



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO NORTE DO TOCANTINS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLLIT

Maria Sueneide da Silva Colares

**A Guerrilha do Araguaia e as Marcas da Resistência na Literatura: Discussões e
Letramento Literário para a Formação de Leitor no Ensino Fundamental II**

Araguaína -TO

2025

Maria Sueneide da Silva Colares

A Guerrilha do Araguaia e as Marcas da Resistência na Literatura: Discussões e Letramento Literário para a Formação de Leitor no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI) como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Linguística e Literatura.

Orientador: Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo.

Araguaína -TO

2025

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)

C683g Colares, Maria Sueneide da Silva .

A Guerrilha do Araguaia e as Marcas da Resistência na Literatura: Discussões e Letramento Literário para a Formação de Leitor no Ensino Fundamental II / Maria Sueneide da Silva Colares. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

164 f.

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

Orientador: César Alessandro Sagrillo Figueiredo.

1. A Guerrilha do Araguaia . 2. Letramento Literário . 3. Ensino da Literatura de Teor Testemunhal .

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.

Maria Sueneide da Silva Colares

A Guerrilha do Araguaia e as Marcas da Resistência na Literatura: Discussões e Letramento Literário para a Formação de Leitor no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas. Foi avaliada para a obtenção do grau Mestre (a) em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e banca examinadora.

Data de Aprovação: 09 de julho de 2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente



CESAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO

Data: 16/07/2025 18:43:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente



BETANIA OLIVEIRA BARROSO

Data: 17/07/2025 12:01:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Betania Oliveira Barroso - Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente



ANA LILIA CARVALHO ROCHA

Data: 17/07/2025 07:31:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lília Carvalho Rocha - Membro externo (UFPA)

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias - Membro interno suplente (UFNT)

Dedico este trabalho acadêmico à minha família, por toda compreensão e apoio durante meus estudos. Dedico ao meu orientador César Alessandro Sagrillo Figueiredo e aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), do Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína -TO.

AGRADECIMENTOS

A princípio agradeço a Deus por ter me permitido entrar no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT): Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Universitário de Araguaína, e por me proporcionar sabedoria e convicção de que estás comigo em todo o processo e realizando meus sonhos.

Aos meus pais Maria Albertina da Silva e José Colares da Silva por tudo o que representam para mim, por ter me ensinado valores da honestidade, humildade e respeito que levarei durante toda minha vida.

Ao Luiz Clávio Ferreira Colares, meu esposo pelo amor, presença constante e apoio incondicional em todos os momentos que precisei dedicar-me aos estudos, sou grata por tê-lo ao meu lado, por sempre abraçar os meus sonhos e juntos realizá-los. Te amo eternamente.

A minha filha Natiele da Silva Colares, pela força e motivação nos meus estudos. Ao meu filho Ranielle da Silva Colares e minha nora Claudia Elisa Fragoso, aos meus netos Davi e Lorenzo que são fontes de inspirações para eternamente aprender e ensinar por meio da profissão que escolhi ser professora.

Agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo, por ser muito especial na minha vida, por ter acreditado e incentivado a pesquisa em escrever tanto na dissertação quanto nos artigos que foram publicados nessa trajetória. Professor César, gratidão pelo carinho, dedicação e paciência de passar noites em claro revisando, direcionando a nossa pesquisa e por muitas vezes mudar o caminho para que eu pudesse realizar o meu sonho de concluir o mestrado.

Aos estudantes da turma 9º ano (92.4) de 2024, da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, do Município de Araguaína -TO, que participaram das oficinas da pesquisa. A toda Equipe da Escolar pela acolhida e por permitir acesso aos documentos do PPP, frequência, horários, etc.

A todos os professores pelos quais tive o privilégio de cursar disciplinas, aprender com as trocas de experiências, pelas contribuições durante a trajetória do curso, vocês foram fonte de inspiração nessa etapa importante da minha vida acadêmica, gratidão. Aos membros da minha Banca Examinadora que se dispuseram a participar, Profa. Dra. Betania Oliveira Barroso, Profa. Dra. Ana Lilia Carvalho Rocha e Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias pela dedicação com que leram a minha escrita, grata pelas sugestões, contribuições, recomendações e ajustes na dissertação.

RESUMO

Esta dissertação possui como objeto as práticas de letramento literário e formação de leitor, a partir da teoria do testemunho com alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales do Município de Araguaína -TO. Trabalhamos com a temática da Guerrilha do Araguaia (1972-1975), ocorrida durante o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e os livros que versam sobre o evento político ocorrido. A partir do exposto, possuímos como objetivo principal examinar como a literatura de teor testemunhal, materializada nas obras *Contos da Guerra do Araguaia*, de (Silva; Ramos JR, 2023) e história em quadrinho *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de (Moreira; Kolbe, 2023), por meio do letramento literário, contribuem para a formação do leitor e no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes diante das realidades que os rodeiam, além de favorecer para o não apagamento da memória histórica de um período em que a democracia e a liberdade foram intoleráveis pelo autoritarismo durante o período ditatorial. A pesquisa fundamenta-se nos marcos teóricos da teoria do testemunho (Seligmann-Silva, 2010, 2023; Figueiredo, 2020, 2022), assim como do Letramento Literário e da Formação de Leitor (Cosson, 2021, 2022, 2023; Soares, 2016, 2017). Na metodologia utilizamos a pesquisa-ação de (Thiollent, 1986), realizadas através de estratégias metodológicas de pesquisa social por tratar-se de ação concreta de intervenção entre o pesquisador e o grupo de alunos participantes. Os resultados almejados são que os estudantes possam compreender os objetivos propostos a partir das leituras e das produções textuais, por meio de contos e quadrinhos, de modo que possam usar a criticidade na reconstituição histórica, ressignificando o negacionismo e silenciamento referente a Guerrilha do Araguaia.

Palavras-chave: Guerrilha do Araguaia; literatura de teor testemunhal; letramento literário; formação de leitor; ensino.

ABSTRACT

This dissertation has as its object the practices of literary literacy and reader formation, from the theory of testimony with students of a 9th grade class of Elementary School II, of the Welder Maria de Abreu Sales State School in the Municipality of Araguaína -TO. We worked with the theme of the Araguaia Guerrilla (1972-1975), which occurred during the period of the Brazilian civil-military dictatorship (1964-1985) and the books that deal with the political event that occurred. From the above, our main objective is to examine how the literature of testimonial content, materialized in the works *Tales of the Araguaia War*, by (Silva; Ramos JR, 2023) and comic book *Doutor Araguaia: The story of João Carlos Haas Sobrinho*, by (Moreira; Kolbe, 2023), through literary literacy, contribute to the formation of the reader and the development of students' critical thinking in the face of the realities that surround them, in addition to favoring the non-erasure of the historical memory of a period in which democracy and freedom were intolerable by authoritarianism during the dictatorial period. The research is based on the theoretical frameworks of the theory of testimony (Seligmann-Silva, 2010, 2023; Figueiredo, 2020, 2022), as well as *Literary Literacy and Reader Training* (Cosson, 2021, 2022, 2023; Soares, 2016, 2017). In the methodology, we used the action research of (Thiollent, 1986), carried out through methodological strategies of social research because it is a concrete action of intervention between the researcher and the group of participating students. The desired results are that students can understand the proposed objectives from the readings and textual productions, through short stories and comics, so that they can use criticality in the historical reconstitution, resignifying the denialism and silencing related to the Araguaia Guerrilla.

Key-words: Araguaia Guerrilla; testimonial literature; literary literacy; reader training; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa dos Destacamentos A, B e C da Guerrilha do Araguaia em Xambioá.....	45
Figura 2 - Croquis da Base Militar de Xambioá no Pará da década de 1970.....	51
Figura 3 - Entrada da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales.....	89
Figura 4 - O gosto para ler os contos e HQs.....	106
Figura 5 - Se o estudante sabe sobre a Guerrilha do Araguaia.....	107
Figura 6 - Opinião do estudante sobre a importância da literatura.....	107
Figura 7 - Opinião do estudante sobre a importância da literatura.....	108
Figura 8 - Experiência de leitura do estudante com livros literários.....	108
Figura 9 - Contos da Guerra do Araguaia, Silva e Ramos JR (2023)	111
Figura 10 - Instrumento Diário de campo personalizado para os estudantes.....	114
Figura 11 - Círculos de leitura da obra Contos da Guerra do Araguaia, de Silva e Ramos JR (2023)	115
Figura 12 - Evento Dia “D” da Leitura com a obra Contos da Guerra do Araguaia, Silva e Ramos JR (2023)	117
Figura 13 - <i>Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho</i> , Moreira e Kolbe (2023)	127
Figura 14 – Cartão Função Perseguição do Dr. João Carlos	128
Figura 15 – Trabalho e Perseguição do Dr. João Carlos.....	129
Figura 16 - Círculos de Leitura: <i>Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho</i> , de Moreira e Kolbe (2023)	130
Figura 17 – Exposição dos corpos de Juca, Flavio e Gil.....	131
Figura 18 - <i>Doutor Araguaia</i> criança enterrando o pássaro.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma síntese das atividades nas oficinas	24
Quadro 2 - Roteiro das Operações dos militares na Guerrilha do Araguaia.....	46
Quadro 3 - As três etapas do círculo de leitura no ensino da literatura.....	85
Quadro 4 - Estrutura das dependências da Unidade Escolar.....	90
Quadro 5 - Organização dos grupos, títulos dos contos e autores.....	111
Quadro 6 - Registros da palestra com escritora Luiza Helena da obra Contos da Guerra do Araguaia, Silva e Ramos JR (2023)	118
Quadro 7 - Memórias de Miguel (Dr. Juca)	133
Quadro 8 - Envolvimento do Doutor Araguaia na Guerrilha do Araguaia	141
Quadro 9 - Desafios do Doutor Araguaia durante sua missão	142
Quadro 10 - Que mensagem Doutor Araguaia deixaria para os jovens hoje	142
Quadro 11 - Os conhecimentos adquiridos durante discursões dos círculos de leitura	143
Quadro 12 - Relato do estudante sobre a contribuição da leitura do conto	144
Quadro 13 - Opinião do estudante sobre a violência ocorrida na Guerrilha do Araguaia.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Incentivo à leitura de textos literários	102
Gráfico 2 - Hábito de leitura de obras literárias na biblioteca da escola	103
Gráfico 3 - Quantidade de livros que o estudante leu durante o ano de 2024	104
Gráfico 4 - Preferências de gêneros literários	105
Gráfico 5 - Você gostaria de ler contos e HQs sobre a Guerrilha do Araguaia	106
Gráfico 6 - O que o aluno sabe sobre a Guerrilha do Araguaia	106
Gráfico 7 - As oficinas de leitura literária despertaram para novas leituras	145
Gráfico 8 - Os conteúdos foram importantes para seu aprendizado e formação leitora	146
Gráfico 9 - As narrativas e textos literários foram interessantes para você	146
Gráfico 10 - O estudante recomendaria as obras estudadas para outra pessoa ler	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACISO	Ação Cívico Social
AI-5	Ato Institucional de Número Cinco
ALN	Ação Libertadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIE	Centro de Informações do Exército
COLINA	Comando de Libertação Nacional
COMAR	Comando Geral do Ar
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVC	Comissão Nacional da Verdade
DCT	Documento Curricular do Tocantins
DGPB	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMRA	Esquadrão Misto de Reconhecimento e Ataque
FEURGS	Federação dos Estudantes Universitários do Rio Grande do Sul
FOGUERA	Forças Guerrilheiras do Araguaia
GTT	Grupo de Trabalho do Tocantins
HQs	História em Quadrinhos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
MR-8	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PPP	Projeto Político Pedagógico
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULDP	União pela Liberdade e pelos Direitos do Povo
VAR-Palmares	Vanguarda Armada Revolucionária - Palmares
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Construção e organização da pesquisa-ação	19
1.1.1 Definição e finalidade da pesquisa-ação	19
1.1.2 As fases da pesquisa-ação: estratégias de construção de saberes e análises	21
2. AS MARCAS DA RESISTÊNCIA NA LITERATURA: DISCUSSÕES SOBRE O TESTEMUNHO E A MEMÓRIA DA GUERRILHA DO ARAGUAIA - O TEOR TESTEMUNHAL NOS CONTOS E HQs	26
2.1 A Teoria da Literatura de Testemunho: dos primórdios à atualidade	26
2.1.1 A Literatura de Testemunho no Brasil: diálogos com a gênese formativa	33
2.2 A reconstituição memorial da Guerrilha do Araguaia	40
2.2.1 Operação Papagaio	47
2.2.2 Operação Sucuri	48
2.2.3 Operação Marajoara	50
2.2.4 Operação Limpeza	52
2.3 A História em Quadrinho Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho, Moreira e Kolbe (2023)	55
2.3.1 Atividades de João Carlos Haas Sobrinho antes da Guerrilha do Araguaia	57
2.3.2 Atividades de Dr. Juca na região da Guerrilha do Araguaia	59
2.3.3 Desafios da guerra e emboscada: a morte e desaparecimento do médico Dr. Juca	60
2.4 Memória das vozes silenciadas nos Contos da Guerra do Araguaia, em Silva e Ramos JR (2023)	61
2.4.1 Salve, camarada! Edson Gallo (2023)	63
2.4.2 Pássaro veloz, Glória Castro Azevedo (2023)	64
2.4.3 Osvaldão - Parte I, Osvaldão - Parte II e Osvaldão - O fim, JJ Leandro (2023)	65
3. A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PRÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E À FORMAÇÃO DE LEITOR: O ENSINO, A LEITURA E AS ESTRATÉGIAS	68
3.1 A dimensão social do letramento: reflexões de letramento, letramento literário e formação do leitor	68
3.2 As estratégias de ensino da literatura para o Ensino Fundamental II: círculos de leitura	80
3.3 Universo da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales em Araguaína -TO	88
3.3.1 O cenário e os sujeitos da pesquisa: o perfil dos estudantes participantes, os documentos bases e as discussões trilhadas.....	93
4. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR: ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS OFICINAS A PARTIR DO ENSINO DA LITERATURA DE TEOR TESTEMUNHAL NA SALA DE AULA	99
4.1 Observação participante: conhecendo os sujeitos da pesquisa	99

4.2 Questionário sondagem: hábitos de leitura dos participantes	101
4.3 Saberes discentes: práticas de leitura e escrita na sala de aula com a obra <i>Contos da Guerra do Araguaia</i>, Silva e Ramos JR (2023)	109
4.3.1 Motivação e Círculos de leitura dos contos.....	110
4.3.2 Análise das produções de contos.....	118
4.4 Saberes discentes: práticas de leitura e escrita na sala de aula com a HQs <i>Doutor Araguaia - A história de João Carlos Haas Sobrinho</i>, Moreira e Kolbe (2023)	125
4.4.1 Motivação e Círculos de leitura da HQs.....	126
4.4.2 Análise das produções das HQs.....	133
4.5 Entrevista avaliativa dos discentes participantes da pesquisa.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
APÊNDICE	159
ANEXOS	161

1. INTRODUÇÃO

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, 1996, p. 09).

Paulo Freire (1986) defendeu que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o aluno alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura de saberes que, em sala de aula, se integra a do professor, onde um aprende com o outro. Para isso, as relações professor-aluno devem ser efetivas, recíprocas e democráticas, abrindo possibilidades de trocas de experiências ao leitor, sendo possível alcançar a compreensão de um texto por meio de sua leitura crítica, envolvendo a percepção das relações entre o texto e o contexto. Nesse sentido, interpretamos que a leitura de mundo e a leitura da palavra caminham juntas e estão interligadas, cabendo ao professor ensinar e levar em consideração o contexto no qual seu aluno está inserido a partir das suas próprias realidades.

Para tanto, considero importante explicitar o contexto pessoal, enquanto moradora do Tocantins desde a tenra infância, haja vista motivou as minhas memórias individuais em conjunto com as histórias trabalhadas nesta pesquisa. Recordo que minha família morava numa fazenda próximo ao rio Gameleira/TO, sendo a nossa casa um rancho enorme coberta com palha e com paredes de pau-a-pique. Foi nesse lugar bucólico, justamente, onde tive os meus primeiros contatos com a literatura, sobretudo, com as histórias contadas por meio de um programa de rádio direcionado para as crianças. O veículo radiofônico tinha uma apresentadora que narrava diversas histórias como contos, fábulas e novela, por exemplo: A fábula da formiga e a neve, Cinderela, A roupa nova do rei, A Branca de Neve e os sete anões, A festa no Céu, Chapeuzinho Vermelho, O Dito Gaioleiro, etc. Ou seja, dessas histórias ouvidas nasceu no meu íntimo a escolha da minha trajetória profissional futura.

Nesse percurso pessoal houve inúmeros percalços em face às dificuldades da vida campesina. Entretanto, consegui realizar o Ensino Fundamental e Médio. No ano de 2002 ingressei no curso de Letras: Português/Inglês, pela Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas do Tocantins (FIESC). Ao mesmo tempo, tive a minha experiência como professora ensinando para estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Municipal Prof. Odimar Lopes da Silva. Posteriormente, realizei Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, pela Faculdade Internacional de Curitiba - PR, FACINTER em 2007, quando de fato tive o meu encantamento pela literatura.

Entre os anos de 2009-2012 trabalhei como professora na Escola Estadual João Aires Gabriel, na cidade de Palmeirante Tocantins, momento em que tive a experiência de ensinar literatura para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio para todas as turmas da Unidade Escolar. Nesse período, consegui desenvolver projetos de práticas de letramento literário e formação de leitor em todos os níveis de ensino, quando levava as turmas para escolher obras literárias na biblioteca da escola, bem como realizei diversas atividades e práxis pedagógicas como roda de leitura, peças teatrais, desfiles, declamações de poesias e paródias.

Durante o percurso do magistério também entrei no curso de graduação em Pedagogia, em 2013. Concomitante, assumi como professora do Município de Araguaína/TO, tendo a oportunidade de ensinar literatura para crianças como professora efetiva. No decorrer do meu labor docente e visando aprofundar o meu interesse por literatura, no segundo semestre de 2020 iniciei o mestrado como aluna especial na UFNT. A partir do meu contato com o PPGLLIT, acabei conhecendo com mais profundidade sobre o evento da Guerrilha do Araguaia, pois guardava apenas reminiscências das histórias contadas pela minha família e pelas lembranças fugídias da minha infância quando aviões das Forças Armadas sobrevoavam a nossa roça, ocasionando que a temática aflorasse vívida na minha mente como objeto de pesquisa a ser investigada. Como resultado dessa trajetória, no segundo semestre de 2023 ingressei no Mestrado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Linguística e Literatura (PPGLLIT), onde tive a oportunidade de desenvolver a presente dissertação.

Nesse gradiente formativo, considero que a definição do objeto de estudo para a presente dissertação foi gerada, de fato, a partir das exposições inscritas sobre os cinquenta anos da Guerrilha do Araguaia, no evento do III Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários, realizado nos dias 16, 17, e 18 de maio de 2022. Transmitido pelo Canal UFNT Oficial no Youtube, realizado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Foram seis *lives* com as temáticas - Mesas-Redondas: 1) Discursos em Tempos Sombrios, 2) Memórias de resistência, 3) Imagens da Ditadura, 4) Literatura dos anos do Chumbo, 5) Testemunhos Literários e 6) Conferência de Encerramento: Literatura e Memória. Os conteúdos apresentados serviram de motivação e interesse pela pesquisa sobre a Literatura de Testemunho com a temática Guerrilha do Araguaia. Assim sendo, com essa primeira aproximação acerca do tema, conseqüentemente, as inquietações e questionamentos sobre a Guerrilha do Araguaia passariam a ser o foco do meu estudo para conhecer mais sobre o evento. Da mesma forma, passei a investir na pesquisa e na investigação através de leituras, bem como assistindo vídeos dos testemunhos das personagens que viveram o trauma advindo

da Guerrilha do Araguaia, (1972-1975), ocorrido durante o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), momento em que a sociedade civil enfrentava várias pressões traumáticas e silenciamentos por parte do governo ditatorial.

Mediante o estudo, constatamos que tanto homens, quanto mulheres participaram diretamente como militantes e foram torturados, presos e mortos com o desenrolar das ações repressivas, desenvolvidas pelo Estado ditatorial brasileiro durante as ações de combate aos guerrilheiros. Ainda, realçamos que houve também uma participação camponesa, sendo igualmente massacrados pelas Forças Armadas no momento da guerrilha. A partir deste contexto, temos como objeto do nosso estudo **o ensino da Literatura de teor testemunhal, materializado nas obras *Contos da Guerra do Araguaia*, de Silva e Ramos JR (2023) e HQs *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023), por meio da prática de letramento literário e formação de leitor com estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, do Município de Araguaína -TO.**

De acordo com o objeto delineado, formulamos o seguinte problema de pesquisa: 1) Como trabalhar o letramento literário, a partir da literatura de teor testemunhal na formação de leitores com alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II? 2) A literatura de teor testemunhal sobre a memória a Guerrilha do Araguaia, através dos gêneros conto e história em quadrinho contribuem para a formação do leitor literário com alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II? 3) De que modo as leituras e produções dos alunos do 9º ano, ressignificam para que haja o não apagamento do evento Guerrilha do Araguaia?

Nessa perspectiva, justificamos esta pesquisa com base na compreensão de que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento do estudante ao longo do seu período de escolarização. Além do mais, através da educação é que os discentes adquirem não apenas o conhecimento acadêmico necessário, mas também alcançam as habilidades de leitura e de escrita, preparando cidadãos para vencer desafios futuros. Desse modo, a pesquisa dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio de cinco propostas de habilidades e três competências, contribuindo com a formação de leitores literários críticos por meio da literatura de teor testemunhal inscritas nos gêneros conto e história em quadrinhos. Como sugere uma das habilidades:

Criar contos ou crônicas, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, HQ's, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros

narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (Brasil, 2018, p. 187).

A primeira obra, *Contos da Guerra do Araguaia*, de Silva e Ramos JR, (2023), versa sobre o gênero conto. Quanto à escolha da segunda obra, trata-se de uma história em quadrinhos: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023). As Histórias em Quadrinhos, de acordo com Cosson (2019, p. 17), “por seu atual caráter literário que envolve o leitor à leitura pela associação entre palavra e imagem que reunidas nos quadros, compõem a narrativa ficcional.” No tocante ao gênero conto, Gancho (2004, p. 8) enfatiza que “é uma narrativa curta, que tem como característica central de condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens.”, sendo que, conforme autora, o conto pode abordar qualquer tipo de tema.

Dentro deste contexto, possuímos como objetivo principal **examinar como o letramento literário, materializado por meio da Literatura de teor testemunhal nas obras citadas, contribuem para a formação do leitor literário e o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes diante da realidade que os rodeiam, através de intervenções de leitura e produção escrita com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.**

A partir do objetivo principal apresentamos os objetivos específicos para firmar a estrutura incorporada aos inúmeros diálogos das categorias teóricas em discussões com o corpus ao longo da pesquisa. Conforme segue:

- 1) Reconstituir as vertentes da Literatura de Testemunho e a literatura de teor testemunhal na sua relação com a memória e a história, assim como a sua origem, recepção no Brasil e a gênese formativa, reconstituindo também a Guerrilha do Araguaia e as obras *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023);
- 2) Revisar sobre a dimensão social do letramento literário, a formação de leitor e as estratégias de ensino da literatura no ensino fundamental II, bem como o contexto da escola e o perfil dos sujeitos participantes em sintonia com o objetivo da pesquisa e com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (U.E.), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com o ensino da literatura;
- 3) Analisar as ações das oficinas, os materiais utilizados nas leituras e nas produções dos discentes, mediante as anotações no diário de campo, observação participante, questionário e entrevista aberta semiestruturada.

Partindo dos estudos de revisão bibliográfica materializada, nesta pesquisa, constatamos o quanto faz-se necessário propostas de práticas de leituras para o âmbito educacional, envolvendo a intervenção do letramento literário e formação de leitores, no Ensino Fundamental II. Com essa concepção, partimos da hipótese que a práxis, por meio da metodologia da pesquisa-ação trabalhando a literatura de teor testemunhal, materializadas nas obras *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e história em quadrinho: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023), abrem caminhos didáticos que contribuem para o ensino do letramento literário, visando a formação de leitores com alunos de uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales. Como hipótese tributária, acreditamos que a práxis docente também favorece o não apagamento do contexto histórico da Guerrilha do Araguaia na região Norte.

Na visão de Zilberman (2009), atualmente o ensino da literatura na escola assume uma responsabilidade pela formação do leitor e essa atividade deve ser vista como propiciadora de uma experiência única com o texto literário. Assim, a experiência de leitura está associada à literatura, enquanto forma de expressão através do uso da linguagem verbal, que incorpora suas particularidades em construir um mundo mais coerente e mais compreensível.

Nesse sentido, instrumentalizamos nossa pesquisa na obra *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Rildo Cosson (2023), por ser um material de apoio detalhado didaticamente com procedimentos de como trabalhar a leitura de obras, na escola, entre grupos de alunos. Igualmente, são procedimentos metodológicos que podem ser adaptados ao contexto específico de cada escola e às características de cada turma de alunos. Mediante tal delineamento, compreendemos que o círculo de leitura abre diversas possibilidades de trocas de experiências das práticas sociais de letramento literário, como afirma o autor:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando o compartilhamento da obra lida por grupos de alunos, a ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2023, p. 9).

Em síntese, a leitura literária emerge de modo específico e se relaciona com os textos literários, construindo com linguagens simbólicas que são essenciais para o processo de formação integral do ser humano. Nesse sentido, observamos que as estratégias

metodológicas de ensino da literatura, na formação do leitor, envolvem o processo da leitura e da escrita que são indissociáveis.

Quanto à estrutura da dissertação, dividimos em quatro seções. Na primeira seção apresentamos a introdução, a metodologia e sua construção articulando com as inquietações e os procedimentos de cada fase da pesquisa executada.

Em seguida, a segunda seção propõe discutir as teorias que incorporam sobre o marco teórico, iniciando com a temática Literatura de testemunho e a literatura de teor testemunhal, conceituando-as, contextualizando sua origem e seu diálogo profícuo com a história e a memória. Discutimos sua recepção no Brasil e seu debate com a gênese formativa. Por conseguinte, apresentamos uma subseção da reconstituição histórica da Guerrilha do Araguaia e os sujeitos envolvidos. Na sequência, duas subseções com apresentações descritivas das obras: *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e a HQs *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023).

Na continuidade, discorremos na terceira seção sobre a dimensão social do letramento literário e seu envolvimento com a alfabetização no percurso formativo do aluno da educação básica. Na sequência uma subseção, onde abordamos sobre as estratégias de ensino da literatura no ensino fundamental II e sua importância com a formação do leitor literário, envolvendo as diferentes formas de linguagens.

Finalizando a seção, dialogamos sobre o universo da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, do Município de Araguaína -TO, onde a partir das informações do campo, apresentamos o contexto da escola e o perfil dos sujeitos participantes, dentro e fora do espaço escolar. Nesse cenário, procuramos alinhar os objetivos da pesquisa em sintonia com Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar (2024), como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em diálogo com o ensino da literatura na formação do leitor.

Na quarta e última seção, apresentamos os estudos e os resultados da pesquisa através de discussões realizadas durante as oficinas nos círculos de leitura, nas práticas de letramento literário e na formação de leitor, através dos registros no diário de campo dos estudantes e questionário. Por meio desse enfoque, visamos construir análises com discussões reflexivas das produções dos contos e das histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos participantes. Quanto ao questionário sondagem, respondido antes das oficinas e a entrevista avaliativa no final das atividades das oficinas, serviram como fontes primordiais para examinar os resultados sobre a prática de leitura literária sugerida pela pesquisa, igualmente,

refletir sobre a contribuição do ensino da literatura de Teor testemunhal no Ensino Fundamental II.

1.1 Construção e organização da pesquisa-ação: percurso metodológico

Nesta subseção, discutimos a definição e finalidade da pesquisa-ação como práxis aplicável na área de conhecimento e atuação da educação. Segundo Thiollent (1986, p. 75), “com a orientação da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Abordamos, ainda, as fases de construção da pesquisa-ação, ressaltando que as orientações de cada etapa da pesquisa-ação contribuíram para estruturação dos procedimentos seguidos durante as investigações do pesquisador e dos estudantes participantes.

1.1.1 Definição e finalidade da pesquisa-ação

Iniciamos definindo pesquisa-ação, na visão de Thiollent (1986), esta modalidade de pesquisa possui como pressupostos a participação e a resolução de problemas, ou seja, este tipo de pesquisa sugere uma afinidade entre os participantes em torno de uma ação com intervenção para resolução de um problema coletivo.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

De acordo com o autor, na pesquisa-ação o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas em função do problema. Ainda, diante da problemática da pesquisa, utilizamos o método hipotético-dedutivo, conforme Lakatos e Marconi (2017), os autores justificam que a ciência inicia e termina com um problema:

O método científico que parte de um problema (P_1), ao qual se oferece uma espécie de solução provisória, uma teoria-tentativa (TT), passando-se depois a criticar a solução, com vista à eliminação do erro (EE). [...] esse processo se renovaria a si mesmo, dando surgimento a novos problemas (P_2) (Popper, 1975 *apud* Lakatos; Marconi, 2017, p. 102).

Na resolução dos problemas citados, iniciamos o (P₁) ao se pensar numa sala de aula como lugar que potencializa a voz do estudante, estimulando a serem capazes de se expressar criticamente através da leitura e da escrita. Nessa mirada, segundo Thiollent (1986) a pesquisa-ação requer uma relação bem estruturada entre o pesquisador e os estudantes participantes da situação investigada. Conforme o autor, a pesquisa-ação exige uma definição precisa: 1) por um lado, pesquisar qual é a ação, quais são os agentes, os seus objetivos e obstáculos; e 2) por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. Como sugere o autor:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento de pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1986, p. 16).

Seguindo as orientações de Thiollent (1986), a fase de definição da pesquisa-ação precisa ser bem esclarecida, sobretudo, no tocante 1) as relações entre os objetivos da pesquisa e os objetivos de ação, igualmente, no tocante 2) as exigências próprias da ação e a participação dos atores; logo, nessa fase primeva, constatamos que a metodologia desempenha um papel de bússola direcionando às atividades das oficinas. Além disso, a pesquisa-ação, por seu caráter **qualitativo** na compreensão da situação e na seleção dos problemas, busca soluções internas à aprendizagem dos estudantes participantes, por conseguinte, imprimindo com essas características um rico espírito científico.

Nesse prisma, podemos introduzir a pesquisa-ação com maior flexibilidade na concepção e na construção dos meios de investigação concreta. Conforme Thiollent (1986, p. 24), “a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc.”. Acrescenta Thiollent (1986), na pesquisa-ação o papel da metodologia consiste em ajudar no controle detalhado de cada técnica auxiliar na pesquisa, como demonstra a seguir:

Como já indicamos, a pesquisa-ação, definida como método (ou como estratégia de pesquisa), contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação. Assim, há técnicas para coletar e interpretar dados, resolver problemas, organizar ações, etc. A diferença entre método e técnica reside no fato de que a segunda possui em geral um objetivo muito mais restrito do que o primeiro. Seja como for, podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar (Thiollent, 1986, p. 26).

Portanto, como sugere o autor, recorreremos a métodos e técnicas de grupos para ser construídas com os estudantes do 9º ano de uma turma do Ensino Fundamental II, onde trabalhamos a literatura de teor testemunhal de forma dinâmica e interativa, envolvendo os círculos de leitura e produções escritas como forma de registros para a exposição e análises dos resultados. Apresentaremos as fases de construção na seção a seguir.

1.1.2 As fases da pesquisa-ação: estratégias de construção de saberes e análises

Mediante a abordagem metodológica trabalhada, optamos pela pesquisa-ação por ser usada na área educacional em diversos países, justamente por favorecer aos pesquisadores em educação a flexibilidade, assim como as condições de produzir informações e conhecimentos de uso efetivo no plano pedagógico, dando instruções técnicas específicas para a educação básica. Como esclarece Thiollent (1986), na área da educação, em diversos países, adotam a pesquisa participativa e da pesquisa-ação em matéria de formação de adultos, educação popular, formação sindical, etc. Ainda, segundo o autor, na educação básica de Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as construções dessas orientações são mais raras e difíceis por algumas justificativas: “talvez por causa de resistências institucionais e de hábitos professorais. No entanto, nos últimos tempos, nota-se uma maior disponibilidade que se relaciona, talvez, com a desilusão de muitos profissionais para com as pesquisas convencionais” (Thiollent, 1986, p. 74).

Nessa construção, Zanella (2013, p. 23) enfatiza que “a pesquisa visa, essencialmente, à produção de novo conhecimento e tem a finalidade de buscar respostas para problemas e indagações teóricas e práticas”. Como segue citação abaixo, tendo em vista que o processo de formulação do problema requer algumas perguntas que podem ser úteis para o pesquisador avaliar em que medida o problema proposto está em condições de ser investigado:

O tema é de interesse do pesquisador?
 O problema apresenta relevância teórica e prática?
 Qual a qualificação do pesquisador é adequada para seu tratamento?
 Existe material bibliográfico suficiente e disponível para seu equacionamento e solução?
 O problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva?
 O pesquisador dispõe de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa? (GIL, 2002, p. 62).

A hipótese deve ser norteadora da pesquisa, que sob forma de diretriz “desempenha a função de orientar o questionamento e buscar as informações relevantes. Sua comprovação permanece aberta à argumentação e ao diálogo entre interlocutores, com cotejo dos diferentes saberes” (Thiollent, 1986, p. 99).

Por conseguinte, quanto ao planejamento da pesquisa-ação, podemos enfatizar distinção perante outros tipos de pesquisa, precisamente em virtude de sua flexibilidade e do engajamento do pesquisador e dos participantes no decorrer do desenvolvimento. Segundo Rauén (2006), na pesquisa-ação o pesquisador pode seguir algumas fases para organização do planejamento:

- a) **Fase exploratória** - define-se o campo de investigação, expectativas dos interessados e tipo de auxílio;
- b) **Formulação do problema** - com ênfase operacional;
- c) **Construção de hipóteses** - de cunho qualitativo e não causal;
- d) **Realização de seminário** - recolhem-se as propostas dos participantes e as condições de especialistas (pesquisa e ação decorrem da discussão e das aprovações dos dados dessa fase);
- e) **Seleção da amostra**;
- f) **Coleta de dados** - os procedimentos são mais flexíveis e se organizam a partir da observação participante, da história de vida, da análise de conteúdo e do sociodrama;
- g) **Análise e interpretação dos dados** - semelhante à pesquisa clássica ou elaborada a partir da discussão dos dados;
- h) **Elaboração do Plano de Ação** - o objetivo é enfrentar a situação-problema sob investigação; e
- i) **Relação de relatório ou divulgação dos resultados** (Rauén, 2006, p. 50).

A partir dessas inferências sobre os procedimentos, consideramos ser de fundamental importância a exposição sobre as fases concernente da pesquisa-ação, principalmente, acerca da forma da construção de coleta dos dados. Isso posto, realçamos que esse percurso fora decisivo para trilhar os caminhos necessários com vista ao aprimoramento da pesquisa, conseqüentemente da consecução final da dissertação, tendo como lastro as técnicas de observação participante, dos questionários, das entrevistas e do diário de campo.

No tocante à **observação participante**, de acordo Lakatos e Marconi (2017, p. 210), “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Com essa abertura, a observação

participante, na sala de aula, proporciona a ligação dos laços de interação entre pesquisador e informantes.

Outro instrumento utilizado, segundo Zanella (2013), é o **questionário**, sendo um instrumento de construção de informações, constituído por várias perguntas como 1) perfis socioeconômicos: renda, idade, escolaridade e outros; 2) perfis comportamentais e padrões de consumo: de comportamento social, econômico e pessoal, dentre outros e 3) perfis preferenciais: opinião e avaliação de alguma condição ou circunstância. Nesse sentido, usaremos um questionário antes das oficinas e um outro depois, com vista a colher informações dos estudantes da pesquisa.

Nessa sequência, também apresentamos o **diário de campo**. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 76), “o diário permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados”. Desse modo, os autores consideram o diário de campo por suas características como um instrumento de interpretação-interrogação. Assim, adotamos o diário de campo individual tanto para uso dos alunos informantes quanto para uso do pesquisador.

Nessa perspectiva, decidimos realizar as oficinas envolvendo círculos de leitura na sala de aula (Cosson, 2023). Segundo o autor, o círculo de leitura na prática do letramento é uma forma mais interessante do professor abordar a leitura mediada, precisamente, por sua possibilidade de diálogo entre os atores envolvidos (alunos e professores). Ainda, corroboramos que ler é entrar numa experiência de conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto.

Compreendemos que essa conversa se dá entre um leitor e um autor mediado pelo texto em um tempo e espaço específico. Esses quatro elementos básicos recebem diferentes ênfases segundo os interesses de quem trata da leitura e podem ser desdobrados em outros tantos elementos, mas não podem ser ignorados em qualquer definição da leitura. Depois, porque toda leitura é uma conversa com o passado, tanto no sentido de o texto preexistir materialmente ao leitor, quanto no sentido de que leio a experiência e o conhecimento produzidos antes do ato de ler. Essa conversa é, essencialmente, uma presentificação do passado, pois ao ler trago para o presente ou torno presente o passado que está no texto. A leitura é, portanto, uma espécie de atualização em que o texto do passado passa a ser do presente, mantendo paradoxalmente ambas as posições, ou seja, o texto é do passado, mas, porque o li, ele também passa a ser do meu presente (Cosson, 2023, p. 14-15).

