicado através do *Google Forms* a toda a clientela, com análise posterior dos resultados, de modo a implementar as ações que precisarem ser ajustadas.

Mediante delineamento da dissertação, a Escola Estadual Paroquial Cristo Rei é o lócus espacial da pesquisa e situa-se na Avenida Nossa Senhora de Fátima, nº 1.262, na região central

da cidade de Tocantinópolis, município localizado na região norte do Brasil, no estado do Tocantins. Dentre as características da cidade, citamos a forte influência religiosa da Igreja Católica, fato que fora fundamental à nomeação da instituição de ensino.

A Escola Estadual Paroquial Cristo Rei até 2023 recebia o nome de Escola Paroquial Cristo Rei fundada no dia 09 de novembro de 1961, lei de criação nº 4.240 de 09 de novembro de 1962, sob a orientação do então bispo Dom Cornélio Chizzini, até então [...] instituição conveniada com a Secretaria de Educação do Tocantins. Tinha como entidade mantenedora a PRELAZIA NULLIUS de Tocantinópolis e a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás. Recebeu esse nome por estar inserida na comunidade Cristo Rei ao lado da capela no centro da cidade. [...] Em 2023 sob a Lei nº 4.304 de 21 de dezembro de 2023 que dispõe sobre a estadualização, a referida unidade escolar passou a ser denominada de Escola Estadual Paroquial Cristo Rei seguindo as normas e diretrizes editadas pela Secretaria da Educação e também com base nos acordos firmados entre esta e a Diocese de Tocantinópolis (PPP, 2025, p. 7 – 8).

A estadualização da escola aconteceu em 2023, pois antes era apenas uma instituição de ensino conveniada com a SEDUC-TO. De acordo com a visualização abaixo, podemos conhecer a parte exterior da escola onde foram realizadas as nossas atividades de pesquisa:

FIGURA 3 - Fachada Externa da EEPCR



Fonte: Adaptado de Autor (2025).

FIGURA 4 - Área Interna da EEPCR



Fonte: Adaptado do Autor (2025).

No tocante a estrutura física, a escola possui 3.539,99m² e 2.924,56m² de área livre, totalizando 6.464,55m². Quanto as suas salas de aula não são arejadas, a ventilação é precária e a estrutura física externa é antiga, pois ainda está aguardando recursos para ampliação e reformas estruturais, por exemplo, com construção de auditórios, salas de aulas e banheiros, além de melhorias na acessibilidade. No que tange à sua composição de recursos humanos, é composta por uma diversidade de formações, culturas e etnias, o que acreditamos enriquece o fazer pedagógico, promovendo um atendimento contextualizado e eficaz. Os estudantes são oriundos das mais diversas localidades. Mediante os dados da escola evidenciam que:

27,62% são oriundos do bairro central da cidade, sendo o maior percentual de atendimento. Estudantes do Bairro Alto da Boa Vista (I, II e III), sendo esse o bairro mais próximo da Unidade Escolar, tendo uma grande representatividade no contexto escolar, sendo 8,17%. Dentre todas as localidades atendidas, somam-se 49 localidades, desde bairros próximos à unidade escolar, até povoados, Chácaras, fazendas circunvizinhas e as Aldeias, povos indígenas Apinajé. Dentre a distribuição encontram-se 95% dos estudantes da zona urbana e 4,99% da zona rural (PPP, 2025, p.8)

Por ter sua origem diretamente ligada à instituição religiosa, a escola segue uma cultura de orientação católica, baseada na proposta educativa das Escolápias¹⁷, que consiste “conceber

¹⁷ O estilo educativo das Escolápias, 2004, p.7 apud PPP.2025, p.60.

a pessoa como um ser singular, social e transcendente em contínuo processo de crescimento e maturação, um ser aberto a todos os valores que o enriquecem.

Registramos que o público atendido pela Escola Estadual Paroquial Cristo Rei frequenta as seguintes modalidades ofertadas: 1) Ensino Fundamental Regular; 2) Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio e Educação Especial. Ainda, enfatizamos que em 2024 iniciou o Programa Jornada Ampliada¹⁸, que atende cerca de 125 estudantes no contraturno. Quanto aos horários de funcionamento são os seguintes: 1) matutino, das 7h15 às 11h40; e, 2) vespertino, das 13h às 17h25. A escola conta com cerca de 570 estudantes matriculados nas modalidades da II fase do Ensino Fundamental. Em uma análise ao PPP da escola, sob a ótica do Letramento Literário contidas no referido documento, encontramos na área de Linguagens, apenas duas ações, interligadas entre si, mas com uma durabilidade constante, tendo em vista que se construa bimestralmente, portanto, permeia todo o ano letivo. Vejamos no quadro 7:

QUADRO 7 – Projetos de Letramento Literário contidos no PPP da EEPCR 2025

Nº	Ação	Objetivo
9	Realizar as ações do Projeto Leitura e Literatura, com todos os estudantes da unidade escolar, de acordo com as propostas/ações de cada docente da área de linguagem.	Desenvolver as habilidades linguísticas através da leitura de livros literários bimestralmente dirigidos e trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa com todos os estudantes da unidade escolar, estando atrelado a ele a proposta da Biblioteca Digital. com o objetivo de implementar a oferta de obras literárias, disponibilizando tais obras, sob o formato digital, dando suporte à equipe de professores da área de linguagens, respondendo prontamente às suas necessidades.
10	Implementar a Biblioteca Virtual, como suporte básico de leitura para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio.	Esse projeto é realizado na II fase do ensino fundamental, uma outra ferramenta de conhecimentos e a Sala Virtual de Aprendizagem utilizando meios tecnológicos com os estudantes dos 8º e 9º anos e neste ano e será trabalhado também com a 1ª série do Curso Técnico em Segurança no Trabalho Integrada ao Ensino Médio com o uso dos Chromebooks, com o objetivo de dinamizar as aulas usando as novas tecnologias como aliadas no processo de descobertas de conhecimentos.

Fonte: PPP, 2025.p. 32-7

Elaboração: Autoria: Própria (2025).

Embora haja apenas dois projetos voltados ao Letramento Literário, contudo, o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta várias ações em todas as áreas de ensino que propõem

¹⁸ A Jornada Escolar Ampliada consiste em uma iniciativa para expansão da carga horária escolar integrando as atividades complementares ofertadas na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, fundamentada nas Diretrizes Curriculares TO, na Base Nacional Comum Curricular – Brasil (2018) e Documento Curricular do Tocantins, Tocantins (2019).

atividades de leituras literárias, assim, proporcionando o desenvolvimento habilidades de letramento nos estudantes por meio do uso de livros literários de vários temas, por conseguinte, contemplando a diversidade cultural, regional, de gênero e etc.

Fechando a análise, diante da descrição apresentada, podemos inferir que as contribuições da escola para o desenvolvimento do letramento literário e formação literária dos estudantes são significativas, haja vista a escola demonstra um compromisso com o processo da melhoria contínua do processo educacional. Assim, a pesquisa a ser desenvolvida na Unidade Escolar contribui bastante com o propósito do projeto de leitura a ser desenvolvida, justamente, por abordar uma temática significativa para a cidade acerca do que foi o evento político da Guerrilha do Araguaia. Mediante delineamento da análise, buscamos a participação de moradores da cidade, ponto que ainda não fora explorada na escola, segundo afirma a Diretora Escolar, Vaneça Alves da Silva de Sousa. Nesse direcionamento almejado com a pesquisa, a gestora mostrou-se muito feliz por sua escola ser o lócus da pesquisa, pois considera fundamental que a unidade escolar continue investindo na formação integral dos estudantes, conseqüentemente, promovendo atividades que desenvolvam suas habilidades sociais, emocionais e culturais por meio da leitura de livros literários sobre o tema, conforme poderemos ver no desenvolvimento das atividades na seção 4.

4 DO ARAGUAIA DE GLÊNIO SÁ À SALA DE AULA DO SÉCULO XXI: O PODER DA LITERATURA DE TESTEMUNHO

Abordamos nesta seção o contexto prático da pesquisa-ação de Letramento Literário e Formação de leitor com foco na literatura de testemunho a partir da obra *Araguaia, relato de um guerrilheiro* (Sá,1990). A discussão teórica e prática do letramento literário foi pautada em Cosson (2021), *Como criar Círculos de leitura na sala de aula*, com fundamentação nos pressupostos teóricos objetivando a formação de leitores.

Durante o desenvolvimento das práticas em sala de aula, o livro foi contextualizado sob o ponto de vista histórico de sua produção, confrontando passado e presente, igualmente, observando como o contexto dos personagens da narrativa podem ter vínculos com a memória coletiva do contexto espacial dos estudantes participantes da pesquisa. Isso posto, corroboramos com Segabinaze e Cosson (2023), quando os autores definem que “o primeiro passo é a apresentação da obra que pode ser feita por meio da relação temática com o contexto dos alunos” (p. 139, 140).

Nessa perspectiva trabalhada, a atual seção descreve a etapa final da pesquisa e o seu processo de consecução, compreendendo a análise das oficinas e das observações/diagnóstico dos estudantes diante do diálogo presente entre o livro lido e o filme inspirado pela obra, bem como a mesa redonda formada por tocantinopolinos que experienciaram vivências com a guerrilha. Conforme informado na metodologia de pesquisa, esta seção é de suma importância para o desenvolvimento da dissertação, pois avalia os impactos das intervenções propostas, suas contribuições e o desenvolvimento dos objetivos propostos ao letramento literário e para a formação de leitores do nosso público alvo da pesquisa ação.

4.1 Círculos de Leituras: Modelagem do Percurso Leitor de Relato de um Guerrilheiro

Organizar, pedagogicamente, as atividades de leituras são essenciais para que consigamos desenvolver o letramento literário e a formação de leitores nos discentes. O desenvolvimento de círculos de leituras parte sempre da motivação do estudante para, posteriormente, realizar a leitura em um ambiente propício, devidamente organizado, com a leitura textual que oportunize o debate e a compreensão do texto lido, conforme explicita Cosson (2021). As discussões envolvem e motivam os estudantes a compreenderem melhor o texto, bem como os pontos de vista dos colegas e o respeito aos pensamentos divergentes, para tanto, é de suma importância que o pesquisador valorize e pratique a escuta de forma adequada.

Cosson (2021) orienta os professores do Ensino Fundamental a organizarem os círculos de leituras, definindo o passo-a-passo, pois o autor acredita que “a formação do leitor literário deve ser mais bem introduzida e sistematizada desde o início do processo de escolarização” (p.8). Diante dessa perspectiva, o autor passou a fazer sugestões para inclusão dos círculos de leituras nas práticas pedagógicas do ensino de literatura no ensino fundamental.

Lembramos que círculo de leitura [...] é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa discussão pode assumir uma forma mais estruturada, em que cada leitor tem uma função predefinida; semiestruturada, quando há orientações a serem seguidas pelos leitores; ou simplesmente livre, com os leitores participando conforme suas disposições e necessidades. [...] estratégia didática privilegiada de letramento literário porque [...] estreita laços sociais [...] possui caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária possibilitando [...] a ampliação das interpretações individuais. (Cosson, 2021, p. 9)

Ainda refletindo nesse processo, podemos inferir que círculos de leituras definidos por Cosson (2021) são metodologias pedagógicas que promovem, além da leitura literária de textos diversos, a análise crítica, a compreensão e sua discussão aprofundada das temáticas abordadas pelo professor por meio das leituras selecionadas. Priorizar a eficácia das atividades de leituras nos círculos propostos, faz-se necessário à organização prévia do ambiente onde acontecerão as oficinas literárias, objetivando a motivação discente de modo que ocorra um amplo debate, incentivando todos os estudantes envolvidos, mesmo os que não gostam de leituras, a participarem com entusiasmo, expondo e compartilhando suas descobertas, dúvidas e opiniões e a contextualização do que leu, à realidade local do discente, sem deixar de praticar o respeito mútuo entre todos os participantes, além de praticarem as habilidades comunicativas necessárias às práticas discentes. Dialogando com Paulo Freire em sua obra *A importância do ato de ler* (1981):

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1981, p. 9)

Mesmo concordando com Soares (2003) quando afirma que o letramento antecede a escola e continua após ela; não podemos deixar de pontuar que é a escola a responsável pela leitura e a escrita na sociedade, no entanto, retomemos a Freire (1981) ao explicitar que “a

leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p.13). Dialogando, Freire (1981) esclarece que este movimento, sempre presente, flui por meio da palavra, através da leitura que cada um faz do mundo. Portanto a leitura da palavra não necessita apenas da leitura de mundo para antecede-la, mas da forma como cada um o transforma com sua prática consciente. Isso exige a ampliação do uso adequado, pela escola, de métodos diversificados de leitura para que esta função seja efetivamente cumprida, assim, a realização de círculos de leitura torna-se um importante aliado metodológico para a escola cumprir com o propósito do letramento literário.

Corroborando com Cosson (2021), as oficinas de leituras realizadas na pesquisa foram adaptadas ao método exposto pelo autor, onde recriamos o nosso passo-a-passo, definindo cada etapa ou fase do processo, pois a realização de leituras sempre necessita de uma organização prévia, mantendo o foco nos objetivos propostos, definindo metodologicamente a abordagem a ser utilizada, *Como criar círculos de leituras*, definidos sinteticamente por ele como “[...] a união de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática.” (p.29).