Diante do exposto, no percurso da pesquisa-ação planejamos dez oficinas que foram construídas no segundo semestre de 2024, contemplando as práticas de letramento literário na perspectiva da formação leitora nas aulas de Língua Portuguesa, sendo operacionada uma

oficina por semana com duração de duas horas aulas, como estão expostas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Cronograma síntese das atividades nas oficinas

CRONOGRAMA OBSERVAÇÕES E DAS OFICINAS		
Local: U.E.: Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales – Araguaína -TO		
Turma: Nº 92.04 - 9º ano. Período: Vespertino		
Oficina /duração	Atividades	Objetivos
Observação em sala de aula 2h/aulas de 50 min 08/08/2024	Apresentação da proposta de pesquisa-ação aos alunos da turma (92.04) 9º ano do Ensino Fundamental II e observação participante com anotações diário de campo.	Apresentar a proposta da pesquisa-ação e deliberar o convite à turma da aceitação dos estudantes como participantes da pesquisa, igualmente, conhecer a turma.
Observação em sala de aula 2h/aulas de 50 min 12/08/2024	Observação na turma (92.04) 9º ano do Ensino Fundamental II e anotações no diário de campo.	Conhecer a turma nos aspectos de participação e engajamento de cada aluno nas atividades nas aulas, bem como a dialogicidade entre professor e aluno em relação ao objeto de estudo.
OFICINA - 01 2h/aulas de 50 min 15/08/2024	Aplicabilidade do questionário sondagem. Divisão da turma em sete grupos, leitura/apreciação da obra e leitura escolha do conto pelo grupo.	Identificar os conhecimentos prévios e hábitos de leitura dos participantes. Ler a obra: <i>Contos da Guerra do Araguaia</i> , de Silva e Ramos JR, (2023), começando pela capa, paratextos, ilustrações, dados bibliográficos do autor, etc.
OFICINA - 02 2h/aulas de 50 min 22/08/2024	Leitura explicativa do contexto histórico das obras <i>Guerrilha do Araguaia</i> . Distribuição dos Diários de Campo e cartão função de cada membro do grupo.	Apresentar o contexto histórico das obras sobre a <i>Guerrilha do Araguaia</i> de (1972- 1975) e leitura individual do conto escolhido pelo grupo.
OFICINA – 03 2h/aulas de 50 min 26/08/2024	Círculo de Leitura do 1º conto com discussões e anotações no diário de campo.	Compartilhar a leitura do 1º conto em pequenos grupos e segunda aula no grupão geral para a turma na sala de aula.
OFICINA – 04 4h/aulas de 50 min 05 e 11/09/2024	Leitura compartilhada de um conto de autoria da Luiza Helena e entrevistá-la no evento Dia “D” da Leitura.	Ler de forma coletiva um conto da autora Luiza (escolhido pelo grupo) e realizar entrevista com a escritora Luiza Helena acerca da obra: <i>Contos da Guerra do Araguaia</i> , Silva e Ramos JR, (2023).
OFICINA – 05 2h/aulas de 50 min 12/09/2024	Produção de um conto a partir das leituras realizadas dos contos de teor testemunhal.	Produzir um conto baseado nas leituras realizadas dos contos de teor testemunhal da obra <i>Contos da Guerra do Araguaia</i> , (Silva; Ramos JR, 2023).
OFICINA – 06 2h/aulas de 50 min 19/09/2024	Círculo de Leitura em pequenos grupos da obra em HQs <i>Doutor Araguaia</i> apreciando as imagens e textos.	Ler a obra HQs <i>Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho</i> , (Moreira; Kolbe, 2023).
OFICINA – 07 2h/aulas de 35 min	Leitura e discussões em pequenos grupos sobre a obra HQs <i>Doutor Araguaia</i> usando o cartão função e anotações no	Ler e discutir em Círculo de Leitura nos pequenos grupos sobre a obra HQs <i>Doutor Araguaia</i> , usando o cartão

30/09/2024	diário de campo.	função e anotações no diário de campo.
OFICINA – 08 2h/aulas de 35 min 03/10/2024	Círculo de Leitura e discussões no grupo geral da obra HQs <i>Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho</i> , (Moreira; Kolbe, 2023).	Apresentar ao Círculo de Leitura no grupo geral sobre as discussões da obra HQs <i>Doutor Araguaia</i> , usando o cartão função e anotações no diário de campo.
OFICINA – 09 2h/aulas de 35 min 07/10/2024	Produção de uma História em Quadrinho individual.	Produzir uma HQs a partir da leitura realizada da obra HQs <i>Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho</i> , (Moreira; Kolbe, 2023).
OFICINA – 10 2h/aulas de 35 min 10/10/2024	Aplicação de um questionário aberto semiestruturado e agradecimentos aos participantes.	Registrar o conhecimento adquirido durante os encontros/ oficinas pelos estudantes mostrando as contribuições das leituras literárias de teor testemunhal com a temática da Guerrilha do Araguaia.

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme o Quadro 1 (cronograma das oficinas), reiteramos que a nossa pesquisa foi direcionada na perspectiva de uma pesquisa-ação, primeiramente, porque cumprimos a observação participante na turma citada. Assim, enfatizamos que os estudantes da turma do 9º ano Ensino Fundamental II foram os informantes da nossa intervenção de pesquisa-ação, haja vista buscamos desenvolver as atividades curriculares respeitando as normativas e estruturando um plano das ações desenvolvidas para o ensino da Literatura de teor testemunhal nas práticas do letramento literário e formação de leitor.

Após a pesquisa-ação em sala de aula, além do uso dos dados na dissertação e artigos, produzimos um *e-book* (livro eletrônico) com as produções dos estudantes, as quais foram produzidas a partir da temática (re)memorização da Guerrilha do Araguaia dos livros lidos contos *Guerra do Araguaia* e de HQs *Doutor Araguaia: a história de João Carlos Haas Sobrinho*, apreciadas pela turma nº 92.04 do 9º ano, Ensino Fundamental II. O registro do *e-book* contribuiu como forma de ferramenta para as práticas de letramento literário à formação do leitor de alunos dos anos finais da educação básica, bem como incentivou novos escritores pela história da região Norte (estado do Tocantins).

2. AS MARCAS DA RESISTÊNCIA NA LITERATURA: DISCUSSÕES SOBRE O TESTEMUNHO E A MEMÓRIA DA GUERRILHA DO ARAGUAIA - O TEOR TESTEMUNHAL NOS CONTOS E HQs

É preciso desenterrar os mortos que estão vivos nas valas comuns. Ali jazem histórias que não foram contadas. Jaz a lágrima suspensa no ar do pseudo-esquecimento. É preciso cavar. É preciso cavar. Há mães e pais que cavariam com as próprias mãos, até sangrarem os dedos e esfolarem as unhas. Pois existem valas fechadas e feridas abertas que sangram. Sim, cavariam com gana de abraçar os filhos que não foram beijados antes da hora de dormir (Castro *apud* Reis, 2013, p. 07).

No tocante a primeira subseção, discorreremos sobre a Literatura de Testemunho visando traçar uma discussão acerca do seu objeto, pontualmente enfatizando a relação direta do testemunho com a história, a memória e o ato de relatar os dramas inscritos a partir de eventos traumáticos, que são subdividido nas vertentes literárias sobre a *Shoah* e do *Testimonio*: duas categorias que formam o marco para os estudos teóricos que dão origem à Literatura de Testemunho. Na sequência, abordamos na subseção a Literatura de Testemunho e sua recepção no Brasil com a sua gênese formativa inscrita no período pós-64 (após a instauração do regime militar), realçando as suas raízes marcadas na vertente do *Testimonio* latino-americano, ramo que deu origem a uma intensa produção contemporânea de obras brasileiras que integram a Teoria do Testemunho.

A proposta, ainda, contempla uma subseção com a pesquisa da literatura traçando a reconstituição histórica da Guerrilha do Araguaia. Também, com duas subseções, respectivamente, apresentando as obras 1) *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023) e 2) *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023), utilizadas na construção das oficinas de intervenção com vista ao desenvolvimento das práticas de letramento literário e de formação de leitor na sala de aula.

2.1 A Teoria da Literatura de Testemunho: dos primórdios à atualidade

No tocante às discussões teóricas, realçamos as vertentes egressas das ramificações que são os textos testemunhais sobre a *Shoah*¹ e do *Testimonio*, sendo essa uma literatura

¹ Segundo os autores que trabalham sobre os conceitos, atribuem a denominação de *Shoah*, segundo a acepção judaica, como o evento da II Guerra Mundial promovido pelo nazifascismo que levou milhares de judeus à morte nos campos de concentração. A partir do estudo sobre o tema, alguns autores adotam diferentes nomenclaturas especificamente para discorrer sobre os testemunhos, por exemplo, sendo usada a expressão em alemão *Zeugnis* por Marcio Seligman-Silva em diversos textos, que significa literalmente testemunho. Corroborando, Fernandes (2008, p. 12), informa que “a partir do documentário *Shoah*, essa palavra, que significa “catástrofe” em hebraico, passou a ser adotada pela maioria dos intelectuais que comentam o evento, particularmente os franceses”.

marcadamente emergida do período pós-guerra do século XX - denominado por Seligmann-Silva (2023) como a “Era das catástrofes e genocídios”. Essa marcação temporal se faz necessária, pois a sua gênese literária e suas ramificações estão em consonância direta com a história. Ou seja, são livros povoados pelo testemunho de sobreviventes das agruras desse período histórico; no mesmo prisma, destacamos que, na maioria das vezes, essas obras apresentam diferentes formas de sofrimentos incrustados em narrativas dolorosas e de difícil leitura.

Desse modo, apresentamos o estudo acerca do testemunho visando refletir melhor sobre as situações dos sobreviventes do século XX. Segundo Seligmann-Silva (2010), o testemunho *testis* (terceiro) é visual e usa o saber da representação do positivismo, mostrando sua concepção instrumental do ato da linguagem, já que acredita na possibilidade de se transitar entre o tempo da cena histórica (ou cena do crime) e o tempo em que se escreve a história (ou se desenrola o tribunal). Também, há o modelo de testemunho a partir do *superstes*, que remete ou reporta à situação singular do “eu” sobrevivente, que habita na clausura de um acontecimento extremo que o levou a passar pela quase morte e se o “manter-se no fato.”

Dentro desse aporte teórico, apresentamos uma nova categoria de testemunho proposta por Sarmiento-Pantoja (2019) que seria o *arbiter*, dialogando com os estudos de Émile Benveniste (1969) e Márcio Seligmann-Silva (2008). Portanto, sendo de fundamental importância distinguir esses conceitos, conforme analisados pelo autor a seguir:

Na esteira desses estudos, proponho uma nova categoria de testemunho, o *arbiter*, que se configura na narração realizada por meio da recuperação do testemunho ouvido. Por muito tempo, esse tipo de testemunho fora desvalorizado, por não representar as formulações tradicionais do testemunho *testis* (terceiro), aquele que viu e testemunhou a cena dolorosa, ou do testemunho *superstes* (primeiro), aquele que viveu e testemunha sua própria experiência. Compreendemos que o testemunho *arbiter* (segundo), daquele que ouviu e arbitra o que e como narrar, deve ser validado como parte de uma tríade testemunhal, já que se encontra imiscuído às outras formas de testemunho, pois a identificamos em narradores *testis* e *superstes*, ao descrever experiências de outros a ele contada. Essa categoria de testemunho também se apresenta no que chamamos de narrativa de segunda geração, dos filhos de sobreviventes, que na maioria dos casos narram por meio da reconstrução testemunhal das experiências de outros, ou dos testemunhos de outros, inclusive em relação a sua própria experiência (Sarmiento-Pantoja, 2019, p. 5).

Diante deste aporte teórico, o ato de testemunhar possui fortes relações com a memória. Conforme a obra *A memória coletiva*, de Maurice Halbwachs (1968), existe a memória individual e ela está enraizada dentro dos diversos quadros que se relacionam a simultaneidade ou a contingência que (re)aproxima de forma temporária. O autor justifica sua

análise, pois a rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedade múltiplas dentro das quais estamos engajados (espaços de socialização das práticas sociais dos grupos). Nessa trama sincrônica de recordar, conseqüentemente, nada escapa da existência social atual e na combinação dos diversos elementos, por conseguinte, avivando as lembranças e reminiscências, sendo reproduzidas na forma de linguagem.

Com efeito, Halbwachs (1968) ajuda a compreendermos que a consciência não está fechada sobre si mesma (individual), nem vazia e nem solitária. Nessa mirada, somos levados pelas lembranças em múltiplas direções, como se a lembrança fosse o ponto de referência que nos permite situar em diversos quadros sociais de forma contínua e da experiência coletiva histórica. Ainda, explica Halbwachs (1968, p.14) que “de todas as ‘interferências coletivas’ que correspondem à vida dos grupos, a lembrança é como a fronteira e o limite: coloca-se na intersecção de várias correntes do “pensamento coletivo”.

Ao debruçar sobre a Literatura de Testemunho, além de retornar ao espaço e tempo, precisamos fazer uma reflexão conceitual interdisciplinar em torno do elemento testemunho através da história e da memória de outras culturas, assim como sobre a história de outros países. Nesse cenário, Salgueiro (2012) cita inumeráveis modalidades de testemunho, situações, eventos e formas de expressão do testemunho, como segue o excerto:

Há, em suma, inúmeras modalidades de testemunho, seja em relação a situações, eventos, períodos (Shoah, Gulag, genocídios, guerras, ditaduras, tortura, miséria, opressão etc.), seja em relação a formas de expressão do testemunho (memória, romance, filme, depoimento, poema, quadrinhos, canções etc.). Sendo “Gulag” um acróstico do russo Glavnoie Upravlenie Lagerei (Direção Geral dos Campos), nunca é demais precisar que Shoah (devastação, catástrofe) difere de Holocausto (“todo queimado”), termo que implica alguma positividade, de sacrifício para deus (Salgueiro, 2012a, p. 68).

No tocante aos cenários apontados, Agamben (2008, p. 40) elucida que “nunca faremos uso desse termo [Holocausto]. Quem continua a fazê-lo, demonstra ignorância ou insensibilidade (ou uma e outra coisa ao mesmo tempo)².”

Buscando sintonizar a concepção teórica trabalhada e o tempo histórico, nosso estudo sobre a teoria do testemunho palmilha essas três vozes de entendimento sobre o ato de relatar, narrar e recordar, por conseguinte, levando a identificar o envolvimento na

² Conforme estudo, analisamos que há inúmeras considerações sobre o evento do massacre judaico. Mediante tese de doutorado de Fernandes (2008, p. 12), o autor esclarece acerca dessa polissemia etimológica: “Por longo tempo, o termo preferencial de referência ao massacre dos judeus na Europa foi “Holocausto”, já que a expressão “Solução Final” dava aos judeus o caráter de um problema que precisava ser resolvido. (...) A crítica recorrente à utilização de “Holocausto” leva em conta a acepção de sacrifício voluntário que a palavra carrega. Quanto a “Shoah”, Peter Haidu (em “*The Dialectics of Unspeakability: Language, Silence, and the Narratives of Desubjectification*”) a rejeita por entender que referências bíblicas sugerem que tal palavra é sempre utilizada num contexto de desastre enviado por Deus. Prefere, portanto, a palavra “Evento”.

Literatura de Testemunho com as suas subdivisões sobre o evento do *Shoah* e acerca do *Testimonio*. Reiterando, grifamos que tanto a *Shoah* como o *Testimonio* estão ligadas aos episódios ou eventos marcantes da história.

Ainda, nesse contexto, para uma melhor compreensão, abordamos as vertentes separadamente, haja vista cada uma tem suas particularidades formais e temáticas diferenciadas nas suas produções. Para tanto, conforme o artigo “*Zeugnis e "Testimonio": um caso de intraduzibilidade entre conceitos*”, Seligmann-Silva (2002, p. 68) faz uma apresentação sobre as diferenças entre os termos: “*Zeugnis*” (testemunho em alemão) e “*testimonio*”, respectivamente, como eles têm sido aplicados nas últimas décadas na teoria literária de âmbito germânico e na voltada para as produções literárias da América Latina.

Em conformidade com o desenho teórico, Valéria Marco (2024) afirma que a primeira vertente egressa da *Shoah* apresenta em suas obras o horror do massacre dos judeus nos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), advento político erigido pela Alemanha nazista. Também, enfatiza que os desastres advindos dos dramas desenrolados pela guerra e pelos campos de concentração, por conseguinte, lançaram desafios para diversas áreas do conhecimento que possuem compromisso na preservação da vida e da civilização, igualmente, para as disciplinas que intencionam denunciar os horrores nazistas, conseqüentemente, impondo para todas as áreas desse estudo uma urgência na busca em compreender aquele triste período. Em resposta à reflexão proporcionada sobre a *Shoah*, sublinhamos que ocorreu a consolidação de um vasto campo de pesquisa, no qual se manteve perene nessas décadas e possibilitou o diálogo com diferentes searas, por exemplo, com a psicanálise, a história, a sociologia, a filosofia e a literatura.

De acordo com os interesses das áreas de conhecimento em rememorar a *Shoah*, germinaram uma ampla e abrangente produção de testemunhos, relatos, biografias e depoimentos produzidos pelas vítimas de primeira geração da *Shoah*. Essas obras, fruto da produção de diversos autores, se destacam por conseguir descrever “minimamente” como as vítimas do nazifascismo viviam dentro dos campos de concentração. Portanto, após findada a II Guerra Mundial, ganharam destaque essas obras que registraram a memória dos sobreviventes:

A produção é ampla e extremamente abrangente, pois evoca as dores e os sofrimentos das vítimas, tornando-se extremamente farta como material bibliográfico até o presente, podendo ser em forma de testemunhos, relatos, biografias e depoimentos. A primeira vertente desse gênero destaca as agruras de judeus nos campos de concentração, evento histórico, geralmente, designado como

Holocausto, mas que recebeu por parte de teóricos o termo hebraico ‘Shoah’, que significa, etimologicamente, ‘catástrofe’ (Figueiredo, 2022, p. 9).

Reiterando, conforme Pereira (2020), a Literatura de Testemunho foi gerada a partir do evento *Shoah* e ganhou grandes proporções, haja vista essa literatura tem como objetivo dar voz às vítimas dessas atrocidades ocorridas. Ainda, destacamos que houve diversos sobreviventes que tentaram registrar as experiências vividas, por meio de relatos, revelando a violência e o trauma a que foram submetidos durante a II Guerra Mundial. Por esse motivo, a literatura da *Shoah* tornou-se importante marco por abordar em sua narrativa os horrores ocorridos no período durante a dominação nazista.

Quanto à segunda vertente, denominada *Testimonio*, sua produção é bem demarcada no contexto histórico da opressão à população dos países latino-americanos em face dos regimes autoritários que foram instaurados a partir da década de 1940. De acordo Batista (2015, p. 53), o *Testimonio* apresenta duas ramificações: 1) “a primeira ligada à (re)escrita da história dos excluídos, com o surgimento de narrativas que dão voz aos marginalizados socialmente, operando uma recuperação e escritura no âmbito social de quem foi renegado a um segundo plano”. Conforme a autora, 2) a segunda ramificação está engajada na ligação dos relatos das vítimas dos regimes militares ditatoriais que devastaram a América Latina nos anos de (1950-1960).

Para tanto, possui em sua gênese formativa diferentes discursos no âmbito literário, documental e jornalístico, além de apresentar uma expressiva produção documental buscando revelar o outro lado da história (não oficial), conseqüentemente, sendo potencializado nessa literatura um forte pendor político através da lavra de escritores comprometidos com os oprimidos e marginalizados.

Desse modo, na composição de seus textos, espera-se que haja compromisso com as informações e a verdade dos fatos, também buscando uma qualidade literária sob os acontecimentos narrados. Importante grifar, conforme Batista (2015, p. 53), que as duas ramificações da *Shoah* e do *Testimonio* se apoiam no teor de resistência, sendo que os relatos do *Testimonio* se distinguem por ser “em alguns casos, (...) declaradamente políticos, os quais diferem, em parte, dos relatos da *Shoah* por estes trazerem um caráter de registro e recuperação da memória, condição contrária ao caráter de reparo à injustiça social”.

Nesse contexto, demarcando as características do *Testimonio*, Valéria de Marco (2004, p. 47) pontua a existência de duas formas de ordenação das narrativas: 1) “o romance-testemunho (ficção construída com base em relatos) e 2) o testemunho-romanceado (composto por texto com relatos verídicos ordenados em prólogo, notas e o testemunho em

si)”. Conforme autora, o perfil elaborado do gênero literário é fruto do debate intenso dos membros que compunham o Júri do Prêmio Casa das Américas de 1969, que reunidos naquele período discutiram a proposta para a definição do perfil do testemunho e a sua relevância política literária.

Mesmo com debates que se seguiram, o parecer do Júri só foi publicado em 1995, gerando uma grande repercussão pela perplexidade provocada pela leitura dos textos escritos, que na sua estrutura narrativas analisavam as desordens políticas na América Latina, provocados pelos martírios transcorridos e pelos anos de exceção vividos pela população em face do terror das ditaduras latino-americanas.

Em virtude dessa conjuntura, os membros do Júri sugeriram à instituição a criação da categoria *Testimonio* entre os gêneros do prêmio. Diante do contexto, Marco (2004) destaca um dos participantes da discussão, Manuel Galich, que sistematizou a reflexão da definição do gênero de forma ao avesso, precisamente mostrando que o testemunho é diferente da reportagem, da narrativa ficcional, da pesquisa e da biografia, como descreve o autor:

O testemunho difere da reportagem porque ele é mais extenso, trata com mais profundidade seu tema, deve apresentar uma qualidade literária superior e não é efêmero como a reportagem que se vincula à publicação em veículos periódicos. Distingue-se da narrativa ficcional, porque descarta a ficção em favor da manutenção da fidelidade aos fatos narrados. Afasta-se da prosa investigativa, na medida em que exige o contato direto do autor com o ambiente, fatos ou protagonistas que constituem sua narração. O testemunho é diferente da biografia porque, enquanto esta escolhe contar uma vida por seu interesse de caráter individual e singular, aquele reconstitui a história de um ou mais sujeitos escolhidos pela relevância que eles possam ter num determinado contexto social (Marco, 2004, p. 50).

As discussões têm se desdobrado nos últimos anos do século XXI, segundo Seligmann-Silva (2023), a Literatura de Testemunho é um conceito que tem feito muitos teóricos rever a relação entre a literatura e a “realidade”, visto que seu objeto de estudo, o testemunho, desloca do “real” para uma área de manobra: testemunha-se via de regra, algo fenomenal que exige um relato. Portanto, enfatizando que esse relato não é só jornalístico e reportagem, mas é marcado pelo elemento singular “real”. Na concepção do autor, um extremo dessa vertente testemunhal encontra-se na figura do *Mártir* (no sentido de alguém que sofreu alguma forma de ofensa que pode significar morte), essa palavra vem do grego *mártur* com o significado de testemunha ou sobrevivente e no latino como *superstes*.

(a) A literatura de testemunho é mais do que um gênero: é a face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com que toda a história da literatura –

após 200 anos de auto-referência – seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o real.

(b) Em segundo, esse “real” não deve ser confundido com a “realidade” tal como ela era pensada e pressuposta pelo romance realista e naturalista: o “real” que nos interessa aqui deve ser compreendido na chave freudiana do trauma, de um evento que justamente resiste à representação (Seligmann-Silva, 2003, p. 373).

Por esse prisma, a Literatura de Testemunho registra marcas de dois dispositivos usados pelo indivíduo. Conforme Seligmann-Silva (2010), existem dois dispositivos, o testemunho e o diário, estes surgem na literatura com o embate entre o “Eu moderno” e o “Mundo”, principalmente quando o mundo se apresenta como uma manifestação violenta. Testemunho e diário são marcas ou pegadas do indivíduo na era da sua desaparecimento. O indivíduo no seu desaparecimento precisava se apegar a um “Eu” para se recriar e reafirmar tanto quanto lhe era permitido por um mundo que o puxava, se não para o extermínio, ao menos para seu anonimato e para a sua própria insignificância do existir.

Os estudos realizados por Souza (2024) trazem discussões acerca do caráter de urgência para a constituição de um discurso como testemunho, visto que as relações de poder e resistência (no sentido de contrapoder) estão compenetradas tanto no texto testemunhal como no discurso. Nesse contexto, utiliza o conceito foucaultiano de dispositivo (termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de *Foucault*). O autor abre discussões em torno do dispositivo testemunhal, citando diversos estudos de autores que usaram essa abordagem, mostrando em seu texto grande relevância para compreensão do caráter de urgência e para a constituição de um discurso do testemunho, arrolado no fragmento a seguir:

O dispositivo seria uma rede de relação estabelecida dentro de um conjunto heterogêneo formado por elementos (linguísticos ou não-linguísticos) enfeixados sob um mesmo rótulo ou termo ("discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc" e que assumem "uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder") (Agamben, 2009 *apud* Souza, 2024, p. 20-21).

Na obra *A condição pós-moderna*, (Lyotard, 1979), o crítico francês e teórico literário traçou discussões temáticas do seu tempo. No seu estudo fala sobre a composição da narrativa de um relato, segundo Lyotard (1979, p. 39): “o saber que estas narrações veiculam, longe de ser exclusivamente às funções de enunciação, determinada assim ao mesmo tempo o que é preciso dizer para ser estendido, o que é preciso escutar para falar e o que é preciso representar (sobre a cena da realidade diegética) para poder se constituir no objeto de um relato”.

De acordo com Lyotard, nesse processo os atos de linguagem são pertinentes para esse saber que são efetuados pelo interlocutor, ouvinte e por um terceiro do qual se fala. O

saber desprendido de um dispositivo, que pode parecer “compacto” em oposição àquele que chamamos de “desenvolvido” e que deixa perceber claramente como a tradição dos relatos é, ao mesmo tempo, a dos critérios que definem a tríplice competência: o saber dizer, o saber ouvir e o saber fazer que exercem nas relações com a comunidade consigo mesma e com o que a cerca. Em suma, a Literatura de Testemunho desenha a ligação das memórias e os traumas de um passado como subsídio de construção da identidade individual e coletiva de uma comunidade, grupo ou de um povo.

2.1.1 A Literatura de Testemunho no Brasil: diálogos com a gênese formativa

Estudar a Literatura de Testemunho, no Brasil, já levou muitos pesquisadores à reflexões sobre o testemunho, considerando esses relatos testemunhais como tendo o seu “coração” na literatura produzida sobre o período histórico da ditadura civil-militar brasileira, momento compreendido entre os anos de 1964 a 1985, com duração de 21 anos. Nessa periodização temporal, torna-se relevante também as marcações concernentes após promulgação vigente do AI-5, (1968-1978), que durou 10 anos, estando incluso nesse período em tela a Guerrilha do Araguaia, que perdurou dos anos de 1972 a 1975, ocorrido no cenário rural no Norte do Brasil. Igualmente, é importante enfatizar os registros testemunhais nos livros do período sobre a guerrilha urbana, que eclodiu nas grandes cidades durante a ditadura na viragem dos anos 1960 para os anos 1970.

Todos esses eventos ficaram marcados na memória das vítimas, que descreveram por meio do testemunho o trauma e a violência ocasionado pelo governo ditatorial, no momento dos embates, relatando prisões indevidas, sequestros, torturas e mortes. Nesse cenário brasileiro evidenciado, destacamos que o estudo em torno do testemunho tem se multiplicado através da lavra de diversos autores, conforme citação de Salgueiro:

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. O debate em torno do testemunho na literatura requer acerrar-se não só de estudos literários (Seligmann-Silva, 2005; Ginzburg, 2011), mas de boas doses de Filosofia (Gagnebin, 2006), Psicanálise (Caruth, 2000), Direito (Agamben, 2008), Sociologia (Bauman, 1998), História (Ricoeur, 2007) etc., (Salgueiro, 2012, p. 72).

Dentro desse aporte teórico, a reflexão sobre a literatura brasileira a partir da chave do testemunho, segundo Seligmann-Silva (2023), significa expandir o "kit de ferramentas" do leitor e suas oportunidades de lidar com uma literatura repleta de contato com um cotidiano e uma estrutura social violenta, além de práticas de exclusão, tanto sociais quanto étnicas, igualmente humilhantes. Ainda, grifamos que o conceito de testemunho engloba o discurso da memória, sendo o trauma uma constante nessa teoria, logo, focando principalmente nas aporias da (re)escrita do "passado". Portanto, podemos analisar essa literatura para compreender a complexidade dos discursos paralelos e conflitantes existentes em nossa sociedade, sem cair na simplificação do literário ao histórico.

Na contribuição de Renato Franco (2023), após a implantação do decreto AI-5, (1968-1978), o governo militar interferiu na vida cultural através de uma rígida censura direcionada aos diversos setores, principalmente contra todo tipo de obra que tentava fazer oposição ao regime. Essa censura tentava suprimir a voz da sociedade, sendo, obviamente, o prolongamento de uma política repressiva sobre a cultura, acentuadamente com vista a evitar uma possível “radicalização” ideológica de alguns setores da classe média, de modo muito incisivo, nos estudantes pelo seu caráter combativo.

Cronologicamente, para compreensão dessa literatura no Brasil, Franco (2023) cita algumas obras escritas naquele período (1968-1978), extremamente, repressivo e que experimentaram uma pluralidade de rumos, sendo denominadas de “romance da desilusão urbana”. Relaciona as seguintes obras: “*Engenharia do casamento*, de E. Nascimento (1968), *Bebel que a cidade comeu*, de I. L. Brandão (1968); O romance político *Quarup*, de A. Callado (1967) e *Pessach: a travessia*, de C. H. Cony (1970)” (Franco, 2023, p. 383).

No início da década de 70, segundo Franco (2023), a literatura se viu numa situação de “esquecimento forçado” devido à atmosfera repressiva; na poesia ficou denominada de “marginal” ou de “geração do mimeógrafo”. Também, havia autores que almejavam narrar esses impasses vividos, uma vez que não sabia se deveriam escrever ou fazer política, como os romances “*Os novos*, de L. Vilela (1971), *Combati o bom combate*, de A. Quintella (1971), e *Bar Don Juan*, de A. Callado (1974). De acordo com o autor, essas são as obras mais representativas da cultura despolitizada, vigiada e administrada pela censura que o autor denominou de “cultura da derrota” (*Idem*, 2023, p. 384).

Nesse contexto, os estudos realizados por Figueiredo (2022) atestam que as obras brasileiras que abordam o evento do regime militar, consoante os escritos dos relatos de testemunho, dialogam sobremaneira com a vertente do *Testimonio* latino-americano, mas suas publicações só vieram ocorrer, de fato, após a Lei da Anistia de 1979, momento que ficou

marcado pela escrita de ex-militantes e exilados que puderam compartilhar os seus sofrimentos nos livros. Houve uma explosão em vendagem do gênero, pois essa literatura supria a curiosidade das pessoas que não conheciam sobre o ocorrido no Brasil, devido a censura que ainda perdurava, concomitante as denúncias, proporcionou uma forma ativa de vocalização que auxiliou a distender o regime militar, pois em seu cerne tinha a função de apontar as atrocidades do aparelho repressivo nos momentos finais da ditadura. De acordo com Figueiredo (2022, p. 10), “trata-se de obras que precisavam colocar em xeque e vocalizar uma voz uníssona contra o roteiro final da história imposta pelo regime militar, que estava sendo escrita unicamente pelos próprios ditadores.”

Segundo Batista (2015), o conteúdo das primeiras obras trazia tom de denúncia acerca dos eventos do período militar e vieram contribuir com os diversos registros marcante de testemunho, os relatos verídicos incorporados nas primeiras narrativas descreviam os aspectos dos fatos como torturas, assassinatos e desaparecimentos de pessoas, entre outros infortúnios. O conteúdo das obras trazia as vozes das vítimas como forma de denúncia, assim como demonstravam que as manifestações culturais sofriam cotidianamente tentativas de cerceamento por parte do governo. Obviamente, nesse cenário repressivo, a censura era utilizada como uma das estratégias de controle para a seleção das produções das obras as quais circulavam (ou não) conforme os seus interesses do regime.

Dentro desse aporte, Figueiredo (2022) apresenta uma lista de autores que registraram as lembranças dos traumas inscritos numa extensa quantidade de obras. Reiterando, esses textos serviam como uma forma de denúncia, precisamente visando não apagar a memória do vivido, haja vista são produções que ganhavam destaque abordando o testemunho/trauma vivo em diversas temáticas:

Esta produção fora extremamente vasta, sendo inaugurada em 1977 por Renato Tapajós com o livro, *Em Câmara Lenta*, (1977), ainda antes da Anistia. Entre diversos livros lançados após a Anistia, faz muito sucesso o livro do ex-guerrilheiros e banido político Fernando Gabeira, *O que é isso Companheiro?* (1979), lançado em 1979. Destaca-se no mesmo período Alfredo Sirkis com *Os Carbonários: memórias da guerrilha perdida* (1980), lançado em 1980 sobre a vida dentro da luta armada de um ex-líder estudantil. Ainda, há os relatos biográficos e memorialísticos como *Lamarca, o capitão da guerrilha* (1981), sobre a vida e a luta do capitão Carlos Lamarca, escrito por Emiliano José e Oldack Miranda, em 1981; e *Batismo de sangue* (1982), de Frei Betto, lançado em 1982, ganhador do Prêmio Jabuti em 1982, que abordava a guerrilha urbana e a morte de Carlos Marighella (Figueiredo, 2022, p. 11).

A partir do exposto, sublinhamos que a obra *Em Câmara Lenta*, de Renato Tapajós (1977), evidencia de modo exemplar o que vem a ser uma literatura do trauma ditatorial na

expressão pujante de uma Literatura de Testemunha à brasileira. Nessa perspectiva evidenciada, portanto, fizemos um painel a partir dessa obra para mostrar que tanto homem como mulheres foram torturados cruelmente pelos agentes da ditadura militar, conforme registrado por Tapajós (1977, p. 172): “furiosos, os policiais tiraram-na do pau-de-arara, jogaram-na ao chão. Um deles enfiou na cabeça dela a coroa-de-cristo: um anel de metal com parafusos que o faziam diminuir de diâmetro.” Nessa projeção, identificamos que o testemunho de Renato Tapajós descreve detalhadamente as ações de crueldade que mostram a animalização dos torturadores, levando a vítima a desfalecer lentamente até a morte. Como desfecho do livro, narra que embora a militante tenha passado por diversas torturas, não entregou seus companheiros e resistiu calada até o fim: derrotando os torturadores.

Desse modo, o painel desenhado das obras brasileiras escritas por ex-militantes revolucionários, após serem presos e torturados, dão o tom do testemunho por meio das lembranças e experiências traumáticas de dentro das prisões, denunciando os sequestros orquestrados pela repressão política do Governo Militar. Conforme Franco (2023, p. 360-361), esses livros pela mobilização escrita visavam “envolver ainda o enfrentamento, por parte do narrador, do sofrimento experimentado, além de alimentar nele esperança de que tal narração seja um meio de acusar o inimigo pela barbárie perpetrada, impedindo-o assim de continuar a adotar tais práticas.”

Importante lembrar que, para Gagnebin (2006), a testemunha é aquela que consegue resistir todas as situações do trauma, escrevendo em sua narração a mensagem do testemunho. Logo, essa retomada de tentar revelar o passado pode servir de reflexão para que eventos como os ocorridos no regime militar não venha a acontecer novamente:

Testemunha é aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (Gagnebin, 2006, p. 57).

Na visão de Halbwachs (1968, p. 14), todas as “interferências coletivas” que correspondem à vida dos grupos, “a lembrança é como a fronteira e o limite: coloca-se na intersecção de várias correntes do “pensamento coletivo”. Nesta concepção o ato de (re)lembrar e (re)memorar é fio condutor dos relatos testemunhais inscritos nas práticas sociais dos grupos”. Nesse sentido, recorreremos a Pollak (1989, p. 3), que em diálogo com Pierre Nora, enuncia alguns elementos memorialísticos: “o patrimônio arquitetônico e seu

estilo, que acompanham as pessoas por toda a vida, as paisagens, as datas, as personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições, os costumes, certas regras de interação, o folclore, a música e as tradições culinárias”.

No processo de rememoração, a testemunha passa por uma atenção entre o presente e o passado acionando as lembranças, que Gagnebin (2006) chamou de estranhas ressurgências do passado no presente. Porém, esse ato de lembrar um passado traumático tem a finalidade de transformação do presente, em casos de testemunho, proporcionando que esses eventos sirvam como reflexão para o mal não se repetir, como no trecho:

Rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa no presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (Gagnebin, 2006, p. 55).

Nessa construção, atesta Seligmann-Silva (2023, p. 48) que “aquele que testemunha se relaciona de um modo excepcional com a linguagem: ele desfaz os lacres da linguagem que tentavam encobrir o “indizível” que a sustenta.” Nesse sentido, a obra literária assume as marcas do relato indizível daqueles que viveram o trauma através da linguagem escrita que oscila entre o real e o ficcional.

Nas discussões de testemunho e ficção, segundo Seligmann-Silva (2023, p. 334), “a literatura habita uma atenção dupla na sua relação com o “real” (de afirmação ou negação), que se encontra no coração do testemunho”. De acordo com o autor, na literatura ou na teoria de testemunho não se trata mais de uma imitação da realidade, mas o que a caracteriza é sua forma de “manifestação” com o “real”. Na verdade, não existe uma transposição imediata do “real” para a literatura, o que existe é um trabalho que envolve uma delicada trama de som e sentidos das palavras, logo, vindo a constituir o tramado literário.

A partir desta formação, no caso da Literatura de Testemunho, compreendemos que o “real”, a partir da chave do trauma vivido, é entendido como uma “perfuração” na mente e como uma ferida que não se fecha. Portanto, fica mais claro para compreender o porquê do redimensionamento e da importância dessa literatura frente aos eventos traumáticos narrados.

Procurando criar distinção, mas sem esgotar a análise, haja vista o conceito suscita muitos debates teóricos, Salgueiro (2012) indicou doze traços que sentenciam o que é Literatura de Testemunho em seu esclarecedor artigo homônimo, quais sejam: 1) registro em primeira pessoa; 2) 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, raiva, ressentimento; 9) ter o vínculo estreito com a história; 10) o sentimento de vergonha pelas humilhações e pela animalização sofridas; 11) o sentimento de culpa por ter sobrevivido; 12) impossibilidade radical de (re)apresentação do vivido/sofrido (Salgueiro, 2012, p. 73-74).

Importante destacar que no Brasil essa literatura vem se desenhando desde os anos 1970, conforme registro, contudo, obviamente que naquele período ainda não havia o conceito como um gênero e tampouco a nomenclatura precisa acerca do objeto. Não obstante, a partir de discussões e publicações dos anos 1990, bem como dos seminários realizados, ficou mais explícita as discussões sobre esse recorte como um gênero ou faces da literatura, havendo, por conseguinte, uma melhor recepção crítica e compreensão por parte da academia. Enfatizamos como seminais as discussões travadas no livro, *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*, uma coletânea de textos organizada por Seligmann-Silva (2023), em que o autor aborda e nomina outros vetores do testemunho no campo da literatura como o teor testemunhal, conseqüentemente, proporcionando outros matizes para a teoria do testemunho, conforme o autor:

O conceito de teor testemunhal abre essa possibilidade de dentro dos estudos literários. O estudo desse elemento da obra literária não deve apagar ou reduzir a preocupação com o estudo das estratégias estético-poéticas que impregnam toda manifestação escrita. Um estudo que leva em conta o teor testemunhal deve, no entanto, conduzir a uma nova interpretação desses componentes. Toda obra de arte, em suma, pode e deve ser lida como um testemunho da barbárie (Seligmann-Silva, 2023, p. 12).

Segundo Seligmann-Silva (2010), o autor considera ser mais produtivo realizar o estudo da literatura a partir dos traços característicos do teor testemunhal. Nesse sentido, ampliando o conceito teórico para além de Literatura de Testemunho canônica, elabora o conceito denominado como teor testemunhal conforme indicado no artigo *O local do Testemunho*. Para tanto, busca ampliar e criar distinção de análise com a Literatura de Testemunho, enfatiza e exemplifica que é mais produtivo estudar os traços característicos do teor testemunhal “que pode ser encontrado em qualquer produção cultural, do que falar em um gênero ‘literatura de testemunho’”. Esta expressão, por outro lado, tem sido aplicada às obras programaticamente nascidas para testemunhar catástrofes no século XX” (Seligmann-Silva (2010, p. 19). Desse modo, o autor não considera errado falar em Literatura de Testemunho, mas acredita que não devemos reduzir o estudo/traços do teor testemunhal somente a esta produção já consagrada pela literatura, portanto, ampliando a acepção do

campo conceitual. Nessa mirada teórica, conseqüentemente mediante seu indicativo, podemos atestar a existência de outras ramificações e bifurcações do testemunho, por conseguinte, sendo o teor testemunhal mais uma das suas faces trabalhadas, sobretudo quando tratamos de obras de ficção que venha a se debruçar sobre esses eventos traumáticos.

A partir desses apontamentos sobre o teor testemunhal, no artigo *Testemunho, teor testemunhal e dispositivo na literatura brasileira 60-70*, Abílio Pachêco de Souza (2024) amplia e escreve a partir das discussões de Seligmann-Silva que o testemunho, como categoria de análise, tem também como base a noção de teor testemunhal.

Conforme elaboração teórica, indica que a sua expressão/traços/faces pode estar em vários trabalhos, sendo possível buscar compreender esse teor em diversas narrativas, por exemplo, na poesia, no cinema e nas artes plásticas, possibilitando ser trabalhada esse aporte testemunhal, sobretudo, quando tiver como foco os eventos chaves dessa temática, quais sejam: terrorismo de Estado, a violência institucional, tortura, morte e desaparecimentos políticos. Ainda, destaca que pode ser manejada as temáticas de modo mais ampliado, pois não se prende, exclusivamente, à fidelidade com o real e pode envolver qualquer produção (de ficção ou não), também pode apresentar estética como pautas afirmativas, marginais, periféricas e outras. Definindo teor testemunhal, como consta no recorte evidenciado pelo autor:

O teor testemunhal é qualquer conteúdo presente na obra (seja nas artes visuais, seja na literatura) que possibilite a análise, leitura ou interpretação de relações díspares de poder (capitalista, patriarcal, de gênero...); leituras da história a contrapelo, contra oficial; violência física, psicológica ou simbólica; ou cuja interpretação se insira no amplo contexto de debate dos direitos humanos (Souza, 2024, p. 19).

A partir desses pressupostos teóricos delineados de modo plural, nossa pesquisa se debruça em torno do testemunho na vertente brasileira com suas raízes na modalidade inscritas pela lavra do teor testemunhal, conforme acepção de Seligmann-Silva (2023; 2010) e Souza (2003). As obras *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e a história em quadrinho, *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023) são escritos que bebem na fonte da teoria do testemunho e se filiam na perspectiva teórica do teor testemunhal. Ainda, destacamos que são obras de ficção, relatos, contos e quadrinhos que possuem como cerne o período do regime militar e o evento da Guerrilha do Araguaia (1972-1975). De acordo com o enfatizado no teor testemunhal, as suas faces estão refletidas nos eventos traumáticos do regime militar, com sequelas gravíssimas no caso da Guerrilha do Araguaia em face do terror infligindo para com as vítimas do Estado repressivo.

Portanto, dentro desse aporte teórico, os estudos realizados a partir dos autores citados nesta subseção, mediante embasamento, destacamos o pesquisador Seligmann-Silva que inspirou muito outros autores a contribuírem com as abordagens e definições em torno da Literatura de Testemunho, por conseguinte, dando o tônus para as discussões primevas. Partindo desses estudos, consideramos que o testemunho, em conjunto com a amplitude de seus matizes com o teor testemunhal, conseqüentemente, propicia a abertura de ferramentas para às práticas de letramento literário e à formação leitora de estudantes em sala de aula, como apresentaremos a seguir sobre as conexões do *case* da Guerrilha do Araguaia e das obras literárias analisadas como práxis de pesquisa.

2.2 A reconstituição memorial da Guerrilha do Araguaia

De acordo com o evidenciado, a ditadura civil-militar no Brasil vigorou de 1964 a 1985 e perdurou por 21 anos ininterruptos; e, grifamos mais uma vez, que esse percurso foi um período tenebroso que marcou a nossa história, haja vista o país esteve sob comando de um regime militar autoritário. Nesse contexto, segundo Figueiredo (2023), os responsáveis pela gestação desse golpe contra o Estado democrático de direito foram tanto os grupos da sociedade civil, quanto das forças militares. Logo de início na instalação do Golpe foram editados os Atos Institucionais, entre eles o mais radical foi o AI-5, de 13 de dezembro de 1968, considerado um verdadeiro “golpe dentro do golpe,” pois fechava todas as poucas instâncias legais que ainda existiam, mesmo que precárias, já que institucionalizava uma série de arbitrariedades como a suspensão de direitos civis e políticos.

Naquele momento, após o AI-5, todos poderiam ser vítimas das coações da corporação militar e sem ter direito a *habeas corpus*. Conforme Figueiredo (2023, p. 10), “seria a fase mais dura da ditadura, quando ficou instituída a tortura, a prisão e o aniquilamento sistemático dos oponentes ao regime ditatorial, o que incluiria pena de morte sem direito a julgamento ou qualquer outro processo legal.” Dessa forma, podemos dividir a ditadura do Brasil em três fases:

A ditadura militar brasileira atravessou pelo menos três fases distintas. A primeira estendeu-se do golpe de Estado, em abril de 1964, à consolidação do novo regime. A segunda começou em dezembro de 1968, com a decretação do Ato Institucional no 5 (AI-5), e desdobrou-se nos chamados anos de chumbo, quando a repressão atingiu seu mais alto grau. A terceira e última fase abriu-se com a posse do general Ernesto Geisel, em 1974, que iniciou uma lenta abertura política, mantida durante o governo Figueiredo até o fim do período de exceção, em 1985 (Merlino; Ojeda, 2010, p. 107).

Nessa mesma cronologia, Pimenta e Filho (2023, p. 9) sustentam que os militares no governo trouxeram graves consequências à sociedade como “a censura dos meios de comunicação e das manifestações artísticas, o fechamento do congresso nacional, a proibição de expressar-se contrariamente ao regime, prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos e assassinatos”.

Dentro desse cenário, garante os autores, toda oposição ao governo foi duramente reprimida por meio de muita violência, sobretudo com o advento do AI-5, ocorrendo muitas perseguições, principalmente para os militantes de esquerda, dentre eles estudantes, professores, sindicalistas e políticos, logo, tornando-se o alvo principal das autoridades em face das prisões frequentes e ilegais. Dessa forma, sem possibilidades ao diálogo, o número de opositores aumentava em face da repressão a partir do AI-5, muitos militantes e opositores da ditadura militar resolveram se organizar em grupos de resistência para combater o regime autoritário vigente.

Com o aumento do autoritarismo e sem a possibilidade de diálogo, opositores do sistema decidiram combater a ditadura de um modo mais radical: a luta armada. Dessa forma, surgiram grupos de resistência, dentre eles MR-8, VPR, COLINA, ALN, VAR-Palmares, que compuseram o que ficou conhecido como guerrilha urbana. Sem alternativas, esses grupos fizeram operações de expropriações de bancos e comércios, roubos de armas e sequestros (Pimenta e Filho, 2023, p. 9).

Outros modelos de resistência para além do cenário urbano foram experienciadas no Brasil. Na obra *Diário da Guerrilha do Araguaia*, Clóvis Moura (1979) enfatiza que a Guerrilha do Araguaia ocorreu no universo rural no norte do Brasil, sendo que em face da gravidade repressiva, de modo comparativo, o autor afirma se assemelhar com a Guerra de Canudos (1896-1897), principalmente quanto às arbitrariedades cometidas pelas Forças Armadas brasileira no tocante a decapitação de prisioneiros de guerra.

Conforme descreve o autor, a fim de historicizar o advento guerrilheiro, como ponto de partida indica que no natal de 1967 um motor do barco corta as águas tranquilas do Araguaia, aproximando do lugar chamado Faveira, à margem esquerda do rio. Desceram da embarcação três pessoas: 1) seu Mário, um homem com seus cinquenta e poucos anos; 2) uma mulher idosa, dona Maria; e, o 3) Joca, um jovem de feição modesta e olhos brilhantes. Eles vão morar num sítio próximo com muitas mangueiras e uma casinha de telha carcomida pelo tempo. Passaram algumas semanas, meses após o Natal chegam novos moradores a Faveira, segundo Moura (1979, p. 18): “José Carlos, de vinte e dois anos; Alice, que cursou a Escola

de Enfermagem Ana Nery; Beto e Luís, este ex-estudante de arquitetura, aquele, engenheiro eletrônico. Sempre viveram nas cidades. Tudo é novidade para eles.”

Reiterando, conforme já enunciado na introdução, a Guerrilha do Araguaia foi um evento ocorrido entre os anos de 1972 a 1975 e aconteceu numa área de 7.000 km² à margem esquerda do Rio Araguaia, localização nas regiões sudeste do Pará, norte do estado de Goiás (atual Tocantins), igualmente em face da violência desferida pela Estado brasileiro abrangeu as terras do Maranhão, na área circunscrita do entorno do denominado Bico do Papagaio/TO.

A Guerrilha foi organizada sob a direção do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). De acordo com relatos das apurações da guerra, a ocupação do espaço onde seria desenvolvido a epopeia guerrilheira teve início em meados dos anos 1960, quando os primeiros militantes se deslocaram para aquela região e tendo como figura de destaque o líder comunista Osvaldo Orlando da Costa, o “Osvaldão”, sendo um dos primeiros integrantes do PCdoB que se instalaram na área. Conforme estudo, os militantes do PCdoB tinham a intencionalidade de instaurar um *Governo Popular Revolucionário*, conseqüentemente, democrático e popular irrompendo com a ditadura militar vigente.

Segundo Nascimento (2000, p. 96), o grupo tinha “o objetivo de organizar uma guerrilha rural com a participação dos posseiros, trabalhadores rurais, garimpeiros, castanheiros, mariscadores, comerciantes, lavradores e pequenos proprietários de terras”. Considerando todo o cenário, as características do local e da população campesina procedente de diversos Estados do país, a direção do PCdoB considerava ser o espaço ideal para o desenvolvimento da Guerrilha rural, como consta a citação:

Torna-se importante registrar, que a população campesina era composta por migrantes de vários estados do Brasil, especialmente oriundos do Nordeste. Dessa forma, os camponeses estavam na região com o singelo objetivo de erguerem suas casas, trabalharem seu sustento e na lida diária pela sobrevivência, num local totalmente inóspito, onde não havia estradas, energia elétrica e os caminhos eram abertos na mata junto aos leitos dos rios (Figueiredo; Gomes, 2020, p. 256).

Convém ressaltar para Figueiredo e Gomes (2020), que com a chegada dos militantes do PCdoB de forma repentina na região do Araguaia, chamava a atenção dos moradores a sua presença por questões lógicas, principalmente, pela forma diferenciada de suas características formativas: a modo deles falarem, como eles tratavam a população local e a forma dos serviços prestados por eles aos camponeses, por consequência, esse tratamento diferenciado acabaram ganhando de imediato a simpatia dos moradores locais. Para os autores, é importante enfatizar que os camponeses nunca tiveram o conhecimento da real motivação

desse grupo de militantes naquela região, pois silenciavam nas suas respostas e demonstravam que seus objetivos eram puramente camponeses.

Em 1970, segundo Clóvis Moura (1979), Osvaldão foi residir às margens do Gameleira, um afluente do Rio Araguaia que deságua à altura da cachoeira de Santa Isabel, juntamente com dois amigos: Cid, um homem de quase sessenta anos; e Zeca, mecânico de profissão. Depois, veio morar com eles, Glênio, um estudante pobre; e Sueli, uma jovem professora de origem japonesa. Escolheram um local de capoeira antiga, não tinha nada, de modo que os novos moradores precisavam fazer de tudo, desde o barraco para morar.

Naquela redondeza havia poucas pessoas e o comércio mais próximo ficava uns 12 km, restando como meio de vida a roça e a caça. Também, eles pretendiam desbravar o terreno e organizar uma boa plantação. Embora os militantes não soubessem realizar as atividades dos camponeses, todos eles mostravam grande vontade de aprender com a massa pobre do lugar, como segue a aula de seu Darci:

Um dia (Osvaldo havia viajado) um morador vizinho, Darci, parou no barranco para conversar. Glênio, ingenuamente, perguntou-lhe se não havia inhame onde ele morava. “Inhame? Mas aqui adiante de sua casa tem, de plantação antiga.” E foi com Glênio indicar o lugar. Ali, pacientemente, explicou primeiro a maneira de se conhecer a planta. Depois ajoelhou-se e começou a escavar habilidosamente a raiz. “É assim que se tira,” dizia. “Não se pode fazer de outra forma, senão se fere o inhame e se perde uma parte.” Essa foi a primeira aula prática que os novos moradores recebiam. Aula de quem conhece a profissão e ensina de bom grado (Moura, 1979, p. 20).

Nesse cenário, o grupo fazia tudo para agradar a comunidade, algumas das contribuições foram apresentadas por Clóvis Moura (1979). Numa pequena fazenda de Paulo Rodrigues passou a viver João Carlos Haas Sobrinho, médico formado pela Universidade Federal do Rio Grande Sul, com apenas 28 anos de idade, que ajudava muito as pessoas, pois se dizia ser enfermeiro para evitar a fazer algo que viesse identificá-lo. Porém, vez por outra ultrapassava os limites, curava doenças e até realizou parto cesariana salvando a vida de uma mulher.

Prosseguindo nesta mesma linha, chegaram outros amigos como Pedro, com espírito empreendedor; Ari, ex-estudante e sua mulher Áurea, que no ano anterior foi campeã de natação. Dias depois, vieram Dina e seu marido Antônio, ambos geólogos, outrora inscritos como cientistas no Ministério das Minas e Energia. Informa o autor (Moura, 1979) que naqueles confins surgiu a primeira escola construída pelos moradores, contando com o empenho de Paulo Rodrigues. Nessa empreitada, Áurea se tornou a professora de quarenta crianças e quando chegou o final do ano registra-se que seus alunos haviam aprendido a ler.

Destacamos que no encerramento do ano letivo foi uma festa, havendo choro de gratidão dos pais e moradores à professora, como presente ela recebia macaxeira, frutas, caça e batata-doce como forma de pagamento das aulas.

O guerrilheiro *Ciro Flávio Salazar de Oliveira* (*Flávio*) escreveu uma carta para seus pais, conforme a transcrição por *Morais e Silva* (2005, p. 616), *Flávio* descreveu sobre sua adaptação e das riquezas da mata: “conheço bem a mata desta região, serra, rios, grotas, etc. Posso cruzar de um ponto a outro por dentro da selva a distância de mais de vinte quilômetros e sair onde quero com relativa segurança”. O militante prossegue comparando a mata como se fosse sua segunda mãe, pois para ele as selvas daquela região deixaram de ser impenetráveis, densas e misteriosas como aparentava ser aos olhos de um observador inexperiente.

Continuando com o registro dos autores, *Flávio* na carta descreveu o relacionamento do militante com a natureza, enfatizando que a mata passou a ser sua grande amiga, limpa e avarandada, frondosa e bela com suas árvores gigantescas e águas na cor amarelo-ouro, até mesmo na segurança contra as tropas inimigas que nela não conseguem penetrar. Nessa projeção, descreve a riqueza da fauna e flora da região que saciavam sua fome, como no seguinte trecho: “até a alimentação farta de carne de veado, anta, caititu e porcão, onça, gorgo e guariba, mutum, jacu, jacubim e jacamim, tamanduá, jaboti, tatu, paca, etc. e ainda palmito, coco babaçu, castanha-do-Pará, frutas as mais diversas e mel de abelha” (*Morais e Silva*, 2005, p. 616). A partir desse trecho da carta de *Flávio*, percebemos quão grande era o conhecimento dos militantes na região do Araguaia, do mesmo modo, como se dava o processo de adaptação deles aos costumes com o hábitat natural da fauna e flora local.

De acordo com os estudos realizados, *Silva* (2019), *Peixoto* (2011), *Sousa* (2006), *Morais e Silva* (2005), *Gasparini* (2002) e *Moura* (1979), os autores descrevem as experiências adquiridas pelos militantes, tanto do lugar como das habilidades de convivência naquela região, possibilitando ao grupo a ampliação do número de combatentes, haja vista no início dos embates já havia três destacamentos organizados: A, B e C. Registramos, ainda, que cada um deles possuía 23 combatentes com seus respectivos grupos de fogo, composto por meia dúzia de membros. Podemos localizar os destacamentos na Figura 1, a seguir:

Ressaltamos que de início o quantitativo de militantes na região era pequeno, mas aos poucos foram chegando e afluindo outros quadros partidários. Conforme Peixoto (2011), dias que antecedem a primeira expedição do Exército o número de militantes era de quase 70 membros. A maioria desses homens e mulheres que adentraram nas matas nas proximidades do Araguaia eram majoritariamente de lideranças estudantis e haviam participado de relevantes manifestações contra o regime militar, oriundo sobretudo de grandes centros urbanos. Destacamos que alguns deles já tinha sido preso por outras atividades de oposição à ditadura, conseqüentemente, tinham também contra si inquéritos policiais, processos judiciais e mandados de prisão, haja vista muito deles participaram do mitificado 30º Congresso da UNE de 1968, em Ibiúna, onde todos foram presos e fichados pela polícia política.

Outras características do grupo dos militantes guerrilheiros, de acordo com Jacob Gorender em *Combate nas trevas* (1987), é que pouco mais de 70% dos militantes eram de origem da classe média, menos de 10% eram operários e cerca de 20% eram camponeses. Observou ainda que os militantes do PCdoB, na maioria deles, tinham menos de 30 anos de idade. Também, de acordo com os autores, “segundo a linha maoísta, o PCdoB defendia que a tomada do poder deveria começar em áreas rurais, ganhando a confiança da população e recrutando camponeses para, a partir daí, realizar o cerco das cidades pelo campo” (Gorender, 1987 *apud* Merlino; Ojeda 2010, p. 107).

Nesse percurso temporal, destacamos que o primeiro militante e futuro guerrilheiro se instalou em 1966; porém, somente no ano de 1972 foi que o Exército descobriu o foco dos militantes do PCdoB. Os militares utilizaram quatro operações para eliminar o grupo, levando ao fim a resistência armada dos militantes, como segue no Quadro 2:

Quadro 2 - Roteiro das Operações dos militares na Guerrilha do Araguaia.

Data	Operações
Abril de 1972	Operação Papagaio
Abril de 1973	Operação Sucuri
Outubro de 1973-1974	Operação Marajoara
1975	Operação Limpeza

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Figueiredo e Gomes (2020), Morais e Silva (2005), Sousa (2006), Peixoto (2011), Campos Filho (1995) e Moura (1979).

Importante frisar que essa sequência, apresentada no quadro 2, facilitou a compreensão das abordagens e discussões a partir de estudos já realizados por pesquisadores sobre o contexto da Guerrilha do Araguaia. Isso posto, discutimos sobre essas operações

visando demonstrar tanto o esforço do Exército em exterminar a Guerrilha do Araguaia, quanto a resistência dos militantes do PCdoB em continuar a lutar - mesmo até a morte, almejando por libertar o país da opressão e do torcionário militar.

2.2.1 Operação Papagaio

Em 12 de abril de 1972 as tropas do Exército chegaram em grande número de homens com vista a desbaratar as forças guerrilheiras, vindo a instalar suas bases nas cidades de Araguatins, Bacaba e Marabá. Segundo Sousa (2006), a primeira investida das Forças Armadas contra o grupo de militantes na Guerrilha do Araguaia foi no Destacamento A, localizado na base da Faveira. No dia 14 de abril de 1972, atacaram o Destacamento C, na base do Caiano, na investida militar os guerrilheiros adentraram em direção à mata. Não obstante a investida abrupta do exército, as forças guerrilheiras frustraram os planos dos militares, uma vez que as Forças Armadas subestimaram as habilidades de combate dos guerrilheiros, pois estes estavam mais bem adaptadas. Do mesmo modo, não aquilatavam a concepção da luta guerrilheira, que preparavam os militantes prontos para sacrificar suas vidas pela causa. Como resultado primevo, além de perder a primeira campanha, o exército perdeu posição perante a população e os próprios guerrilheiros.

Diante desse primeiro confronto, Sousa (2006, p. 70) realça que “o menosprezo das Forças Armadas pelo real potencial de luta e pela influência dos guerrilheiros entre o povo, foi o fator determinante para a desmoralização e antipatia pelo Exército por parte dos nativos.” Consoante o texto, como consequência a esse fracasso da primeira operação militar, por conseguinte, motivou os militares a agirem de forma violenta contra a comunidade local nas próximas empreitadas.

Para fins de registro dessa campanha, também é válido o livro *A esquerda em armas: História da Guerrilha do Araguaia (1972-1975)*, de Romualdo Pessoa Campos Filho (1995, p. 482), em que o autor cita o seguinte: “para a repressão da guerrilha, no início, grandes contingentes das três Forças Armadas foram empregados em manobra que embutiou a ineficaz Operação Papagaio”. Também, vemos a indicação no trecho citado abaixo:

Em fins de abril, Osvaldão e outro companheiro defrontam-se com um grupo do Exército numa “picada” que vai para Santa Cruz. Há rápida troca de tiros. Metralhadoras de um lado; velhos rifles 44 do outro. Um sargento é morto e um soldado ferido. Os demais fogem. Osvaldo e seu companheiro saem ilesos da contenda (Peixoto, 1995, p. 39).

Diante do exposto, na primeira operação podemos analisar que o quadro efetivo dos combatentes do Exército estava despreparado fisicamente e psicologicamente para combater os guerrilheiros. De acordo com Sousa (2006), grande parte do efetivo que combateu na primeira campanha era formado por recrutas da classe pobre oriundos da região norte. Assegura a autora, que tanto moradores do lugar, como os recrutas acreditavam nos mistérios e lendas da região atribuídas aos guerrilheiros, como as lendas da Dina e Osvaldão que deixavam os nativos encantados.

2.2.2 Operação Sucuri

O período da primeira para a segunda operação das Forças Armadas contra os quadros guerrilheiros, compreendido entre abril de 1972 a abril de 1973, foi o tempo suficiente para o Exército implementar a tática de guerra psicológica voltada para a população. Assevera Sousa (2006, p. 172): “o terror psicológico empreendido, principalmente a partir da Operação Sucuri, que inaugurou a segunda campanha, teve como objetivo primordial a cooptação dos nativos para a estratégia da antiguerrilha”. Segundo a autora, para essa empreitada, o Exército lançou um projeto de cunho social, de caráter assistencialista, denominado ACISO (Ação Cívico Social), obviamente, visando atrair a comunidade local.

De acordo com a análise das contendas de campanha, segundo Peixoto (2011), ratificamos que as informações coletadas pelo Exército, na primeira campanha, foram insuficientes para combater os militantes do PCdoB. Porém, na segunda campanha denominada como Operação Sucuri, o comando da repressão ficou subordinado ao CIE (Centro de Informações do Exército), tendo como missão colher informações para uma melhor investida aos guerrilheiros. Afirma, Peixoto (2011, p. 482) que o Exército “utilizou-se de poucos agentes disfarçados em compradores de arroz e madeira, proprietários de bodegas, roceiros e outros tipos comuns infiltrados na região para mapear a guerrilha.”

Dentro desse contexto histórico, para os autores Sousa (2006) e Campos Filho (1995), o objetivo da ACISO era atender a população nas questões mais essenciais, pois era uma área esquecida e tudo estava por fazer em face do abandono do Estado. Com vista ao proselitismo e cooptação, portanto, as Forças Armadas levaram serviços médicos e dentistas, assim como distribuíram medicamentos e vacinas em larga escala, igualmente, patrolaram as estradas, legalizaram posses e doaram terras por meio do INCRA. Além disso, emitiram documentos de identificação, prática rara para os moradores da região do Bico-de-Papagaio,

ainda perseguiram pistoleiros e grileiros, tudo com o intuito de conquistar o apoio ou (pelo menos) a colaboração do povo.

O texto *Nasce a Operação Sucuri: primeiro armar, depois dar o bote*, Morais e Silva (2005) descrevem todas as ações que o CIE planejou, por exemplo, o silenciamento das informações, assim como as infiltrações de militares e civis nas áreas tomadas pelos guerrilheiros. Atestam Morais e Silva (2005, p. 404) que “os civis e militares escalados para a Operação Sucuri estavam proibidos de executar qualquer ação ofensiva contra os guerrilheiros. O desrespeito à regra poderia quebrar o sigilo da missão e colocar em risco, mais uma vez a caçada.” Para as Forças Armadas, como resultado frutífero da ação, houve baixas entre os guerrilheiros: “do saldo de sete mortes da segunda campanha, seis foram em emboscadas, ou seja, os combatentes subestimaram a capacidade de cooptação do Exército. Muito confiantes em virtude da primeira campanha, os guerrilheiros foram “traídos pela falta de cuidado” (Sousa, 2006, p. 173), portanto, podemos concluir que o exército “deixou a região” por um ano para a elaboração de uma cruel contraofensiva com melhor resultado *a posteriori* como um plano tático e estratégico.

No tocante à organização de cada grupo dos militantes, segundo Moura (1979), havia uma autonomia em treinos de sobrevivência para resolver seus problemas alimentícios. Nesse cenário em guerra que se desenhava, após segunda campanha, as Forças do Exército demoraram a voltar aos ataques, por conseguinte, dando tempo aos militantes criarem e organizarem o núcleo União pela Liberdade e pelos Direitos do Povo (ULDP), que tinha o objetivo de desenvolver um trabalho político mais concreto com os camponeses da região.

Nesse trabalho eles desenvolveram o Programa dos 27 Pontos, que descreviam as necessidades da população da região, desde a regulamentação dos seus trabalhos até investimentos como assistência médica e escolar. Ainda, nesse mesmo período criaram o Regulamento de 32 artigos, estabelecendo quais eram as funções dos combatentes nas Forças Guerrilheiras do Araguaia (Foguera), ou seja, seria uma espécie de documentos que estabelecia a estrutura militar dos destacamentos e a hierarquia eram alguns dos pontos discutidos pelo grupo.

Em síntese, na Operação Sucuri, a fim de empunhar uma contraofensiva, os militares disfarçados se infiltraram na região da guerrilha e identificaram a rede de apoio aos militantes do PCdoB nas comunidades locais. Dentro da rede de apoio, existiam muitos que tinham ligações de amizade com os “paulistas”, como eram chamados os guerrilheiros, que levou os militares obrigarem essa população a trabalhar como colaboradores, em especial os camponeses. Para esse intento, de modo forçado, exigiam que trabalhassem como

mateiros/guias do Exército no interior da mata, a fim de vasculharem as áreas de depósitos, os esconderijos dos guerrilheiros e, por fim, eliminá-los. Como exemplificam Moraes e Silva (2005, p. 464): “o mateiro Cícero e outro morador, Raimundo Severino, guiam a patrulha. Em uma curva do caminho, aparece um guerrilheiro. Raimundo aponta a espingarda e puxa o gatilho. Chico recebe o tiro no peito.” Nesse episódio, o guerrilheiro Chico morre na hora. Enfim, os agentes secretos municiaram-se de informações para a fase de repressão, objetivando o extermínio dos guerrilheiros e o aniquilamento da Guerrilha do Araguaia a partir da operação seguinte denominada Operação Marajoara.

2.2.3 Operação Marajoara

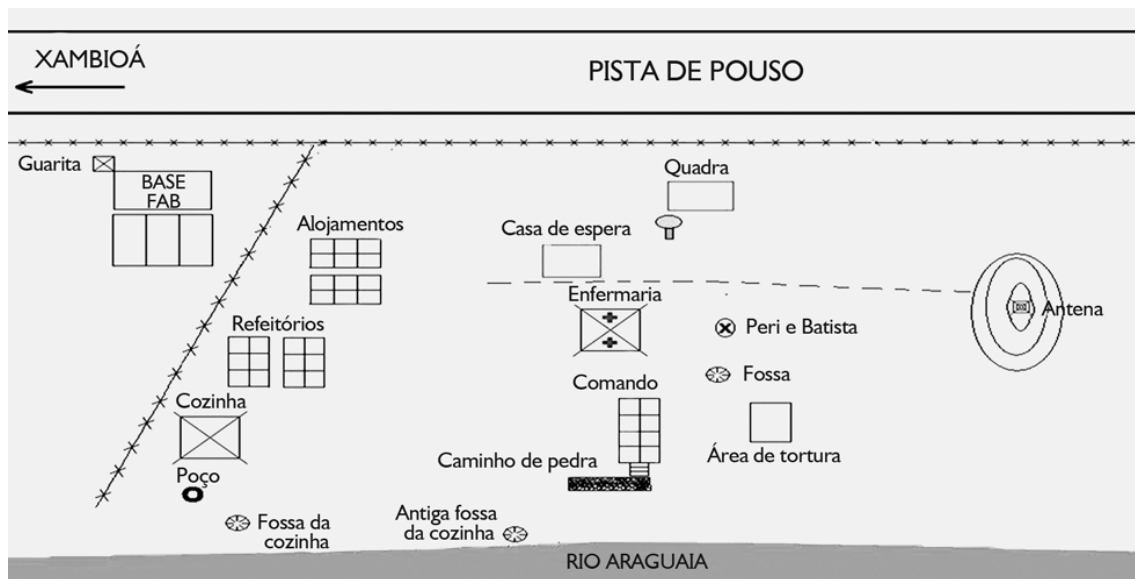
Em outubro de 1973 até meados de 1974, foi deflagrada a Terceira Campanha, batizada de Operação Marajoara, totalmente diferente das operações anteriores. As tropas das Forças Armadas ocuparam a região ostensivamente em todos os municípios e povoados, entraram pela Transamazônica nas localidades paraenses de São Domingos, Metade, Brejo Grande, São Geraldo, Palestina e Santa Cruz. Segundo Campo Filho (1995, p. 138), com base no depoimento do coronel Pedro Cabral, na ação “foram empregadas as tropas da região: Batalhão de Selva, de Manaus, soldados da região que eram acostumados com as intempéries do clima equatorial, conhecedores do mato, porque nasceram e viveram ali”.

De acordo o autor, a maior força de combate foi do Exército, com destaque da Brigada de Paraquedistas do Exército, do Rio de Janeiro; a segunda foi a Força Aérea de Belém, Esquadrão Misto de Reconhecimento e Ataque (EMRA), ainda, contou com a operacionalização do Comando Geral do Ar (COMGAR). Outros envolvidos na operação, logo no início da campanha, foram os diversos agentes da comunidade de informação espalhados na área, eram os responsáveis pela caçada dos “suspeitos”. No comando desses agentes disfarçados estava o Major Sebastião de Moura, o “Curió”, que atuou com vários codinomes, dentre eles “Dr. Luchini”, a quem foi imputado atos de barbaridades contra os prisioneiros, tanto aos moradores da região quanto aos guerrilheiros.

Nessa empreitada, Sousa (2006, p. 177) destaca que “às perseguições, na atuação do Exército se deu em duas frentes, a prisão dos “elementos suspeitos” entre a população e o cerco à Guerrilha, no combate direto na selva”. Pontua a autora que foi realizada uma busca na área próxima aos guerrilheiros, onde retiraram os lavradores, mariscadores e mateiros para isolá-los sem que eles tivessem qualquer contato com a população local. Essa ação do

Exército era uma forma de desabastecer a guerrilha e, com vista a aplicar o terror, queimavam as lavouras dos camponeses que foram retirados de suas terras - sendo que muitos foram levados para a Base Militar, onde sofreram torturas. Como podemos visualizar a Figura 2 - Croquis da Base Militar da cidade de Xambioá desenhado por ex-soldados no ano de 1970:

Figura 2- Croquis da Base Militar de Xambioá no Pará da década de 1970



Fonte: Peixoto (2011, p. 488).

O cenário desenhado da Base Militar de Xambioá, segundo Peixoto (2011, p. 487), indica que “as tropas, especializadas em combate na selva, espancaram centenas de pessoas. Quase todos os homens válidos da área rural foram levados para prisões em Marabá, Xambioá e Belém (...). Ficaram nas roças apenas mulheres e crianças”. Ainda, de acordo com as informações do autor, a Base Militar de Xambioá foi um campo de concentração onde havia cercas de arame farpado que delimitavam uma área chamada ‘curreal’ (área de tortura), local onde ficavam os prisioneiros. Grifamos, também, que eles ficavam em buracos cavados no chão e cobertos com arame farpado. Conforme informa os relatos de camponeses que passaram pela casa de tortura, atestam que nesse local foi enterrado guerrilheiros e camponeses.

Entre os guerrilheiros mortos pelo Exército, destacamos os corpos dos três amigos Juca, Flávio e Gil, que segundo Moraes e Silva (2005), seus corpos foram amarrados pelos pulsos e tornozelos, sendo levados em vários lugares para serem vistos pela população. Ainda, grifamos que essas cenas estão bem marcadas na memória da população local, principalmente o assassinato do guerrilheiro Osvaldão pelo mateiro Arlindo Piauí, pois o seu corpo foi amarrado e exposto, como afirma Sousa (2005, p. 180): “seu corpo foi exibido como um

troféu nas cidades da região, amarrado numa corda presa a um avião, sobrevoou as cidades, e em Xambioá foi permitido que a população pudesse vê-lo de perto, pondo fim ao mito que se criara no imaginário popular”.

Neste contexto, muitos registros apontam que a Operação Marajoara foi marcada pela perseguição aos últimos guerrilheiros caçados pelos militares, que foram treinados a não fazer prisioneiros e combaterem a guerrilha com torturas, execuções e eliminação de vestígios. Como afirma Nascimento (2000, p. 482), “a execução de Walquíria, a última guerrilheira, no campo de concentração que foi a base militar de Xambioá, marcou o fim da guerrilha, mas não das operações militares, que se seguiram com a ocultação dos cadáveres”.

2.2.4 Operação Limpeza

Após o fim da Operação Marajoara, realçamos que em meados de 1975 ainda não havia sido encerradas as ações das Forças Armadas, pois os militares continuaram na região do Araguaia com objetivos de calar e tentar apagar a história da memória da população. Conforme os estudos realizados pelos autores Sousa (2006) e Peixoto (2011), sob o comando dos presidentes militares Garrastazu Médici (1969-1974) e Ernesto Geisel (1974-1979), foi dada a sentença de que todos os militantes/guerrilheiros do PCdoB deveriam ser aprisionados, torturados e que tivesse a sua execução sumária, por fim, com a devida ocultação de seus cadáveres.

A deliberação do Estado para o aniquilamento físico dos guerrilheiros objetivava que todos os vestígios sobre o episódio do Araguaia fossem destruídos. A lógica dos militares, de acordo com Sousa (2006, p. 145), era que “sem cadáveres não havia crime. Sem crimes não havia vestígios comprobatórios que apontassem para as operações de grandes contingentes que as Forças Armadas empreenderam naquela região.”

Importante frisar que todas essas atrocidades são confirmadas na pesquisa de Peixoto (2011), haja vista coletou depoimentos do coronel aviador Pedro Cabral, em que relatava acerca das viagens de helicóptero transportando corpos para serem queimados na Serra das Andorinhas. Como segue o recorte do texto a seguir:

Quando chegou o final da caçada humana que houve aqui, faltava um guerrilheiro que não se conseguiu pegar, que foi o Ângelo Arroyo. Veio a ordem de Brasília para encerrar operações e fazer uma limpeza para evitar que jornalistas e outros interessados viessem a descobrir os corpos. Eu fui o último a sair daqui. A gente saía de helicóptero da comunidade de informações que sabiam onde estavam enterrados. Eles pegavam esses corpos, metiam em sacos e levavam para a Serra das

Andorinhas, sempre no mesmo local de difícil acesso. Eu mesmo transportei para a Serra das Andorinhas vários corpos, várias vezes. A gente tocava fogo e voltava para Xambioá e de lá via a fumaça. Foi na parte norte da Serra das Andorinhas. Isso foi em janeiro/fevereiro de 1975. (...) (Pedro Cabral, depoimento pessoal, 2010) (Peixoto, 2011, p. 496).

De acordo com Morais e Silva (2005), os militares fizeram uma varredura para certificar de que não havia nenhum guerrilheiro vivo. Logo após, os homens das Forças Armadas constataram que havia três comandantes político militares que tinha conseguido evadir da área da guerrilha e ficaram vivos, são eles João Amazonas, Elza Monnerat e Ângelo Arroyo, este último morto na Chacina da Lapa³ (1976), no local onde funcionava o Comitê Central do PCdoB. Diante das considerações do autor e estudos realizados, permite-nos pensar que a Operação Marajoara, com exceção dos que conseguiram evadir, não deixou sobreviventes dos militantes do PCdoB, pois foram todos mortos cruelmente sob torturas ou por fuzilamentos.

Ainda, quanto ao silenciamento forçado imposto pela corporação militar, os familiares dos desaparecidos travam desde então uma luta cotidiana pelo direito à memória e contra o esquecimento desde aquelas fatídicas operações. Segundo Peixoto (2011), a Caravana dos Familiares dos Desaparecidos do Araguaia, de 1980, foi um ato de heroísmo não só das mães, mas de todos os familiares dos desaparecidos na Guerrilha do Araguaia, que desde o início procuraram por notícias de seus filhos ou dos corpos deles. Registramos que essa procura se fortaleceu, especialmente, quando mães e familiares se reuniram no II Congresso Nacional pela Anistia sendo realizado em novembro de 1979, em Salvador/BA, no momento em que foi lançado e organizado o Manifesto dos Familiares dos Mortos e Desaparecidos do Araguaia.