Conforme o próprio autor define, há três etapas a serem seguidas nos círculos de leituras, a **primeira etapa/fase, MODELAGEM**, é preparada e centrada exclusivamente na pesquisadora. Nesse momento são repassadas as estratégias de ensino a serem usadas nos círculos de leituras, definindo as funções dos membros de cada grupo e as questões a serem pensadas em cada etapa da leitura. Nesta fase os estudantes são preparados para participarem efetivamente das leituras e discussões de forma produtiva e proativa, pois é imprescindível que todos entendam a importância da seriedade e compromisso com as atividades, bem como a transparência de cada um durante todas as atividades propostas, deixando claro que eles podem expor suas dificuldades abertamente, pois tais exposições não significam fraqueza alguma, ao contrário, é preciso ter muita força para admitir suas fraquezas diante dos nossos colegas e, somente assim, a pesquisadora poderá auxiliar adequadamente cada participante. Refletindo nesse processo, Freire (1981), defende que “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos [...] estão tendo de sua própria realidade.” (p.17). Se fecharmos os olhos para esta realidade, a educação será tudo, menos libertadora e o ato de ler não será prazeroso, como precisa ser para contribuir com o letramento e a formação leitora.

Por se tratar de um livro compacto, toda a leitura foi organizada para acontecer na escola, com exceção de quando algum estudante faltava à aula por problemas de saúde, com faltas justificadas e informadas pelos pais à coordenação. Mediante situação adversa, o aluno era direcionado, por meio do grupo de WhatsApp, a realizar a leitura em casa até à página que

seria trabalhada na próxima reunião ou quando o mesmo pudesse estar presente, com direcionamentos dos pontos que foram elencados nas discussões em sala de aula, durante os círculos de leitura. Ou seja, construímos estratégias para que os estudantes pudessem fazer reflexões durante suas leituras em casa, para que não chegassem no próximo encontro sem conseguir acompanhar as atividades e debates.

Consoante as instruções de Cosson (2021), organizamos a **segunda etapa/fase, PRÁTICA**, centrada nos estudantes, devidamente orientados a realizarem as leituras na escola, seguindo os quatro passos do Círculo de Leituras:

QUADRO 8 - Percurso Prático

1º PASSO	Manuseio da obra	Consiste na identificação, leitura da capa, dados biográficos do autor, enfim, é o momento do primeiro contato com a obra
2º PASSO	Indicação das funções	Com os membros devidamente identificados com os cartões indicando cada função, previamente definidos sendo I - líder/coordenador (Responsável por conduzir o grupo durante as discussões e apresentação final); II - Secretário/registrator (Responsável pelo registro e cumprimento das decisões do grupo durante as leituras e debates internos e externos; III - Dicionarista (Responsável por procurar o valor semântico das palavras em dicionário e auxiliar o grupo na significação apropriada da palavra ao contexto da narrativa;
3º PASSO	Definição dos tópicos de discussão do próximo encontro	Apontamento de questões prévias a serem discutidas em cada etapa de leitura das seções do livro
4º PASSO	Elaboração do cronograma de leitura	Apesar de haver um cronograma prévio levado pela pesquisadora, feito junto com a professora de Língua Portuguesa e com a Coordenadora de Área, os estudantes opinaram sobre os trechos a serem lidos a cada encontro, tendo em vista que algumas seções do livro são extensas, outras com apenas 2 páginas, houve encontro que pode ser lido e discutido 3 seções e em outro apenas uma, tentando manter um equilíbrio de leituras e discussões).

Fonte: Cosson (2021)

Elaboração: Autoria: Própria (2025).

Durante a fase prática dos círculos de leituras ocorrem efetivamente o manuseio da obra, as leituras, os debates, as discussões e a interação com os demais grupos, sempre acompanhados pela pesquisadora, com olhar atento ao andamento de todas as atividades, direcionando e monitorando-as, evitando situações que comprometessem o bom andamento das oficinas. Os cartões de funções são um grande diferencial na proposta do autor, visto que os estudantes

desempenham suas funções com entusiasmo, pois foram eleitos por seus colegas de grupo. Conforme contatamos, tal práxis eleva sua autoestima frente às atividades desenvolvidas em seus grupos durante as leituras, fomentando as discussões realizadas, estimulando o seu desempenho no papel de leitor e explorando o texto em todas suas possibilidades.

Encontro 1 (17/03/2025)

Duração: 50 min (1 aula)

Objetivos: sondar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da Literatura de Testemunho e da Guerrilha do Araguaia.

Habilidades:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (Brasil, 2018, p. 145).

(EF09HI02) Analisar e discutir a Guerrilha do Araguaia, um acontecimento marcante na história das lutas populares no Brasil e suas implicações históricas recentes no país. (Tocantins, 2019, p. 216).

O encontro inicial ocorreu em sala de aula, com a turma de 9º ano, 92.01, no período matutino, na Escola Estadual Paroquial Cristo Rei, na região central de Tocantinópolis, Tocantins, onde foi aplicado um questionário diagnóstico contendo cinco questões para sondar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da Literatura de Testemunho e da Guerrilha do Araguaia. A série foi escolhida por possuir o objeto de conhecimento, Guerrilha do Araguaia, em seu Documento Curricular do Tocantins, na disciplina de História, além de ter, em língua Portuguesa, amplas habilidades de leitura literárias previstas no referido documento. Nesse aspecto, as questões que nortearam o diagnóstico, objetivaram delinear os conhecimentos dos participantes da pesquisa sobre a literatura de testemunho. Durante a aplicação, destacamos que houve o empenho de todos os estudantes presentes na resolução das questões.

Após seu recolhimento, em análise às respostas dos estudantes dadas às questões presentes no questionário diagnóstico, constatamos que esta temática é uma novidade para eles pois, embora alguns já tenham ouvido falar no referido evento, tão traumático ocorrido em nossa região, o silêncio ainda reina na esfera política, social e educacional. Conforme exposto, apresentamos o posicionamento da turma, frente à algumas questões direcionadas aos estudantes, com suas respectivas respostas.

1 – Ao ouvir o termo Guerrilha do Araguaia, que imagem vem à sua cabeça? Dois estudantes afirmaram não saber relacionar a nada. Os demais fazem menção a uma guerra, visto

que guerrilha é diminutivo de guerra, porém, nenhum estudante soube relacionar à imagem exata ou referente à Guerrilha do Araguaia sob o ponto de vista abordado na pesquisa. Alguns respondiam: - “*uma guerra com muitos tiros e morte; - Vários homens com armas e bombas; - Uma guerra pequena; - Tiro e pancada pra todo lado e morte; Dois grupos de lados opostos com armas de fogo; Imagem de uma situação ruim, constrangimento*”. Todos remeteram seus olhares sobre o sentido geral que toda guerra possui, de briga, balas, tiros, morte, sofrimentos, porém, sem menção alguma à Guerrilha do Araguaia e seus agentes.

2 – Você já ouviu este termo dentro da escola? Apenas um estudante disse ter ouvido, porém não sabe defini-lo. Outro estudante ouviu falar desse termo em sua própria casa (3ª questão), mas também não soube definir o que é a guerrilha. Diante deste quadro, onde nenhum estudante soube definir o que era guerrilha, apesar de alguns poucos já terem ouvido falar, não houve estudante algum capaz de relacionar algum nome de pessoas (4ª questão) ou lugares (5ª questão) ligados à Guerrilha do Araguaia. Tampouco, realizaram leitura alguma sobre a Guerrilha do Araguaia. Posteriormente, ao conversar e explicar à turma o que era Literatura de Testemunho, foi questionado se eles já leram algum livro que apresente a história de algum personagem, narrado sob suas memórias traumáticas, enfatizando algum drama vivido e sofrido por ele, uma estudante citou ter lido *O diário de Anne Frank*. A pesquisadora fez uma breve explanação dos pontos em comum entre este livro e a obra a ser trabalhada na pesquisa, *Araguaia, relato de um guerrilheiro*, (Sá, 1990), ambas foram escritas por sobreviventes de guerras e usaram a literatura para registrar suas memórias e dar voz aos seus testemunhos.

O questionário revelou que obras sob a temática da Guerrilha do Araguaia não fazem parte do repertório literário da turma, visto um desconhecimento sobre o tema pelos estudantes. A pesquisadora apresentou, de modo ampliado, o contexto histórico da guerrilha, situando o espaço geográfico em que ocorrera, pontuando a região Bico do Papagaio, a qual faz parte a cidade de Tocantinópolis, igualmente, ressaltando o conceito de Literatura de Testemunho e sua importância, justamente, com vista a dar visibilidade às vozes e narrativas memorialísticas da população humilde e silenciada que necessita reconhecimento e justiça.

Figura 5 – Sala de aula no dia da aplicação do questionário diagnóstico.



Fonte: autoria própria.

Mediante os dados expostos, organizamos as próximas etapas da pesquisa, ciente de que todos os estudantes da turma desconheciam o termo Guerrilha do Araguaia e nunca leram nenhum livro literário sobre este evento social e político do nosso país, tornando a pesquisa um importante recurso ao letramento discente, precisamente pelo lócus espacial onde os estudantes se encontram.

Encontro 2 (25/03/2025)

Duração: 1h40 min (2 aulas)

Objetivos: Apresentar o contexto histórico da Guerrilha do Araguaia durante o período ditatorial do Brasil.

Apresentar o autor do livro aos estudantes.

Apresentar a importância da leitura de obras de literatura de testemunho como forma de resistência.

Habilidades: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Brasil, 2018, p. 157)

(EF09HI02) Analisar e discutir a Guerrilha do Araguaia, um acontecimento marcante na história das lutas populares no Brasil e suas implicações históricas recentes no país. (Tocantins, 2019, p. 216)

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (Brasil, 2018, p.431)

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. (Brasil, 2018, p.431).

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/question polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (Brasil, 2018, p. 145)

Figura 6 - Capa do livro Sá, 1990.



Fonte: livrariaanita.com.br

A obra literária, *Araguaia, relato de um guerrilheiro*, (Sá, 1990), conforme já mencionado, é classificada como Literatura de Testemunho, pois apresenta uma história real de um personagem que relata sua participação na Guerrilha do Araguaia, evento ocorrido durante o período ditatorial da ditadura civil-militar no Brasil. Portanto, para a turma, faz-se extremamente importante contextualizar tal evento sob o ponto de vista histórico, político e social, reforçando o lócus em que fora situada, expondo especial atenção a região Bico do Papagaio e a cidade de Tocantinópolis, lócus da pesquisa. Em seguida, apresentamos o personagem Glênio Sá, com a leitura de sua biografia, ressaltando sua participação direta na

guerrilha, os anseios e as motivações que o levaram a lutar contra um sistema extremamente opressor e ditatorial da época, que resultou, anos mais tarde, na produção deste livro.

Na oportunidade foi apresentado o livro físico, seguindo as etapas de Cosson (2021), em sua fase prática, que define como primeiro passo o manuseio da obra pelos estudantes, com uma análise prévia, identificando e explorando gravuras, cores, título, dados biográficos do autor e toda informação contida nas linhas e entrelinhas da mesma, enfim, é o momento do primeiro contato com a obra e das impressões proporcionadas à primeira vista. Após as análises prévias à leitura, a pesquisadora orientou a turma a localizarem a página três (3), onde a editora faz a apresentação da obra e uma homenagem a Glênio Sá e Alírio. A turma, devidamente orientada a acompanhar a leitura, que teve o primeiro parágrafo lido pela pesquisadora, seguida por outro estudante, que leu o segundo parágrafo, dando sequência a uma leitura compartilhada até o final da apresentação da obra, com algumas explicações e comentários, à medida que se fazia necessário.

Nesse aspecto, vale ressaltar que os estudantes participaram ativamente, demonstrando interesse e curiosidade sobre o assunto, questionando quando não entendiam alguma palavra ou expressão, por exemplo, quando a editora define o herói burguês para comparar ao heroísmo de Glênio, com a afirmativa:

São seres fora do tempo e do espaço, ascéticos, assexuados, incolores e inodores na aparência, mas, na verdade, defensores da ordem, da moral e dos princípios das classes dominantes, tidos como indiscutíveis e eternos. Glênio Sá não tem nada com essa categoria. Homem simples, que fala sinceramente de suas fraquezas e, na convivência com o povo e com seus camaradas, busca a força. Seu relato neste folheto não tem nenhum traço de espetacular. (Editores *apud* Sá, 1990, p.3).

Os estudantes perguntaram prontamente o que significava as expressões ascéticos, assexuados, incolores e inodores. A pesquisadora, para saber se alguém da turma conhecia o termo, se os dicionaristas haviam localizado as palavras no dicionário, voltava a pergunta a eles, que respondiam a quem a fez. Prontamente, quando ninguém conhecia o significado, havia intervenção da pesquisadora para localizarem a resposta no dicionário, visto que a dúvida de um, também era de muitos.

Figura 7 – Laboratório de Informática conhecendo a biografia do autor



Fonte: autoria própria.

Figura 8 – Conhecendo o contexto histórico da obra.



Fonte: autoria própria.

Após a obra devidamente apresentada e introduzida, foi realizada a explicação e a distribuição dos cartões de funções, sendo líder/coordenador; secretário/registrador; dicionarista, seguida da divisão da turma, com a seleção dos estudantes para cada função. A todos foi atribuída a função de ler e discutir a obra, condição indispensável aos círculos de

leitura corroborando com Cosson (2021), quando afirma que “podendo os demais membros terem a obrigação coletiva de discutir o texto. (p.30)”.

A formação dos grupos ocorreu de forma aberta, onde cada um se organizou e montou seus grupos de leituras, selecionando quem assumiria cada papel no círculo de leitura, escolhendo um nome de guerra para suas equipes, sendo: Grupo I – Os Rambos do Araguaia (5 membros); Grupo II – Bangtan (6 membros); Grupo III – Os Jamantas (6 membros); Grupo IV – Os Glênios (6 membros); Grupo V – Os burgueses (6 membros).

Observação: a turma era composta por 32 estudantes, mas após a realocação para o Programa Educa Mais (Programa educacional que visa sanar a distorção idade série entre os estudantes e contribuir com a manutenção de salas de aulas compostas por estudantes com a mesma faixa etária e nível de aprendizagem), ficou com 30 estudantes. Entretanto, um não teve permissão dos pais para participar da pesquisa, portanto, trabalhamos com 29 estudantes, ficando subdividido em 4 grupos de seis pessoas e um grupo de cinco.

Encontro 3 01/04/2025

Duração: 1h40 min (2 aulas)

Objetivos: propiciar a leitura do livro de literatura de testemunho, oportunizando seu envolvimento com a narrativa, para sensibilizar os estudantes à causa que motivou o autor a lutar por liberdade.

Habilidades:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. (Brasil, 2018, p. 157)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2018, p. 159)

Os tópicos de leituras foram organizados, seguindo a subdivisão interna da obra, conforme suas seções, levando em conta o quantitativo de páginas de cada uma, visto que algumas são concluídas em duas páginas, outras em sete ou mais páginas. Justamente por isso,

em alguns encontros conseguimos ler três seções, em outros foram mais, considerando também que os encontros tiveram o tempo de duração diversificado, variando de uma a três aulas.

1) OS PRECEDENTES - Nesta primeira seção que resume-se a duas páginas, onde situa historicamente os acontecimentos da época e sua participação nos movimentos estudantis que o levaram à militância do PCdoB.

Figura 9 – Imagem de punhos fechados



Fonte: Araguaia, relato de um guerrilheiro, (Sá, 1990, p. 6)

2) NO GAMELEIRA: Esta seção descreve sua chegada à casa onde seria treinado e como fora sua recepção, tendo seu primeiro contato com Osvaldão, assim como a adaptação com os trabalhos manuais na lavoura, sua convivência com os moradores e como usavam seus conhecimentos para ajudar a comunidade na área de saúde, educação, agricultura (p.7 a 14).

Figura 10 – Imagem representando a lida na lavoura.



Fonte: Araguaia, relato de um guerrilheiro (Sá, 1990, p. 13)

3) NA GUERRILHA: esta parte do livro relata o momento para o qual se prepararam, bem como os primeiros confrontos com o exército e as primeiras perdas que sofreram, com companheiros feridos e mortos (p.15 a 18).

Durante os círculos de leituras, todos os estudantes realizaram a leitura, quando o líder/coordenador direcionou a organização dos debates internos, o secretário/registrator anotou as observações, dúvidas e questionamentos e o dicionarista localizou as palavras no dicionário e apresentou ao seu grupo, que discutia o sentido apropriado de cada termo dentro da frase e texto em que estavam inseridos. Todas as discussões dos grupos eram anotadas e discutidas internamente, antes de ser levada ao debate geral, realizado posteriormente à leitura, e apresentados à turma, com amplo debate sobre os temas geradores de cada percepção.

Os grupos registraram suas percepções às questões norteadoras, apresentadas nos debates, com coerência, apresentadas na discussão geral, com ampla discussão e comentários específicos a cada questão. Vejamos as perguntas e algumas respostas:

1ª QUESTÃO: O que motivou Glênio a participar do PCdoB? Grupo 1 – “*Desgosto com a situação do país*”; Grupo 2 – “*A vontade de ter liberdade no país*”; Grupo 3 – “*Vontade de mudar o governo e viver em um país com liberdade*”; Grupo 4 – “*Influência do movimento estudantil do qual ele participava e lutava por liberdade*”; Grupo 5 - “*Desejo por liberdade no Brasil*”. A esta questão, os estudantes agiram com entusiasmo e deliberados elogios à coragem do autor por se embrenhar em uma luta que colocaria sua segurança e sua vida em risco. Corroborando, nas discussões, enquanto uns pensavam nos riscos e na coragem, outros

diziam que é melhor lutar e correr risco do que aceitar ser tratado mal pelo governo, fazendo menção ao período ditatorial a que era submetido o país durante o governo militar.

2ª QUESTÃO - Como era a adaptação dos militantes à selva amazônica? Grupo 1 – *“Muito difícil, pois sair de cidade grande pra morar na selva não é fácil, mas todos se ajudavam e aprenderam até a caçar animais na mata”*; Grupo 2 – *“Era uma fase de grande aprendizagem e esforço físico, pois tiveram que aprender cortar juquirá e catar castanha do Pará, que não é fácil”*; Grupo 3 – *“No começo uma diversão, apreciando o rio, a natureza, mas depois exigiu muito esforço que eles se saíram bem”*; Grupo 4 – *“Sofrido, cansativo mas aprenderam muitas coisas necessárias à vida deles na mata”*; Grupo 5 – *“Era boa porque eles aprenderam muitas coisas com os moradores, mas não era fácil, pois os calos das mãos machucavam no início”*. Um estudante falou deslumbrado:

Já pensou, uma pessoa que viaja de uma cidade grande que talvez só tenha piscina, de repente ficar em um barco no meio do Rio Araguaia, com água limpinha? Sei que dá vontade de mergulhar logo! Deve ter sido muito bom no início, quando comeram comidinha no fogão à lenha, mas depois eles viram que era duro morar na roça, tiveram que aprender tudo, foi sofrido. (Pedro Henrique, grupo 1)

Nas discussões sobre a adaptação dos novatos à região norte, os estudantes captaram do livro todas as impressões descritas por Glênio, desde o deslumbramento com a paisagem até as duras tarefas de lidar com plantações, caças e construção de casas.

3ª QUESTÃO - Como era o tratamento que eles ofereciam aos moradores locais? Grupo 1 – *“Muito gentil e companheiro. Ajudavam muito na saúde”*; Grupo 2 – *“Tratavam todos com respeito, amizade e brincadeiras”*; Grupo 3 – *“Tratamento humilde, ajudavam a tratar doenças e alfabetizar os moradores”*; Grupo 4 – *“Faziam mutirões para ajudarem uns aos outros”*; Grupo 5 – *“Eles tratavam bem todos os moradores e eram também muito respeitados por eles”*. Neste aporte da questão, foi captada a percepção coerentemente, pelos estudantes leitores, que os militantes do PCdoB conviviam muito bem com a população local, em uma troca justa, como dito por um estudante: *“Os novatos cuidavam da saúde do povo, ensinava as crianças a ler e aprendiam com os moradores, a sobreviver da roça. Era conhecimento novo pros dois lados!”* (João Felipe, grupo 2).

4ª QUESTÃO - Como eles se preparavam para o confronto com o exército? Grupo 1 – *“Treinavam, seguiam as orientações dos chefes direitinho”*; Grupo 2 – *“Praticavam tiro,*

lutavam, escondiam armas e alimentos no mato”; Grupo 3 – “Seguiam a disciplina do partido com horários certos pra cada coisa”; Grupo 4 – “Se organizavam muito bem, faziam esconderijos na mata e praticava táticas para confundir os inimigos”; Grupo 5 – “Limpavam as armas e escondiam, treinava luta e tiros, fazia exercícios de guerra”. Ao debaterem esta questão, eles se reportaram às informações contidas no livro que detalha toda a rotina e preparo para o possível confronto, inclusive sendo citado por um estudante o trecho do livro “as aulas práticas que eram ministradas das 6h30 às 7h30h” (Sá, 1990, p.11).

5ª QUESTÃO - Como Glênio descreve a figura feminina na Guerrilha, tanto no tratamento recebido por eles, quanto a sua atuação? Grupo 1 – *“Ele diz que as mulheres eram tão corajosas quanto os homens”;* Grupo 2 – *“As mulheres eram frágeis, mas faziam todas as atividades que os homens faziam”;* Grupo 3 – *“Muito corajosas e os homens respeitavam muito elas”;* Grupo 4 – *“Todos respeitavam muito as mulheres, mas não podiam poupar elas do trabalho difícil, pois elas precisavam ser fortes”;* Grupo 5 – *“Elas eram muito respeitadas, corajosas e inteligentes”.*

As discussões apresentaram surpresas por alguns estudantes por acreditarem que as mulheres deveriam ser poupadas de algumas atividades duras, visto que Glênio relata que “não havia diferença de sexo entre a gente quando se tratava de uma tarefa” (p.18), mas um outro aluno defendeu que *“se tivessem poupado elas de alguns trabalhos, eles teriam sofrido mais ainda porque o próprio Glênio destaca que elas superavam os homens em muitas tarefas, além de ser mais solidárias do que eles”* (Afonso, grupo 5).

6ª QUESTÃO - Comparando as notícias que veiculam atualmente sobre a violência contra a mulher com as informações sobre o tratamento que elas recebiam pelos guerrilheiros, o que você destacaria? Sublinhamos com mais relevo a transcrição completa de algumas citações vocalizadas pelos alunos, em virtude da apropriação sobre o tema/questão realizada pelos estudantes:

Destacamos que as mulheres precisam ser respeitadas e valorizadas independente da época e do lugar onde vivem, pois é muito triste ver que existe pais, filhos, esposos, enfim, familiares, desrespeitando e achando que são donos das mulheres. Tem muitas mortes noticiadas de mulheres mortas por homens no Brasil (Gabriele, Grupo 3)

O exército era agressivo com as mulheres e malvados igual os traficantes e drogados fazem hoje com as mulheres de facção rival, que fazem vídeos matando mulheres e jogam nas redes sociais pra fazer medo. Só que naquele tempo não tinha internet, mas eles falavam pros chefes o que faziam (Marco Aurelio, Grupo 5).

Figura 11 – Imagem de guerrilheiros e guerrilheira em posição de combate.



Fonte: *Araguaia, relato de um guerrilheiro* (Sá, 1990, p. 16)

Ao comparar a figura feminina e o tratamento que eram dispensados a elas na Guerrilha do Araguaia e como as mulheres são tratadas na atualidade, os estudantes abriram um leque de percepções, especialmente, como os guerrilheiros tratavam bem as mulheres. O debate foi amplo e os estudantes chegaram a sugerir punições mais severas para os crimes contra as mulheres nos dias atuais, como “*Ficar preso pro resto da vida*”. Mediante orientação, deixamos claro a eles que entendemos as considerações, mas explicamos a todos que tais punições não são vigentes na legislação brasileira.

Figura 12 – Realização dos círculos de leituras com os grupos subdivididos.



Fonte: autoria própria.

Os estudantes tiveram uma participação marcada por bastante entusiasmo nos círculos de leituras deste 3º encontro, onde demonstraram muita surpresa e alegria ao descobrir que os guerrilheiros também tinham uma vida social muito diversificada, pois jogavam vôlei, praticavam música, poesia e teatro, além de participarem das festividades locais com muita alegria e diversão junto aos moradores. Um estudante perguntou surpreso: “*Oxe, professora, naquele tempo eles já jogavam vôlei? Será ‘se’ o povo daqui também jogava com eles?*” Expliquei a ele que esta modalidade esportiva não é recente, mas se os moradores não conheciam, certamente passaram a conhecer e a jogar com os militantes/guerrilheiros do PCdoB, pois a interação entre eles era muito boa.

Foi significativa a empolgação deles quando leram a composição das armas que os guerrilheiros possuíam, mostrando entusiasmo e a sensação de que os militantes estavam realmente bem munidos:

Nossas armas compunham-se de um mosquetão; cinco rifles 44; seis espingardas 20; uma 20 de dois canos; uma 16; duas carabinas 22; uma metralhadora de balas 38 (fabricada por nós); dezessete revólveres Taurus 38 (cano médio); uma bereta e uma submetralhadora Royal. Todos tinham facão e alguns tinham faca [...] (Sá, 1990, p. 15)

Porém, a empolgação dos estudantes deu lugar à decepção, quando viram o aparato bélico usado pelo exército, exposto nas páginas seguintes. Desconfortavelmente, expressaram sua indignação e revolta pois, segundo eles, não tinham chance de um homem com um revólver vencer um exército com “o dobro de efetivos anteriores, com mais helicópteros, lanchas e aviões de bombardeio [...]” (Sá, 1990, p.17). Nesse ponto consideremos como marcante, haja vista evidencia as percepções dos estudantes quanto às diferenças de condições de combate entre militantes e militares. Os alunos reagiram de imediato: “*Coitados!*” Ou simplesmente: “*Que covardia, professora! Os pobres com mosquetão como vão lutar contra um avião de bombardeio?*”. A partir dessa percepção, constataram a significativa inferioridade com que era travada aquela guerra e, justamente por isso, entenderam um dos motivos dos guerrilheiros não terem vencido.