Nesse cenário histórico, ainda permeado por conflitos e censura, o processo de abertura se aprofundou a partir de algumas medidas casuísticas oriundas dos militares. Segundo Figueiredo (2013, p. 118), “entre as medidas liberalizantes de Figueiredo, destaca-se, em 1979, a anistia política – não à ampla geral e irrestrita como queriam a esquerda e setores democráticos, mas a que garantiu a abertura das cadeias e a volta dos exilados políticos”. Demonstrando o casuísmo, adverte o autor que alguns prisioneiros ainda continuaram nos presídios cumprindo penas, conforme o tipo de crime atribuído pelo Estado

³ Segundo Morais e Silva (2005, p. 533) “as execuções do dia 16 de dezembro de 1976 ficaram conhecidas como Chacina da Lapa”. Conforme autores, a operação foi conduzida pelos homens do Departamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) que arrombaram a casa 767, da rua Pio XI, no bairro da Lapa em São Paulo, com rajadas de tiros os comandantes Ângelo Arroyo, o Jota, e Pedro Pomar, o Mário, foram assassinados, no local, onde os dirigentes do partido se reuniam avaliando a Guerrilha do Araguaia e retomando os trabalhos.

aos militantes presos; de modo contraditório e favorecendo as forças do torcionário ditatorial, não houve a responsabilização dos crimes de lesa-humanidade cometidos pela corporação militar.

Todo esse transcurso foi marcado por uma história silenciada por décadas, contudo, com a criação da Lei nº 12.528 que institui a Comissão Nacional da Verdade (Brasil, 2011), durante o governo de Dilma Rousseff, como experiência de ex-presença política, se aventou abrir com mais nitidez as discussões sobre o triste período. De acordo Figueiredo (2023, p. 184), “essa legislação tinha como objetivo principal estabelecer os protocolos mínimos acerca da Justiça de Transição, tão almejada pelas vítimas - sublinhamos a marcação temporal, pois a lei foi editada 26 anos após o fim da ditadura civil-militar”. Grifamos que com a institucionalização da Lei houve um aumento tanto dos livros escritos, quanto das ações de restauração da memória da Guerrilha do Araguaia.

Dentro desse aporte teórico e normativo legal, em vinte de julho de 2003, a juíza federal Solange Salgado, da 1ª. Vara da Justiça Federal, proferiu sentença relativa a uma causa iniciada em 1982, (Brasil, 2011 *apud* Peixoto, 2011, p. 485) em que “determinou a quebra de sigilo de todas as informações oficiais existentes sobre a Guerrilha do Araguaia. A ação judicial foi instaurada por familiares de 22 desaparecidos”. Perante o exposto, as informações sobre as Operação Limpeza foram realizadas de diversas formas, tendo o acolhimento dos relatos pela ouvidoria do Grupo de Trabalho Tocantins (GTT), criado pelo Ministério da Defesa para cumprir a sentença da juíza federal Solange Salgado, que na sentença acatou a ação movida pelos familiares de desaparecidos na Guerrilha do Araguaia. Também, colocaram a União como ré, impondo que seria função do Estado assumir a responsabilidade para localizar os restos mortais dos guerrilheiros desaparecidos e explicitar as circunstâncias das mortes ocorridas na região do Araguaia.

Com vista a interpretar sobre a memória da Guerrilha e suas consequências, assim como o clima repressivo que perdurou na região, criou-se outras formas de estudos e narrativas, nominando como “a guerra que veio depois”. Segundo pesquisa, o grupo GTT, realizaram diversas entrevistas, (Peixoto, 2011, p. 480) conforme citação: “ex-guerrilheiros, ex-guias do Exército, ex-militares, moradores e camponeses, compondo um acervo que está sendo organizado no âmbito do Projeto Memórias Reveladas, do Arquivo Nacional (RJ), ao qual o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) se integrou formalmente.” De acordo com as falas dos entrevistados, é comprovado que a Operação Limpeza se caracterizou pela escavação, remoção e ocultação dos cadáveres sem deixar nenhum vestígio, como foi citado no depoimento do coronel aviador Pedro Cabral.

Em se tratando da magnitude que foi a Guerrilha do Araguaia, precisamos evidenciar a violência praticada pelas Forças Armadas contra os guerrilheiros em face dos requintes de crueldade e barbárie. Como descreve Nascimento (2000, p. 152), houve a “amputação das mãos para facilitar a identificação e a degola por esses e outros motivos, foram práticas corriqueiras patrocinadas por um setor do Exército comandado pelo Major Sebastião de Moura Rodrigues”.

Ainda, quanto às atrocidades para a população local, podemos citar o depoimento dos indígenas Suruí, entrevistados em 1975, pela antropóloga Iara Ferraz, onde eles relatam como foram forçados pelas Forças Armadas para caçar guerrilheiros. No texto de Peixoto explicita o relato (2011, p. 496): “nós tava lá no São Raimundo. Matava primeiro e depois cortava o pescoço, soldado. Arekasu mesmo, o ajudou. Arekasu pegou na mão dele pra cortar... mas é feio, rapaz! Foi ele mesmo que mandou: cortava a cabeça e levava pro São Raimundo pra tirar retrato”. Ou seja, são relatos como esses que nos levam a conhecer a versão da história contada por quem realmente foi a testemunha viva que atravessou os traumas.

Em síntese, muitos pesquisadores sobre a Guerrilha do Araguaia como Peixoto (2011), que fez parte do Grupo de Trabalho Tocantins (GTT), integraram a equipe em que entrevistaram mais de cem pessoas dentre as 13 expedições realizadas em 2009 e outras seis em 2010. Indica Peixoto (2011, p. 489) que “a memória da guerrilha está viva, mas reprimida, inclusive fora dos currículos escolares, quando se trata de fato histórico de grande relevância para o entendimento do que é hoje a região”.

De acordo com o exposto pelo autor, podemos considerar que o caso da Guerrilha do Araguaia possui uma memória fragmentada de uma história em aberta - sem um desfecho convincente sobre a verdade ocorrida, sobretudo em face do silenciamento por parte daqueles que ocultaram os cadáveres dos militantes desaparecidos da Guerrilha do Araguaia.

2.3 A História em Quadrinho Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho, Moreira e Kolbe (2023)

A História em Quadrinhos (HQs), *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023), é baseado em fatos reais, mas recria de modo ficcional algumas narrativas, justamente, com vista a construir através da imaginação, depoimentos e fragmentos do que poderia ter sido a vida do Dr. João Carlos Haas Sobrinho no Araguaia. Ainda, embora esses rasgos ficcionais, a história se debruça de maneira muito respeitosa pelo

seu personagem, pois procura recriar cenários, eventos e situações com o intuito de destacar os últimos acontecimentos da vida do protagonista, médico gaúcho que na região do Araguaia recebeu o codinome de Dr. Juca e Doutor Araguaia.

Desse modo, apresentaremos a obra em HQs começando pela capa com o título em letras grandes na cor branca escrito *DOUTOR ARAGUAIA*, abaixo o subtítulo, *A história de João Carlos Haas Sobrinho*. Logo abaixo, o desenho do Dr. Araguaia olhando para o alto e, ao seu redor, um colorido com cores quentes dando uma energia vibrante à capa. Ao mesmo tempo, a arte expressiva demonstra como se o Dr. Juca estivesse flutuando entre as folhas secas e um pássaro voando na sua volta, criando a sensação de movimento e transformação de um novo tempo.

A contracapa do livro traz a ilustração do Dr. Juca, usando óculos transparentes, mostrando o seu olhar para o alto, vestido de médico e usando um telescópio envolta do pescoço. Na parte superior está escrito "*O médico e o guerrilheiro*", ao lado direito da imagem do Dr. Juca, a descrição do seu trabalho prestado às pessoas carentes na região do Araguaia durante o período da Ditadura Militar.

A parte interna da obra se estrutura conforme o sumário: *Prefácio*, foi escrito pela sua irmã Sônia Haas, contando sobre a história de seu irmão. *A História em Quadrinhos*, escrevendo a trajetória do João Carlos, com narrativas e imagens. *O Epílogo: foi assim que começou*, uma demonstração dos movimentos que levaram ao golpe de 21 anos de Ditadura Militar. *Extras*, exposição de fotografias de diferentes fases da vida de João Carlos. Outra parte são os *Depoimentos*, da irmã do Dr. João Carlos e dos professores do Diego. *A Carta de João Carlos*, é uma carta que ele escreveu ao povo de Porto Franco e *Os artistas*, são as biografias dos autores, Moreira e Kolbe. Assim, o roteiro e arte da história principal são de autoria de Diego Moreira, que iniciou com projeto quando foi aluno do curso de História em Quadrinhos, como afirma o depoimento do seu professor Maurício Dias:

Costumamos ver as biografias de pessoas famosas serem publicadas. Ou então de pessoas que tiveram uma história de vida extraordinária. E o Doutor Araguaia se encaixa no segundo tipo. Recebi o convite para escrever esse texto sobre "Doutor Araguaia" por que orientei o Diego na construção desse projeto no período em que ele foi meu aluno no curso de História em Quadrinhos. Foi muito gratificante para mim ver que aquela história tão promissora foi concluída e publicada. E por ter acompanhado sua trajetória logo no início, e conhecer o autor, posso revelar que essa obra foi fruto de muito trabalho e dedicação. E hoje, além de um amigo, o Diego tornou-se também professor de desenho no mesmo curso onde começou esse projeto (Moreira; Kolbe, 2023, p. 49).

Ao analisarmos a estrutura da história principal da HQs, constatamos que é uma biografia viva do Dr. João Carlos Haas Sobrinho, desenhada em branco e preto, oferecendo ao

leitor os elementos verbais e visuais (textos e imagens). Nesse cenário, o papel do roteirista na HQs é aquele que define o “número de páginas, descrição da cena, quantos quadros por página, personagens, diálogos, figuras que serão desenhadas, entonação das falas, as respectivas emoções das personagens, o cenário em que a personagem deve ser inserida e se há necessidade de corte no argumento” (Pessoa, 2016, p. 19-20).

De acordo Santos (2023, p. 9), “a História em Quadrinhos é um termo que congrega formas diferentes de apresentar narrativas iconográficas sequencializadas.” Conforme Santos (2023), as HQs possuem elementos visuais que formam a “semântica” de acordo com o seguinte ordenamento: 1) **Requadro:** é a moldura que circunda os desenhos e textos de cada quadrinho que faz parte da linguagem não-verbal. 2) **Balão:** convenção gráfica onde é inserida a fala ou pensamento do personagem e o **rabicho** (apêndice que sai do balão em direção à cabeça do personagem) indica ao leitor quem está falando. Também, devemos enfatizar que há vários tipos de balões caracterizado por vários formatos: de cochicho (linhas pontilhadas), de pensamento (linhas onduladas e ausência de rabicho, substituído por bolinhas que se dirigem ao personagem), etc.; 3) **Recordatório:** painel encontrado no interior do quadro onde são colocados os textos da narração, de transição de tempo e espaço; 4) **Onomatopeia:** representação de ruídos (explosões, socos, tiros, objetos quebrados, colisões etc.) por meio de palavras; 5) **Metáfora visual:** signos que ganham uma conotação diferente e características quando usados em HQs, como ter lâmpada acesa sobre a cabeça (significa que o personagem teve uma ideia); 6) **Linhas cinéticas:** linhas que indicam o movimento dos personagens ou a trajetória de objetos em plena ação (automóveis e outros meios de locomoção, pedras atiradas por alguém etc.). Em posse dessas informações, iremos apresentar a HQs do Doutor Araguaia em três partes, por isso, faremos recortes em consonância com os *feedbacks* da história Dr. João Carlos Haas Sobrinho e os depoimentos prestados que constam no livro.

2.3.1 Atividades de João Carlos Haas Sobrinho antes da Guerrilha do Araguaia

Ao nos debruçarmos sobre a obra da história em quadrinhos Doutor Araguaia, o depoimento de Sônia Maria Haas traz informações sobre o Dr. João Carlos muito importante, conforme Moreira e Kolbe (2023, p. 48) transcreve: “o segundo filho de Seu Ildefonso e Dona Ilma nasceu em uma noite fria de São João na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, em 1941. João teve uma infância bonita e alegre, sempre se destacando na escola, cheio de medalhas ao final do ano”. Ainda, de acordo com o depoimento citado pelos autores, João

Carlos seguiu seus caminhos, fortaleceu sua liderança, estudava e sonhava alto. Estudou o primário e o ginásio no colégio São Luiz (Irmãos Maristas), em São Leopoldo, o nível científico concluiu no colégio Anchieta (Jesuítas) em Porto Alegre, depois ingressou na Faculdade de Medicina da UFRGS no ano de 1950. Porém, antes de concluir o curso, foi preso em virtude de ser o presidente do Centro Acadêmico Sarmiento Leite no ano do golpe de 1964.

Dentre as páginas do HQ que merecem ser destacadas estão as narrações da infância do Dr. João Carlos, no tocante ao quanto se preocupava com o próximo na sua cidade natal. Como cita Moreira e Kolbe (2023, p. 18), segundo a narração do personagem: “mesmo na infância... Na minha querida cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Eu fazia questão de enterrar os pássaros que encontrava mortos. Sempre acreditei que toda vida, mesmo no seu fim, merecia atenção. Nem que fosse uma sepultura para um cadáver solitário”.

Nas recordações representando as lembranças do 2º e 3º quadrinho descreve a primeira prisão João Carlos, com apenas 23 anos de idade no ano de 1964, como descreve Moreira e Kolbe (2023, p. 20) dando voz narrativa ao personagem “eu lembro quando fui preso, em 1964, no Serviço Social de Menores do Rio Grande do Sul. Eu fiz parte da presidência da FEURGS⁴. Fui deposto depois do Golpe Militar, acusado de ser “esquerdista”. E me prenderam por participar de um movimento estudantil”. Essa narração se completa com as imagens de João Carlos atrás das grades e, quando sua mãe foi lhe visitar, aconselhou o filho para deixar de mexer com política. Nessa conversa, sua mãe prometeu até construir um hospital numa periferia para João clinicar, contudo, ele respondeu que ajudar as pessoas era mais forte que ele.

Após formado, nas atividades de médico e já como militante do PCdoB, Dr. João Carlos foi prestar seus serviços na região de Porto Franco e Estreito, no Maranhão; e em Tocantinópolis, no norte do atual estado do Tocantins, onde pôde ver de perto a difícil situação do povo dos sertões. Sublinhamos que naquela localidade, em meados dos anos 1960, as pessoas morriam por falta de recursos para tratamento médico, pois não havia médico nem hospital na região. Conforme o triste cenário, Moreira e Kolbe (2023, p. 10) relatam, segundo narrativa do Dr. Juca: “com auxílio dos habitantes, iniciou o trabalho em condições difíceis e montei um pequeno hospital em Porto Franco. Atendi a vários chamados, viajando pelas precárias estradas. Tive colaboração dos moradores e tornei-me amigo de todos”.

⁴ Federação dos Estudantes Universitários do Rio Grande do Sul.

Discorrem Moreira e Kolbe (2023, p. 12) sobre as vicissitudes do médico Dr. João Carlos, conforme diálogo: “inconformado comecei a denunciar o descaso do governo e reivindicar recursos para assistência médica... o que me tornou alvo de perseguições das autoridades”. Por meio dessas ações que Dr. João Carlos recebeu um telegrama lhe avisando que estava sendo procurado e que era para ele fugir. O médico João Carlos foi forçado a deixar Porto Franco, sem poder explicar para os amigos locais o motivo do seu afastamento.

2.3.2 Atividades do Dr. Juca na região da Guerrilha do Araguaia

Na sequência, em fins de 1969, juntou-se com outros perseguidos pelo Regime Militar que já se encontravam na região do Araguaia nas proximidades de São Geraldo e Xambioá. Nesse panorama de guerra que se avizinhava, Moreira e Kolbe (2023, p. 15) escrevem que as “Forças Guerrilheiras do Araguaia estão prontas a receber todo o injustiçado e perseguido... desde que queiram empunhar armas para libertar o Brasil”.

Dessa forma, em 1969, o Dr. João Carlos se abrigou nas posses do seu companheiro e futuro guerrilheiro Paulo, próximo ao Rio Araguaia, que preocupado com o médico procurado nos jornais, achou melhor que ninguém soubesse que João Carlos era médico e passou a chamá-lo de Juca. Como descrevem Moreira e Kolbe (2023, p. 21): “eu e a Dina prestaremos atendimentos médicos simples aos vizinhos. Diremos que você é enfermeiro, assim pode ajudar sem criar suspeitas”. Dessa forma, as atividades do Dr. Juca na região do Araguaia foram aparecendo, deparando-se no seu ofício com mais gente humilde e necessitada.

Passada algumas semanas, segundo Moreira e Kolbe (2023), Juca foi chamado por um homem em virtude que sua mulher estava dando à luz e havia uma complicação no parto. Conforme relato, ao chegar no local recebeu a notícia de que o feto estava morto e a passagem estava bloqueada, mas ele não podia demonstrar todo o seu conhecimento médico sem se expor. Contudo, vendo a situação do sofrimento da mulher, informou que tinha que tirar a criança de qualquer jeito ou a mãe iria morrer.

De acordo com o texto, o parto foi complicado, (Moreira; Kolbe, 2023, p. 24): “foi um procedimento delicado. E nessa hora eu assumi meu papel de médico. Não podia fingir ser apenas um enfermeiro. Eu precisava salvar a vida daquela mulher”. Tarefa complicada, visto que para os moradores e vizinhos da região do Araguaia Dr. João Carlos era Juca, simplesmente um lavrador e enfermeiro. Entretanto, depois daquele dia, por ter realizado os

procedimentos médicos de um parto complicado (mesmo sem os recursos instrumentais necessários conseguiu salvar a mulher), Juca foi nominado também como doutor e médico.

Além da atividade desempenhada pelo Dr. Juca como médico na região do Araguaia, também se tornou comandante do Destacamento B, quando se embrenhou na mata com seus companheiros. O Destacamento B comandado pelo Dr. João Carlos Hass Sobrinho, de acordo com o livro, era composto por quatro homens e uma mulher que não tiveram seus nomes revelados na HQs, apenas o de Juca. Sublinhamos que nessa atividade como Comandante na mata exercia com muito zelo, pois dava atenção a todos os seus companheiros.

2.3.3 Desafios da guerra e emboscada: a morte e desaparecimento do médico Dr. Juca

Reportando ao delineamento histórico já realçado, em abril de 1972, em meio a tanta violência se agravaram os sofrimentos da população daquela região. Segundo transcorre na história relatada pelo narrador personagem (Moreira; Kolbe, 2023, p. 13): “(...) tropas do Exército contra moradores. Muitos foram presos. E tiveram suas casas destruídas. Diversos perseguidos decidiram não se entregar. Se refugiaram para enfrentar a violência das forças da ditadura. Também perseguido juntei-me a eles”. Dessa forma, em meio a uma guerrilha contra a Ditadura Militar, os perseguidos escolheram a região do Araguaia, lá traçaram as estratégias e elaboraram um plano político contra o governo ditatorial.

Nesse contexto, os desafios da guerra começariam para o comandante Juca, (Moreira; Kolbe, 2023, p. 17): “há cinco meses começaram os confrontos com os soldados do Exército. E nesse período já houve muitas baixas... nos dois lados. No meio disso perdemos o contato com o Destacamento C. Agora nós cinco estamos indo ao encontro deles para ver se estão bem”. Nessa mesma página da HQs podemos visualizar os cinco companheiros conversando ao redor de uma fogueira e no 4º quadrinho atrai a atenção do leitor uma imagem de um pássaro morto.

Quando saíram na mata à procura dos companheiros do Destacamento C, o Comandante Juca e seus companheiros foram alvejados com tiros pelo Exército, um dos tiros pegou na coxa do Comandante Juca, recebeu ajuda de um companheiro, correram muito e conseguiram escapar. Conforme Moreira e Kolbe (2023, p. 28 e 29) ficcionando as falas do Dr. Juca: “a Adrenalina me fez esquecer a dor... Mas, não por muito tempo. Logo eu perdi os sentidos. Acordei horas depois tudo doía. Mas meus companheiros haviam cuidado de mim.”

A imagem do helicóptero sobrevoando sobre a mata e o grupo do Comandante Juca, mostram o quanto o cerco estava se fechando para eles, principalmente porque o perigo estava

nos homens do Exército que estavam embrenhados na mata. Os guerrilheiros do Destacamento B passaram dois dias caminhando, mesmo com o Dr. Juca ferido, este sentia mal pressentimento. Assim, eles caíram em outra emboscada, como relata as últimas fala do Dr. Juca, (Moreira; Kolbe, 2023, p. 32-35): “ainda pude ver que alguns de nós conseguiram fugir... Eles levaram adiante o relato do que aconteceu aqui...para nossa história não passar em branco”. Podemos ver que as imagens ficarem ampliadas num quadrinho tomando duas páginas no momento do tiroteio, que veio tirar a vida de Juca e dos dois companheiros.

Por fim, o corpo de João Carlos foi levado pelos militares para a cidade de Porto Franco. Segundo Moreira e Kolbe (2023, pp. 36-37), “para assustar a população, insinuando que ele não era médico e sim um bandido. Mas o povo sabia quem ele era. Conheciam ele. As Pessoas choraram sua morte... A morte de um amigo... De um homem de bem”. Examinamos que estas páginas foram marcadas pela forte imagem nos quadrinhos, o corpo do Dr. João Carlos exposto na frente da igreja para a população ver o seu derradeiro fim. Ainda, mediante os autores, depois daquela exposição de João Carlos ninguém mais soubera o que os militares fizeram com o corpo sem vida de João Carlos, ficando sem funeral, sem cerimônia e sem sepultura.

Não temos dúvidas que a HQs *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho* de Moreira e Kolbe (2023) nos transporta para um passado não muito longe e que precisa ser levado ao presente para a reflexão, uma vez que evidencia todo o sofrimento vivido pelas pessoas que lutaram pelas injustiças e pela liberdade do nosso país. Assim, compreendemos que ao levar essa proposta de leitura para os estudantes, pode ser um instrumento profícuo para contribuir para o letramento literário e sua formação leitora, de modo a construir leitores críticos da realidade social vivida.

2.4 Memória das vozes silenciadas nos Contos da Guerra do Araguaia, em Silva e Ramos JR (2023)

Na obra *Contos da Guerra do Araguaia*, organizada por Silva e Ramos JR (2023), para sua composição foram convidados escritores da região do Sul do Pará e do Norte do Tocantins para atuarem como narradores no cenário da Guerrilha do Araguaia, por meio de contos tecendo as histórias de um povo esquecido pelo Governo do Regime Militar. A obra foi organizada pelos autores Silva e Ramos JR (2023), numa coletânea de 28 (vinte e oito) contos escritos por 15 (quinze) escritores que mostraram seus talentos através da escrita literária evocando as vozes silenciadas, onde as narrativas se misturam com testemunhos e

ficção para contar os relatos da região naquele período de violência conhecido como Guerrilha do Araguaia.

Na apresentação da obra, escrita por Silva e Ramos JR (2023), retrata alguns escritores, como JJ Leandro e Edson Gallo, que foram testemunhas oculares da movimentação militar, vendo o transcurso a certa distância do que acontecia em Xambioá/TO, bem como de relatos que chegavam até Araguaína/TO. Além desses, citam o caso de Darnival Venâncio Ramos Júnior, tendo na época sua família obrigada a migrar da região devido a violência contra camponeses que foram tratados como terroristas. Conforme afirma Silva e Ramos JR (2023, p. 13), nessa coletânea “ficaram de fora relatos que tratassem mais de perto a respeito do que sucedeu aos povos indígenas, porque essa tarefa ainda fica como exigência para nós, pesquisadores, dispostos a um exercício literário de teor testemunhal”.

Ainda, conforme os autores, podemos citar outros escritores da obra que atuaram como pesquisadores sobre a temática da Guerrilha do Araguaia, como César Alessandro Sagrillo Figueiredo, Érica de Cássia Maia Ferreira, Glória Castro Azevedo, Irene Gomes, José Carlos de Freitas, Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, Maria Leal Pinto, Naiane Reis, Olívia Macedo Miranda de Medeiros, Valdemar Sobral Júnior e Wallace Rodrigues. Destacamos que todos os autores tiveram o trabalho de narrar a partir de muitos depoimentos e escutas de sobreviventes que sofreram repressão por parte das Forças Armadas a violência durante a Guerrilha do Araguaia, por exemplo, com depoimento de militantes sobreviventes do PCdoB e de camponeses que foram testemunhas dos massacres, compondo o grupo de pessoas que sofreram diretamente ou indiretamente de modo coletivo a ação desferida dos militares.

Examinamos que as narrativas dos contos transportam o leitor para o cenário da região de matas e rios como o Rio Araguaia, os textos narrativos misturam testemunhos e ficção para contar a história das personagens que sofreram as torturas violentas por parte dos militares. Por esse prisma, na obra *Como analisar narrativas*, Cândida Vilares Gancho (2024) traz a definição do gênero literário: **Épico**: é o gênero narrativo ou de ficção que se estrutura sobre uma história. Desse modo, para a autora, as narrativas em prosa podem ser na forma de romances, contos, novelas, etc.

Segundo Gancho (2024, p. 26), “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história.” De acordo com a autora, são dois tipos de narrador, identificados à primeira vista com o pronome pessoal usando na narração: primeira ou terceira pessoa (do singular). Temos os seguintes tipos: **1) o narrador em Terceira pessoa**, é um narrador que se posiciona fora dos fatos narrados, conhecido também pelo nome de narrador

observador e dispõem de duas características principais – **1.a) Onisciência:** esse narrador sabe tudo sobre a história, inclusive o que se passa com os personagens e o que eles sentem; **1.b) Onipresença:** esse narrador está presente em todos os lugares da história. **2) O narrador em Primeira pessoa ou narrador personagem,** é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem, tem seu campo de visão limitado. Possuindo duas variantes: **2.a) O narrador testemunha:** geralmente não é a personagem principal, mas narra acontecimentos dos quais participou, mesmo sem destaque; e **2.b) O narrador protagonista:** é o narrador que é também a personagem central. Assim, iremos apresentar cinco dos vinte e oito contos que compõem a obra, *Salve, Camarada!* Gallo (2023), *Pássaro veloz*, Azevedo (2023) e os três contos *Osvaldão - Parte I*, *Osvaldão - Parte II* e *Osvaldão - O fim*, JJ Leandro (2023), como segue as apresentações nessa sequência.

2.4.1 Salve, Camarada! Edson Gallo (2023)

No início da década de 70, Edson Gallo (2023) quando criança presenciou um movimento diferente na cidade de Araguaína no Tocantins, realçamos que antes o município pertencia a Goiás e, na época em face da precariedade, as ruas eram escuras e nem todas tinham luz elétrica. Esse foi a moldura desenhada da cidade no conto “*Salve, camarada!*” Gallo (2023). O conto narrado em primeira pessoa traz uma narrativa curta tomada por três páginas da obra (p. 27-29), onde o próprio autor conta suas memórias descrevendo a brincadeira “Salve companheiro”, que ele, seu irmão e amigos brincavam a noite toda. Conforme citação:

A brincadeira consistia em formar duas equipes: uns corriam para se esconderem e a outra turma deveria capturá-los e levarem um prisioneiro para um pique. Os que haviam sido pegos formavam uma corrente de mãos dadas e esperavam um colega que viria salvá-los. Se um membro da equipe conseguisse tocar no colega preso e gritasse “Salve companheiro”, todos estariam salvos e livres (Gallo, 2023, p. 26).

Numa dessas noites de brincadeiras as crianças adentraram numa pequena sala de espera do Hotel Alencar, na Rua Rui Barbosa, perto da Praça das Nações. Os meninos levaram um enorme susto, pois na salinha estava repleta de soldados do Exército. O autor protagonista relembra da advertência do seu pai pedindo silêncio e os outros meninos foram dispensados para irem embora. Então, o menino ouviu lá na sala a conversa do general com um engenheiro sobre a construção de uma estrada que ligaria Araguaína até Xambioá.

A narrativa testemunhada por Gallo (2023) transcreve a fala do general da tropa do Exército que havia chegado para acabar com os comunistas. Quanto à expressão “comunistas” eles já estavam acostumados a ouvir essa palavra, mas não sabiam do significado. O general falava com bastante autoridade, ordenando um prazo de 30 dias para a estrada estar pronta. O engenheiro dizia-lhe que seria impossível construir tal obra em 30 dias, afirma Gallo (2023, p. 28), sendo prontamente retrucado pelo general: “eu não lhe perguntei se é possível. Estou lhe ordenando e avisando que daqui a 30 dias as tropas do Exército brasileiro estarão aqui e irão para Xambioá por essa estrada e a responsabilidade é sua!”.

Passados os trinta dias, de acordo Gallo (2023), o exército brasileiro chegou em Araguaína com vários caminhões, carros de combate, além de aviões e helicópteros sobrevoavam sobre a cidade. Vieram também muitos jovens soldados escalados para a missão; sem saber o que iam enfrentar, desses havia o soldado Rogério, que usava o nome de “Marinho”, que anos mais tarde tornou-se amigo do autor.

O soldado Marinho contou-lhe muitas histórias sobre a Guerrilha do Araguaia, enfatizando que numa noite encontrou uma mochila abandonada dos comunistas. Entre os achados estava a obra de um poeta que fez o soldado desistir de lutar na Guerrilha do Araguaia, como sublinha Gallo (2023, p. 29) que Marinho ao ler os “versos de Maiakovski, leu copiosamente e nunca mais foi um soldado. Naquela mesma noite, “se perdeu” na mata, na vida. Conseguiu chegar à beira do Rio Araguaia, entrou em uma voadeira, trocou de roupa, trocou de nome e nunca mais como soldado foi visto”.

2.4.2 Pássaro veloz, Glória Castro Azevedo (2023)

O conto *Pássaro veloz*, Glória Castro de Azevedo (2023) foi criado em homenagem à Walkíria Afonso Costa, mas que na região da Araguaia ganhou o codinome de Walk ou Valmyra, *in memoriam*, a narrativa foi inscrita em oito páginas que correspondem as páginas 35 a 42. O resgate da história fala de um grupo formado por cinco jovens que vieram da região sudeste, três do estado de São Paulo e dois de Minas Gerais, já estando na região desde meados de 1970. Ficaram conhecidos no local como pequenos produtores rurais, mas o objetivo deles era formar um grupo de camponeses com ideais políticos e capacidade de luta pela terra, pela liberdade e pela cidadania igualitária.

O casal mineiro Valmyra e Mário morava numa casa pequena e escura com quatro cômodos pequenos, tendo uma sala estreita e uma cozinha aberta no formato de um rancho, nos fundos da casa. Era lá que estavam seus amigos que haviam escapado de uma emboscada

e vieram avisar ao casal do perigo que todos estavam correndo. Os amigos estavam sentados próximos a um lampião de gás, tomando decisões sobre o que fazer para se protegerem e sobreviverem até a hora propícia à fuga; já que o grupo conhecia o curso do rio, as veredas na mata e tinha a rota da fuga bem planejada. Eles haviam pago a dois barqueiros de confiança, moradores locais para os levarem para outra margem do rio e de lá seriam resgatados pelo líder da causa Terra, Liberdade e Campesinato.

Era noite de Natal, naquele dia da fuga, quando tudo parecia normal, em silêncio antes de chegarem ao rio, depararam com a escuridão, a traição e a emboscada. O barqueiro que eles haviam pago um bom dinheiro foi forçado pelos militares entregando os jovens, o dia, o horário e o local onde estariam esperando-os, o clarão que se via eram dos tiros e quatro vidas ceifadas brutalmente.

A partir desse recorte, o teor testemunhal transmite ao leitor a sensação de um imaginário de verdade, um cenário estarrecedor que foi a Guerrilha do Araguaia, pois a narrativa mostra o que foi a guerra por dentro. Ou seja, uma verdadeira chacina de jovens que sonhavam com a liberdade; por sua vez, Valmyra diante do medo e da emboscada conseguiu escapar desse primeiro episódio como um pássaro veloz, que na escuridão encontrou refúgio na mata. A narrativa conta que ela viveu dez meses na floresta, mas não se compara aos vinte cinco dias que ela foi torturada após sua captura. No momento de sua morte, o seu assassino covardemente apontava a arma para ela com risos e deboches, ela viu cavar sua própria cova; porém, não se entregou, mostrou a sua força até o fim e não chorou, como descreve o autor:

Ela esperava, silenciosa e imóvel. O primeiro tiro lhe atingiu o pescoço e, como guerreira imponente e indomável, ela não se curva e tenta se reerguer, recebendo outro disparo, seu corpo frágil, magro e pequeno, no chão, ainda solta pequenos espasmos, até que um terceiro disparo tira-lhe a vida (Azevedo, 2023, p. 42).

A partir desse trecho e estudo, podemos analisar a resistência da jovem por não querer entregar os companheiros, que apesar da sua fragilidade, não se rendeu; vai à luta até assistir os seus algozes torturadores lhe apontar a arma e disparar o primeiro tiro que ela tanto temia, imaginando em qual parte do corpo lhe acertaria. Essas eram as imaginações de Valmyra quando tentava escapar dos perseguidores, vagando durante dez meses dentro da mata.

2.4.3 Osvaldão - Parte I, Osvaldão - Parte II e Osvaldão - O fim, de JJ Leandro (2023)

Nessa apresentação traz a história de um dos primeiros guerrilheiros que chegou na região do Araguaia, são três contos da mesma personagem dividido em três partes: *Osvaldão -*

Parte I, Osvaldão - Parte II e Osvaldão - O fim, JJ Leandro (2023). Nesta sequência, a primeira parte do conto encontra-se nas páginas 63 a 66 e evidencia que a situação da Guerrilha do Araguaia já se arrastava para o fim após 1973, quando o Exército prendera ou assassinou a maioria dos militantes do PCdoB. Quanto aos poucos que restavam, lutavam com bravura e resistência, tendo escapando ao controle da censura e chegando até a população o nome de alguns personagens mitificados, transformando Osvaldão e Dina nos heróis do estágio final do movimento guerrilheiro que se encontrava no seu crepúsculo.

Embora o Exército tivesse o controle da guerra, o evento se prolongou levando os cinco mil homens a farejarem como cães de caça à procura do misterioso guerrilheiro: Osvaldo Orlando da Costa, o Osvaldão, que foi caçado em toda região do Bico do Papagaio e na serra das Andorinhas, mas nada de notícias do Osvaldão. Quando procurado saber sobre o seu paradeiro, os relatos alegorizados dos moradores diziam que ele se fundia na floresta, transformava-se em árvore ou pedra para despistar os mateiros e o exército.

Nesse contexto, a narrativa fala do aluno João, contador de histórias a caminho da escola dentro do ônibus, João contava as histórias de Osvaldão relatada pelo seu avô que conheceu o afamado guerrilheiro de forma dramatizada, como cita JJ Leandro (2023, p. 66): “— O negrão é o diabo com o fuzil. Pou! — Ele deu o maior susto em um colega de aula que havia se aproximado com olhos crescidos pelo interesse, recebendo na cabeça o disparo fictício de seu dedo apontado como arma de fogo. — Ele gosta de acertar só na cabeça”. E, na arte de contar as histórias, João destacava-se dos outros, porquanto adicionava ingredientes teatrais na sua narrativa, às vezes convincente pelas encenações de combates entre guerrilheiros e soldados.

Na segunda parte o conto *Osvaldão - Parte II*, composta de quatro páginas (p. 66-69), é uma continuação das contações de história do personagem/aluno João no recreio do pátio da escola. Segundo o narrador, no outro dia na escola João se viu cercado pelos colegas que queriam ouvir as novidades da guerrilha, além disso, João levava os bolsos cheios de castanhas-do-pará e distribuía entre os colegas, enquanto contava as histórias da caçada ao Osvaldão.

Outros relatos, como o caso da enfermaria quando havia patrulha em busca de Osvaldão, os oficiais médicos já sabiam, porque as enfermarias enchiam de soldados com diarreia, outros que deliravam como se a malária não desse sossego e os que machucam dedos ou mãos para escapar temporariamente ao enfrentamento. Acrescenta o autor, que nem onça pintada e nem sucuri cometeram tanto medo para aquelas bandas quanto o mito do Osvaldão, como no recorte:

O homem vira toco de árvore no meio da floresta. E parece velho de estar ali, até musgo aparece do lado que batem o vento e a chuva. Até orelha-de-pau dá de sugerir morte antiga. E podem metralhar desesperadamente o toco que ele não sangra. Os soldados podem ensandecer, gritando e atirando, para descobrir qual dos muitos tocos que encontram durante a perseguição é Osvaldão (JJ Leandro, 2022, p. 68).

Na última parte o conto *Osvaldão - O fim*, estão nas páginas 70 a 72 e narra sobre a morte de Osvaldão que enlutou o grupo de meninos admiradores da arte de mimetizar-se na natureza para fugir à perseguição do exército. Conforme os relatos da morte do homem imortal, remanesceram na maior parte da população as desconfianças que sua morte representava ser apenas mais um dos muitos mitos imaginários acerca de Osvaldão. Pois, na figuração do povo, ele virava toco velho, voava para longe como mutum ou ainda se deliciava nas águas dos caudalosos rios da região, à beira de um barranco como inofensiva raiz à mostra. Assim, entre tantas representações miméticas, com a sua morte nasce a representação popular que Osvaldão havia virado um grão de milho que caiu no solo fértil e saciaria a fome do povo pobre do sertão, como afirma no recorte a seguir:

Por isso, desdenhando e sorrindo dos soldados e mateiros que farejavam há tempos seu rastro inconfundível de desmesurado tamanho, obrou o disfarce mais inusitado até então: caiu ao solo feito grão de milho como os muitos caídos por ali nos repastos dos bichos do mato. Brocou a terra, protegendo-se no escuro silêncio do fértil húmus; buscou anoitecer em pleno dia; hibernando no seio do solo a violência humana, transmudado pelas chuvas próximas, tornaria à luz livre, pacífico, feito verdes hastes que alimentariam o povo pobre do sertão. Correu pelas redondezas um boato: — Osvaldão vai virar milho. — Mas como pode? — Com ele pode sim — era a resposta dada a qualquer incrédulo. E bastava (JJ Leandro, 2022, p. 71-72).