Outro fato que deixou os estudantes muito incomodados foi o narrado por Glênio, nos preparativos para o embate, quando relata que “Começamos a arrumar as nossas coisas e levá-las para o mato. Eliminamos o cachorro, matamos e depenamos as galinhas, preparamos as carnes” (Sá, 1990, p. 14). Com ar de revolta e decepção, expuseram sua tristeza pelos militantes terem eliminado o cachorro ao empreenderem fuga pela mata a dentro, pra despistar o exército. “*Por que mataram o bichinho?*”, questionavam uns. “*Podariam deixar ele amarrado.*” Eu

expliquei-lhes que o próprio autor justifica que o cachorro furou o bloqueio deles em treinamentos dias antes da fuga, e que eles já eram conscientes que em caso de fuga, teriam que eliminá-lo para que o exército não o usasse para segui-los. Então eles entenderam o motivo, apesar de não gostarem da atitude, mesmo recorrendo à própria leitura explicativa.

Encontro 4 08/04/2025

Duração: 2h30 min (3 aulas)

Objetivos: Relacionar as informações contidas na obra, sua realidade social da época, com a realidade atual. Reconhecer a influência do contexto histórico, social e cultural na produção literária do país.

Apreender o sentido global do texto;

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2018, p. 159)

4) DENTRO DA MATA: relata a resistências dos guerrilheiros e sua sobrevivência na selva, em esconderijos, fugindo do exército, além do infortúnio de Glênio, que ficara perdido por 2 meses até ser preso (p. 19 a 24);

Ao realizar a leitura deste capítulo do livro, os estudantes foram norteados pela questão central: **O que aconteceu com Glênio Sá dentro da mata e porquê?** Os grupos apresentaram no debate as considerações feitas por eles e suas percepções durante a leitura e discussões internas do seu grupo. Vejamos as respostas, o grupo 4 respondeu: *“ele se perdeu na mata porque não sabia andar nela”*. O grupo 5 grupo enfatizou: *“Glênio se perdeu porque tinha dificuldade de andar dentro do mato, por isso passou muita fome, sede, frio e medo”*.

Figura 13 – Homem na selva com arma em punho.



Fonte: Araguaia, relato de um guerrilheiro (Sá, 1990, p. 20)

Ao discutir as informações desse capítulo do livro, os estudantes teceram comentários sobre as dificuldades vivenciadas pelo autor dentro da mata, tendo alguns alunos se colocando no lugar do Glênio: *“Eu já teria morrido aí mesmo na mata, de noite, tudo escuro, na chuva e com frio, sem falar nas cobras e bichos que eu morro de medo”*. Outros se compadeciam: *“Coitadinho, ele lutando pelo povo e ainda tinha gente com medo dele, acreditando no que o exército espalhava deles.”* Menção ao descrito por Sá (1990) quando alguns quebradores de coco correram com medo dele por acreditar que eles matavam quem ia pra mata quebrar coco, conforme boatos espalhados pelo exército (p.23).

5) TRAIÇÃO: De acordo com o trecho do livro, o autor/narrador precisando de remédios e cuidados, confia nos moradores que o convencem a descansar para recuperar-se (p. 25 e 26). Mediante as discussões dos alunos, seguiram com misto de piedade e compaixão dos estudantes pelo autor, justamente por ter confiado nos moradores. Suas exposições deixavam evidente a frustração pelas angústias sofridas por Glênio. Sempre se condoíam com o sofrimento dele, evidenciando em suas falas. *“O coitado pensava que ia ser ajudado e foi apunhalado. Podia ter ficado no mato mesmo”*. Outro estudante perguntou: *“Professora, mas se ele sabia que os soldados estavam atrás dele, porque ele se arriscou a sair da mata?”* Eu voltei a pergunta aos demais estudantes e uma aluna disse: *“Mas ele estava perdido, com frio, com fome, sem alimento e doente, por isso tinha que arriscar pedir ajuda e confiar em quem aparecesse. Era um risco que ele tinha que correr ou então era se entregar pra morte no meio do mato”*. Outra

afirmava “*Se ele não saísse da mata morria de fome, mas quando encontrou a cidade, foi traído pelos moradores. Estava sem saída.*”

Figura 14– Vilarejo com a presença do exército.



Fonte: Araguaia, relato de um guerrilheiro (Sá, 1990, p. 26)

No embate de ideias neste ponto do círculo de leitura, foi impressionante observar o posicionamento dos estudantes ao se envolverem na discussão, se posicionando em uma tentativa vã de encontrar uma forma que ajudasse o autor a livrar-se daquela situação, era como uma busca por alternativas que o impedisse de cair nas mãos do exército e, conseqüentemente, correr risco de vida.

6) A PRISÃO: Relata toda a trajetória de Glênio e denuncia as formas mais humilhantes e degradantes de torturas sofridas por ele e por outros prisioneiros políticos nas mãos do exército (p. 27 a 38). Os alunos reagiram em uníssono com as descrições das formas de torturas, por vezes surpresos, outras vezes tristes e solidários ao torturado, especialmente pelas humilhações a que eram submetidos os presos. Um estudante questionou: “*Os soldados o deixavam nu, na frente de todo mundo, coitado! Deve ter ficado com vergonha*”. Explicamos ao estudante que isso era umas das formas de humilhação que eles faziam com os prisioneiros, sendo mais uma das formas de tortura física, que incluía ainda passar frio e outros flagelos, com vista a constrangimento perante a corporação militar.

Figura 15 – Imagem de um pássaro em uma gaiola, simbolizando a prisão de Glênio Sá.



Fonte: Araguaia, relato de um guerrilheiro (Sá, 1990, p. 28)

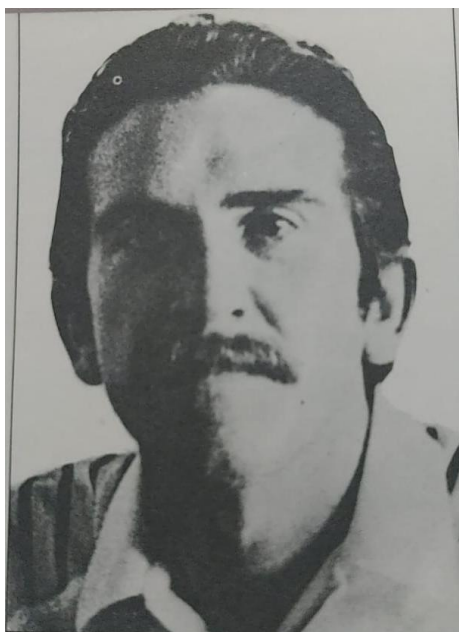
Os estudantes observaram que este capítulo do livro que relata a prisão é o mais extenso, com maior número de páginas e o de maior sofrimento. Questionamos a eles, porque será que este capítulo é maior do que os outros? Uma estudante respondeu: *“Foi porque ele ficou muito tempo preso, levou muitos meses sofrendo com outros presos. Mudou de cadeia várias vezes.”* Outro respondia: *“Ele queria explicar direitinho tudo que ele sofreu lá.”* Uma estudante falou: *“Essa prisão demorou demais. Não vejo a hora de chegar onde ele fala de sua liberdade”*. Tais considerações em suas falas orais, com certeza, evidenciam a perspicácia dos leitores e seu envolvimento com as leituras e o quanto as discussões fluíram nos círculos de leituras realizados.

7) A LIBERDADE: relata seu retorno ao seio familiar e ao convívio social, bem como sua determinação em reconstruir o partido, PCdoB, no Rio Grande do Norte e o desejo de recomeçar uma nova vida (p. 39 e 40). Nesse capítulo, tão aguardado pelos estudantes, foram orientados a refletirem sobre tudo que o autor passou, os obstáculos enfrentados e a tão sonhada liberdade que ele alcançou, sem perder de vista seu motivo inicial que o levou a viver tudo aquilo: luta por liberdade no país. Alguns chegaram a pensar alto e enfatizar: *“Até que enfim, ele foi solto!”* Uma Coordenadora/líder de um grupo, fez uma reflexão pertinente e importante quando expôs seu relato:

Ele saiu da prisão feliz, com muita vontade de viver e mudar o partido, pra continuar na busca pela liberdade do país, mas não teve tempo de fazer tudo que queria. Ele morreu quando era candidato, se ele tivesse chegado a ser eleito senador, teria conseguido fazer muitas coisas que ele defendia (Michele, grupo 1).

Todos os demais coordenadores/líderes complementaram com falas na mesma linha de raciocínio de que ele foi forte, corajoso e teve sorte de não ter morrido.

Figura 16 – Imagem de Glênio Sá após a prisão



Fonte: Araguaia, relato de um guerrilheiro (Sá, 1990, p. 40);

Concluindo essa primeira etapa, os encontros mediais ocorreram a cada encontro, conforme o cronograma previsto, necessitando de raras adaptações, devido alguns acontecimentos externos que interferiram na rotina da escola, mas facilmente contornáveis, com total apoio e parceria entre a gestora da escola e a professora regente da disciplina Língua Portuguesa, com quem formei parceria. A cada momento de discussão sobre a leitura realizada, os estudantes manifestaram suas surpresas com as descobertas, os registradores faziam seus apontamentos das conclusões que seu grupo chegava, os dicionaristas procuravam o significado de algumas palavras e expressões que não conheciam e os líderes mantinham tudo sob controle, trazendo para as discussões, conforme transcrições apresentadas a cada encontro, precisando de raras interferências da professora regente ou da pesquisadora. Não apenas os líderes se manifestaram nos momentos de exposições orais, todos contribuíram com suas percepções expostas nas discussões.

A **terceira etapa, AVALIAÇÃO**, segundo Cosson (2021) não é uma fase separada das demais nem estanque, ela ocorre a cada encontro, quando partilhávamos a responsabilidade e verificávamos o rendimento e a participação de cada estudante no encontro, com observações e anotações da pesquisadora em seu caderno de registro, uma espécie de diário de bordo, em que condensava e transcrevia, filtrando todas as informações trazidas às discussões, numa espécie de avaliação oral.

A cada encontro, retomávamos a ideia que fora tratada no encontro anterior, partindo para a nova leitura e, posteriormente, a discussão oral dos estudantes, com suas observações, dúvidas e conclusões expostas em um diálogo franco, respeitoso e colaborativo, sob um olhar atento de todos os envolvidos, corroborando com Colomer (2007) onde explicita que “nas conversas com os que estão à sua volta [...] ajudam os leitores a dominar a compreensão leitora do jovem” (p.73). Portanto, a troca de informações entre os estudantes contribui bastante para o letramento literário discente, dialogando com Freire (1981) quando defende ser necessário superar a visão autoritária e para tanto, não é possível, nos dias atuais, haver texto sem contexto, pois precisa que “na nova caminhada que começa até os oprimidos, se desfaça de todas as marcas autoritárias e comece, na verdade, a acreditar nas massas populares”. (p.19). Sabendo que cada texto lança um olhar sobre um fato, representa uma riqueza de detalhe que pode ser desperdiçada se for ignorada ou rejeitada durante as atividades de leituras e discussões.

4.2 Sessão de Cinema: Diálogo da Arte Cinematográfica com a Literatura de Testemunho.

Figura 17 – Apresentação do Filme O pastor e o Guerrilheiro



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view>

Encontro 5 24/04/2025**Duração:** 2h30 min (3 aulas)**Objetivos:** Reconhecer que a literatura é influenciadora de várias manifestações artísticas, especialmente a cinematográfica; analisar o elo presente na obra fílmica com a obra literária trabalhadas;**Habilidades:****(EF89LP32)** Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (Brasil, 2018, p. 187)

Corroborando com Cosson e Segabinazi (2023) quando orientam que estudantes de ensino médio possam ler uma obra e reproduzi-la para outros campos, denominando esta ação de “tradução intersemiótica [...] que pode ser da fotografia às artes cênicas, passando pelas artes plásticas, música e o audiovisual” (p. 142). Nesse sentido, levando em consideração que a turma é de ensino fundamental, ao invés de propor à turma essa tradução da obra literária para outras searas, apresentamos o filme inspirado pela obra, para que os estudantes pudessem assistir e comparar as narrativas, identificando pontos divergentes e semelhantes entre ambos.

O filme reproduz o espaço em que ocorrera a Guerrilha do Araguaia, durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), reconstruindo as memórias traumáticas semelhantes às descritas no livro, com o mesmo lócus espacial, ambientando-se na região do Araguaia, ocorrida no período da guerrilha, usando recursos cinematográficos que possibilitam recriarem os espaços descritos no livro, trazendo-os da escrita para a tela. A tortura também tem espaço detalhado no filme, mostrando toda a tensão e horror causado pelo torturador ao torturado, conforme relatado no livro.

Conforme já enfatizado na seção 3 quando realizamos a descrição do filme, o recurso audiovisual dialoga com várias camadas: 1) o guerrilheiro que é preso e torturado, o pastor que padece junto de todas as agruras no passado vivido por ambos. 2) no tempo presente, a filha do militar torturador, Juliana, que demonstra ao longo do filme um grave dilema moral pelas atrocidades cometidas pelo seu pai; e, 3) por fim, o clímax do encontro entre o passado e o presente na virada do milênio. Para abordar esses temas, a sessão de cinema ocorreu na sala de vídeo, devidamente organizada para receber os estudantes para a apresentação do filme.

Figura 18 – Cartaz do Filme O pastor e o Guerrilheiro.



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid>

Destacamos para o alunado que havia no filme inúmeros elementos comuns entre a obra literária (Sá,1990), dos quais grifamos para acionar a percepção dos alunos no diálogo entre livro e transposição filmica: 1) o lócus de ambos, a selva amazônica, às margens do Rio Araguaia onde ocorre a concentração dos guerrilheiros e atuação truculenta do exército; 2) A narrativa acerca do personagem Miguel e a verossimilhança descrita pelo próprio Glênio em sua obra; 3) As inúmeras formas de torturas e humilhações impostas pelo exército aos guerrilheiros, considerados subversivos pelo exército, e aos moradores que tentassem ajudar os perseguidos; 4) Ambas produções são instrumentos de denúncia contra os atos praticados pelo regime ditatorial contra os militantes do PCdoB na Guerrilha do Araguaia e aos moradores camponeses que fossem considerados favoráveis aos guerrilheiros; 5) Também há, nas duas obras, um acordo firmado, por dois companheiros de cela, de se encontrarem na primeiro réveillon no Século XX, mas impossibilitados pela morte de um deles, Glênio/Miguel. Vale destacar que é justamente esse o ponto que ancora a decisão da personagem Juliana, em uma tentativa de tentar apaziguar o ressentimento deixado pela ação do seu falecido pai, quando ela vai ao encontro marcado, no lugar do falecido Miguel, mas esta ação existe apenas na obra filmica.

Os estudantes conseguiram visualizar as várias semelhanças presentes entre o livro e filme, pontuando suas observações a respeito das duas narrativas. Evidenciamos a seguinte fala extremamente pertinente e em sintonia com a nossa pesquisa:

eu preferi o livro, pois achei mais rico em detalhes e informações. Eu sempre que assisto a um filme, procuro saber se tem um livro que deu origem a ele, se tiver eu leio. Assim eu faço a comparação das histórias, pois muitas vezes os diretores dos filmes distorcem totalmente a história do livro, porque eles colocam seu ponto de vista em primeira mão, deixando de lado a do escritor da obra. (Joel, grupo 3)

Os estudantes participaram efetivamente da rodada de conversa realizada antes e depois do filme, onde puderam expor suas dúvidas, formuladas em suas perguntas e arguições sobre a narrativa do filme e sua temática. Sublinhamos algumas por sua pertinência e significativa importância ao propósito da atividade desenvolvida: 1) *Mulheres também eram torturadas?* 2) *Eles torturavam até as crianças?* 3) *O que eles faziam com os moradores que ajudavam os guerrilheiros?* 4) *Se os moradores tivessem todos se envolvido na guerrilha, será que teriam conseguido vencer?* Sendo todas as perguntas respondidas e dialogadas com os alunos, causando, na maioria da resposta, estupefação e assombro quando explicitadas mediante debate entre docente/mediador/pesquisadora e alunos.

Figura 19 – Sessão de cinema com apresentação do filme *O pastor e o Guerrilheiro* (Belmonte, 2023).



Fonte: autoria própria.

Concluindo essa etapa realizada, constatamos que foi extremamente viável e produtivo o desenvolvimento dessas aulas de leitura e letramento propostos nessa atividade na referida série, final do Ensino fundamental, corroborando com Cosson e Segabinazi (2023) que prevê tais atividades desde as séries iniciais. Além de definir a temática pra trabalhar com esta turma, sem excluir a possibilidade de envolver outras searas, oportunizado também o uso de recursos diversificados como o cinema, o que contribuiu bastante para atingirmos as habilidades propostas nesta oficina. Isso posto, consideramos que o letramento literário abraça todas as

causas, especialmente as causas típicas da literatura de resistência, tão urgentes em nossa sociedade, para dar voz e visibilidade aos oprimidos e silenciados pelo sistema, tendo como um grande aliado a produção filmica.

4.3 Mesa Redonda: diálogo com sujeitos que vivenciaram a Guerrilha do Araguaia expressando o que marcou a Memória

Encontro 6 08/05/2025

Duração: 1h40 min (2 aulas)

Objetivos:

Considerar a importância do diálogo entre gerações para a preservação das memórias; inferir a relação presente entre as informações contidas na exposição oral do componente da mesa, com as citadas na obra literária lida e no filme assistido.

Habilidades:

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (Brasil, 2018, p. 143);

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (Brasil, 2018, p. 145)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(Brasil, 2018, p. 159)

Chegado o momento de realizar o diálogo com moradores de Tocantinópolis que vivenciaram de alguma forma, durante o período da Guerrilha do Araguaia, experiências e situações que envolvem os guerrilheiros. Essa etapa realizada em forma de mesa redonda, culmina com o fechamento das oficinas desta pesquisa, entrelaçando os conhecimentos adquiridos nos diálogos traçados durante a leitura do livro literário e a sessão de cinema. Importante salientar que, a princípio, a mesa seria composta por três (3) membros da comunidade para compartilhar seu testemunho sobre o período da Guerrilha do Araguaia, porém, dois (2) membros foram impossibilitados de participarem em decorrência do

falecimento de um, meses antes da realização das oficinas, e por sérios problemas de saúde do outro, que se encontrava muito debilitado. Ambos sobreviveram à guerrilha, tendo sido presos e torturados pelo exército ao serem confundidos com guerrilheiros. Diante da impossibilidade de participação dos dois sobreviventes, a mesa fora realizada com um membro da comunidade. Conforme o objetivo almejado, visamos a conexão de diferentes gerações para que a leitura da obra literária sintonize com o letramento literário, portanto, almejando interrelacionar o que foi lido aos fatos sociais do lócus espacial.

A ascensão da teoria dos gêneros textuais como centro do ensino da língua portuguesa, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a despeito de correções posteriores, não deixa dúvidas quando ao papel ancilar e secundário a ser exercido pela leitura de textos literários na escola, no que é complementada pela versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular em sua proposta de um campo denominado artístico-literário no ensino da língua portuguesa (Silva, Macêdo *et al* Segabinazi, 2017 *apud* Cosson e Segabinaze, 2023, p. 8-9).

Corroborando com o exposto, Cosson e Segabinazi (2023) defendem que a leitura literária é uma demanda importante não apenas para a formação do leitor, mas especialmente para a “formação integral do aluno ou na educação como *bildung* [...] palavra alemã [...] traduzida como formação, cultivo, edificação, erudição, autoformação ou educação a depender do contexto” (p. 11). Deprendemos da afirmativa, que a leitura literária precisa expandir seu círculo, interagindo com outras formas de manifestação da linguagem, para que o estudante possa visualizar, identificar e verbalizar as ramificações e elos presentes nas diversas formas artísticas da sociedade humana, com especial atenção às contribuições recíprocas entre ambas.

Para o trabalho a ser desenvolvido, apresentamos à turma o Sr. Osvaldo Vieira Labre, contador e servidor público aposentado, nascido em 31 de janeiro de 1950, no povoado Broco, pertencente ao município de Tocantinópolis, onde mais tarde seria emancipado, tornando-se a cidade de Luzinópolis. Sua família era formada por um casal de produtores rurais que vivia exclusivamente da lida, criação e produção agrícola. A vida estudantil dele, como dos jovens da região em que ele morava, era basicamente em estudar de 1^a à 4^a série em escolas do próprio povoado e, em seguida, se deslocavam para Tocantinópolis para cursarem as outras séries do ensino fundamental e posteriormente, o ginásio.

Nessa empreitada, ainda jovem estudante, ele sentiu mal, com uma dor muito forte na região da barriga e as medicações caseiras não surtiam efeito. Na época, com uma idade aproximada de 10 a 12 anos, seu pai o trouxe da fazenda para a cidade, com o intuito de procurar tratamento para o filho, porém na cidade não havia médico, mas sabendo da existência de um pequeno hospital na cidade de Porto Franco, cidade situada próxima de Tocantinópolis,

separadas apenas pelo Rio Tocantins, seu pai o levou até o local, onde foi atendido pelo único médico daquela região, Dr. João Carlos Hass Sobrinho, futuro guerrilheiro.

O Sr. Osvaldo Labre conta que ficou na clínica sendo medicado, mas como não sentia melhoras, no dia seguinte o médico voltou a examiná-lo, só então identificou o problema e falou ao seu pai que necessitaria uma cirurgia com urgência pois ele estava com a apendicite¹⁹. Dr. João realizou a cirurgia de apendicite, em cima de uma mesa, pois a clínica era muito modesta, recebeu a anestesia local e foi operado, o que salvara sua vida, pois se demorasse mais, o apêndice estouraria e, na circunstância em que estava, dificilmente sobreviveria.

Figura 20 – Imagem do Posto de Saúde de Porto Franco na época de Dr. João Carlos H. Sobrinho



Fonte: cidades ibge.gov.br

Após sua narrativa dos fatos, os estudantes passaram às perguntas, onde puderam expor seus questionamentos e dúvidas direcionadas ao que foi narrado por eles, mediante transcrição das falas abaixo:

Estudante 1 - “Você conheceu outros guerrilheiros aqui em Tocantinópolis?": Não tenho conhecimento porque naquela época eu era pequeno e criança não participava das conversas de adultos, talvez até tenha tido a presença de alguns deles na casa do meu pai, pois a gente morava em uma fazenda muito visitada, mas eu não tive conhecimento se teve algum guerrilheiro por lá.” (Osvaldo Vieira Labre)

¹⁹ A apendicite é a inflamação do apêndice, uma pequena porção do intestino grosso que se localiza na parte inferior direita do abdômen. O sinal mais típico da apendicite é a dor na parte inferior da barriga do lado direito, que pode vir acompanhada de falta de apetite, enjoo, vômitos e febre. Fonte: https://www.tuasaude.com/apendicite/#google_vignette

Estudante 2 - *Você sabia que o médico era da guerrilha?* **Resposta:** “Não! Ninguém não fazia ideia dessa participação dele nesse movimento. Nós só soubemos depois, pois ele foi embora de Porto Franco, deixou uma carta, mas não explicava o real motivo de sua partida”. (Oswaldo Vieira Labre)

Figura 21 – Mesa redonda: Sr. Oswaldo Vieira Labre compartilhando suas memórias sobre a cirurgia de apendicite feita pelo Dr. João Carlos Hass Sobrinho que salvara sua vida.



Fonte: autoria própria.

O nosso entrevistado deixou claro que, pelo fato de ser ainda criança naquela época, não participava de conversas de adultos e, portanto, não entendia o que era a Guerrilha do Araguaia, embora ouvisse falar algumas vezes, mas os adultos da casa dele não conversavam com as crianças sobre coisas de adultos, tendo conhecimento somente mais tarde da importância do fato.

Figura 22 – Momento de perguntas feitas pelos estudantes ao convidado da mesa-redonda.



Fonte: autoria própria.

A mesa redonda transcorreu conforme o almejado, proporcionando que diálogo fosse, de fato, extremamente profícuo entre os participantes, uma vez que os estudantes apresentaram um grande interesse por tudo que o Sr. Osvaldo os apresentava acerca da Guerrilha. Nesse aspecto, reafirmamos na mesa redonda, a importância de dialogarmos com os antigos moradores da cidade, justamente, para que cada estudante saiba ouvir as narrativas de seus avós, bisavós, enfim, que valorizem as narrativas individuais das pessoas idosas de nossa comunidade, haja vista eles viveram épocas e fatos que são diferentes, conforme fora relatado pelo entrevistado acerca da Guerrilha do Araguaia e seus participantes/militantes/guerrilheiros.