Nesse excerto, percebemos o quanto a memória traz potente o resgate dos militantes que foram aniquilados na Guerrilha do Araguaia, proporcionando que a arte literária, por meio dos contos, mostre o encaixe perfeito entre o teor testemunhal e o fictício. Como exemplo, trazemos o mito do Osvaldão que atravessava morte, triunfando como herói e virando grão de milho para alimentar os povos pobres do sertão. Em síntese, a obra *Contos da Guerra do Araguaia*, organizada por Silva e Ramos JR (2023), reconstrói com o viés do teor testemunhal o que foi a Guerrilha do Araguaia, mostrando o poder que tem a literatura em não deixar apagar a história de vida das pessoas que sucumbiram ao terror de Estado e morreram sob torturas pelas mãos dos seus algozes. Nessa perspectiva, consideramos que essa leitura vislumbra uma possibilidade ímpar de instigar reflexões acerca do testemunho nas mais diversas temáticas que trilham nos contos, servindo com maestria para o trabalho em sala de aula.

3. A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PRÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E À FORMAÇÃO DE LEITOR: O ENSINO, A LEITURA E AS ESTRATÉGIAS

A plena inserção no mundo da escrita, pelo exercício competente da leitura e da escrita, envolve pelo menos três complexas dimensões que se articulam e se complementam: **uma dimensão linguística** – a conversão da oralidade em escrita; **uma dimensão cognitiva** -, as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido; e **uma dimensão sociocultural** – a adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas (Soares, 2017, p.133).

Nessa terceira seção, dialogamos na primeira subseção sobre a temática do letramento e letramento literário, em que traçamos alguns pressupostos conceituais dos processos de alfabetização e letramento. Nessa tessitura, conforme Kleiman (1995), destacamos a importância da escola como a agência de letramento mais importante, justamente por assumir em seu espaço o lugar que proporciona o letramento literário e que acompanha toda a vida estudantil nas práticas sociais de leitura e de escrita: indispensável à formação do leitor. Na segunda subseção, trazemos o estudo das estratégias de ensino da literatura na formação do leitor literário, em que discutimos sobre o panorama de ensino da literatura a partir do século XIX ao atual XXI no Brasil. Entre as estratégias abordadas, sublinhamos os círculos de leitura em sala de aula, método evidenciado por Cosson (2023) pela sua importância nas trocas de experiências leitoras com estudantes nas intervenções da pesquisa-ação.

Ainda, na terceira subseção abordamos sobre o contexto da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales do Município de Araguaína/TO, na qual trabalhamos com uma turma do 9º ano. Conforme análise, a escola em estudo possui seu Plano Político Pedagógico (PPP) em diálogo com a legislação vigente ligadas ao ensino da literatura nas práticas de letramento literário e formação de leitor, assim como em consonância com a BNCC e a Proposta Curricular Complementar do Estado do Tocantins, logo, possibilitando a contribuição com a temática da Guerrilha do Araguaia. Ainda, apresentamos o perfil dos estudantes que colaboraram como informantes/participantes da pesquisa, tanto nos aspectos sociais quanto culturais no contexto em que vivem.

3.1 A dimensão social do letramento: reflexões de letramento, letramento literário e formação do leitor

Para aprofundamento teórico, compreendemos que a sociedade contemporânea é atravessada pela tecnologia da escrita, inserida nos diversos momentos do cotidiano dos indivíduos de uma forma tão peculiar que os fazem passar despercebidos pelas pessoas letradas em suas necessidades básicas de convívio com o código linguístico escrito. Com efeito, Soares (2024) descreve o quadro da invenção do letramento,⁵ processo ocorrido num momento histórico definido; porém, em sociedades distanciadas, tanto no plano geográfico quanto no âmbito socioeconomicamente e cultural.

Conforme Soares (2004, p. 6), houve “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Ainda, de acordo com a autora, a discussão sobre letramento no Brasil, em meados dos anos de 1980 e ocorreu simultaneamente na França, nominado de *illettrisme*; em Portugal, de *literacia*; nos Estados Unidos e na Inglaterra, de *literacy*, embora saibamos que desde o final do século XIX a palavra já era dicionarizada.

As discussões em torno do letramento no Brasil surgiram sempre enraizadas no conceito de alfabetização, chegando a criar uma fusão dos dois processos. Na obra *Alfabetização e Letramento*, Soares (2017) enfatiza que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, pois no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada de uma criança como a de um adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. Nessa projeção, Soares (2017, p. 44-45) enfatiza que esses processos se dão “pela aquisição do sistema convencional de escrita chamado de alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse mesmo sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais envolvendo a língua escrita chamado letramento”. Por conseguinte, a autora ainda destaca que os dois processos ocorrem de forma interdependentes e indissociáveis:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2017, p. 45).

⁵ O termo letramento teve seus primeiros registros no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, (1986, p. 7) editora Ática. Citado por (Soares, 2016, p. 15).

Segundo Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ainda, segundo a autora, o letramento acompanha as crianças de grupos sociais letrados, antes mesmo de serem alfabetizadas, por meio de estratégias orais letradas:

Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outras, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (Kleiman, 1995, p. 18).

Nesse prisma, Zilberman (2012a) discute que o letramento ultrapassa a alfabetização, sendo um processo que inicia antes mesmo da criança aprender a ler, pela suposição a convivência da criança com o universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade. Outros fatores são associados ao processo de letramento, visto que a convivência da criança com a escrita inicia no meio familiar e intensifica-se na escola quando o mundo do livro é introduzido na infância.

No estudo realizado por Soares e Batista (2005), os autores dizem que para atender às características e demanda da sociedade atual de forma adequada é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas, mas realçam que existem alfabetizados não letrados e analfabetos letrados, como descreveu no caso de um adulto que pode ser analfabeto e letrado:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento (Soares; Batista, 2005, p. 50).

A partir desse contexto, mostramos a definição de letramento por Magda Soares (2016) a partir do poema *O que é letramento?* Kate M. Chong, uma estudante norte-americana, de origem asiática, descreveu sua própria história de letramento, conforme Soares (2016, p. 44), “o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem

interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”. Em suma, a autora afirma que o letramento é o estado ou condição do indivíduo que se envolve com numerosas e variadas formas de leitura e de escrita em suas práticas sociais na vida cotidiana.

De modo mais preciso, Soares (2016, p. 119) cita que “o conceito de letramento varia de acordo com o contexto social, cultural e político”. Com esta definição nos leva a compreender o fenômeno letramento que a autora enfoca a natureza complexa e heterogênea, bem como nas discussões sobre as dimensões individual e social do letramento, quais sejam: 1) a dimensão individual do letramento envolve a posse pessoal das habilidades de leitura e escrita; e 2) a dimensão social do letramento é um conjunto de práticas sociais ligadas com a leitura e escrita em que os sujeitos se envolvem em seu contexto social.

Na obra *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Street (2014), desenvolveu novas abordagens sobre a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas. No estudo de sua pesquisa descreveu a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, empregando conceitos de “práticas de letramento”, que é um desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento”, como explica o autor:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comprometimento e às conceitualizações de sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita, as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos culturais’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam. [...]. “Eventos de letramento” são atividades particulares em que o letramento tem o papel: podem ser atividades regulares repetidas. Prática de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado. [...] (Street, 2014, p. 18).

Para esclarecer as terminologias “eventos de letramento” e “práticas de letramento,” apresentamos duas formas estabelecida por Street (2012, p. 76). A primeira diz que “podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento.” Na segunda, o autor usou seu trabalho de campo da década de 1970, realizado nos povoados iranianos, onde descreveu os três domínios de atividades sociais denominando: 1) práticas de letramento *maktab*, associando à escola primária religiosa; 2) práticas de letramento escolarizadas, associado ao contexto mais secular e modernizador da escola pública; e 3) práticas de letramento comerciais, associada à compra e vendas de frutas a serem transportadas à cidade e ao supermercado.

Nessa perspectiva concernente às atividades sociais do terceiro domínio, Street observou que eram bem diferentes dos outros dois domínios de letramento. Em análise a esse terceiro momento de letramento, compreendemos que na prática dessas atividades, tanto de venda quanto de compra das frutas e o transportar até o supermercado, os sujeitos envolvidos, mesmo analfabetos, conseguem usar de múltiplos saberes de letramento, pois essas atividades para ser desenvolvidas precisam ser efetivadas por meio da prática dos trabalhadores. Conforme explicitado, adquirem as competências e habilidades para esses afazeres como contagem, técnicas de seleção, cálculos matemáticos e até mesmo resolução de problemas envolvendo experimentos mentais pelo sujeito.

Com vista a corroborar com o estudo, Tinoco (2008) descreve a distinção de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro denominou como **modelo autônomo de letramento** e está focado nas habilidades individuais, sobretudo, na capacidade de resolver problemas, de escrever, de ler entre outros – sendo considerado um meio mecânico e muito usado nas escolas, momento em que ocorre as práticas de leitura e escrita, contudo, ocorrendo uma tendência de desvinculação das dimensões sociais e políticas.

Nessa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos, conseqüentemente, acabam gerando falsas concepções, quais sejam: a ‘neutralidade’ do ensino, concepção de que a leitura e a escrita são independentes e fechadas em si mesmas, igualmente, pode ocorrer na escola a celebração do conhecimento visando um “alto nível” de letramento, por exemplo, aquilatando a leitura dos clássicos da literatura. Não obstante essas falácias, podemos confrontar esse letramento beletrista com as culturas locais, exemplificando a importância da literatura de cordel, isso posto, pode ser construída uma consciência crítica da cultura dos grupos dominantes, justamente, objetivando evitar que a educação se transforme num processo de ‘domesticação’.

Na sequência, Tinoco (2008) dialoga a partir do segundo modelo, chamado de **modelo ideológico de letramento**. Nesse modelo, enfatiza a vinculação com a leitura e a escrita às práticas sociais, essa vertente leva em conta os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos. Dessa perspectiva são destacados os aspectos culturais e as estruturas de poder que atuam como vieses nas práticas de letramento.

Ainda, demonstra que o letramento pode funcionar como instrumento potencial de dominação para manter desigualdades de poder e dos grupos enfraquecidos. Do mesmo modo, que pode fomentar a construção de cidadania desvelando as ‘naturalizações’ das situações de

favorecimento e fortalecimento de grupos minoritários, sobretudo, dependendo dos interesses dos envolvidos que colocam em prática.

Na concepção de Paulino e Cosson (2009), os autores consideraram a amplitude do termo letramentos para multiletramentos, por se tratar de uma diversidade de letramentos. Para deixar mais claro o conceito de letramento literário, como processo da própria literatura e sua construção de sentidos que acompanha o ser humano em toda a sua vida, temos a seguinte citação abaixo:

É por essa razão que considerando a própria amplitude do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicar, em primeiro termo, considerar o letramento literário como um processo significativo como um estado permanente de transformação, uma ação contínua, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma presença que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de obra significativa (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

No estudo realizado por Silva e Gonçalves, *Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil*, os autores tomam letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1999 *apud* Silva; Gonçalves, 2021, p. 02).

Segundo os autores, ao realizar uma pesquisa sobre o tema, identificaram a dimensão significativa que o letramento tem alcançado nas últimas décadas no meio acadêmico brasileiro, haja vista as vertentes do letramento apareceram vinculadas em diferentes linhas de pesquisa como: linha 1 - letramento acadêmico, letramento escolar, letramento do professor, letramento digital, letramento literário e letramento científico, entre outros. Assim, a linha 5 - pesquisa sobre Letramento literário, totalizou 18 trabalhos acadêmicos em forma de dissertações, teses, artigos e livros.

A partir do exposto, sobre as vertentes do letramento, voltamos à discussão sobre letramento literário dentro da escola e fora dela. Segundo Cosson (2022), o autor denominou letramento literário como aprendizado crítico da leitura literária que se faz através do encontro pessoal do leitor com o texto ou a obra literária, enquanto princípio de toda experiência estética. Logo, ser um leitor de literatura na escola requer muito mais que fruir um livro de ficção ou até mesmo se deleitar com as palavras corretas de uma poesia. Ou seja, compreende como sendo um exercício de assumir um posicionamento frente a obra literária, logo, buscando identificação e questionamentos (protocolos de leitura), pontuando ou retificando os

valores culturais, construindo e expandindo os sentidos. Nesse mesmo gradiente, por meio da leitura, o sujeito dá sentido ao mundo em sua volta, Yunes (1995, p. 195) enfatiza que “ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante”.

Neste contexto, segundo Cosson (2019), o letramento literário se torna diferente dos demais letramentos, precisamente porque o papel da literatura, tanto na leitura quanto na escrita do texto literário, pode encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a qual fazemos parte. Nessa acepção teórica, a literatura nos diz o que somos, assim como nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, conseqüentemente, a literatura é uma experiência para ser realizada, melhor dito, muito mais que uma reelaboração de um conhecimento, a literatura é a incorporação do eu no outro sem renunciar à sua própria identidade.

De acordo com Cosson (2019, p. 17): “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. A partir dessa explicação, analisamos que a literatura possui o poder de formador do indivíduo por meio da atividade de leitura.

Em sentido semelhante, Moisés (2016, p. 36) complementa que “a literatura serve para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender e, sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco”. Desse modo, portanto, reside a importância de letramento literário ser inserido no processo educativo desde os anos iniciais, pois a formação leitora deve ir além de uma simples leitura.

Ainda, para desenvolvermos um estudo mais aprofundado do letramento literário, tomamos como ponto de partida a obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2022), em que autor afirma que é na escola que a leitura literária tem a função de ajudar o discente a ler com excelência e encaminhá-lo à criação de hábitos de leitura na forma prazerosa, do mesmo modo, fornecer-lhe os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o universo da linguagem. Também, segundo o autor, precisamos mudar os rumos da escolarização da literatura para que ela cumpra o seu papel humanizador.

Para matizar sobre a importância de ensinar de forma específica a leitura literária na escola, segundo Segabinazi e Cosson (Org.), (2023), os autores afirmam que:

De todas as transformações ocorridas, certamente a mais significativa é a que revisita a histórica e constante associação entre leitura de obras literárias e educação para defender não apenas a ratificação da importância da leitura das obras literárias na escola, nem apenas a simples leitura extensiva das obras, nem apenas a centralidade da leitura das obras no ensino da literatura. Trata-se de ir além e reivindicar que a leitura das obras literárias não seja mais subordinada a outros fins que não o do ensino da literatura compreendido como o ensino de uma forma específica de ler as obras literárias que é a leitura literária ou letramento literário (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 11).

Segabinazi e Cosson (2023) enfatizam que esse modo de ler e produzir textos literários na escola sempre fez parte dos usos da literatura, porém não era visto antes porque se encontrava dissolvido na forma de uso generalizado dos textos literários em diversas funções. Atestam os autores, que na atualidade, esse uso mais amplo foi progressivamente delimitado e até mesmo apagado, tendo em vista que a leitura literária surge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, como sendo um exercício de linguagem e de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação da condição humana. Conforme Segabinazi e Cosson (2023, p. 11): “é por essa razão que a manutenção do letramento literário passa a ser uma demanda importante não apenas na formação do leitor, mas na formação integral do aluno ou na educação como *bildung*⁶.”

Nos estudos realizados por Kleiman (1995), encontramos os termos “Agências de letramentos,” indicando como lócus exemplares a família, a igreja, a rua e o lugar de trabalho. Segundo a autora, destacando que essas instituições desenvolvem orientações de letramento muito diferentes, destacando a escola como a mais importante das agências de letramento.

Nessa esteira, Cosson (2022) propõe que na escola o professor, antes de começar as atividades de letramento literário, precisa conhecer os três critérios de seleção de textos ou obras, pois os mesmos agem de forma simultânea no letramento literário: 1) o primeiro critério de seleção está relacionado com as **obras canônicas**, que em seus textos trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço, demandando uma leitura aprofundada do sujeito letrado. Justifica pois o cânone, mesmo trazendo preconceito por parte de alguns leitores, constitui textos que guardam parte de nossa identidade cultural e não há outra forma de atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, para reformá-la ou seja para ampliá-la.

⁶ O conceito de *bildung*, palavra alemã que pode ser traduzida como formação, cultivo, edificação, erudição, autoformação ou educação a depender do contexto, tem sua emergência no século XVIII no contexto do iluminismo alemão tendo encontrado guarida em grandes autores tanto na literatura quanto na educação (...). Ainda segundo os autores, atualmente, *bildung* é concebido, a partir da tradição nórdica-alemã, como “uma combinação de conhecimentos, modos de organizar o pensamento, modos de entender e se relacionar com outras pessoas e modos de entender a si mesmo” (Pieper, 2007 *apud* Segabinazi; Cosson, 2023, p. 11).

Quanto ao 2) segundo critério de seleção, conforme o autor está na **contemporaneidade dos textos**, considerado o mais adequado para a seleção da leitura escolar. Nessa proposição, prevalece a abundância dos textos e a facilidade de leitura dessas obras, de modo preciso, por tratarem de temas e utilizarem linguagem que pertencem aos horizontes de seus potenciais leitores. Essa proximidade ajuda na quebra de resistência dos discentes, principalmente dos jovens que têm preferência por outras formas de comunicação ou entretenimento.

Dando prosseguimento, Cosson (2022) recomenda 3) o terceiro critério como mais popular das direções, pois defende a **pluralidade e a diversidade de autores**, obras e gêneros na seleção dos textos. O autor se apoia nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem, também, nas teorias da leitura como uma habilidade que deve ser construída pela circulação intensa dos textos direcionados em configurações discursiva e genérica dentro da escola. Conforme estudo, essa seleção é favorecida pela abundância de títulos disponibilizados no mercado que, por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser exercida de forma democrática na contemplação e reflexão dos mesmos princípios da sociedade da qual pertence.

Depois da seleção dos livros, Cosson (2022) recomenda que o professor conheça o processo de leitura para formar os estudantes leitores de textos literários nas atividades de letramento na escola, visto que não basta pedir aos alunos que leiam. Nessa mirada, é imprescindível entender de forma didática, haja vista a leitura como fenômeno simultaneamente trabalha o cognitivo e o social. Conforme Cosson (2022), o primeiro grupo está centrado no texto, são as **teorias ascendentes**, descrevendo como um processo de extração do sentido presente no texto. Para Cosson, essa extração passa por dois níveis: 1) o nível das letras e palavras, que estão no texto; e, 2) o nível do significado que é o conteúdo do texto. Quando o leitor consegue realizar essa extração, fez-se a leitura, mas se o leitor não adquiriu a habilidade em decifrar letras e palavras, por conseguinte, não consegue passar de um nível ao outro. Em síntese, a leitura é entendida como um processo de decodificação, isso posto, partem do texto para o leitor e das letras para o significado.

No segundo grupo, de acordo com Cosson (2022, p. 39), o ocorre o processo que concebe “o leitor como centro da leitura. São as **teorias de abordagens descendentes** que a definem como o ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto”. Dessa forma, ler depende muito mais do leitor do que do texto, cabendo ao leitor elaborar e atestar as hipóteses do seu conhecimento de mundo e sobre o texto. Por fim, Cosson (2022) apresenta o terceiro grupo são as **teorias consideradas conciliatórias**, que compreendem tanto o leitor

quanto o texto como de fundamental importância. Na síntese dessas teorias temos como resultado a interação, precisamente estabelecendo conexão/diálogo entre o autor e o leitor mediado pelo texto, sendo construído por ambos. Assim, o ato de ler torna-se um ato social, mesmo realizado de forma individual, tornando-se indispensável para a formação do leitor.

Nesse contexto, precisamos compreender a expressão “formação do leitor”, que para Regina Zilberman (2012a, p. 17) possui o seguinte momento marcante: “ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e aprender a ler”. Nesse sentido, a formação do leitor é um processo gradual, iniciando-se ainda na infância, como afirma Colomer (2007, p. 52): “a formação desse futuro ‘leitor pescador’ começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o seu nascimento”. Acrescenta a autora que os primeiros contatos da criança com a leitura acontecem, na maioria das vezes, através de formas orais, narrativas audiovisuais e livros infantis. E, por esse prisma, que Zilberman e Rosing (2009, p. 7) descreve o papel do professor: “se pode entender por que os ‘ombros’ do professor ‘suportam o mundo’, visto que lhe são atribuídos várias e distintas missões: alfabetizar, facultar o domínio, pelo aluno, do código escrito, formar leitores qualificados de textos literário”.

No texto *Papel da escola na formação literária*, Bordini e Aguiar (1988, p. 15) certificam que “em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese na vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático”. Ainda, segundo os autores, a leitura em si implica o reconhecimento de um sentido, por meio da decifração dos signos que foram codificados por outrem para veiculá-lo.

O processo de inserção do estudante em atividades competentes de leitura e escrita, conforme Soares (2017), envolvem três dimensões complexas que articulam e se completam, são elas: 1) **Dimensão linguística** é a convenção da oralidade em escrita, envolvendo todas as facetas linguísticas da alfabetização como a fonética, fonológica, morfossintática, sociolinguística, textual, discursiva; 2) **Dimensão cognitiva** são as atividades da mente em interação tanto com o sistema da escrita, envolvendo o processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade. Esta inclui o processo de produção de significado de sentido; e 3) **Dimensão sociocultural** são adequações das atividades de leitura e escrita nos eventos e práticas em que essas atividades são praticadas.

A partir do estudo em torno da temática, compreendemos que formação de leitor são habilidades de leitura desenvolvidas pelo aluno iniciada na sua infância, recebendo estímulos tanto por parte da família quanto por parte da creche ou escola inspirado pelo professor. O ato

de ler proporciona a formação do leitor envolvendo diversas formas ler o mundo, assim como tudo em sua volta que lhes dá informações, por exemplo, sons, imagens, palavras, frases, textos, livros, etc, sendo um processo que acompanha o indivíduo até a fase adulta de forma contínua. Conforme Yunes (1995, p. 185), “o ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo”. Nesse sentido, é através da leitura que expandimos o conhecimento nas diversas esferas antes não experimentadas.

A leitura literária como formadora de leitores se processa, conforme Zilberman (2008), quando o leitor convoca sua imaginação e o seu intelecto para uma interação e compreensão com a obra literária:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das famílias a que está habituado (Zilberman, 2008, p. 18).

Em sentido semelhante, segundo Freire (2021), o imaginário influencia a formação leitora do discente por meio da releitura do texto e do contexto, proporcionando “relembrar” momentos fundamentais da vida prática guardados na memória desde as experiências mais remotas da infância, da adolescência e da juventude, que ajudam na compreensão crítica do texto passando a constituir o ato de ler. Defende Freire (2021, pp. 36-37) que “a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa”. Nessa transcrição o autor relaciona o ato de ler com as lembranças rememoradas da infância que ajuda no processo de leitura.

Na formação leitora são de grande importância os procedimentos que levam o encontro entre o leitor e a obra, ou seja, entre o estudante e o livro literário, pois é nesse processo de leitura que acontece o letramento literário fruto das indagações e reflexões da leitura do texto e das descobertas que são experiências únicas na leitura de cada obra.

Nesse sentido, o repertório formativo do leitor se faz pelos procedimentos de leitura, para tanto, apresentamos os modos de leitura com uma sequência de três etapas analisadas por Cosson (2022): 1) a primeira etapa é a **antecipação**, estando relacionada aos procedimentos que o leitor realiza antes de adentrar no texto propriamente dito. Nessa etapa, são considerados relevantes os objetivos da leitura que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas perante o texto, pois não lemos da mesma forma um poema e uma receita de bolo. Quanto aos elementos que compõem a materialidade de uma obra literária, como a capa,

o título, o número de páginas, entre outros, a leitura parte nessa antecipação do que diz o texto.

Na segunda etapa Cosson (2022) nomeou de **decifração**, sendo o momento em que adentramos no texto através das letras e das palavras. Para o leitor iniciante dependerá de mais tempos para realizar essa decifração das letras e palavras; já, para os não alfabetizados, tornará uma barreira intransponível. Contudo, para o leitor maduro, conseguirá decifrar o texto com tanta fluidez que muitas vezes ignora uma palavra de modo errado e desconhece o significado, mas o encontra no próprio contexto, sem se preocupar com a decifração como etapa da leitura.

Por fim, segundo Cosson (2022), a terceira etapa é a **interpretação**, embora seja tomada como sinônimo da leitura, a interpretação restringe seu sentido às relações estabelecidas pelo autor quando processa o texto. O centro do processamento são as inferências que levam o leitor a “entretecer” com as palavras e seu conhecimento de mundo. Através da interpretação, o leitor pode negociar os sentidos do texto, envolver no diálogo o autor, o leitor e a comunidade. Ainda, de acordo com a etapa da interpretação, antes de fechar-se o ciclo da leitura é importante saber sobre as convergências da cultura do leitor envolvidos no ato de ler: “essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler” (Cosson, 2022, p 41).

Na concepção Paulino e Eiterer (2011, p. 13), a formação de um leitor literário significa dizer que esse leitor sabe escolher suas leituras, apreciar construções e significações verbais de cunho artístico, proporcionando que tudo isso possa incorporar aos seus fazeres e prazeres. Ainda, afirma Paulino e Eiterer (2011, p. 13) que “esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem”. Mediante o exposto, entendemos que essas qualidades são adquiridas com as habilidades e prática de leitura literária.

Conforme analisamos, o processo de leitura de obras literárias requer um direcionamento por parte do professor e são conhecimentos imprescindíveis na formação do leitor literário, uma vez que os saberes por meio das práticas sociais de letramento são intransferíveis. Como realça Moisés (2016), uma grande obra é aquela que tem inúmeras portas para leitura:

Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas. Levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados quanto mostrar como eles são criados, na linguagem do autor. O maior elogio que um professor de literatura pode receber de um aluno ou de um leitor é que este lhe diga: “Você me fez ver, neste livro, coisas que eu não havia visto numa primeira leitura”. O que equivale a dizer: “Você ampliou meus horizontes e conferiu mais qualidade à minha vida” (Moisés, 2016, p. 35).

Outra forma de integrar o estudante com a literatura, como descreve Cosson (2019), são as histórias em quadrinhos (HQs), que são consideradas por muito tempo restritas à leitura infantil ou as tiras do jornal. Recentemente, com ampliação de seus gêneros, como a mangá e os *graphic novels*, seus leitores atingiram os adolescentes e adultos, conseqüentemente, tendo o seu estatuto modificado. As HQs agora são reconhecidas como narrativas que, recorrendo aos seus diferentes recursos imagéticos e textuais em quadros e balões de fala, podem alcançar elevado valor estético.

Conforme seu caráter literário, não provém da sortificação da temática, nem mesmo da sua linguagem, como se poderia supor pelas publicações endereçadas especialmente para o público adulto, haja vista apresentam características de capa dura, impressão em cores e papel de boa qualidade, igualmente, com combinação entre palavras e imagens, que reunidos nos quadros, compõem uma rica e inovadora narrativa ficcional.

Retomando as questões do letramento, o objeto material do livro na efetivação do letramento literário, segundo Zilberman (2012a, p. 130) é que “o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos - a narrativa e a poesia, entre outros - a que o ser humano tem acesso graças à audição e a leitura”.

Conforme os estudos, finalizamos essa subseção com as abordagens da dimensão do letramento literário, explicitando o processo de leitura que guiam a proposta das estratégias de ensino da literatura no Ensino Fundamental II, por meio da metodologia dos círculos de leitura nas etapas que encaminham os discentes a vivências das práticas de letramento literários, conseqüentemente, compartilhando e dialogando para além dos muros das escolas e focando na formação de leitor, por conseguinte, na expectativa que seja conquistado dimensões imensuráveis pelos alunos leitores.

3.2 As estratégias de ensino da literatura para o Ensino Fundamental II: círculos de leitura

No Brasil, entre os séculos XIX e XX, ocorreu espaço para dois tipos de produção: a didática e a literária, sendo um período de grandes transformações da sociedade brasileira, onde a escola passou a exercer um papel fundamental. Conforme Lajolo e Zilberman (2004, p. 25), a instituição escolar passou a ser o espaço onde “as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais”. Nessa projeção, as transformações atingiram muita amplitude no âmbito da criação literária como na educação e no ensino.

Nesse contexto, segundo Zilberman (2008), o ensino da literatura foi inserido massivamente na escola no final da década de 70, período marcado pela intensificação e expansão das discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura na práxis do ensino. No plano político, registramos que nesse percurso ocorreu a descompressão do Regime Militar, precisamente na viragem da década de 1970 e início dos anos 1980, na esteira das manifestações públicas de insatisfação com o modelo autoritário do governo e do fracasso do projeto falacioso desenvolvimentista abraçado pelo Estado ditatorial. Dentro desse recorte temporal, Zilberman (2008, p. 12) destaca o contexto histórico: “entre o final da vigência do Ato Institucional número 5, o AI-5, em 1979, e as primeiras exigências de eleições diretas para a presidência da república, em 1984, o país dá os primeiros passos na direção da redemocratização”.

Isso posto, reafirmando as transformações ocorridas no Brasil e buscando renovações, Zilberman (2008, p. 13) enfatiza que “na década de 80 do século XX, com a nova Constituição de 1988, o ensino básico passou por sucessivas reformas e denominações, como o ensino fundamental e secundário, e ensino de primeiro e segundo graus, e outras estruturas”. Assegura a autora que a cultura, também, experimentou mudanças significativas através dos meios de comunicação de massa, por meio da tecnologia eletrônica e digital, como ocorreu o advento do computador e do telefone celular. Não obstante essas transformações em curso, o livro continuava apresentando-se como o receptáculo soberano e inofismável do texto.

Nessa mesma esteira de mudanças, a escola manteve-se como o lócus principal, de modo ainda mais renovado em face das transformações conjunturais, se propondo com maestria para os estudantes reavaliarem saberes e valores (Amorim *et al.*, 2022). Portanto, trazendo essas preciosas considerações para o nosso objeto de pesquisa, o autor enfatiza que o espaço da escola serve justamente como local que dá voz aos sujeitos excluídos, logo, abrindo portas para um ensino de literatura onde pode se fazer representar, por meio da lavra da literatura, os “cantos de negros, indígenas, pobres, favelados, homoafetivos, nordestinos,

mulheres - cantos, enfim, de todos que nossa sociedade ainda insiste em encurralar em suas franjas” (Moita Lopes, 2006 *apud* Amorim *et al.*, 2022, p. 104).

Segundo Moisés (2016), a literatura do século XX, que até então predominavam as palavras “homem”, “cultura” e “arte” em sua construção perderam essa especificidade, haja vista baseavam-se em valores considerados etnocêntricos. Sublinhamos que, na atualidade, as obras passaram a ser avaliadas e estudadas em função de seus temas e levaram à valorização de textos destinados às causas específicas de grupos anteriormente menosprezados, por exemplo, mulheres, negros, colonizados, homossexuais etc., desde então as obras literárias passaram a ser estudadas também em função de causas “politicamente corretas”.

Nessa empreitada, compreendemos que o ensino da literatura, no âmbito dos estudos culturais, pode ser materializado na tríade dos aspectos histórico, social e cultural, por conseguinte, entendemos que nessa relação a escola e o ensino precisam ser democráticos. Como afirma Amorim (*et al.*, 2022, p. 108), “ensinar e aprender devem ser um ato político de intervenção na realidade, e as práticas de letramentos literários não podem se desenvolver a despeito da vida, das questões sociais que latejam no mundo. Literatura, nesse sentido, é a vida se vivendo em nós”. Na visão dos autores, a literatura como um espaço estético de reinvenção e desestabilização de dogmas construídas, deve ser pensada como um lugar de (des)aprender quem somos e, portanto, servindo um ponto de partida para inauguração de múltiplas formas de enxergar o mundo e questionar o que nos foi sempre entregue como certo e indubitável.

De acordo com esse percurso, Moisés (2016) pesquisou diversos estudos realizados para responder à pergunta: “Por que estudar literatura?”. Como resposta, houve diversos argumentos mostrando a importância do ensino de literatura e seus efeitos formador direcionados ao leitor literário. Conforme segue:

[...] porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (Moisés, 2016, p. 35).

Dentro desse universo de justificativas dada pela autora sobre a importância de estudar ou ensinar a literatura, devemos colocar em prática a leitura e exercitarmos a nossa capacidade de imaginação. Nessa projeção, segundo Coelho (1976), não há disciplina mais formativa que a do ‘ensino’ da literatura, pois a obra literária mobiliza o saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de viver, fantasia e espírito crítico. Ainda, para Coelho (1976, p. 45-46), “é evidente, que literatura se confunde com pedagogia. A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina”. Nessa perspectiva, reiteramos que cabe à escola, por excelência, o seu papel de formar leitores capacitados para estabelecer uma leitura crítica do mundo. Como atesta Fleck (2023, p. 95): “a sociedade pode e deve participar dessa tarefa, contudo, é no espaço institucional da escola onde o processo de leitura precisa ser instaurado e conduzido para transformar-se em um ato crítico de reflexão”.

Mediante esse processo de aprendizagem e visando o estímulo para a letramento literário e formação de leitores críticos na escola, apresentamos as estratégias propostas por Cosson (2022), indicando duas sequências didáticas para o ensino de leitura literária na sala de aula: 1) a sequência básica e 2) a sequência expandida. A sequência básica é composta de quatro etapas, conforme seus objetivos: 1.1) **a motivação**: motivar os estudantes estreitando os laços com a obra que vai ser lida; 1.2) **a introdução**: apresentação do autor e da obra; 1.3) **a leitura**: leitura na íntegra da obra ou do texto; e, 1.4) a **interpretação**: envolve a compreensão global da obra através da leitura interna pessoal e a externa compartilhada. As etapas da sequência básica estão inseridas na sequência expandida.

Na sequência expandida, Cosson (2022) apresenta mais duas etapas: 2.1) a primeira é a **contextualização**, visando o aprofundamento da leitura por meio dos contextos inseridos na obra, como teórica, histórica, estilística, poética, crítica, (presentificadora ou presentificação e temática). Quanto 2.2) a segunda etapa é a **interpretação**, objetivando a compreensão da leitura aprofundada da obra associada a contextualização de forma direta ou indireta, com essa etapa se encerra a atividade de leitura centrada na obra lida.

Após essa proposta, pode prosseguir com outras atividades de leitura ultrapassando o limite do texto ou da obra lida usando a intertextualidade ou expansão, sendo um diálogo construído pelo leitor entre dois ou mais textos (ou duas ou mais obras). Segundo o autor, diante de qualquer proposta a ser trabalhada, o professor precisa confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de seus alunos. Finalizando, Cosson (2022, p. 107) enfatiza

que “é na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura.”

Ainda, para esta dissertação é de suma importância explorarmos a obra *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (Cosson, 2023), como referência fundamental onde estão contidas a operacionalização dos círculos de leitura a ser trabalhados na pesquisa-ação realizada com os alunos. Nesses procedimentos, enfatizamos a relevância de sua construção pela sistematização do processo de escolarização da literatura, por conseguinte, sendo indispensável para a formação leitora nas práticas de letramento literário:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, o compartilhamento da obra lida por grupos de alunos, a ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2023, p. 9).

Palmilhando esse cenário pedagógico, iniciamos com a seguinte definição: “um círculo de leitura é uma reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (Cosson, 2023, p. 29). De acordo com as orientações do autor, o círculo de leitura pode ser desenvolvido dentro e fora da escola e envolver os estudantes desde a educação infantil até os adultos de qualquer modalidade da educação. Pode adequá-lo para objetivos específicos, como ler obras de um determinado escritor, de um gênero ou abrir para outros aportes, como livros, HQs, filmes, quadros, depoimentos pessoais, paisagem naturais, etc.

Nesse sentido, retomando ao nosso objeto de estudo desta pesquisa, um exemplo são as histórias em quadrinhos (HQs), justamente pelo fato que são muito procuradas na atualidade para ser trabalhadas como estratégias de ensino da leitura literária, precisamente, por sua multiplicidade de contextualização, linguagem verbal e não-verbal, dando incentivo à leitura e à escrita.

No **incentivo à leitura**, as histórias em quadrinhos, com seu formato dinâmico, mesclando texto e desenhos e atraem a atenção de todos que as leem. Podendo despertar e motivar jovens e gosto pela leitura, levando a ler desde cedo, e com isso tornando um provável leitor no futuro. Podendo ser uma porta de entrada para o mundo dos livros, quando as HQs são exploradas em função das linguagens utilizadas. Entretanto o professor deve ficar atento, porque é muito mais fácil e dinâmico ler uma HQ que ler um livro “cheio de letras”. A história em quadrinhos também pode ser usada como recurso para **incentivo à escrita**. O próprio aluno pode ser levado a escrever sobre um determinado tema utilizando-se dos quadrinhos, seja para a apresentação de um contexto ou uma situação (Neves, 2012, pp. 22-23).

A proposta de círculos de leitura voltados ao Ensino Fundamental, segundo Cosson (2023), indica que o professor tem o papel de modelar e orientar as diversas fases ou etapas. Sugere o autor que o círculo de leitura, como estratégias de ensino da literatura, inicie com um planejamento de sua implementação dividido em três etapas, conforme podemos visualizar no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3- As três etapas do círculo de leitura no ensino da literatura

Modelagem - a atividade é centrada no professor que apresenta o círculo de leitura e apresenta as fases aos estudantes para participarem dele produtivamente;
Prática - as atividades devem ser realizadas pelos alunos que leem um texto ou obra toda, preparam questões e debatem a obra em grupo na sala de aula, cabe ao professor apenas o acompanhamento atento das discussões e das atividades nos grupos;
Avaliação - professor e alunos verificam-se rendimento e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa e de análise das anotações do caderno diário de leitura e cartões de funções, o educador pode avaliar por meio de formulário de autoavaliação, avaliação oral coletiva, caso dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora, texto extraído de Cosson, (2023, pp. 35-36).