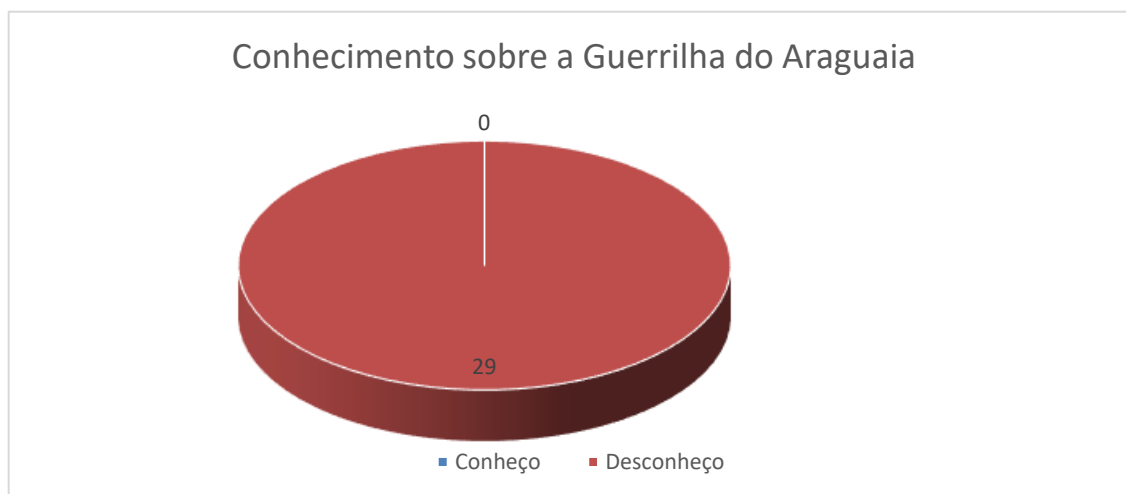
4.4 Análise de dados dos conhecimentos discentes sobre a Guerrilha do Araguaia

A participação dos estudantes nas atividades propostas são fatores de extrema importância à pesquisa-ação, tendo em vista a necessidade de analisar a sua eficácia perante as bases metodológicas utilizadas e, conseqüentemente, às inquietações geradas sobre o objeto de estudo, bem como a necessidade de um olhar detalhado de todas as oficinas realizadas, com uma análise dos instrumentos utilizados oferecem subsídios necessários com vista ao diálogo de cada etapa das atividades aplicadas. Assim, realizamos a análise dos dados sobre a assertiva do uso metodológico da pesquisa-ação, de modo a identificar o alcance das habilidades previstas nas práticas de letramento literário e formação de leitor na escola, na referida turma, com os estudantes participantes da pesquisa. Nesse aspecto, podemos avaliar as habilidades propostas nas oficinas, desde as de cunho social buscadas na oralidade e suas interações, bem como as habilidades de letramento e formação leitora nos círculos de leituras e análise filmica.

De posse dos dados do questionário diagnóstico de entrada, aplicado aos discentes para saber seus conhecimentos sobre o Letramento Literário e a Guerrilha do Araguaia, conseguimos elaborar o diagnóstico mediante a organização das oficinas, círculos de leituras, sessão de cinema e mesa-redonda. Para tanto, tabulamos também as respostas às questões contidas no questionário, transcritas para o gráfico, conforme representação a seguir.

Ao serem questionados se conheciam o significado de Guerrilha do Araguaia, todos desconheciam o real significado, conforme gráfico 1, embora alguns conseguissem fazer análise semântica da palavra guerrilha, bem como da palavra Araguaia, por saberem que elas tratavam do diminutivo de guerra e de um rio que banha nosso estado Tocantins, respectivamente. Nesse sentido, um respondeu: “*É uma guerra pequena!*” Outro disse: “*É uma guerrinha!*” Seguido por uma resposta: “*É uma guerra dentro do rio Araguaia.*”

Gráfico 1: Conhecimentos sobre a Guerrilha do Araguaia

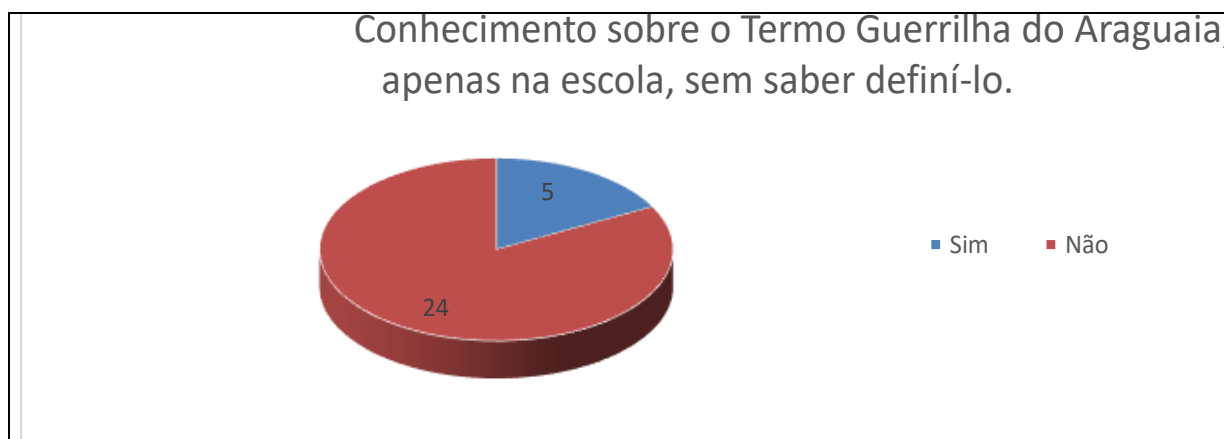


Fonte: Autoria própria.

Ao serem questionados se já ouviram a palavras Guerrilha do Araguaia, onde isso ocorrera, mediante gráfico 2, houve cinco estudantes que afirmaram já “*ter ouvido apenas na escola*”, mas não foi em nenhuma aula, foi apenas em comentários paralelos, “*nos corredores*”, portanto, não sabiam explicar o que era e nem definir o referido termo. Nesse aspecto, evidencia-se a importância da escola em desenvolver atividades de leituras literárias com temas diversificados, para efetivamente ocorrer o argumento de Cosson e Segabinazi (2023):

Há, ainda, o argumento de que dados históricos, análises críticas e outros procedimentos pedagógicos de ensino da literatura precisam dar lugar à leitura efetiva das obras como conteúdo desse ensino (Rezende, 2013, *apud* Cosson e Segabinazi, 2023, p.10).

GRÁFICO 2: Conhecimento sobre o termo Guerrilha do Araguaia

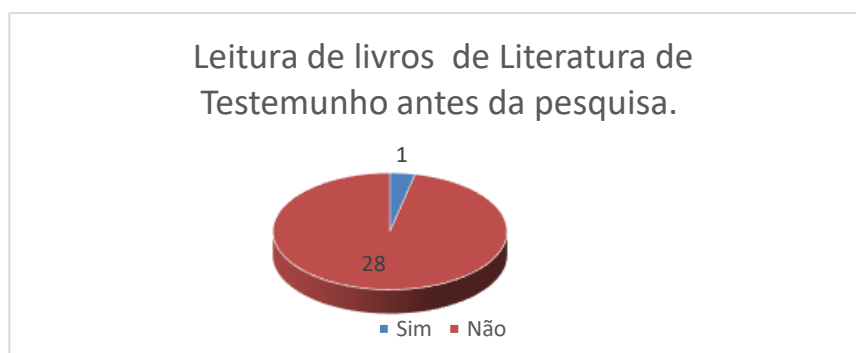


Fonte: autoria própria

Quando questionados a respeito da leitura de livros sobre a Guerrilha do Araguaia, ninguém leu nenhum, gráfico 3, mas quando perguntado se leram algum livro que conte a história de alguém que narra sua trajetória de vida, com relatos reais de traumas e sofrimento

Literatura de Testemunho, apenas uma estudante afirmara ter lido o *Diário de Anne Frank* (1947), obra que contém muitos volumes na biblioteca escolar, distribuída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Demonstrando que a Literatura de Testemunho, embora não esteja explícita nas atividades docentes com esse enfoque, contudo, constatamos que está presente no interior das escolas pelos diálogos literários suscitados. Tal apontamento, portanto, nos leva a refletir sobre a importância do uso da literatura e toda sua diversidade, especialmente obras de literatura de resistência, visto que ainda é carente de exploração nas escolas de educação básica, como reforça as respostas dos discentes na questão trabalhada.

Gráfico 3 – Leitura de Livros de Literatura de Testemunho

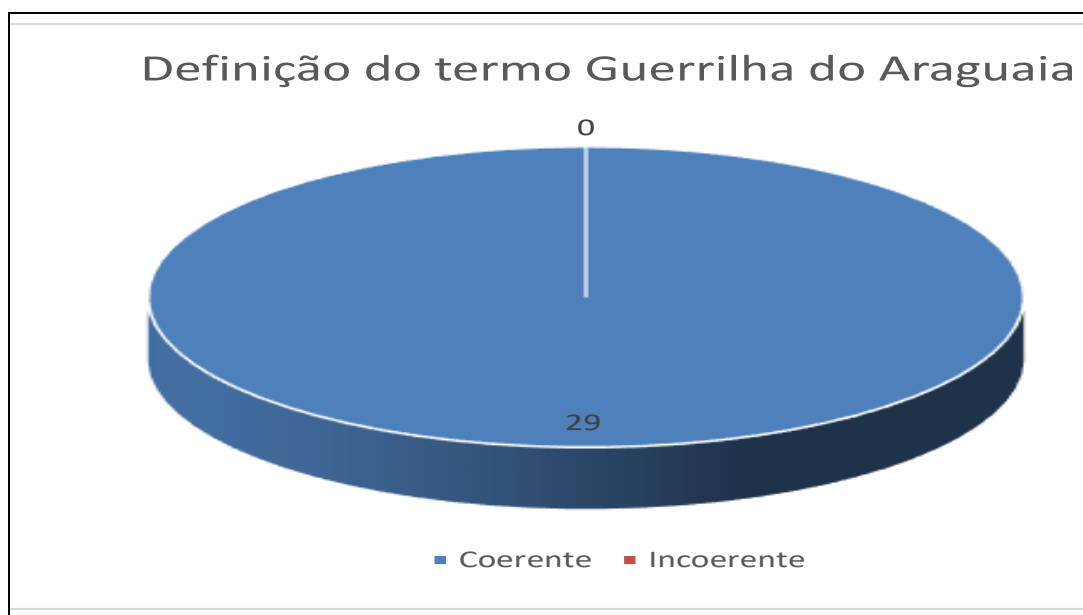


Fonte: autoria própria

Diante da análise supracitada, subentende-se que a Educação Básica, na etapa do Ensino Fundamental pode ser um campo fértil de atividades pedagógicas voltadas ao letramento literário e à formação leitora dos estudantes, especialmente com a abordagem de temáticas da literatura de resistência sob o objeto de conhecimento da Guerrilha do Araguaia. Atestamos tal afirmativa, conforme potencialidade da Escola Cristo Rei em Tocantinópolis, justamente, por estar dentro do arco geográfico da Guerrilha.

Ao aplicar o questionário diagnóstico de saída, que objetiva sondar os conhecimentos dos estudantes após a realização das oficinas, sobretudo a sua percepção sobre a Literatura de Testemunho e as conexões com a Guerrilha do Araguaia, de acordo com o gráfico 4, verificamos a eficácia da pesquisa ao letramento literário dos participantes da pesquisa. Portanto, mediante a resposta dos estudantes, podemos analisar que representou um significativo avanço, visto que todos souberam definir o conceito de Guerrilha do Araguaia após as atividades formativa das oficinas realizadas.

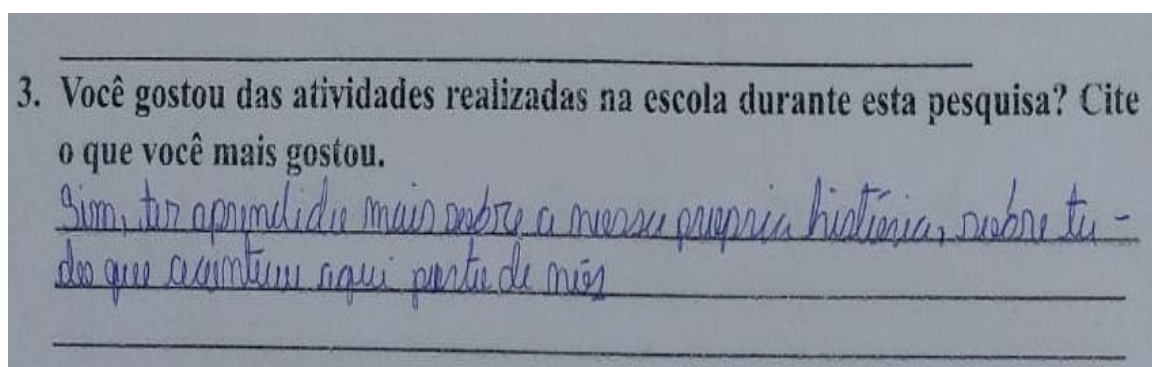
Gráfico 4: Definição do termo Guerrilha do Araguaia



Fonte: autoria própria

Sondamos também sua opinião sobre as oficinas desenvolvidas durante a pesquisa, com uma questão aberta para expor suas opiniões livremente, bem como estimulando sugestões. De acordo com as respostas, afirmaram terem gostaram muito de todas as atividades, sendo que um estudante lamentou apenas “*Não ter passado mais tempo aprendendo*”. Embora as palavras e formas de expressões sejam diversas, basicamente todas veiculam a ideia de terem gostado, destaco uma resposta que apresenta uma interessante análise sobre a contribuição da pesquisa: “*Sim, ter aprendido mais sobre nossa própria história, sobre tudo que ocorreu aqui perto de nós*”. De modo geral, afirmaram que aprenderam muito em todas as atividades e não sugeriram nada, apenas que continuassem com as atividades pois foram muito boas, excelentes e maravilhosas.