Entre as três etapas sugeridas por Cosson (2023) focaremos na etapa da prática que se subdivide em seis fases, quais sejam:

1) Seleção das obras: o professor faz a listagem das obras ou textos e os estudantes fazem as escolhas. Por ser uma leitura intensiva das obras, recomenda-se que elas não sejam não em grande número por semestre;

2) Formação dos grupos: os mesmos devem ser formados com quatro a cinco alunos, sendo o ideal para que haja interação equilibrada entre os membros dentro do grupo e entre os grupos na sala de aula. Um critério fundamental é que em cada obra lida façam rodízio dos grupos sem repetição dos participantes.;

3) Cronograma: são elaborados dois cronogramas em um círculo de leitura – 3.1) um primeiro coletivo (professor e estudantes); e, 3.2) um segundo específico do grupo estabelecendo o tempo de leitura da obra;

4) Encontro Inicial: o grupo precisa cumprir quatro passos: 4.1) primeiro passo é o manuseio da obra pelos membros do grupo, para identificação e leitura de capa, título, contracapa, orelhas, ilustrações, biografia do autor, entre outros. 4.2) segundo passo, a indicação das funções de cada estudante do grupo, seja um coordenador e secretário para resguardando a responsabilidade de porta-voz (seguindo ou não os cartões de função. 4.3) terceiro passo consiste na definição do tópico de discussão do próximo encontro (os membros

façam perguntas, por exemplo, sobre o título da obra). 4.4) quarto passo é a elaboração do cronograma de leitura do grupo (o professor pode ajudar com um formulário para ser preenchido pelos estudantes com o título da obra e nomes dos membros do grupo, etc.);

5) Encontros mediais, em todos os encontros em que é feita a discussão da obra após ser lida (a leitura pode ser silenciosa na sala), possuem estruturas de cinco momentos: 5.1) Orientação, em um tempo de 10 a 15 minutos para o professor falar para toda a turma sobre algum tema relevante, comportamento, diferença entre narrador e personagem, etc. 5.2) Discussão, por 30 a 50 minutos são reservados aos grupos. pode seguir um dos três caminhos sugeridos: o primeiro os leitores inexperientes em círculo de leitura devem usar os cartões de função, vão discutir e fazer escrever o texto no cartão; o segundo caminho das questões, os membros do grupo determinam o número de questões (lista de questões sugeridas pelo autor) e responder em grupo; e, o terceiro caminho diário de leitura, no qual o aluno faz anotações diversas durante a leitura da obra. 5.3) Registro, deve ocorrer entre 10 a 20 minutos, com os alunos encerrando as discussões e anotando o que foi discutido. 5.4) Organização, são as discussões sobre a função de cada membro para o próximo encontro, deve levar menos tempo que o registro, 5) Comentário, em 10 a 15 minutos, é o momento de fechamento de atividade em que o coordenador fala do progresso do grupo e o professor pode complementar (obs.: o professor durante os quatro momentos faz o papel de observador);

6) Encontro final, é o momento que se encerra a leitura da obra pelo grupo que precisa seguir três passos: 6.1) o primeiro é para reunião do grupo para acertar e discutir sobre apresentação da leitura aos colegas, incluindo agradecimentos pelo compartilhamento de leitura. 6.2) o segundo apresentação da leitura do grupo para toda a turma. A apresentação pode ser uma atividade simples, síntese oral da interpretação da obra pelo grupo ou outra mais elaborada como uma continuação para história, a confissão de uma personagem protagonista, etc. 6.3) O terceiro autoavaliação e avaliação, o aluno avalia a obra respondendo um formulário sobre a leitura, feito pelo professor.

Na mesma obra Cosson (2023) apresenta os cartões de função, servindo para ajudar os estudantes inexperientes no registro das leituras do texto ou da obra, guiando-os com orientações e na discussão. Segue a sequência como da exposição no livro:

1) **Questionador** - Sua função é fazer no mínimo cinco perguntas sobre o texto ou a obra para os seus colegas. As questões não podem ter resposta com um sim e um não, deve ser aberta analítica, por exemplo: *Como você se sentiu lendo a obra? Ou, o que você pensa da personagem ter feito isso?*

2) **Illuminador de passagem** - Sua função é selecionar uma ou duas passagens no texto ou na obra, visando ser lida com mais atenção pelo grupo. Essa passagem precisa ter algumas características que sejam importantes para a história.

3) **Conector** - Sua função é estabelecer conexões entre o texto e outros textos (intertexto) e entre o texto e o mundo (contexto). Essas relações intertextuais e contextuais o estudante pode escolher uma parte do texto lido e ligação a outro texto (lembrar de acontecimentos por meio noticiário em jornais ou na televisão, em conversa entre amigos ou familiares).

4) **Dicionarista** - Sua função é encontrar até três palavras ou frases que sejam desconhecidas, pouco usadas ou receberam um sentido no texto. Procurando no dicionário seu significado e fazendo relações com o sentido que foi empregado no texto.

5) **Sintetizador** - Sua função é fazer uma síntese ou relato do texto lido, deve ter o início, o meio e o fim da história - o sintetizador abre a discussão no círculo de leitura.

6) **Pesquisador** - Sua função é localizar informações extras que são importantes para melhor compreender o texto. As informações podem vir da história, da geografia, da cultura, da tecnologia e outras, justificativa porque o personagem fez uma coisa e hoje não se faz.

7) **Analista de personagem** - Sua função é destacar várias ações de uma personagem do texto lido - podem ser características físicas e de comportamento de como ela age ou pensa em relação ao lugar e as outras personagens.

8) **Registrador ou Notário** - Sua função é registrar as várias contribuições dos colegas durante a discussão, depois fazer uma síntese do que foi discutido no grupo: anotar o nome de todos os participantes do grupo e ser fiel aos acontecimentos.

Corroborando com as práticas, diante de inúmeras estratégias de ensino da literatura nas práticas do letramento literário, o professor em sua atuação perante os estudantes deve conjugar, ainda, três princípios básicos com vista a almejar a eficiência dos métodos antes de sua construção em sala de aula. De acordo com Bordini e Aguiar (1988): 1) o professor precisa conhecer a sua sala de aula em termos de expectativas, interesses, necessidades e aptidões; 2) o professor deve dominar suficientemente os fundamentos da metodologia que escolheu como mais adequada aos propósitos da turma; e, 3) é necessário que o professor tenha bem nítida a finalidade educacional que o move.

Fechando esta subseção, procuramos demonstrar a importância que as estratégias de ensino da literatura no Ensino Fundamental II alargam, significativamente, a aprendizagem e fruição dos estudantes, sobretudo, por meio do contato direto entre o livro e o leitor. Igualmente, enfatizamos que a proposta que foi delineada nos pressupostos ao longo desta

subseção traz grandes contribuições à investigação da nossa pesquisa, que retomaremos na seção quatro, mediante análise dos livros com a pesquisa-ação realizada e em diálogo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

3.3 Universo da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales de Araguaína – TO

Para cumprirmos com os objetivos do projeto de pesquisa e dos documentos obrigatórios, para submissão do protocolo de pesquisa com seres humanos, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFNT, na Plataforma Brasil, realizamos uma visita à Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, localizada na rua Líbano no bairro Eldorado em Araguaína -TO, em fevereiro de 2024. No primeiro momento da visita, conversamos com a Coordenação Pedagógica da instituição, onde falamos do projeto da pesquisa-ação e das dez oficinas para serem realizadas com uma turma de 9º ano. Na ocasião, fomos bem acolhidos e obtemos as informações que na escola há duas turmas de 9º anos matriculadas no período matutino e a outra no período vespertino do corrente ano. Após os procedimentos legais, tivemos acesso às informações descritas nesta seção da pesquisa.

A Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales foi instituída pela Lei de criação nº 226, de 26 de dezembro de 1990, assinada pelo Governador José Wilson Siqueira Campos. A Unidade Escolar foi entregue à comunidade Eldorado, inicialmente, ofertando a modalidade Ensino Básico Regular, séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental com a finalidade de expansão do conhecimento, visando em seu intuito educar cidadãos críticos e responsáveis em suas funções sociais (PPP, 2024).

Quanto ao nome da Escola, foi em homenagem à Professora Sra. Welder Maria de Abreu Sales, esposa do Deputado Estadual Sr. Francisco de Assis Sales, personagem influente na sociedade, autor do projeto de criação dessa unidade escolar. De acordo contexto histórico da Senhora Welder Maria, um dos papéis relevantes foi a dedicação ao trabalho voluntário como professora na comunidade Ponte, na cidade de Araguaína/TO. Outra contribuição de voluntariado da professora Welder Maria foi na atividade religiosa do segmento cristão católico, atuando como catequista na Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus (PPP, 2024).

Dando prosseguimento ao contexto histórico da escola onde realizamos nosso campo de pesquisa, no ano de 1998, foi autorizado a oferta do Ensino Médio, com duração de 03 anos, onde a instituição mudou a nomenclatura para Colégio Estadual Welder Maria de Abreu Sales, mas a oferta do Ensino Médio foi extinta da UE no ano de 2000, com a criação dos Centros de Ensino Médio. A partir dessa medida, a escola recebeu os alunos do Ensino

Fundamental I e II, que foram transferidos do Centro de Ensino Médio Castelo Branco. Abaixo na Figura 3 temos a entrada da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales.

Figura 3: Entrada da Escola Welder Maria de Abreu Sales



Fonte: (<https://www.google.com/maps>).

Nessa perspectiva, conforme o documento Projeto Político Pedagógico, PPP (2024, p. 9) da escola, “em 2014, a escola passou a ofertar apenas os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), realizando uma reorganização de modalidades e turmas junto a Escola Estadual Joaquim de Brito Paranaguá, fazendo valer a Lei Estadual”.

No tocante à estrutura organizacional a U.E possui um quadro do corpo docente de professores regentes 18 professores, sendo 15 efetivos e 5 contratados. No apoio escolar da Educação Especial e Inclusão aos estudantes com deficiência, a escola possui um quadro de 14 auxiliares. A equipe gestora é composta por um quadro de 18 pessoas, sendo 1 Gestora da Unidade Escolar, 1 Secretário Geral, 11 Coordenadores de demandas específicas, 2 Profissionais de Apoio Escolar, 2 Orientadores Educacionais e 1 profissional de Psicologia e no quadro Corpo Técnico Administrativo possui 20 funcionários. Totalizam o quantitativo de 70 (setenta) servidores no geral, essas informações foram retiradas do PPP (2024).

Quanto à funcionalidade da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, as aulas ocorrem nos dois períodos matutino e vespertino com as turmas de 6º ao 9º anos distribuídos em nove salas de aulas. A escola possui uma biblioteca e as demais estruturas de suas dependências estão expostas no **Quadro 4**, mostrando as condições de utilização das dependências apontando-as como adequada ou inadequada dos espaços ocupados.

Quadro 4 - Estrutura das dependências da Unidade Escola

CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO				
Dependências	Quantidade	Adequada	Inadequada	O que está inadequado?
Diretoria	01		X	Pequena
Secretaria	01	X		
Sala de professores	01	X		
Sala de coordenação pedagógica	01		X	Improvísada
Sala de orientação educacional	01		X	Pequena
Sala de leitura ou biblioteca	01	X		
Sala de Recurso (AEE)	01		X	Pequena
Laboratório de informática	01			
Sala de ciências/ laboratório	01	X		
Auditório	-			
Sala de aula	09	X	-	
Almoxarifado	01	-	X	Adaptado na sala do Financeiro
Refeitório	-			
Recreio coberto	01		X	Pequeno
Quadra de esportes coberta	-			
Circulações internas	02		X	Pouco espaço coberto para circulação dos alunos
Cozinha	01	X		
Área de serviço	01		X	Parte descoberta.
Sanitário dos Funcionários	02		X	Falta banheiro na sala da direção
Sanitário dos alunos	06	X		
Vestiário dos alunos	-	-	-	

Fonte: PPP (2024, p. 24-25).

No ano de 2024 a Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, com o intuito de trabalhar democraticamente, ouviu a comunidade escolar local acerca da construção dos diversos projetos e demais planos que seriam executados na U.E., realizando a escuta de servidores, alunos e pais com o objetivo de obter várias contribuições desses diversos atores. Para tanto, por meio de questionários com perguntas e resposta objetivas e subjetivas, com vista a facilitar esse trabalho de escuta por parte dos entrevistadores e entrevistados, o processo ocorreu de forma online.

Importante frisar, que ouvindo a comunidade, conforme (PPP, 2024, p. 15), a escola conseguiu receber, “muitas contribuições e perceber situações que necessitam de um olhar mais apurado com a intenção de melhorar o fazer pedagógico e educativo e assim oferecermos uma educação de qualidade para todos.” Dentro desses aspectos, a instituição de ensino, Escola Estadual Welder Maria trabalha em consonância com a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em seu Art.º 19 e Inciso 1º, versa sobre os perfis das escolas, mediante texto:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I – Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II – Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- III – comunitárias, na forma da lei.

§ 1o As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas (Brasil, 2023, p. 18-19).

A partir do estudo realizado do PPP (2024) da U.E, percebemos que a escola está empenhada em prol de sua demanda oferecendo um ensino de qualidade e construindo uma relação sociocultural com a comunidade que compõe o bairro. Compreendemos, ainda, que a concepção de Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales está alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a educação básica como um direito de todos, bem como um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Conforme explicita o Art.º 22:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo (Brasil, 2021, p.19).

Salientamos que a escola reconhece os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade, como no recorte do (PPP, 2024, p. 33): “o estudante é concebido como sujeito de direitos e deveres, (...) pelas legislações educacionais vigentes. Para a escola, o estudante é visto como um indivíduo em constante desenvolvimento, com potencialidades a serem exploradas e desafios a serem superados”. A Escola Estadual Welder Maria está alinhada com as diretrizes da educação nacional, no que tange o (ECA) *Estatuto da Criança e do Adolescente* Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, no Capítulo IV, do *Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, como no Art.º 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 2021, p. 43-44).

A Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales alicerça nos Fundamentos - Missão, Visão e Princípios. De acordo com o PPP (2024, p. 20), “tem a missão de proporcionar educação de qualidade, com foco na formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes.”

Ainda, segundo o PPP (2024), a escola prepara os estudantes para o pleno exercício da cidadania, incentivando-os a buscar seus direitos e a cumprir também com os seus deveres de forma ética e responsável. Nesse sentido, a escola almeja que seus estudantes sejam capazes de interagir com os outros membros da sociedade de maneira justa, respeitosa e produtiva, por conseguinte, contribuindo para a construção de uma comunidade mais harmoniosa e solidária.

Quanto à visão da Escola Estadual Welder Maria, se destaca por oferecer serviços educacionais de excelência para a comunidade em geral. A escola possui a seguinte visão, de acordo o PPP (2024, p. 20): “buscamos o reconhecimento não apenas em Araguaína, mas em todo o Tocantins e no Brasil, por meio de um serviço humanizado que valoriza o conhecimento coletivo”. Nessa perspectiva, conforme o PPP (2024), a U.E. apresenta uma metodologia de ensino eficaz construída com o compromisso de uma gestão pública democrática, pautada nas ações inovadoras, ágeis, integradas e articuladas. Nesse sentido, o objetivo da Instituição Escolar é garantir o pleno desenvolvimento dos educandos nos âmbitos intelectual, sócio afetivo e cultural.

Sublinhamos, também, outro fundamento seguido pela Escola Estadual Welder Maria que são os princípios pautados no cultivo e promoção de valores fundamentais para o sucesso dos seus alunos e o desenvolvimento profissional dos seus educadores. Quanto aos valores incluídos são:

1. Respeito pela dignidade de cada indivíduo, promovendo a participação e o envolvimento de todos em ações coletivas.
2. Transparência, resultante de uma comunicação aberta e flexível, onde a criatividade e a motivação individual são valorizadas para garantir um trabalho em equipe eficaz.
3. Dignidade dos estudantes e profissionais, reconhecendo a singularidade de cada pessoa.
4. Justiça, igualdade e solidariedade nas relações humanas, tanto dentro como fora da escola.
5. Aceitação, respeito mútuo e estímulo ao crescimento intelectual e profissional nas interações interpessoais.
6. Direito à consciência e uso do processo democrático, tanto dentro de nossa escola quanto na sociedade em geral.
7. Paz e liberdade para todos (PPP, 2024, pp. 20-21).

Em síntese, a Escola Estadual Welder Maria, além de firmemente ancorada em seus Fundamentos - Missão, Visão e Princípios, destaca-se por sua aderência às diretrizes legais que regem o ambiente educacional. Essa sintonia com a legislação não apenas garante a investida legal, mas também assegura que a instituição esteja equipada para oferecer uma educação de qualidade e adaptada às necessidades contemporâneas dos alunos. Nessa mirada, o compromisso contínuo com a excelência acadêmica e o desenvolvimento integral dos

estudantes são refletidos na implementação de projetos pedagógicos que promovem a inclusão, a diversidade e o respeito mútuo.

3.3.1 O cenário e os sujeitos da pesquisa: o perfil dos estudantes participantes, os documentos bases e as discussões trilhadas

Os participantes da nossa proposta de intervenção da pesquisa-ação são os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, pois acreditamos que esses adolescentes ou jovens podem participar com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar. Como afirma a BNCC (Brasil, 2018, p. 136): “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola”.

Com base nesse pressuposto, escolhemos uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II para participar da nossa pesquisa, pelos seguintes critérios: a) por ser uma turma que tem mais experiências em realizar leituras e produções literárias; b) sendo uma turma do último ano do Ensino Fundamental, acreditamos que os participantes estariam mais preparados para debater temas relacionados à Guerrilha do Araguaia; e, c) por ser uma turma contemplada com a temática da Guerrilha do Araguaia inserida na Proposta Curricular do Estado, tanto no campo de história, como no campo artístico-literário de forma indireta.

Em face dessas caracterizações, as intervenções planejadas da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales foram com a turma nº 92.04, do 9º ano do Ensino Fundamental II e do período vespertino. Conforme a proposta, abrimos espaços para o letramento literário e para a formação leitora a partir da literatura de teor testemunhal no ambiente escolar, permitindo que os estudantes se vejam como participantes ativos na sociedade e na sua própria formação, capazes de provocar transformações sociais e políticas. Também, visionamos a eliminação da amnésia coletiva, resultado do silenciamento daqueles sujeitos que foram torturados e traumatizados a ponto de não querer contarem a sua história.

Por esse prisma, consideramos que os gêneros conto e HQs podem atrair o interesse e atenção dos estudantes, para isso, dialogamos incansavelmente com a BNCC (2018, p. 5), já que compreendemos que “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” Ainda, de acordo com a BNCC, além de estabelecer orientações para a educação básica no Brasil,

destacando a relevância da leitura para o crescimento crítico e independente dos estudantes, influenciando, também, na formação inicial e continuada dos educadores, assim como na produção de materiais didáticos.

Na visão de Zilberman e Rosing (2009), a vivência da leitura surge das características da literatura como meio de expressão, que, por meio da linguagem verbal, incorpora a capacidade desta de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Por sua vez, esse universo é alimentado pela imaginação do escritor, que cria suas próprias imagens internas para se comunicar com o leitor. Dessa forma, o texto harmoniza a racionalidade da linguagem, evidenciada pela sua estrutura gramatical com a invenção originada na intimidade de uma pessoa. Nessa construção, a literatura não deixa de ser realista, registrando seu tempo de maneira lúcida e crítica, igualmente, podendo ser apresentada como inovadora. Justamente por isso, asseguram Zilberman e Rosing (2009, p. 17) que “a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.”

Para atender a diversidade Regional do Estado do Tocantins, foi construído um Documento Curricular em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sua elaboração contou com a colaboração com seus 139 municípios consolidando o Documento Curricular do Tocantins (DCT), aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. O DCT foi dividido em quatro cadernos destinados à educação básica, um da educação infantil e os demais cadernos destinam-se ao Ensino Fundamental, estruturados por competências e habilidades, sendo organizados por área de conhecimento objetivando a formação dos discentes, como reitera o texto:

A articulação das competências da área de conhecimento com as competências específicas de cada componente curricular levará os estudantes, ao longo do Ensino Fundamental, a compreenderem as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, por meio do conhecimento e exploração das diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) e, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (DCT, 2021, p. 16).

De acordo com o Documento Curricular do Tocantins (DCT), em relação às Competências e Habilidades dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental II, indica que ocorra um aprofundamento das práticas artísticas, corporais e linguísticas, presentes na vida dos estudantes. Garante a DCT (2021, p. 15) que “os conhecimentos dos componentes da área devem levar os estudantes a questionamentos, análises, reflexões, escolhas, criticidade,

descobertas, conclusões e ações, na sociedade.” Ainda, quanto a intencionalidade pretendida, enfatizamos que o Documento Curricular do Tocantins, no campo de História traz a Habilidade 02, conforme o texto visa “analisar e discutir a Guerrilha do Araguaia, um acontecimento marcante na história das lutas populares no Brasil e suas implicações na história recente do país” (DCT, 2021, p. 86).

Mediante o estudo do PPP (2024), portanto, trabalhamos com a turma as ações contempladas para serem cumpridas de fevereiro a dezembro pelo Projeto/Atividade/Ação, no PPP (2024, p. 67), estimulando o seguinte: “promover bimestralmente com alunos dos 6º aos 9º anos atividades de leitura e produção textual com livros adquiridos na biblioteca escolar”. Dessa forma, acatamos a proposta sugerida pela escola, pois a metodologia sugere trabalhar a leitura e as produções textuais de variados gêneros definidos pelo professor em contato direto com os livros.

Segundo Mello (2021, p. 38), “a escola tem papel primordial na cultura letrada, e a experiência de leitura, portanto, nos humaniza, logo, é essencial para todos”. Conforme delineado, compreendemos que a educação é social, tema de grande relevância e garantida pela Constituição Federal de 1988, que assegura o direito da educação a todos de acordo com Artigo 205 (Brasil, 2023, p. 123): “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Dentro desse aporte teórico e espacial do universo de pesquisa, refletindo sobre o direito à educação, notamos a importância do papel de cada instituição em fazer o seu ofício, pois se uma delas falhar, conseqüentemente, sobrecarregará a outra instituição. Também, em seu Artigo 206, (Brasil, 2023) estabelece os princípios que devem reger o ensino, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a valorização dos profissionais da educação.

De acordo com a BNCC (2018), a finalidade utilitária da literatura e da arte como um todo pode ceder espaço à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, sendo necessário presumir e assegurar a formação de um leitor-fruidor. Ou seja, que o indivíduo seja capaz de se envolver na leitura do texto, “decifrando” as suas diversas camadas de significado, conseqüentemente, atendendo às suas necessidades e estabelecer acordos de leitura.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo garantir aos estudantes um conjunto de habilidades e competências que contribuem para o letramento

literário e à formação leitora, adquirindo diversos conhecimentos de níveis de complexidades que podem ser explorados pelos alunos de acordo com cada ano de escolarização, como segue o recorte do texto, destacando no tocante à formação de leitor:

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (Brasil, 2018, p. 138).

Mediante o exposto, podemos ressaltar a importância da capacidade que tem a literatura como ferramenta que possibilita trabalhar o campo literário para o desenvolvimento da empatia e do diálogo, fomentando o contato de uma variedade de valores, comportamentos, crenças, anseios e conflitos. Desse modo, a literatura ajuda a identificar e entender diferentes formas de ser e estar no mundo, permitindo a autocompreensão e o desenvolvimento de uma postura de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018).

Como preconiza a Área de Linguagens na BNCC, (Brasil, 2018), as ações humanas ocorrem nas práticas sociais, mediadas pela sociedade através de diversas linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras), corporal, visual, sonora e, atualmente, digital. Através dessas práticas, os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com os demais, formando-se como indivíduos sociais. Nessas interações, estão entrelaçados saberes, comportamentos e princípios culturais, morais e éticos. Assim, nas oficinas de letramento literário da nossa pesquisa foram contempladas algumas Competências na Área de Linguagens, tais como:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliando suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

Conforme citado pela BNCC, a primeira competência em relação com nossa pesquisa, visa estimular os alunos a se envolverem nas leituras dos gêneros contos e HQs com

uma variedade de práticas de linguagem, de modo que possam praticar e aprender ao longo de suas vidas. No tocante a segunda competência, convoca o estudante a conhecer e a explorar as diversas práticas de linguagem. Realçamos que a quarta competência encontra-se em sintonia com nossa pesquisa no ensino das práticas do letramento literário, pois almeja que após a leitura das obras os estudantes possam se posicionar criticamente, de forma consciente e reflexiva, diante de questões contemporâneas que afetam a sociedade em escalas local, regional e global.

Assim, cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para o aprimoramento de suas habilidades de leitura e escrita, portanto, permitindo uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais formadas pela oralidade, escrita e outras linguagens (Brasil, 2018). Quanto a leitura literária na BNCC, realça Amorim (et al, 2022) que a combinação dos termos “leitura literária” aparece apenas duas vezes, sendo a primeira mencionada na página 87, na qual estão citadas as dez Competências Específica de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Como segue o texto da competência de número nove indica a ação que se espera dos estudantes:

9. 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 (Brasil, 2018, p. 87).

No tocante a temática Eixo Leitura na BNCC, segundo Brasil (2018), abrange as práticas de linguagem resultantes da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, que são aqueles que usam diferentes linguagens como a verbal, visual, não verbal, audiovisual, entre outras, bem como sua interpretação. Exemplos disso incluem a leitura para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e fundamentação de trabalhos escolares e acadêmicos; execução de procedimentos; conhecimento, debate e discussão sobre assuntos sociais pertinentes; defender uma causa no cenário de atuação na vida pública; adquirir mais conhecimento que possibilite o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outros. Portanto, no contexto da BNCC, a leitura é entendida no sentido mais amplo e diz respeito não somente o texto escrito, como sugere Brasil (2018, p. 72), “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.”

Portanto, fechando a explanação da subseção, planejamos as intervenções com práticas de leitura literárias de contos e HQs adotando as estratégias pedagógicas de criação dos círculos de leitura na sala de aula. Ainda, conforme recomendação de Cosson (2023), os círculos de leitura ocupam uma posição privilegiada, pois trazem benefícios no aprendizado da leitura e desenvolvimento integral do estudante. Também, adverte o autor que essa metodologia de leitura compartilhada pode ser adaptada, pois “é fundamental que o círculo de leitura assuma as feições da sua turma, na sua escola, correspondendo ao nível de competência literária e ao desenvolvimento que seus alunos precisam alcançar,” levando em conta o perfil da turma (Cosson, 2023, p. 31).

Concluindo a subseção, buscando sintonia com os apontamentos normativos da BNCC (2018, p. 399), corroboramos que “diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais.” Em síntese, para alcançarmos resultados de sucesso com as práticas de letramento literário e formação de leitor, é necessário que os estudantes recebam estímulo literário na sala de aula. A partir do enfoque trabalhado, com nossa investigação visamos colaborar com o repertório de letramento literário e formação leitora dos alunos participantes, uma vez que consideramos um instrumento importantíssimo no desenvolvimento da pesquisa-ação, conforme investigamos na quarta seção seguinte, onde analisamos as informações coletadas durante as oficinas desenvolvidas no ano 2024.

4. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR: ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS OFICINAS A PARTIR DO ENSINO DA LITERATURA DE TEOR TESTEMUNHAL NA SALA DE AULA

A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Se esses objetivos não se concretizam, ocorrem dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com ajuda da educação (Zilberman, 2012a, p. 09).

Nesta seção, demonstramos como foi a construção das dez oficinas por meio do ensino da Literatura de teor testemunhal nas atividades desenvolvidas pelos estudantes participantes. Para o seu desenvolvimento, construímos um Plano de Ação traçando todo o trajeto da pesquisa-ação em consonância com as temáticas do letramento literário e da formação de leitor a partir do contexto Guerrilha do Araguaia, igualmente, das suas marcas de contidas nas obras *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e na História em Quadrinho (HQ) *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023).

Para tanto, apresentamos o percurso metodológico de construção das oficinas e analisamos desde a recepção das obras até a entrevista avaliativa dos resultados pelos próprios participantes. Na abordagem de análise, utilizaremos os pressupostos dos livros que discutem a atuação dos personagens militantes do PCdoB na Guerrilha do Araguaia, em especial, aquelas transcrições retratadas nos contos e HQs que foram trabalhadas em sala de aula. Ainda, destacamos para essa construção da pesquisa está lastreada pelo Projeto Político Pedagógico da escola (2024) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como por meio da metodologia utilizada através dos Círculos de leitura sugerido por Rildo Cosson (2023), onde adaptamos para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales do Município de Araguaína -TO.

4.1 Observação participante: conhecendo os sujeitos da pesquisa

A pesquisa-ação foi realizada no segundo semestre de 2024, na sala de aula da turma escolhida do 9º ano do período vespertino da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, localizada no Município de Araguaína/TO. No primeiro momento, fomos até a Unidade Escolar, apresentando para a coordenação e a gestora o Projeto de pesquisa a documentação de autorização. Logo após, foi apresentado ao professor Regente da disciplina de Língua

Portuguesa, onde fomos bem acolhidos em todo o percurso das atividades das oficinas pela equipe escolar.

Em relação as características da escola, devido ser uma escola pública e mais afastada do centro da cidade, percebemos que o perfil socioeconômico se situa, em sua maioria, no público de baixa renda. O primeiro contato com a turma foi dia 08 de agosto de 2024, momento em que apresentamos a proposta do Projeto de Leitura das obras *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023), e HQs *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023). Em seguida, lançamos duas perguntas: 1) Vocês conhecem ou já leram essas obras? Em resposta, disseram que não conheciam e que não leram as obras; e, 2) Convite especial, vocês aceitam ser os pesquisadores participantes da pesquisa? A resposta foi unânime, todos aceitaram participar da pesquisa. Naquele mesmo dia, entregamos o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) aos 21 estudantes presentes para os pais assinarem.

Desse modo, a partir desse momento, também, iniciamos a observação participante com anotações no diário de campo das duas horas/aulas de 50 min. Registramos que a sala possui um quadro branco, uma mesa do professor, um quadro mural, cortinas nos vitrôs e ar-condicionado. Para esse dia, o professor regente organizou a primeira aula usando o data show com o tema: Coerência textual, de forma expositiva e dialógica. Na sequência, o professor fez exposição de diversos textos demonstrando a diferença do texto com coesão, sem coerência, intertextualidade, as inferências no texto, fatos implícitos e explícitos entre outros. No final, colocou uma imagem para os alunos escreverem um texto mostrando intertextualidade e os fatos implícitos na imagem.

Dando continuidade, observamos o comportamento da turma, interação e a participação, onde a maioria deles participavam ativamente com anotações no caderno, perguntas ao professor e tiravam fotos do conteúdo. Contudo, havia um grupo de adolescentes no fundo da sala de aula que, mesmo com a presença da pesquisadora, não os inibiram de brincarem e desenhavam tatuagens uns nos outros, não prestando atenção na aula e tampouco participaram e interagiram com o professor.

No dia 12 de agosto, no segundo dia de observação de duas horas aulas de 50 min, havia 25 alunos presentes aos quais repassamos novamente a proposta do projeto de leitura e entregamos o TALE. Porém, ao recolhermos os 21 alunos que já havia sido entregue, apenas três alunos entregaram para os pais assinarem, isso posto, reforçamos falando da importância do documento para não esquecerem de pegar a assinatura dos pais e entregarem na aula seguinte.

Quanto à interação na aula, observamos que as alunas são mais participativas que os jovens do sexo masculino. Identificamos na sala de aula que o estudante representante de turma é chinês, mas escreve e fala com fluência a língua portuguesa. Anotamos que a turma é agitada e com muitas conversas paralelas, sendo visível as distorções de idade/série, inclusive, alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita durante a aula de produção de texto.

Em síntese, a observação participante em sala de aula foi de grande importância para aproximação dos estudantes e pesquisadora. Segundo Zanella (2013, p. 127), “a observação é uma técnica que utiliza os sentidos para obter informações da realidade”. Por fim, uma estudante aproximou-se da pesquisadora mostrando seu texto e até leu em voz alta, onde observamos que seu texto narrativo estava bem estruturado. Logo após o final da aula, a coordenação nos repassou o PPP (2024) da escola e a lista de frequência para melhor conhecer os discentes participantes da pesquisa.

4.2 Questionário sondagem: hábitos de leitura dos participantes da pesquisa

Oficina 01.

Tempo estimado: 01 aula de 50 minutos.

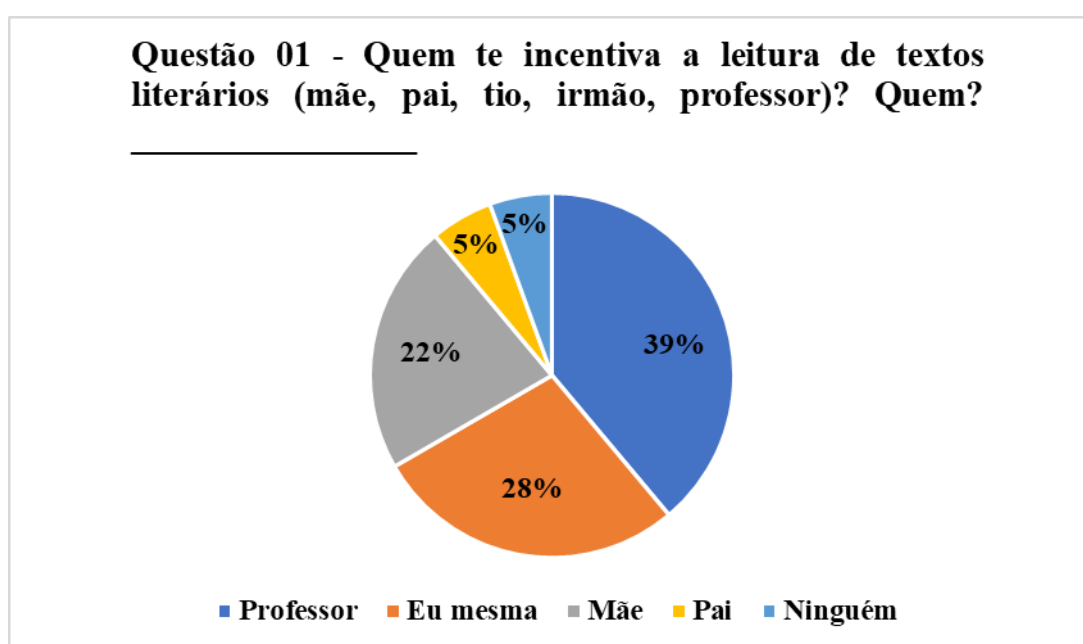
Objetivos: Identificar os conhecimentos prévios e hábitos de leitura dos participantes.

Habilidade: (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).

A **oficina 01** ocorreu no dia 15 de agosto de 2024, realizada em dois momentos: no primeiro momento com duração de 1 hora aula de 50 min, iniciamos com acolhida dos estudantes agraciando-os com o presente de uma “caneta”. Depois, explicamos sobre o questionário sondagem de dez questões para eles responderem individualmente. Importante registrar que houve resistência dos estudantes em devolverem o Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE, assinado pelos pais autorizando participar da pesquisa, por esse motivo foram analisadas as respostas do questionário sondagem apenas dos 18 estudantes que devolveram o termo assinado.

Nesse contexto, examinamos que o questionário é um instrumento de construção de informações de grande importância, pois através dele intencionamos conhecer os hábitos de leitura dos participantes, antes de trabalharmos com os círculos de leitura das obras que foram selecionadas com a temática da Guerrilha do Araguaia. Desse modo, apresentamos os resultados do Questionário sondagem com as respostas dos estudantes das dez questões em forma de gráficos e figuras dos dados coletados, como seguem:

Gráfico 01- Incentivo à leitura de textos literários



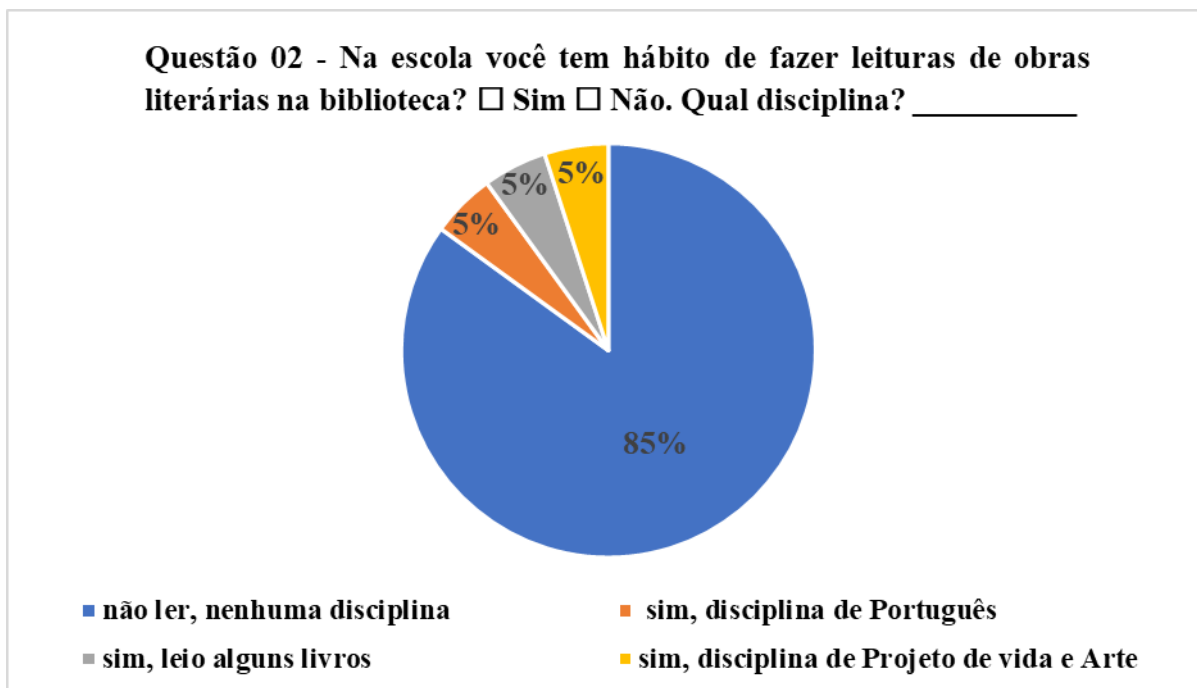
Fonte: autoria própria.

Os discentes participantes da pesquisa, conforme demonstra o Gráfico 1- Quem incentiva a leitura de textos literários - os 18 alunos responderam: 39% ou 07 estudantes responderam que é o professor que incentiva; 28% ou 05 estudantes responderam eu mesma; 22% ou 04 estudantes escreveram que é a mãe que incentiva a leitura; 5% ou 01 participante disse é o pai que incentiva a leitura; e, 5% ou 01 estudante responderam ninguém.