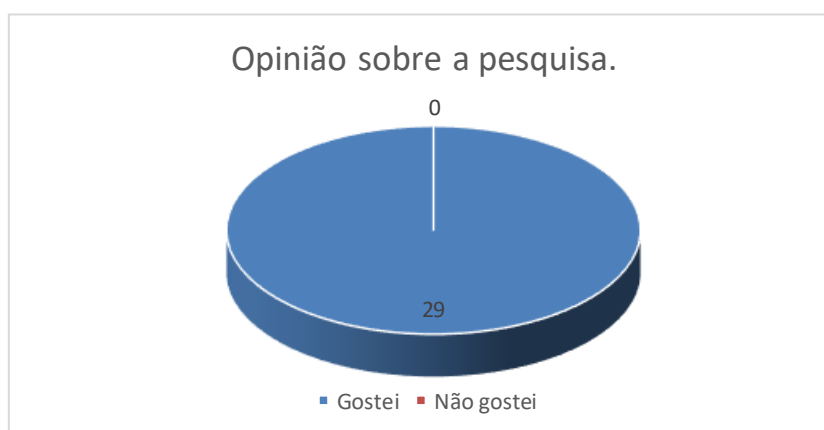
Figura 23 – Evidência 1 - Opinião de estudante a respeito das oficinas.



Fonte: autoria própria.

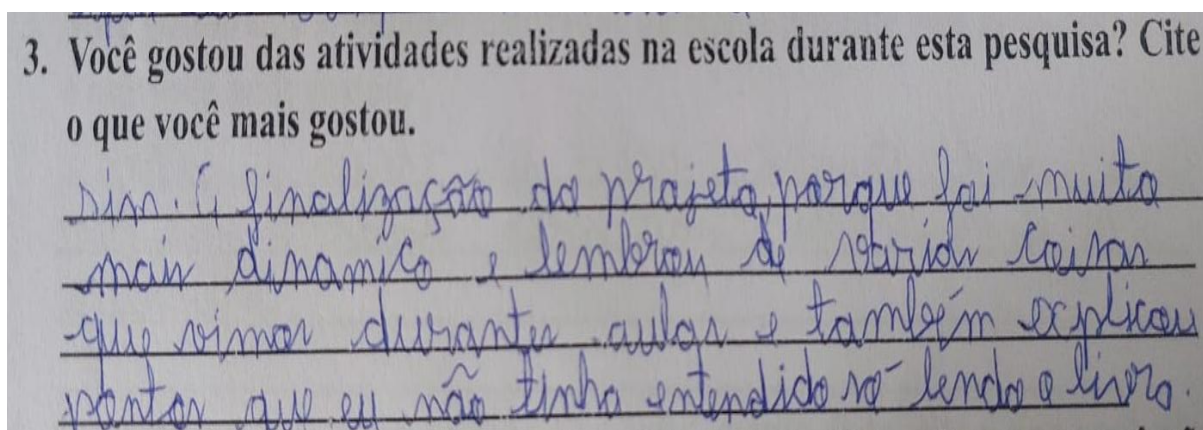
Quando questionados sobre qual das atividades/oficinas, eles mais gostaram, as opiniões deles foram bastante divididas, mas com maior preferência entre o filme e os círculos de leituras, porém, todos ressaltaram com uma visão positiva a importância de todas as atividades para conhecerem sua própria história (gráfico 5). Logo, corroborando com os alunos, refletimos também sobre a importância do diálogo existente entre os círculos de leitura, a sessão de cinema e a mesa-redonda, visto que todos os elementos pedagógicos formativos contribuem de forma muito salutar para a construção do pensamento social e histórica dos alunos acerca da Guerrilha do Araguaia.

Gráfico 5 – Opinião sobre a pesquisa/oficinas



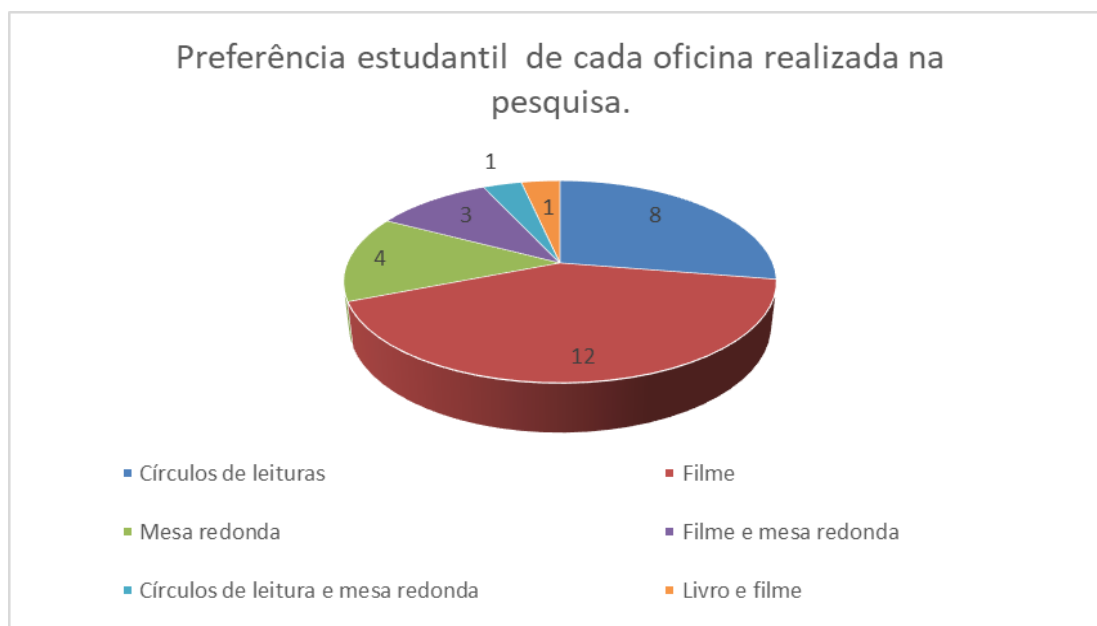
Fonte: autoria própria

Figura 24 – Evidência 2 - Opinião de estudante a respeito das oficinas.



Fonte: autoria própria

Gráfico 6: Preferência dos estudantes sobre as oficinas



Fonte: autoria própria

Quanto a atividades que eles mais gostaram de realizar, a opinião dos estudantes foi criteriosa, seguida por análises, conversas entre eles, antes de responderem à questão, transparecendo certa relutância em escolher uma só como sua favorita, inclusive houve cinco estudantes que não conseguiram optar por apenas uma oficina, eles ficaram em dúvida e optaram por duas preferidas, sendo que três preferiram o filme e a mesa-redonda; um gostou mais da mesa redonda e dos círculos de leitura, um preferiu os círculos de leituras e o filme; oito optaram pelos círculos de leituras; quatro preferiram a mesa-redonda. Fechando a análise diagnóstica, mediante gráfico 6, constatamos que dentre as oficinas realizadas foi do diálogo entre literatura e cinema, pois doze elegeram a sessão de cinema como a que mais gostaram.

4.4.1 – Síntese dos resultados e devidas apropriações de dados

A participação dos estudantes durante a realização da pesquisa apresentou um constante envolvimento, desde a apresentação da pesquisa, perpassando pelas leituras e discussões da obra *Araguaia, relato de um guerrilheiro* (Sá, 1990), realizadas pedagogicamente, refazendo os círculos de leituras (Cosson, 2021), perpassando pela sessão de cinema do filme *O pastor e o guerrilheiro* (Belmont, 2023), culminando com a mesa-redonda entre os estudantes e o Sr.

Oswaldo Vieira Labre, que partilhou com os presentes a sua experiência de vida e o contato com o Dr. João Carlos Hass Sobrinho.

As falas e contribuições dos estudantes nas discussões realizadas durante cada oficina, bem como suas respostas aos questionários aplicados, antes e depois das atividades realizadas, evidenciam a urgência que se desenvolva atividades de leituras literárias de resistência nas turmas da educação básica, ensino fundamental, anos finais, visto que tais atividades ainda são muito raras nesta modalidade de ensino. Nesse aspecto, ficou evidente que o conhecimento da turma sobre a guerrilha praticamente era inexistente, assim como a leitura de obras literárias sob tal temática, evidenciando que há um desafio a ser superado por professores, especialmente os de língua portuguesa, deixar de limitar a leitura literária a obras clássicas e incluir as literaturas insurgentes e de resistência no meio escolar, propiciando um diálogo com as questões sociais, corroborando com Cosson (2009):

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também como a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade de palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo (Cosson, 2009, p. 27).

Ainda refletindo sob esse processo, ressaltamos que a experiência proporcionada pelas leituras e discussões, tecia análises e conexões entre o contexto da obra e a realidade do estudante, propiciando aos discentes o sensação de pertencimento e a certeza de que a obra literária não é um objeto desligado da realidade, pois todas as obras sofrem influências sociais e históricas da época e do contexto em que são produzidas, embora umas sejam mais voltadas para a ficção e outras puramente reais, como é o caso da obra apresentada.

Faz-se necessário e importante salientar que os estudantes não conheciam a temática, mas após as atividades, todos souberam, de alguma forma, definir a Guerrilha do Araguaia e foram surpreendentemente capazes de tecerem análises minuciosas e ricas sobre as obras fílmicas e literária, identificando os pontos em comum existentes entre ambas. Em fase final das oficinas, com a realização do diálogo traçado durante a mesa-redonda, foi muito gratificante ver o entusiasmo e o respeito com que todos se portaram e se dirigiram ao convidado, com perguntas coerentes, concisas e importantes ao enriquecimento do conhecimento discente, portanto, transparecendo uma assertiva na escolha da série/turma para o trabalho realizado de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária nas escolas é uma prática necessária e preconizada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como por especialistas em educação. O campo/face/gênero da literatura escolhida para o nosso trabalho foi a Literatura de Testemunho, justamente por compreendermos ser capaz de dar voz e vida às classes que, em algum momento da história da humanidade, foram dominadas, silenciadas, mortas e/ou que se encontram ainda hoje como desaparecidos políticos.

Conforme a leitura indicada ao longo desta pesquisa, trabalhamos com o livro *Araguaia, relato de um guerrilheiro*, (Sá,1990), momento em que oportunizamos aos estudantes conhecerem a história de indivíduos que lutaram contra o Estado ditatorial brasileiro, bem como compreender quais os motivos fizeram alguns jovens a se embrenharem na selva, mudando sua rotina e seus hábitos radicalmente em prol de uma causa bem maior que a sua vida pessoal: a liberdade do país e a tão sonhada democracia. Para conhecermos esses tramados, desenvolvemos um trabalho com os alunos participantes do 9º ano, turma 92.01, do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Tocantinópolis, estado do Tocantins. Mediante as práticas de leituras propostas, possuíamos como objetivo principal contribuir para o letramento literário e à formação leitora nos estudantes da turma de 9º ano, a partir dos diálogos entre literatura e memória dos moradores da cidade de Tocantinópolis -TO.

Como metodologia de pesquisa, nos ancoramos na pesquisa-ação focando nas estratégias e práxis²⁰ pedagógica que impulsionaram os estudantes na apropriação das narrativas literárias, para além dos muros impostos da literatura com as suas atividades triviais e descontextualizadas. Procuramos em nossa pesquisa enfocar, justamente, o diálogo comprometido e formativo junto ao alunado, precisamente buscando a conexão da literatura junto ao próprio contexto social, histórico e regional dos estudantes.

Nessa mirada, a leitura da obra foi centrada tomando como base os círculos de leituras (Cosson, 2021), corroborando com exploração de outras ramificações da linguagem, com o campo estético artístico-literário, conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Nesse percurso plural, oportunizamos aos estudantes um amplo debate sobre a Guerrilha do Araguaia com leitura, análise e apreciação do livro, posteriormente a

²⁰ O termo práxis provém de um termo grego e diz respeito à prática. Trata-se de um conceito que é utilizado em oposição ao de teoria. O termo costuma ser usado para fazer alusão ao processo pelo qual uma teoria passa a fazer parte da experiência vivida. (<https://www.bing.com>)

exibição do filme, finalizamos com a mesa-redonda com vista aguçar e estimular um diálogo memorialista visando uma rica tessitura entre o presente (alunos) e o passado (entrevistado).

De acordo com o transcurso da pesquisa, atestamos que todos os debates promovidos durante os círculos de leituras foram muito proveitosos e significativos, respondendo ao nosso problema de pesquisa proposto, pois verificamos que, de fato, é possível fomentar o letramento literário dos alunos e a formação de leitor crítico, sobretudo quando se posicionaram diante dos atos de injustiças praticados pelo Estado, haja vista contextualizaram tais atos do passado com o tempo presente - colocando-se no lugar das vítimas do Estado. Segundo os alunos, explicitaram, mediante suas palavras, que viver sem liberdade deve ser pior do que morrer, por isso é melhor lutar do que aceitar calado, mostrando claramente que entenderam bem o espírito que moveu a Guerrilha do Araguaia e o autor/narrador (Sá, 1990). Nesse sentido, aquilatamos a importância da obra servindo com maestria para dialogarmos acerca da Literatura de Testemunho no Brasil, justamente por ter sido escrito por um sobrevivente, fato este que proporcionou detalhes reais por quem vivenciou a guerrilha, dando o tônus para que os estudantes conseguissem no tempo presente compreender com melhor apuro a sua própria história regional por meio da literatura.