Analisamos que as respostas foram diversificadas nas formas de incentivos à leitura, pois em cada fase da vida o estudante pode ocorrer uma variedade de interesses. De acordo Bordini e Aguiar (1988, p. 19), “as pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico.” Ainda, segundo os autores, a idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm suas preferências por textos diferentes, esses interesses modificam-se à medida que se dá o amadurecimento dos

indivíduos, dentro de cada fase da vida humana. Enfatiza Bordini e Aguiar (1988, p. 11): “todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em informação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentidos às mais diversas manifestações da natureza e da cultura.”

Gráfico 02- Hábito de leitura de obras literárias na biblioteca da escola



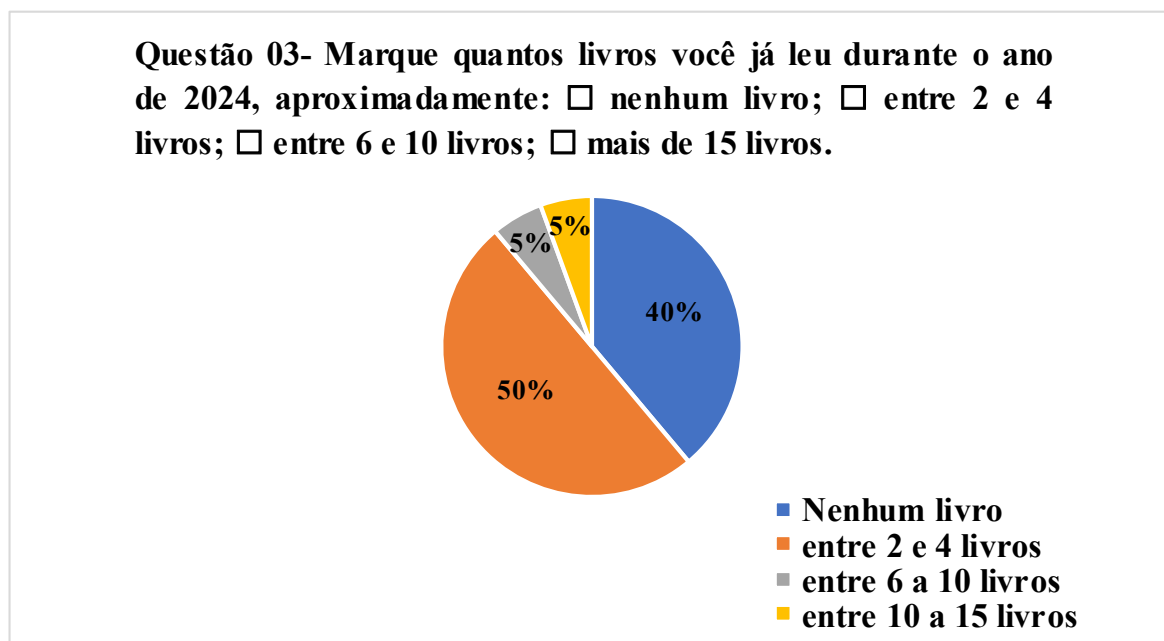
Fonte: autoria própria.

Conforme o **Gráfico 02**, *Hábito de leitura de obras literárias na biblioteca da escola* tem por interesse saber qual a disciplina que o professor leva os alunos para biblioteca: 85% ou 15 estudantes responderam que não, nenhuma disciplina; 5% ou 01 estudante respondeu sim, leio alguns livros não citou disciplina; 5% ou 01 estudante respondeu sim, ele tem o hábito de ler obras na biblioteca citou a disciplina de Português; e, 5% ou 01 respondeu, sim citou a disciplina de Projeto de vida e Arte.

Conforme os resultados do Gráfico 02 e Gráfico 03, há um número expressivo de estudantes que não lê. Nessa mirada, portanto, refletimos os apontamentos de Cosson (2022), quando diz que é de fundamental importância que tenhamos estratégias para ensinar as práticas de letramento literário na escola, por meio de uma leitura efetiva das obras. Enfatiza, ainda, que essas leituras não devem ser feitas de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Pelo contrário, é necessário que seja organizada segundo os objetivos da formação do estudante, compreendendo que a literatura tem um papel primordial a cumprir no âmbito escolar e que o letramento literário é uma prática social, portando, responsabilidade da

escola promover o conhecimento. Conforme Cosson (2022, p. 36), ao selecionar o livro, “é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem. Antes que passemos às atividades que conduzem ao letramento literário na escola, entretanto, precisamos esclarecer como se processa a leitura.”

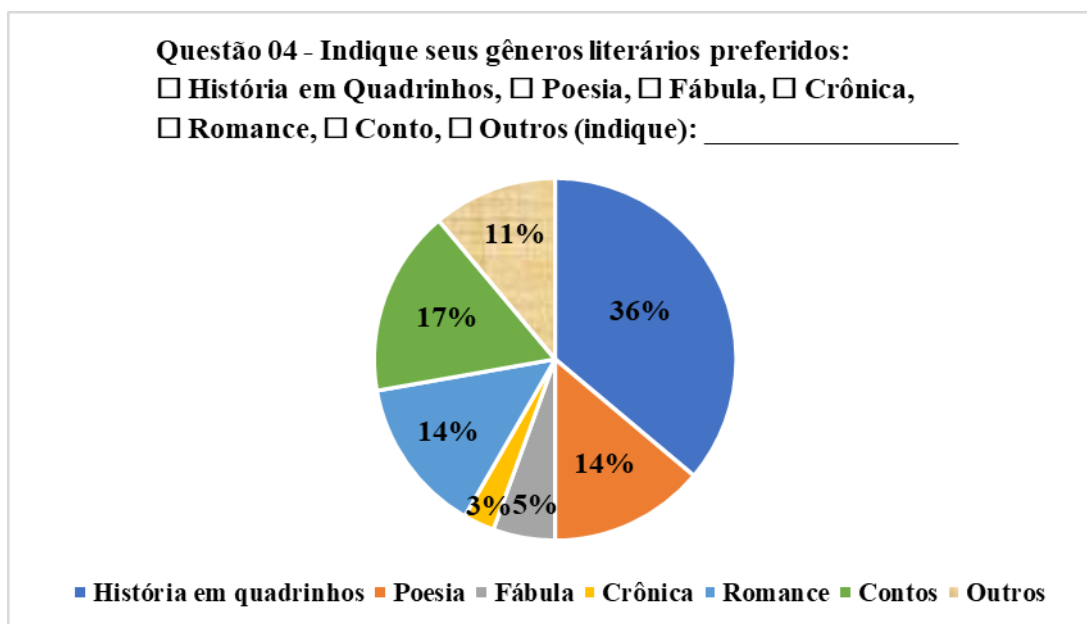
Gráfico 03 - Quantidade de livros que o estudante leu durante o ano de 2024



Fonte: autoria própria.

De acordo com o **Gráfico 03**, *quantidade de livros que o estudante leu durante o ano de 2024*: 07 estudantes, que corresponde a 40% não leram nenhum livro no decorrer do ano até o período da pesquisa; a quantidade de 09 alunos, 50% da turma respondeu que leram entre 2 e 4 livros no percurso do ano; 01 aluno, 5% respondeu que leram entre 6 e 10 livros; e, por último, 01 participante 5% respondeu da turma leu entre 10 a 15 livros durante o ano de 2024. Destacamos o número foi expressivo de estudantes que não leram nenhum livro, mais uma vez reiteramos as afirmativas de Cosson (2022) em que o autor enfatiza que a escola tem a função de promover no discente uma leitura literária com excelência, assim como encaminhá-lo à criação dos hábitos de leitura de forma prazerosa e fornecer-lhe os instrumentos necessários para articular com proficiência o universo da linguagem.

Gráfico 04 - Preferências de gêneros literários

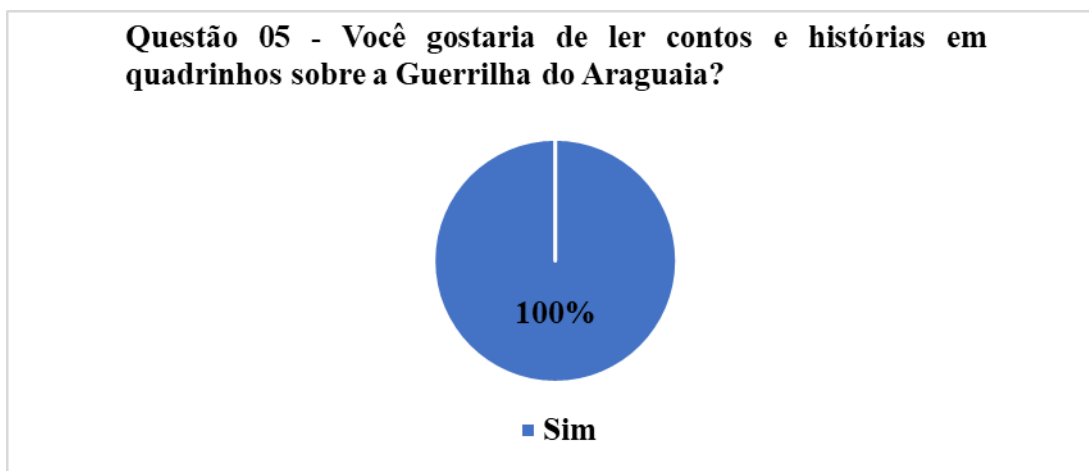


Fonte: autoria própria

Em consonância as respostas dos estudantes o **Gráfico 04**, mostra as *preferências pelos gêneros literários*, em que eles poderiam marcar mais de uma opção e indicar outros gêneros, tivemos os seguintes dados: em primeiro lugar o gênero história em quadrinhos, com preferência de 36% ou 13 estudantes; em segundo lugar de preferência de gêneros, foram 17% ou 06 estudantes pelo gênero conto; em terceiro lugar de preferência ficaram o romance e a poesia, com preferência de 14% ou 05 estudantes cada gênero; a fábula teve a preferência de 5% ou 02 estudantes; a crônica, teve a preferência de 3% ou 01 estudante; e, 11% ou 04 estudantes indicaram outros como terror e suspense.

De acordo com as respostas, os contos e HQs foram os gêneros mais citados pelos estudantes. Conforme análise, observamos que tanto o gênero conto quanto a HQs são habilidades de leitura e escrita instrumentalizadas pela escola desde o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II. Mediante a BNCC (Brasil, 2018, p. 171), incentiva as escolas a “criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros.”

Gráfico 05 - Você gostaria de ler contos e história em HQs sobre a Guerrilha do Araguaia



Fonte: autoria própria.

De acordo com a proposta de intervenção, tivemos aceitação de 100% ou 18 estudantes participantes responderam que sim gostariam de ler os contos e a História em Quadrinhos, pois não conhecem as histórias. Conforme a Figura 4, a seguir:

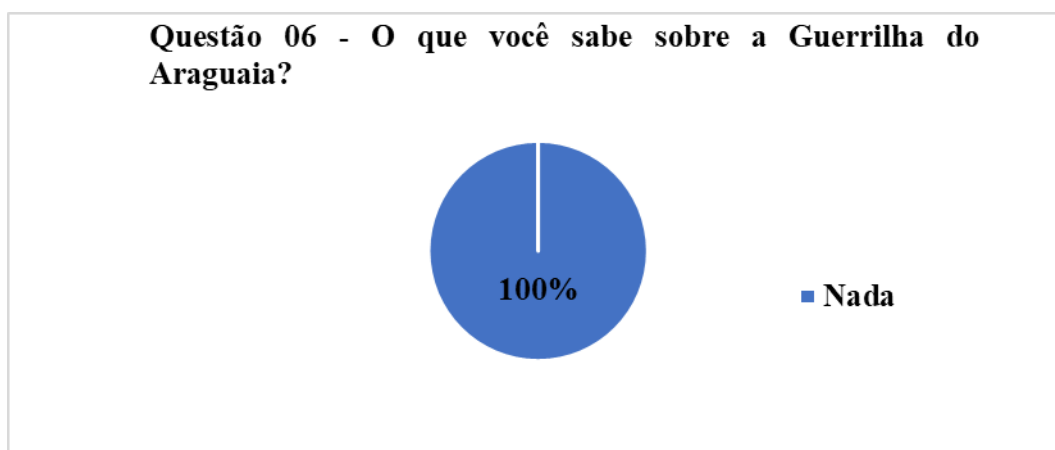
Figura 4 - O gosto para ler os contos e HQs

5- Você gostaria de ler contos e histórias em quadrinhos sobre a Guerrilha do Araguaia? Por que explique:

Sim porque eu não conheço a história

Fonte: autoria própria.

Gráfico 06 - O que o aluno sabe sobre a Guerrilha do Araguaia



Fonte: autoria própria.

Na questão 06 perguntamos se os estudantes conheciam ou se já ouviram falar no contexto histórico da Guerrilha do Araguaia. Como resposta tivemos a unanimidade 100% ou 18 discentes que participaram da pesquisa disseram não conhecer nada sobre a temática da Guerrilha do Araguaia, como segue à afirmação de um do discente na Figura 5:

Figura 5 – Se o estudante sabe sobre a Guerrilha do Araguaia

6- O que você sabe sobre a Guerrilha do Araguaia?

nada, pois nunca estudei sobre

Fonte: autoria própria.

Diante dos apontamentos dos estudantes, constatamos, de fato, a importância de levar as narrativas, contos e HQs com as vozes dos personagens que foram reprimidas pelas forças militares. Segundo Peixoto (2011, p. 486) “a memória se alimenta de reminiscências de quem, como morador, camponês, mateiro ou soldado, viveu a traumática experiência para contar a história. Uma história do presente, já que a guerrilha é um tema de agora.” Pensamos ainda, quão grande seria os desafios de ensinar uma literatura que retrata essa traumática história que foi negada e silenciada a sua população.

A partir da questão 07, foram respostas mais individualizadas por esta razão vamos apresentar as respostas dos estudantes como seguem as imagens das questões, conforme abaixo na Figura 6, a opinião de um estudante.

Figura 6 – Opinião do estudante sobre a importância da literatura

7- Em sua opinião, qual é a importância da literatura para a vida?

A literatura é importante para ampliarmos o nosso conhecimento e visão sobre o mundo.

Fonte: autoria própria.

Na resposta o estudante considera: “a literatura é importante para ampliarmos o nosso conhecimento e visão sobre o mundo”. Podemos registrar outras respostas como: “a literatura pode ser usada diariamente”; “desenvolver autoconhecimento”; “pois adquirimos conhecimentos e aprendemos a escrever e ler melhor”; “não sei porque nunca estudei profundamente”. Nesse cenário, como sugere Colomer (2007), o professor deve usar palavras

específicas para falar das obras e explicitar como a literatura pode ser extremamente relevante para a sala de aula, pois as crianças, adolescentes e jovens começam aprendendo o que é um título, um personagem, um conto ou um poema e mais tarde saberão o que é comparação, metáfora, um personagem principal ou secundário, etc. Ou seja, para Colomer (2007, p. 66) “a escola trata de torná-las visíveis, levá-los a entender como funcionam o por que estão ali. Evidentemente é um esforço motivado pela convicção de que sabê-lo melhorar a interpretação.”

Figura 7 – Opinião do estudante sobre a importância da literatura

8- O que você espera das oficinas de leitura e escrita literária que vamos desenvolver?

Espero me divertir, aprender algo novo e me esforçar em algo.

9- Tem algo que você considera relevante, sobre sua vida pessoal ou estudantil e que deseja mencionar e não teve espaço neste questionário? Use o espaço abaixo:

Não tenho nada a relatar

Fonte: autoria própria.

A questão 08 o estudante informante “espero me divertir, aprender algo novo e me esforçar em algo”. Entre outras respostas que os estudantes acerca das oficinas, por exemplo, citam “que tenha uma grande variedade de gênero e não seja focado em um só gênero”; “espero adquirir mais conhecimento”; “eu espero que ela se espalhe”. De acordo com Cosson (2022), é na escola que a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor e fornecer os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. Já na questão 09, o estudante optou: “não tenho nada a relatar”, assim como as demais respostas dos discentes que não opinaram.

Figura 8 – Experiência de leitura do estudante com livros literários

10- Você já leu livros literários inspirados em fatos reais ou obras autobiográficas nas quais o autor conta fatos reais de violência, perseguição, miséria, preconceito ou outras formas de sofrimento?

Sim. Minha vida não é cor-de-rosa, Diário de Anne Frank, etc.

Fonte: autoria própria.

Na figura 8, sobre a questão 10, a estudante escreveu “Sim. *Minha vida não é cor-de-rosa, Diário de Anne Frank, etc.*”. Analisamos que a estudante gosta de ler e já tem experiência de leitura com Literatura de Testemunho, a qual ela citou. Destacamos outras respostas citadas por outros estudantes, como: “sim, o diário de Anne Frank”; “sim o nome do livro é Como ser Garoto”; “sim, nome do livro é Gente grande”; “sim, gosto principalmente desse tipo de literatura e baseadas em vidas reais”; “não, nunca tive oportunidade e prefiro ler outros gêneros” e as demais respostas não opinaram em escrever.

Quanto aos resultados do questionário de sondagem avaliativo acerca das preferências de leitura dos alunos, podemos constatar que as experiências dos alunos estão fortemente relacionadas ao espaço escolar, visto que atestaram haver pouco incentivo dos pais em sua formação leitora de textos literários. Também, outra questão problema identificada foi que muitos estudantes não leram nenhum livro no decorrer do ano de 2024, sendo que estávamos no período do terceiro bimestre. Tais constatações, portanto, demonstram a importância do letramento literário e da formação de leitor no contexto escolar, de forma precisa, como uma das principais agências de fomento, conforme amplamente debatida pela teoria nesta dissertação (Zilberman, 2009; Kleiman, 1995)

4.3 Saberes discentes: práticas de leitura e escrita na sala de aula com a obra *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023)

Em posse dos relatórios do diário de campo e observações realizadas em sala de aula, delineamos o nosso Plano de Intervenção das Oficinas, de forma reflexiva a partir das metodologias da obra *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, Rildo Cosson (2023), adaptamos para cada obra os encontros das oficinas em três etapas: Encontro Inicial, Encontros Mediais e o Encontro Final. **O Encontro inicial:** Motivação de leitura da obra com apreciação da capa, paratextos, ilustrações, dados bibliográficos do autor, etc. **Encontros Mediais** divididos em dois momentos: O primeiro com os círculos de leitura da obra (grupo pequeno) com discussões e anotações no diário de campo usando o cartão função. O segundo com os círculos de leitura compartilhada coletiva (grupo geral com todos os grupos) apresentando sobre a leitura do conto e da obra HQs. **Encontro Final:** é a fase da produção de um conto ou reconto e HQs de teor testemunhal baseado nas leituras, discussões e anotações do diário de campo.

4.3.1 Motivação e Círculos de leitura dos contos

Oficina 01

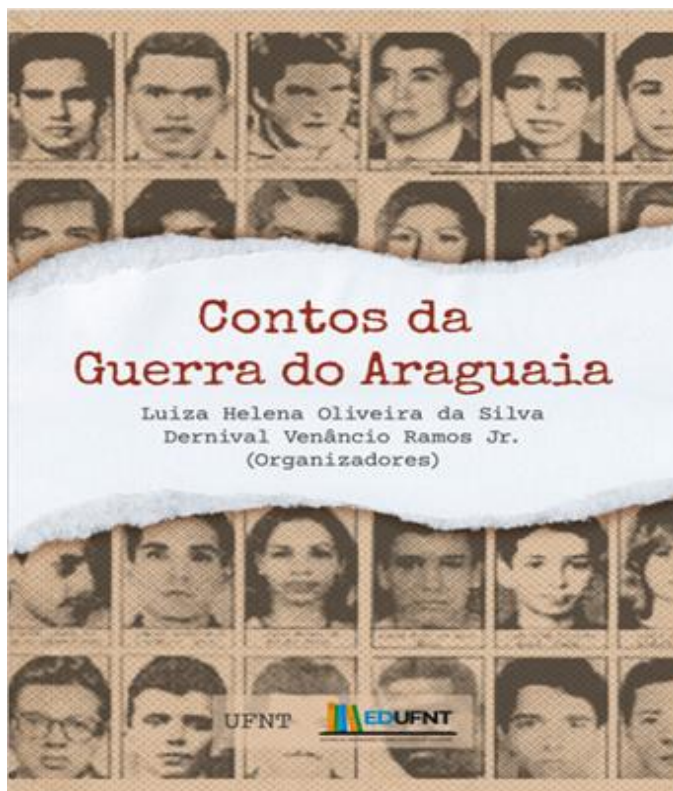
Tempo estimado: 01 aula de 50 minutos.

Objetivos: Ler a obra: *Contos da guerra do Araguaia*, de Silva e Ramos JR, começando pela capa, paratextos, ilustrações, dados bibliográficos do autor, etc.

Habilidade: (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**, HQs, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 176).

No segundo momento da oficina 01, após o questionário sondagem ainda havia tempo de 1 hora aula de 50 min, o primeiro passo foi repassar o cronograma das oficinas que foi optado ao dia de quinta-feira e uma vez por semana. Explicamos aos alunos que para cumprirmos com as etapas dos círculos de leitura do Plano de Intervenção das oficinas, tínhamos que dividir a turma de 32 discentes em 07 grupos e um dos membros como coordenador do grupo. Na sequência, os próprios estudantes preferiram organizar os grupos (a turma foi dividida em 03 grupos de quatro componentes, 02 grupos de três e 02 grupos de cinco) repassaram os nomes dos membros de cada grupo e do coordenador para a pesquisadora. Assim, iniciamos com as atividades com a obra representada na Figura 9:

Figura 9 - Contos da Guerra do Araguaia, Silva e Ramos JR (2023)



Fonte: Autoria própria.

No estudo observacional que tivemos da turma, optamos trabalhar um conto por grupo (obra com 28 contos escritos por 15 escritores), através de uma pré-seleção realizada pela pesquisadora. Nesta perspectiva de análise, organizamos a exposição dos contos (cópias individuais para cada membro dos grupos e uma obra completa para cada grupo) sobre a mesa e cada grupo fez a escolha do conto, como no Quadro 5:

Quadro 5 - Organização dos grupos, títulos dos contos e autores

Organização de escolha dos contos por grupos		
Grupos	Contos	Autores
Grupo 01	Pássaro veloz	Gloria Castro Azevedo
Grupo 02	Salve, camarada!	Edson Gallo
Grupo 03	De amigo a escoteiro: memórias da Guerrilha	Érica de Cássia
Grupo 04	Eu conto ou você conta?	Irene Gomes
Grupo 05	Osvaldão Parte I, Osvaldão Parte II e Osvaldão O fim	JJ Leandro
Grupo 06	Desencanto	José Carlos de Freitas
Grupo 07	Goela do ouro	JJ Leandro

Fonte: Autoria própria.

Com essa estrutura metodológica dos grupos, conforme indicação de Cosson (2023), o encontro inicial com a obra foi em sala de aula e os grupos foram motivados a lerem a capa com as imagens, contracapa, prefácio, apresentação e biografia do autor do conto que o grupo escolheu. Ainda, reforçamos para eles lerem com atenção a parte da apresentação da obra, pois nessa parte conta resumidamente o que foi a Guerrilha do Araguaia, como na citação:

Em 1972, no auge da repressão imposta pelo regime ditatorial no Brasil, milhares de militares aportaram no Norte do então estado de Goiás, tendo como objetivo debelar o que lhes parecia uma ameaça de revolução de base camponesa, comandada por pouco mais de 50 militantes do PCdoB. Estes, organizados em três destacamentos no sul do Pará, advindos de diferentes pontos do país, misturavam-se aos moradores locais, sem que tivessem efetivamente conseguido articular uma adesão da população à causa da luta contra a ditadura imposta por militares em 1964 e com apoio de segmentos sociais, como igreja e empresários (Silva; Ramos JR, 2023, p. 11).

Esse primeiro contato com a obra literária é muito importante, segundo Cosson (2023, p. 50), pois “é o momento em que se busca o conhecimento da materialidade do texto e também estabelecer um primeiro contato que sirva de motivação para a continuidade da leitura”. Com essa intencionalidade, o encontro inicial foi adaptado procurando a interação do grupo com a obra, bem como estimular o gosto pela leitura e a participar das etapas da pesquisa.

Enfim, a primeira oficina, consideramos que foi produtiva apesar da resistência de alguns alunos, segundo fala do aluno: “professora tem que ler, eu não vou participar”. A pesquisadora logo tranquilizou o estudante que a leitura era em grupo. Uma aluna comentou: “não gosto de ler, não vou participar, eu gosto do *TikTok*”. Incentivamos a estudante que logo entrou no grupo com os colegas. Assim, saímos daquele primeiro encontro com a preocupação em envolver os estudantes que não tinham gosto pela leitura e dos que tinham dificuldades.

Oficina 02

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Apresentar o contexto histórico das obras sobre Ditadura Militar no Brasil: 1964-1985, caso específico Guerrilha do Araguaia de (1972- 1975). Ler em círculos de leitura (pequeno grupo) com discussões e anotações no diário de campo usando o cartão função sobre o conto escolhido da obra.

Habilidade: (EF09HI02TO) Analisar e discutir a Guerrilha do Araguaia, um acontecimento

marcante na história das lutas populares no Brasil e suas implicações na história recente do país (Tocantins, 2020, p. 86).

Habilidade: (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 - **contos contemporâneos, minicontos**, biografias, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 176).

Desenvolvimento da oficina 02, ocorreu dia 22 de agosto de 2024, com o tempo de 2 horas aulas de 50 min. De acordo com a análise das respostas, a turma foi unânime afirmando no questionário de não sabiam nada sobre a Guerrilha do Araguaia, portanto, sentimos a necessidade retomar oralmente de forma dialógica o contexto histórico das obras. Para tanto, começamos pela Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o caso específico Guerrilha do Araguaia (1972-1975), período que o grupo de militantes do PCdoB foram sufocados pela repressão do golpe do Governo Militar com os Atos Institucionais e partiram para a luta armada no campo.

De acordo os estudos de Figueiredo (2023), foi relatado aos alunos que esses jovens se organizaram na tentativa de mudar a conjuntura política do Brasil, assim, de forma clandestina e orientados pela direção do PCdoB, tentaram implementaram uma guerrilha rural na Região Norte, tendo como área estratégica nos estados de Goiás, conhecido como “Bico do Papagaio” (atual Tocantins), sudeste do Pará e Sul do Maranhão. Com vista adensar a análise, foi sugerido filmes e documentários na internet para os estudantes que quisessem aprofundar sobre a Guerrilha do Araguaia.

Após apresentar o contexto, orientamos sobre as etapas dos círculos de leitura que foi adaptado à turma, conforme explicitado no início da seção 4.3. Na sequência, conceituamos e explicamos aos alunos os procedimentos dos círculos de leitura de acordo com as diretrizes de Cosson (2023). Enfatizamos aos alunos que os círculos de leituras são reuniões de um grupo de estudantes para discutir um texto ou uma obra literária de forma organizada. Desse modo, falamos da importância do diário de campo para uso individual do estudante durante a pesquisa, na sequência entregamos um diário de campo personalizado pela pesquisadora, como segue as imagens da Figura 10:

Figura 10 - Instrumento Diário de campo personalizado para os estudantes



Fonte: Autoria própria.

A partir das informações coletadas do questionário sondagem sobre os hábitos de leitura dos estudantes, decidimos adotar os cartões de função. De acordo com Cosson (2023, p. 83): “no círculo de leitura, esses cartões orientam a discussão, guiando os leitores menos experientes no manuseio com a obra”. No estudo sobre a obra com os cartões de função, percebemos que ajudaram os estudantes na pesquisa, pois deram ao estudante uma função no grupo e na exploração da leitura do texto ou da obra.

Em suma, para realizar os círculos de leitura alguns grupos preferiram ficar na sala de aula, um grupo no pátio da escola e outro grupo na biblioteca da escola. Notamos, ainda, que alguns grupos se empenharam muito na leitura, como o grupo 05, pois leram os três contos *Osvaldão Parte I*, *Osvaldão Parte II* e *Osvaldão O fim*, JJ Leandro (2023) e grupo 02 se destacaram pela dedicação e compromisso.

Oficina 03 e 04

Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Ler a obra: *Contos da guerra do Araguaia*, de Silva e Ramos JR, e realizar anotações no diário de campo.

Habilidade: (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 (...) (Brasil, 2018, p. 157).

A construção da oficina 03, ocorreu dia 26 de agosto de 2024, com duração de 2 horas aulas de 50 minutos. Na oficina anterior, realizamos o acompanhamento tanto da escuta, como no envolvimento dos grupos com a leitura do texto, notamos que eles necessitavam de mais uma aula para se organizarem o círculo de leitura coletivo com a turma. Nessa oficina, percebemos o quão importante deve ser a motivação do professor e seu envolvimento com a turma pesquisada, haja vista foram inúmeras tentativas de engajamento de todos os estudantes na pesquisa, como mostra o resultado do painel dos círculos de leitura na Figura 11:

Figura 11 - Círculos de leitura da obra *Contos da Guerra do Araguaia*, de Silva e Ramos JR (2023)



Fonte: Autoria própria.

No segundo momento da oficina 03, depois das leituras, discussões e anotações dos membros dos pequenos grupos, iniciamos com o círculo de leitura geral com todos os alunos. O grupo 01, apresentaram o conto *Pássaro veloz*, de Gloria Castro Azevedo e leram o segundo parágrafo, narrando os pressentimentos que Valmyra e seus companheiros sentiram da armação da emboscada, como segue o trecho lido pelo grupo:

Antes de chegarem ao rio, encontraram a escuridão, a traição e a emboscada. Os barqueiros estavam de conluio com os militares e avisaram o dia, o horário e o local em que estariam esperando os jovens. Os tiros rasgaram o silêncio da noite e explodiram no corpo de um dos rapazes. À noite, repentinamente, iluminou-se com a luz dos tiros, como estrela agourenta em um céu noturno, sem afabilidade no coração, sem iluminação divina, sem irmandade ou salvação. Um a um, quatro jovens tombaram. Valmyra, que era a terceira na fila, como um pássaro veloz, embrenhou-se na mata, foi engolida pela escuridão (Azevedo, 2023, p. 37).

Analisando o texto, percebemos que o grupo se envolveu bem na pesquisa e compreenderam o objetivo do círculo de leitura. Pedimos ao grupo para falarem porque que a autora deu esse título de pássaro veloz? Uma informante do grupo comentou que “foi a forma que Walkíria correu, com tanta rapidez como um voo de um pássaro veloz para escapar da emboscada”. Nesse momento falamos da participação das mulheres na Guerrilha do Araguaia, assim como Walkíria, informamos a participação da Dina que atirava muito bem e era uma guerrilheira destemida.

O grupo 02, com quatro membros, criaram um resumo do conto: *Salve, camarada!* de Edson Gallo (2023), escolheram um informante do grupo para representar o grupo, que se pôs de pé e realizou a leitura em voz alta, depois agradeceu a turma pela atenção. Observamos que o grupo se envolver muito na pesquisa em todas as etapas. O grupo 03, composto por cinco, membros foram participativos. No momento da apresentação, um dos estudantes leu um trecho do quinto parágrafo, após apresentações disseram que gostaram muito de trabalharem a leitura em grupo. Para finalizar a oficina, o grupo 04 composto por três membros, escolheram o conto: *Eu conto ou você conta?* de Irene Gomes, mas o grupo não quis apresentar e durante as oficinas foram incentivados, porém não se envolveram com a pesquisa.

Na estruturação da oficina 04, ocorrida em 05 de setembro de 2024, com duração de 2 horas aulas de 50 min, a etapa de leitura foi retomada com o Círculo de leitura coletivo com todos os grupos e com apresentações de leitura dos contos para os colegas. Dessa forma, o grupo 05, com quatro componentes, escolheram ler os contos *Osvaldão Parte I*, *Osvaldão Parte II* e *Osvaldão O fim*, JJ Leandro. Durante o trabalho, cada membro apresentou para os colegas e o que chamou a atenção deles foi o personagem Osvaldão, sobretudo o mito em

torno dele, pois dizem virar em toco e foi quase o último a morrer, tendo que ter 10 mil homens do exército para poder pegá-lo. Na sequência, cumpre registrar que os demais grupos 06 e 07 recusaram compartilhar a leitura dos contos e, mediante observação do andamento das atividades de leitura, verificamos que apenas alguns desses estudantes se envolveram com a pesquisa.

Neste contexto, fomos convidados pela coordenação da Unidade Escolar e bibliotecária para participar do evento o Dia “D” da Leitura, em que teríamos um momento especial com a profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, escritora e autora da obra *Contos da Guerra do Araguaia* (2023). No segundo momento da oficina 04, orientamos os estudantes a ler um dos contos de autoria da profa. Luiza Silva. A fim de instrumentalizar, sugerimos aos alunos a usar o diário de campo para criar perguntas sobre a vida de escritora, bem como acerca da Guerrilha do Araguaia e outros assuntos do conto escolhido. Percebemos nessa oficina que os alunos ficaram muito interessados e a maioria dos estudantes leram o conto *Zezinho*, igualmente, escreveram diversas perguntas (Figura 12):

Figura 12 - Evento Dia “D” da Leitura com a obra *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023)



Fonte: Autoria própria.

De acordo com a figura 12, o evento Dia “D” da Leitura, promovido pela Escola Welder, ocorreu em 11 de setembro de 2024, contando com a participação dos estudantes do 8º e 9º anos. O primeiro momento de fala foi com o bibliotecário da UFNT, doutorando Nilo, enfatizando sobre a importância da leitura. O segundo momento foi com a autora Luiza Helena, momento em que os estudantes fizeram algumas perguntas e anotações no diário de campo para registrar esse momento importante na pesquisa, assim como realizando a descrição de algumas anotações pelas estudantes no Quadro 6 a seguir:

Quadro 06 - Registros do diário de campo da palestra com escritora Luiza Helena da obra Contos da Guerra do Araguaia, Silva e Ramos JR (2023)

Luiza foi uma pesquisadora quando chegou ao Tocantins e dedicou a pesquisar as vidas das pessoas que participaram da Guerrilha do Araguaia (...). Luiza disse que o livro “Contos da Guerra do Araguaia”, levou um ano para ser realizado e publicado, conta que muitas pessoas morreram, porém há algumas pessoas que estavam na guerrilha que conseguiram escapar, por exemplo, o Zezinho (Estudante Maysa, 2024).

Hoje nós tivemos uma linda palestra com Luiza Helena, falou sobre a Edmaira, que foi abusada umas três vezes por militares, que intimidava Edmaira bastante. Ela também falou dos mortos desaparecidos e mortos na Guerra do Araguaia que nunca acharam restos mortais, nunca acharam até hoje (Estudante Emilly, 2024).

Fonte: Autoria própria.

Analisando essas anotações do diário de campo e outras perguntas feitas pelos estudantes dirigida à escritora, destacamos as seguintes: “Quantos livros você já escreveu? Ela já escreveu 04 livros de literatura e de pesquisa já perdeu as contas”. Outro estudante anotou: “o que é semiótica? Estudo do sentido”. Podemos refletir que foi um momento proveitoso e contribuiu muito com a nossa pesquisa, tendo em vista que os estudantes assimilaram conhecimento sobre a Guerrilha do Araguaia.

4.3.2 Análise das produções de contos

Oficina 05

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Produzir um conto baseado nas leituras realizadas dos contos de teor testemunhal da obra: Contos da guerra do Araguaia, Silva e Ramos JR, 2023).

Habilidade: (EF89LP35) **Criar contos ou crônicas, minicontos**, narrativas de aventura e de ficção, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os

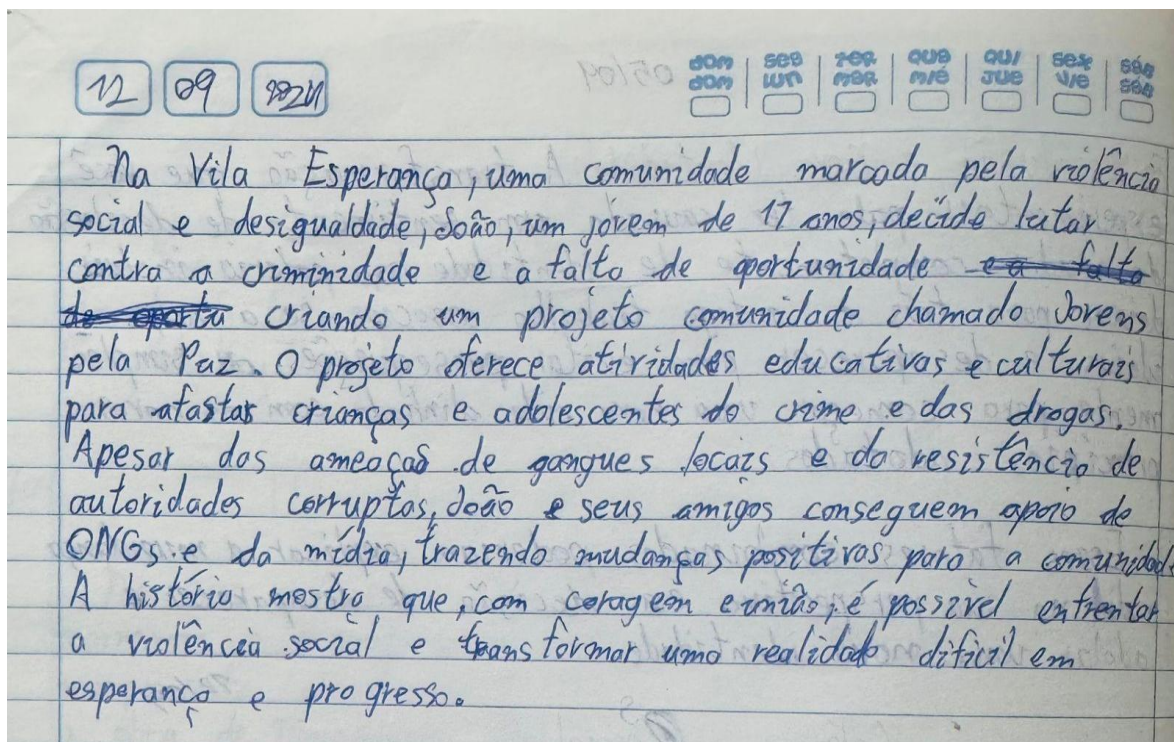
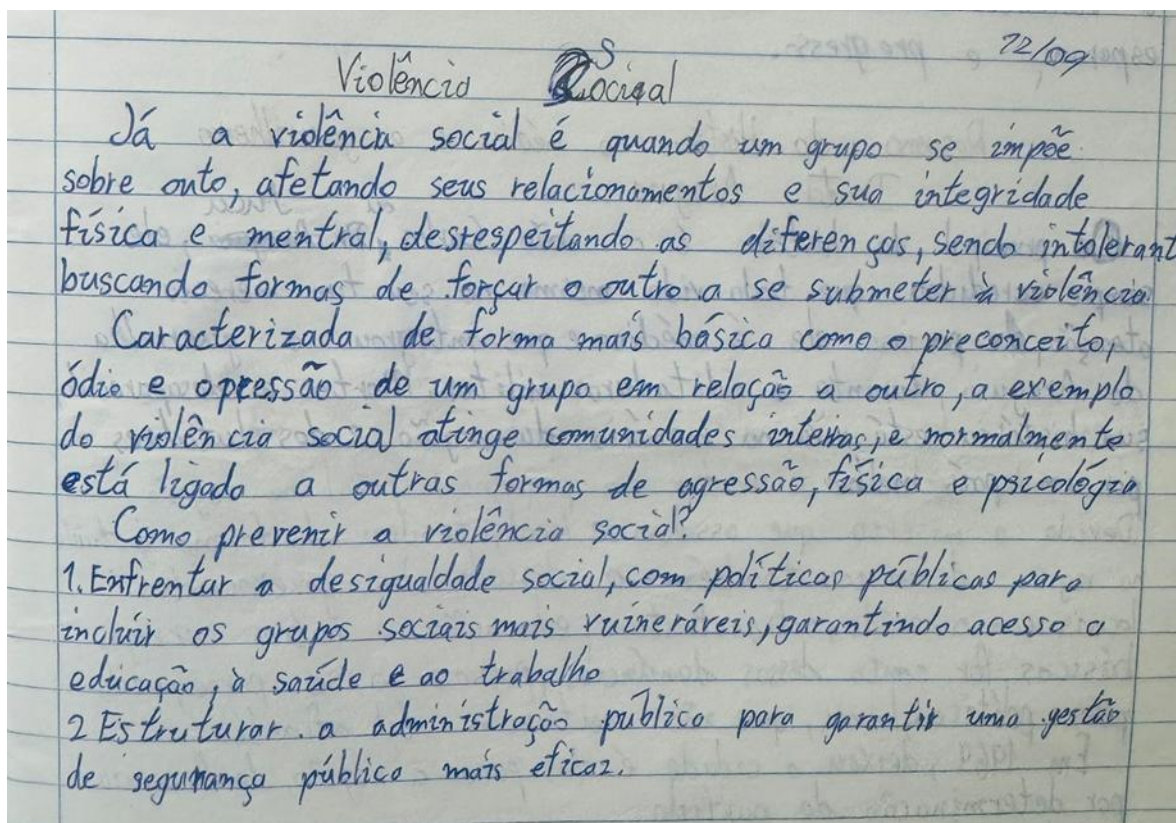
constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (Brasil, 2018, p. 187).