Ainda, diante das ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, evidenciamos a importância do aporte literário e do lastro histórico para o fortalecimento das estratégias de leituras literárias na turma selecionada com vista ao letramento literário e para a formação leitora. Do mesmo modo, destacamos a importância da pesquisa-ação, justamente pelo aporte das práticas pedagógicas utilizadas e aplicadas de modo eficiente no próprio lócus espacial, confrontando, portanto, a história oficial engendrada pela ditadura militar. Isso posto, de acordo com o efetivado, as oficinas proporcionaram aos estudantes a capacidade de reflexão da sua própria região, situando-os ao contexto histórico da guerrilha e tomando conhecimento que essa foi uma luta travada em defesa da democracia e da liberdade, sendo que infelizmente deixou severos traumas para território do Bico do Papagaio/TO.

Em síntese, contatamos com a nossa pesquisa que a literatura não possui apenas a pulsão de fruição, mas pode e deve também possuir relevo de denúncia social, precisamente quando trabalhamos com livros com aportes de resistência. Mediante a análise dos dados coletados no transcurso da pesquisa, constatamos que as práticas escolares de letramento literário e formação de leitor precisam, ainda, avançar muito no ensino fundamental, uma vez que é necessário que os livros cheguem ao público estudantil de forma agradável, sem imposições, buscando atividades que cativem o público a ler, a interagir com a obra e, especialmente, contextualizar com o seu meio ambiente.

Finalizando, também consideramos que é possível que os docentes possam fazer um elo da obra literária com outros campos artísticos, precisamente com vista a aproximar os estudantes da literatura e outras mídias, como foi o caso do cinema trabalhado em nossa pesquisa/aula. Concluindo, ao fechar nossa pesquisa, deixamos alguns apontamentos necessários, precisamente, que é fundamental que a educação escolar pautar-se nos valores éticos e sociais, consciente de que a literatura é um importante recurso capaz de humanizar o indivíduo na busca pelo desejo de justiça, igualdade e respeito a todas as formas de manifestação social, propiciando, pois, o desenvolvimento do cidadão pleno e, igualmente, fomentar letramentos com vista construir cidadãos críticos e comprometido com a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BARROS, Rosiene Pereira da Costa. **Texto literário e Interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores**. Dissertação de mestrado. PPGLIT/UFT, Araguaína, 2016.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Edição 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1ª Edição, São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. SEGABINAZI, Daniela. **Práticas de Letramento Literário na escola**. 1ª Edição. Fortaleza, CE. Editora UEC, 2023.
- CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do holocausto. In: Seligmann-Silva, Márcio (Org). **História, memória e literatura**. O testemunho na era das catástrofes. São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: Karwoski, ACIR Mário; GAYDESZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs). **Gêneros Textuais reflexões de ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FIGUEIREDO, Cesar Alessandro Sagrillo. PACHECO, Abílio de Souza, PEREIRA, Helena Bonito Couto. A Guerrilha do Araguaia após o conflito: relatos, testemunhos e memória. In **Escritas e escritos (im)pertinentes na Amazônia: estudo de literatura, resistência, testemunho e ensino**. Rio Branco, Acre. 2024. p. 49-61.
- FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo, Pinto, Maria Leal, O Araguaia depois da Guerrilha: diálogo entre a resistência memorialista e a reprodução filmica. **Nenhum A Menos: Sujeitos**

da Resistência na Pan-Amazônia. Coleção Resistência Jovem. Volume 1. Belém: Campus Universitário de Belém / UFPA, 2024. E-book (p. 34).

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro:7Letras, 2017.

FILHO, Campos PESSOA, Romualdo. **Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas**. 2 ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012.

FLECK, Gilmei Fraciso.; CORBARI, Clarice Cristina (Org). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 88ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo. 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

JOFFILY, Bernardo. **Osvaldão e a Saga do Araguaia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos, MELO, Márcia Araújo de. **O ensino de literatura africana: textos, sujeitos e práticas**. EDUFT. Palmas, 2018.

KLEIMAN, Angela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. **Literatura infantil e brasileira: histórias e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, Taís; Silva, Eumano. **Operação Araguaia, os arquivos secretos da guerrilha**. 2ª edição, Geração Editorial, Brasília, 2005.

MOURA, Clóvis. **Diário da Guerrilha do Araguaia**. Alfa, 2ª edição. São Paulo. 1979.

NORA, Pierre, **Entre memória e história, a problemática dos lugares**. São Paulo. 1993.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva; BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile (orgs.). **Literatura no espaço escolar: (des)caminhos e resistências possíveis**. 1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2024.

PADRÓS, Enrique S. **Como el Uruguay no hay. Terror de Estado e segurança nacional (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar**. 2 v. Tese (Doutorado em História) -

Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, Waldemar Gomes. **Meu pé de Tarumã Florido**: Um retrato de Porto Franco. Ed. Ética, 1997

PORTELA, Fernando. **Guerra de guerrilhas no Brasil**. São Paulo: Global, 1979.

PORTELLI, Alessandro. **A história oral como a arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz. 2016.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Unicamp, 2007.

ROCHA, Renata Rodrigues da. **Letramento Literário**: do Ensino de Leitura à Literatura. Universidade de Brasília. 2015.

ROCHA, Ana Lília Carvalho; SARMENTO-PANTOJA, Tânia Maria Pereira (org). **Nenhum A Menos**: Sujeitos da Resistência na Pan-Amazônia. Coleção Resistência Jovem. Volume 1. Belém: Campus Universitário de Belém / UFPA, 2024. E-book (234 p.).

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Publicado em *Le Français Aujourd'hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

SÁ, Glênio. **Araguaia**: Relato de um Guerrilheiro. 2. ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1990.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo. Companhia das Letras. Belo Horizonte. UFMG. 2007.

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

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **Prelúdios & Noturnos**: ficções, revisões e trajetórias de um projeto político. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2006.

SILVA, Helen Fabrícia Armando da. **Registros de violência doméstica e familiar em Tocantinópolis/TO entre os anos de 2019 a 2023**: mapa da violência de gênero. UFNT. Araguaína. 2024.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Deusa Maria de. **Caminhos Cruzados**: Trajetória e desaparecimento de quatro gaúchos no Araguaia. Dissertação de Mestrado em história. UNISINOS, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: Teoria e prática aos Novos Estudos de Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas. Mercado de letras 2012. p.69-91.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e educação**. Tradução Marcos Bagno. Parábola. 2014.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramentos: ação e formação de professores de língua Materna**. UNICAMP/IEL. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1ª edição. Cortez. São Paulo, 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2000.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor** Letras, Curitiba, n.44. p. 185-196. Editora da UFPR, 1995.

FILME ANALISADO

BELMONTE, José Eduardo, Direção de. **O PASTOR e o guerrilheiro**. Rio de Janeiro: Mercado Filmes, 2023 (115 min).

ARTIGO DE PERIÓDICO

ABREU, Leonor Lourenço de. Da ocultação à memória difratada: a escrita da resiliência em Palavras cruzadas, de Guiomar de Grammont. **Estud. Lit. Brasileira Contemporânea**. Brasília, n. 60, p 1-9, 2020.

FIGUEIREDO, Cesar Alesandro Sagrillo, Meireles, Mauro. O PCdoB e a Guerrilha do Araguaia: a memória dos desaparecidos político **Revista Café com Sociologia**| v.7, n.1, p. 131-148, jan./abr, 2018.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo et tal. Memórias da Guerrilha do Araguaia: entrevista com José Genoíno neto. **Escritas: Revista do Curso de História** Vol. 12, n. 2, p.274-318, 2020.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Os 50 anos da Guerrilha do Araguaia e os reflexos da luta política. **Revista Escritas do Tempo**, v. 4, p. 8-29, 2022.

LEHNEN, Leila. O retorno do reprimido: ditadura, memória e capital em Prova contrária, de Fernando Bonassi. **Caderno de Letras da UFF**, n. 33, p. 87-103, 2007.

MEDEIROS, Euclides Antunes. Guerrilha do Araguaia: Memórias à margem da história. **Outros Tempos**, vol. 10, n.16, p. 256-284, 2013.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **RBCS** Vol. 32 n° 94 junho/2017.

PAIVA, Jane; BERENBLUM; Andréa, Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**. Memória, esquecimento, silêncio. Rio e Janeiro. 1989.

PORTO, Ana Paula Teixeira, SILVA, Denise Almeida e RETTENMAIER, Miguel. **Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós**. **Revista Língua & Literatura**, FW, v. 17, |n. 30, p. 1-338, Dez. 2015.

SACRAMENTO, Renata Caroline R.; *et al*, Letramento literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o ensino fundamental – anos iniciais. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.46, p.39-60/2021.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é Literatura de Testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19, n.31, jul./dez, pp. 284-303, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 25, 2004.

TOIGO, Renata, KOHLRAUSCH, Regina. A Leitura Literária como Direito Humano: Experiências de Leitura Compartilhada em bibliotecas Comunitárias do Cirandar. **Revista Graphos**, vol. 22, nº2, 2020.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**. Literatura e Literariedade no universo da criança e do adolescente. v. 9, n. 2, p. 11-22, dez., São Paulo: USP, 2008.

ARTIGO DE ANAIS DE CONFERÊNCIA

MELLO, Lohayne Gomes. **A experiência de leitura a partir da literatura de testemunho no ensino fundamental II**. IFES. Vitória, 2021

REFERÊNCIAS CONSULTADAS PELA INTERNET (quando não houver uma versão publicada em forma impressa ou por outros meios de distribuição)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em: 01 de maio de 2025.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.140**, de 4 de dezembro, 1995. Reconhece como mortas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas no período de 2 de

setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2025

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acessado em: 01 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.696**, de 12 de julho de 2018 Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm> Acessado em 01 de maio de 2025.

FERNANDEZ, Cida. **Literatura como direito humano**. *Revista Emília*. 2020. Acervo em <<https://emilia.org.br/literaturacomodireitohumano>>. Acesso em 01 de maio de 2025.

O que foi o AI-5? Entenda o decreto que endureceu a ditadura militar. *UOL*. <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/10/31/o-que-foi-o-ai-5-entenda-o-decreto-que-endureceu-o-regime-militar.htm?cmpid>> Acessado em: 01 de maio de 2025,

SOUSA, Vaneça, Alves da Silva de. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Paroquial Cristo Rei, Tocantinópolis, 2025. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/13vUafslsqKSjTn2QqHHNhUptCq_xSrXD7R0Ms44z1XQ/edit?usp=sharing>Acessado em 31 de maio de 2025.

SOUZA, Renata Junqueira, COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acessado em 01/05/2025.

TOCANTINÓPOLIS. **Plano Diretor Participativo Tocantinópolis**. Prefeitura de Tocantinópolis. Prefeitura trabalhando e o povo participando. Tocantinópolis. 2008. Disponível em: <<https://tocantinopolis.to.leg.br/storage/documentos/1840402022010661d761d8a5331.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2024.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins – DCT-TO para o Ensino Fundamental**: Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Palmas, TO. 2019. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/209818>> . Acesso em: 01 de maio de 2025.

TOCANTINS. Secretaria do Planejamento e Orçamento (SEPLAN). **Diretoria de Gestão de Informações Territoriais e Socioeconômicas (DIGIT)**. Gerência de Informações Socioeconômicas (GEFINS). Estado do Tocantins. Perfil Socioeconômico Municipal. 2º Versão. Palmas: SEPLAN/GEFINS, dezembro 2021. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/285041>>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2024. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>> . Acesso em: 01 de maio de 2025.

ANEXOS:
QUESTIONÁRIOS:

Questionário diagnóstico de entrada.

Objetivo: Analisar nos discentes quais as Práticas e representações de letramento sobre a Guerrilha do Araguaia que eles conhecem antes da pesquisa, oferecendo á pesquisadora suporte para direcionar as atividades de letramento.

1. Ao ouvir o termo Guerrilha do Araguaia, que imagem vem à sua cabeça? _____

2. Você já ouviu este termo dentro da escola ou fora? Em que situação? _____

3. Você já leu algum livro literário que narre a história de alguém com relatos reais de situações traumáticas?

4. Há algum(ns) nome(s) de pessoa(s) que você associa à Guerrilha do Araguaia? Cite e justifique o porquê desta associação.

5. Que lugares você associa a este termo? Por quê? _____

6. Você já leu obra(s) sobre Guerrilha do Araguaia? Em caso positivo, cite-as!

Questionário diagnóstico de saída.

Objetivo: Analisar nos discentes quais as Práticas e representações de letramento sobre a Guerrilha do Araguaia que eles adquiriram por meio da pesquisa.

1. Após todas as atividades realizadas sobre Guerrilha do Araguaia, como você define este termo?

2. Como a Guerrilha do Araguaia pode contribuir ao engrandecimento da literatura de Tocantinópolis?

3. Você gostou das atividades realizadas na escola durante esta pesquisa? Cite o que você mais gostou.

4. Sabemos que nem tudo na vida é perfeito, diante disto, cite o que você não gostou nas atividades realizadas durante esta pesquisa e justifique.

5. Após conhecer relatos memoriais sobre as marcas deixadas pela Guerrilha do Araguaia por meio da leitura e de tocantinopolinos que participaram deste projeto/pesquisa, elabore uma proposta de reparação da sociedade para com estes sobreviventes e seus familiares. Pense em como eles podem ter sua dor amenizada.

6. Se você pudesse voltar no tempo e encontrar com Glênio Sá, o que você diria a ele?