A **oficina 05** foi construída em 12 de setembro de 2024, com duração de 2 horas aulas de 50 min, destacamos o **encontro final** com a produção dos contos de teor testemunhal que a princípio, orientamos aos estudantes sobre o conceito de teor testemunhal. Para Seligmann-Silva (2023, p. 43), “não pode ser pensada nem mais como um campo desligado da nossa vida cotidiana e sem efeito sobre ela (...), nem tampouco pode ser reduzida a um reflexo da história, como a teoria literária do século XX chegou a sonhar”. A literatura de teor testemunhal necessita dessas marcas de resistência que a memória não deixa apagar através de histórias de vidas traumáticas.

Portanto, conforme já explicitado na seção 2, o conto com teor testemunhal precisa ter uma ligação com fatos reais traumáticos, por exemplo, como foi o evento da Guerrilha do Araguaia, que necessita de escritores dispostos a escrever dando vozes àqueles que não sobreviveram para contar o seu testemunho. Sendo que essas vozes podem ser vocalizadas e representadas na literatura por meio daqueles que viram ou ouviram as marcas traumáticas da história desses personagens.

Nesta fase da pesquisa, escolhemos três contos produzidos pelos estudantes, a partir das experiências nas práticas de letramento literário com os contos lidos da obra em estudo. Torna-se importante ressaltar que as oficinas que ministramos não abordam sobre o domínio das tipologias textuais do gênero conto, por não ser o foco da pesquisa. Nas produções dos contos selecionados, mediante análise, usaremos recortes de trechos que permitem-nos avaliar os resultados da intervenção trabalhada em sala de aulas a partir do letramento literário e sua contribuição na formação de leitores do ensino Fundamental II. Seguem os recortes as produções dos contos com as análises:

Conto 01 - Violência social⁷, estudante Haodong do grupo 02 leu o conto *Salve, camarada!* de Edson Gallo (2023)



Fonte: autoria própria.

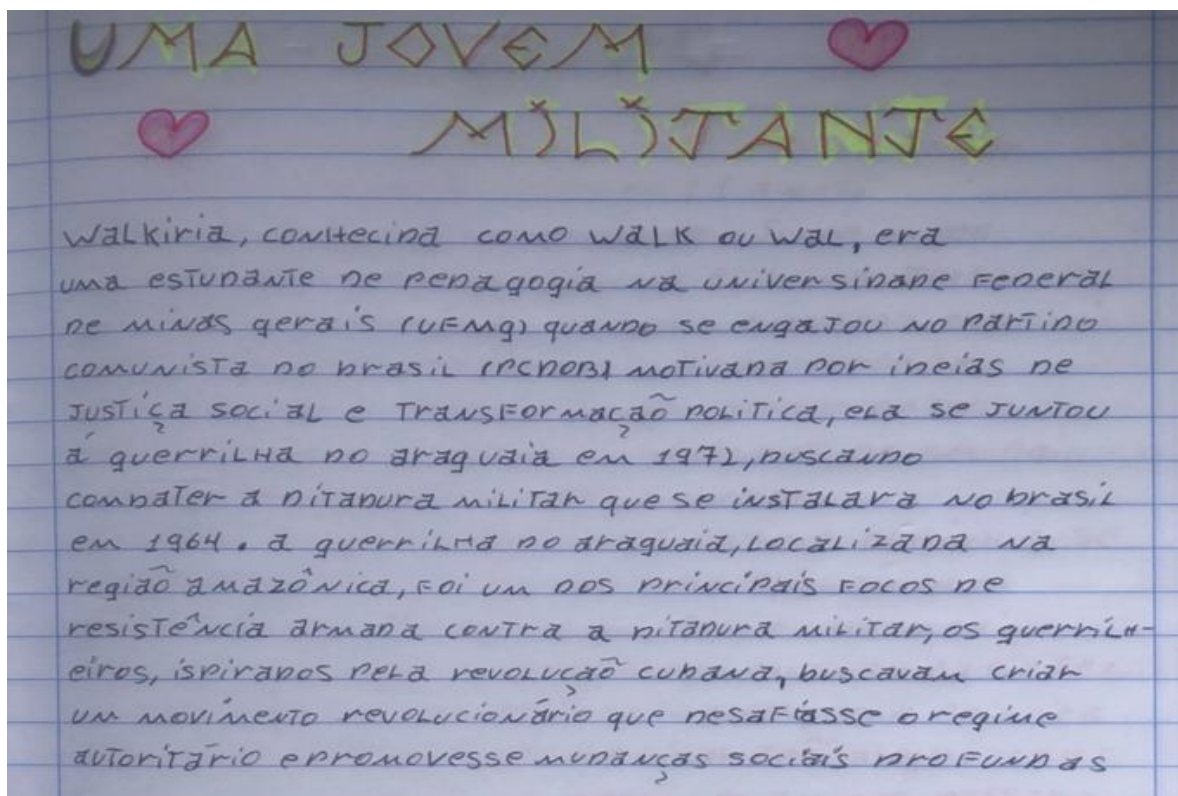
⁷ Transcrição encontra-se em anexo.

Na análise do Conto 01, o próprio título mostra as marcas do que foi a Guerrilha do Araguaia discutido pelo grupo 02. Logo no primeiro parágrafo, o estudante dá a definição de violência social, que concepção do aluno “é quando um grupo se impõe sobre o outro”. Na continuidade da análise, descreve as causas e os efeitos que “afetam relacionamentos e integridade física e mental, desrespeitando as diferenças, através da intolerância e formas de forçar o outro a se submeter à violência”.

No segundo parágrafo, o estudante continua a explicação de violência social que pode ser caracterizada por preconceito, ódio e opressão de grupo em relação a outro podendo atingir comunidades inteiras. Em seguida, no terceiro parágrafo, o informante faz uma indagação pertinente: Como prevenir a violência social? Em resposta, ele elaborou dois objetivos demonstrando domínio e conhecimento em relação ao dever do poder público.

A partir do quarto parágrafo, o estudante apresenta a estrutura narrativa do conto mostrando na prática o que ele mencionou anteriormente; narra a vida de um jovem de 17 anos que resolveu fazer a diferença lutar contra a violência social através de seu trabalho educativo de afastar crianças e jovens do mundo das drogas. Assim, o discente mostra a resistência de um jovem que escolheu lutar com coragem, mesmo enfrentando autoridades corruptas e gangues locais, ele consegue ajuda de amigos, ONGs e da mídia levando mudanças positivas para a sua comunidade de Vila da Esperança. O estudante demonstrou empenho na pesquisa propondo soluções para violência social na prática, igualmente, usou como exemplo do personagem João, demonstrando criticidade e criatividade nas resoluções de problemas em sua produção.

Conto 02 - Uma jovem militante⁸, estudante Wany (grupo 01) leu o conto Pássaro veloz, Gloria Castro Azevedo (2023)



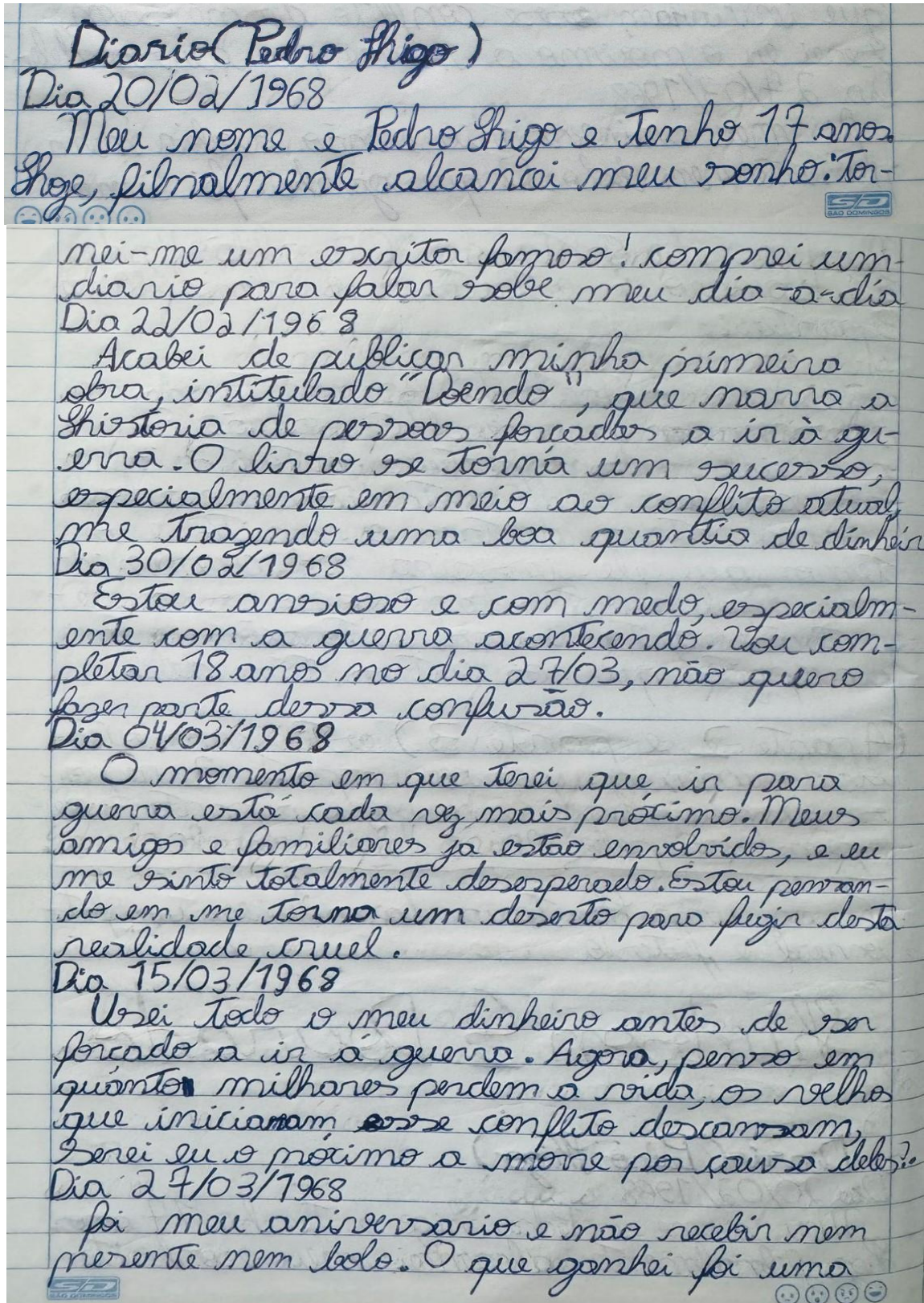
Fonte: autoria própria.

Em análise ao conto 02: *Uma jovem militante*, de autoria da estudante Wany, integrante do grupo 01, realizou a leitura em grupo do conto *Pássaro veloz*, de Gloria Castro Azevedo que escreveu um conto para Walkíria Afonso Costa, *in memoriam*. Podemos analisar, o miniconto: *Uma jovem militante*, é uma biografia da guerrilheira de codinome Valmyra, mas na vida real era Walkíria conhecida como Walk ou Wal.

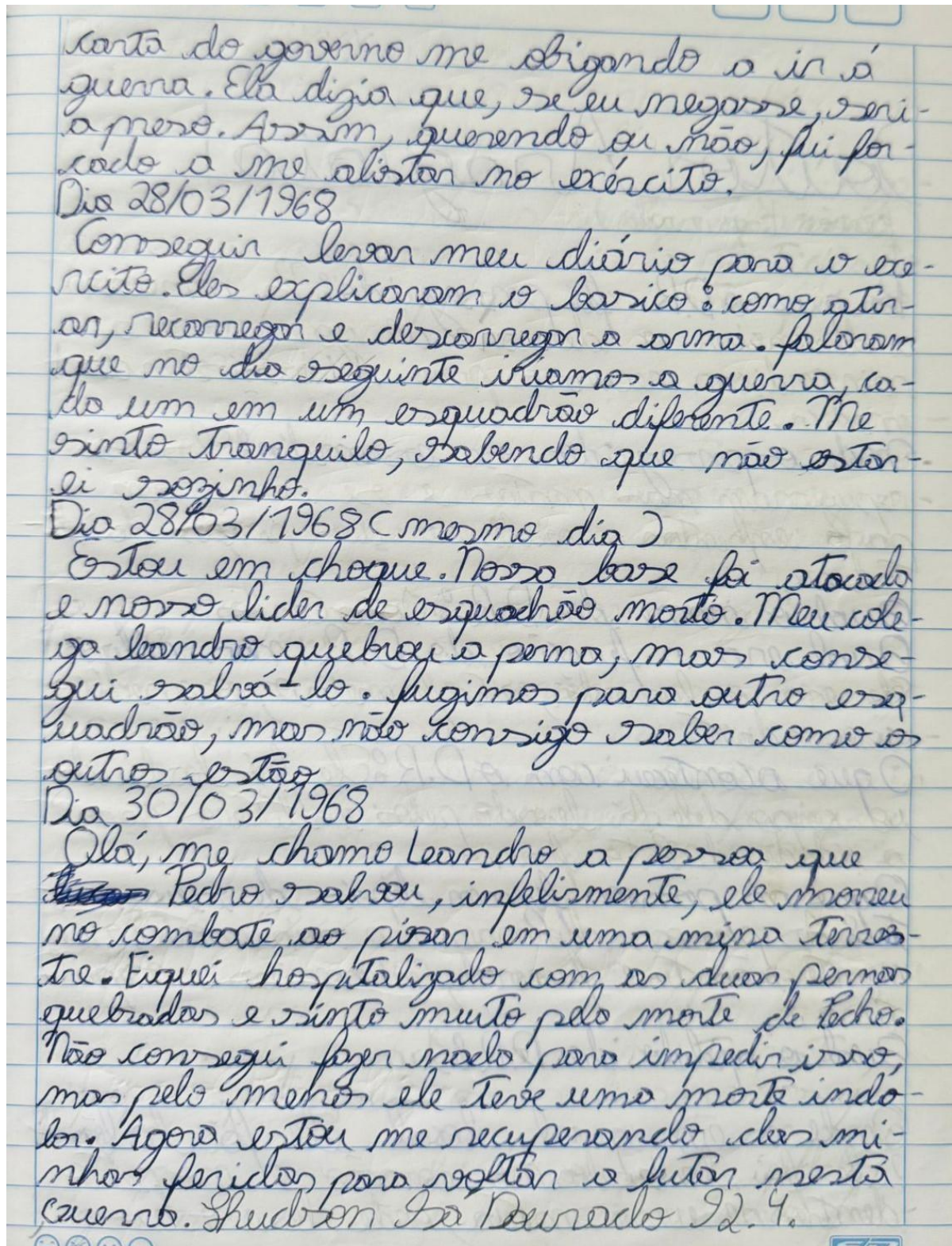
Notamos que a estudante usou o cartão função com o seu papel de pesquisadora aprofundando sobre a vida de Walkíria, pesquisou sua formação em pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, bem como sua militância do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), com ideias de justiça social e transformação política entrando para a luta armada Guerrilha do Araguaia em 1972, na região amazônica. Enfim, a informante destaca que a Guerrilha do Araguaia foi um dos principais focos de resistência armada contra a Ditadura Militar, desafiando o regime autoritário.

⁸ Transcrição encontra-se em anexo.

Conto 03 - Diário de Pedro Higo⁹, estudante Hudson (grupo 05) leu o conto Osvaldão
 Parte I, Osvaldão Parte II e Osvaldão O fim, JJ Leandro (2023)



⁹ Transcrição encontra-se em anexo.



Fonte: autoria própria.

Na análise do conto 03: Diário de Pedro Higo, o estudante usou na sua criação narrativa em forma de diário com datas que marcaram a vida do personagem Pedro Higo,

iniciou suas anotações dia 12 de fevereiro de 1968 à 30 de março de 1968. Um período curto, mas que narra a trajetória de vida de um jovem de 17 anos, realizando sonhos de ser escritor famoso e sua publicação do primeiro livro “Doendo” que narra a história de pessoas forçadas a ir para a guerra. Mediante análise, a referência ao título citado pelo estudante nos levou ao último conto da obra, *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos Jr (2023, p. 126) “Doendo”, de autoria de Wallace Rodrigues, conforme análise, constatamos que o estudante tenha lido esse conto citado.

Nessa produção, portanto, percebemos que houve uma junção não só de um conto que o discente leu, mas das apresentações no círculo de leitura em sala e do contexto histórico da Guerrilha do Araguaia. De acordo com a análise, constatamos que o estudante demonstrou criatividade ao escolher o dispositivo memorialístico do diário de campo usado pelo personagem para registrar as ações diárias do jovem Pedro Higo, prestes a completar 18 anos, que temeu de ir lutar na guerra. Essa é uma característica também encontrada no conto *Osvaldão Parte II*, JJ Leandro (2023, p. 62), “em Xambioá, no quartel, a tranquilidade deixa de existir quando as patrulhas vão se meter no mato à procura de Osvaldão. É só falar de ir ao mato que meio mundo de soldados adocece”. Contudo, esse medo dos jovens de ir lutar na guerra, é pelo fato de ser uma ida muitas vezes sem volta.

Na última data escrita no diário de campo, o estudante apresenta um amigo de Pedro Higo que escreve um final à narrativa. Dialogando com a teoria, capturamos a criatividade na escrita do estudante, sobretudo ao deixar implícito que o diário de Pedro Higo está sobre posse de seu amigo Leandro, uma vez que assumiu o dever de registrar sobre a morte do personagem principal, que antes de sua morte salvou-lhe a vida. De acordo com o trecho citado: “Leandro estava hospitalizado recuperando as duas pernas quebradas para voltar para a guerra.”

4.4 Saberes discentes: práticas de leitura e escrita na sala de aula com a HQs *Doutor Araguaia - A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023)

No planejamento deixamos as atividades bem flexíveis e, como resultado, os estudantes optaram por continuarem com os mesmos grupos de estudos e com as mesmas funções. Orientamos para a importância de voltarem um olhar especial para a leitura das imagens da história em quadrinhos (HQs), dialogando com a relação das palavras e das imagens. Com as características próprias do gênero, a obra HQs trabalhada possui esse

refinamento de mostrar por meio da literatura de teor testemunhal situações de injustiças e desumanas sofridas pelo personagem Dr. Juca.

4.4.1 Motivação e Círculos de leitura da HQs

Oficina 06

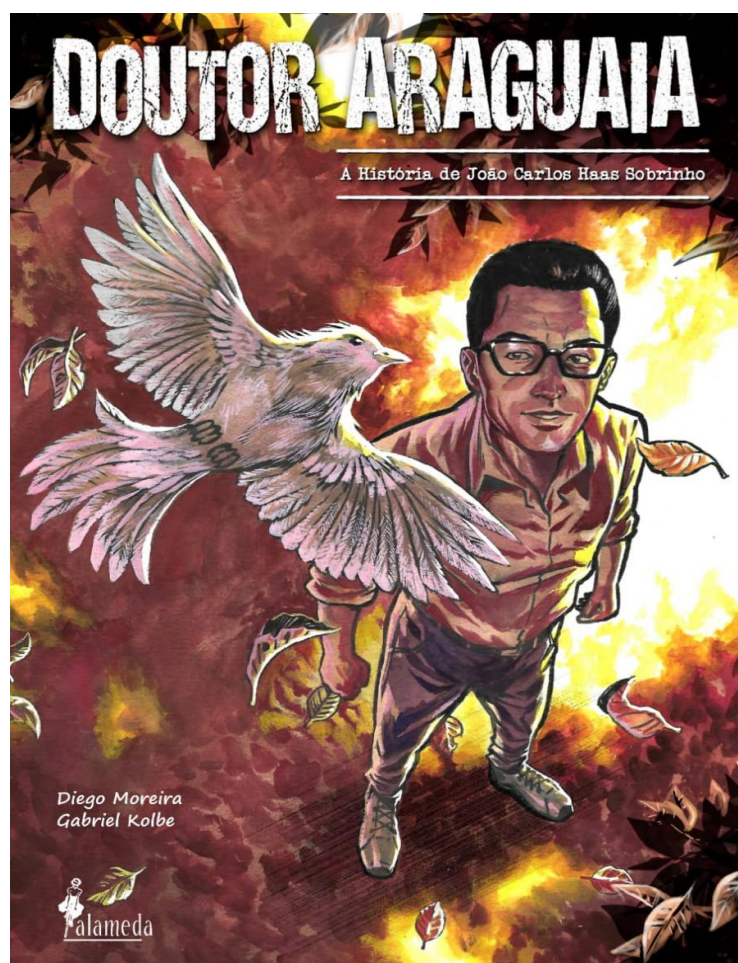
Tempo estimado: 02 aulas de 35 minutos.

Objetivos: Ler a obra história em quadrinhos: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023), com apreciação da capa, paratextos, ilustrações, dados bibliográficos do autor, etc.

Habilidade: (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 - **História em Quadrinhos (HQs)**, biografias, narrativas de ficção (...), dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 176).

A **Oficina 06**, ocorreu dia 19 de setembro de 2024, com duração de 2 horas aulas de 35 min. Depois da acolhida aos estudantes, apresentamos a segunda obra HQs *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023). No encontro inicial observamos que os grupos estavam mais motivados para realizar a leitura e anotações. Os estudantes estavam mais interessados, aproveitando o ensejo, pedimos atenção para o primeiro encontro com a obra, em especial a leitura da capa, contracapa, prefácio, as fotos de João Carlos, os textos, o menino João agora é o Dr. Araguaia, os depoimentos, a carta de João Carlos aos amigos de Porto Franco e a biografia dos autores de HQs, como segue a Figura 13:

Figura 13 - *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023)



Fonte: Autoria própria.

Na pesquisa-ação ao trabalhar a HQs, os estudantes foram mais atraídos pela leitura de imagens, até por aqueles que de início não quiseram participar da pesquisa folheavam a obra focados na narrativa pela junção da linguagem verbal e não verbal. Como afirma Santos e Silva (2022, p. 3): “o gênero História em Quadrinhos é reconhecido pela junção da linguagem verbal e não verbal, ou seja, texto e imagens, para contar uma história. É denominado como arte sequencial, que conta uma história por meio dos quadrinhos, através de imagens”. Com isso, notamos que na HQs os discentes estavam mais motivados pela leitura, pegavam a obra revisando a leitura e as imagens. Assim, as duas aulas se passaram com as leituras em grupos, e após, pediram para ficarem com as obras nos grupos para continuarem lendo.

Oficina 07 e 08

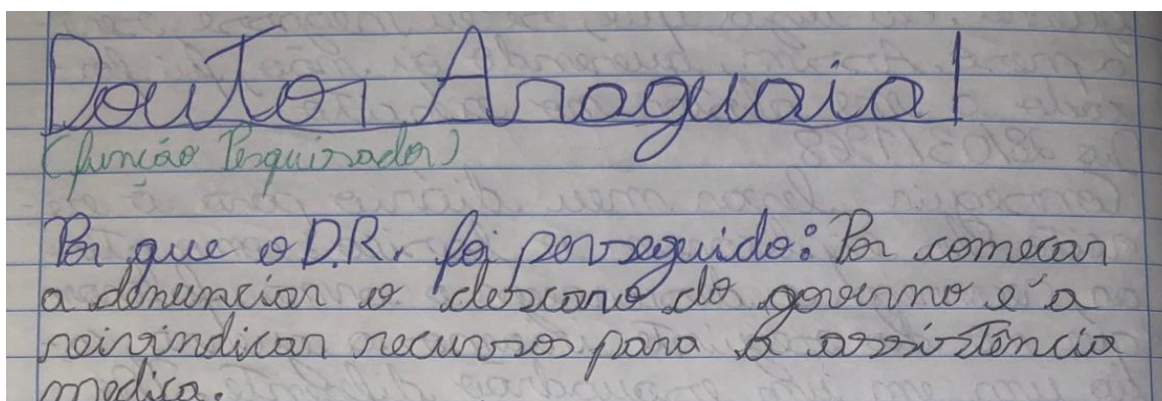
Tempo estimado: 4 aulas de 35 minutos.

Objetivos: Círculo de leitura compartilhada em grupo geral (toda turma) da obra história em quadrinho: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023), onde todos democraticamente vão exercer o direito de falar e ser ouvido livre e igualmente usando as anotações do Diário de campo e Cartão função.

Habilidade: (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, dentre outros, (...) (Brasil, 2018, p. 157).

Na oficina de número 07, desenvolvida no dia 30 de setembro de 2024, no período de 2 horas aulas de 35 min (diminuição do tempo da aula devido a temperatura quente da região). Iniciamos dando as orientações dos Círculos de leitura com discussões e anotações no diário de campo usando o cartão função sobre a obra em HQs *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023). Podemos ver pelas anotações do estudante Hudson grupo quatro, como segue a figura 14:

Figura 14 – Perseguição do Dr. João Carlos



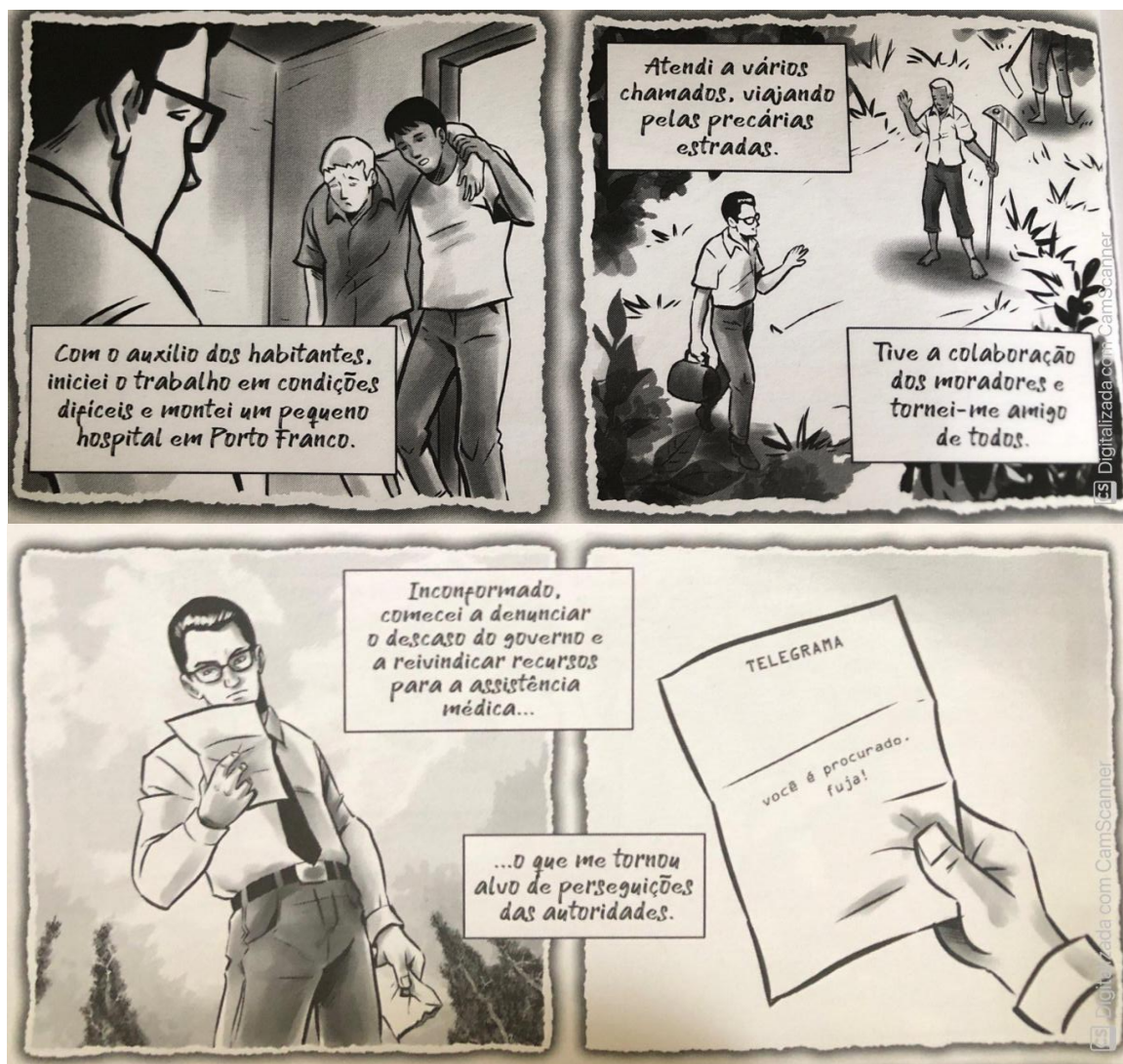
Fonte: Autoria própria.

As anotações no diário de campo foram usadas nos círculos de leitura, conforme analisamos a transcrição do estudante Hudson que tinha a função de pesquisador. De acordo com a função, ele elaborou perguntas e respostas sobre a leitura da HQs, levando para círculos de leitura e discussões em grupo. Em resposta à pergunta: Por que o Dr. foi perseguido? O estudante descreve o motivo: “por começar a denunciar o descaso do governo e a reivindicar

recursos para a assistência médica”. Essa resposta reporta que o estudante demonstrou uma compreensão da atividade do Dr. João Carlos na região do Araguaia.

Na Figura 15, os dois primeiros quadrinhos mostram o trabalho do médico, bem como o apoio dos habitantes montando um pequeno hospital, local onde atendia a vários chamados. Na sequência, apresenta dois quadrinhos demonstrando a indignação do Dr. Juca pelo descaso do governo para com a população, consequentemente, passando a cobrar recursos para a assistência medica: fato que o tornou alvo de perseguição, como segue as cenas na obra:

Figura 15 – Trabalho e Perseguição do Dr. João Carlos



Fonte: Moreira e Kolbe (2023, pp. 10 e 12).

No desenvolvimento da oficina 08 ocorreu no dia 03 de outubro de 2024, tendo o período de 2 horas aulas de 35 min. A oficina se destacou com as apresentações das leituras

compartilhadas em grupos da obra *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023), onde foi usada a metodologia de socialização dos grupos com vista a apresentarem a leitura sobre as anotações do diário de campo instruídos pelo cartão função. Segundo Cosson (2023, p. 83), “os cartões de função são tarefas previamente determinadas que ajudam a explorar o texto”. Como resultados, constatamos que os estudantes tiveram mais intimidade com as cenas da HQs, do mesmo modo, notamos que os membros dos grupos se esforçaram para apresentar suas anotações para os colegas e os demais aprenderam com a história, sendo estimulados a realizarem perguntas. Como segue as evidências na Figura 16:

Figura 16 - Painel dos Círculos de Leitura: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023)



Fonte: Autoria própria.

Nessa etapa, nas apresentações no círculo de leitura, destacamos a função de Iluminador de passagem - o estudante apresentou a leitura do texto escrito no diário de campo

um resumo da HQs com o título: *O médico e o guerrilheiro Doutor Araguaia*, como segue a transcrição abaixo:

O principal da história é o Dr. João Carlos, ele sempre acreditou que toda vida mesmo no seu fim merecia atenção, por isso ele é médico e que integrou a Guerrilha do Araguaia, durante o período em que esteve na cidade Porto Franco, trabalhou auxiliando a população carente da região, chegando inclusive a montar um pequeno hospital na região. Devido a miséria que assolava o local, atendeu de forma gratuita na região denunciou também o descaso dos governantes locais com a saúde, infraestrutura, educação e outros serviços básicos. Por conta dessas denúncias, passou a ser perseguido pelos políticos locais, que não aceitavam tal afronta. Em 1969, deixou a cidade e foi para a região do Araguaia por determinação do partido. Integrante da comissão militar, o Órgão máximo da guerrilha, morreu em combate com fuzileiros navais em 30 de setembro de 1972 (Estudante Haodong, 2024).

Conforme transcrição acima, observamos que o estudante com a função iluminador procedeu a síntese escrita do seu diário de campo. Portanto, ao analisarmos sua escrita e leitura, percebemos que demarca os quatro elementos definidos por Cosson (2023): o leitor, o texto, o autor e o contexto. Quanto ao contexto histórico, os estudos realizados sobre o assassinato do médico Dr. João Carlos encontramos algumas informações retratando sobre sua morte e dos companheiros. Como assevera Moraes e Silva (2005, p. 308), quando o grupo foi atingido numa emboscada das Forças Armadas: “Flávio e Juca caem na hora; Gil logo em seguida. Uma patrulha da Força de Fuzileiros da Esquadra participou da operação”. Os corpos assassinados dos três amigos foram fotografados por um soldado, como mostra a Figura 17:

Figura 17 – Exposição dos corpos de Juca, Flávio e Gil



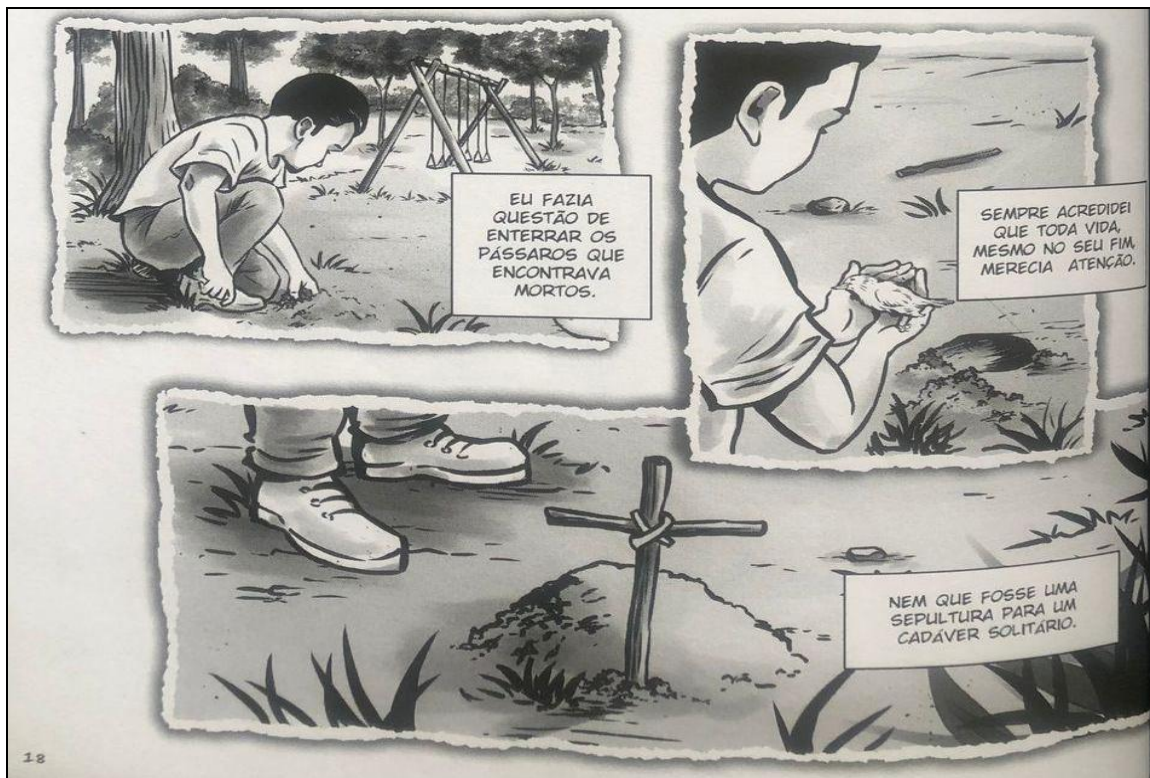
Um soldado afirma que o corpo da esquerda é o de João Carlos Haas Sobrinho (Juca)

Fonte: Moraes e Silva (2005, p. 420).

Essa passagem que relata sobre a morte dos jovens, também foi inscrita por outras pesquisas. Como revela Sousa (2006, p. 186) “o comandante Juca saiu ferido, mas vivo do primeiro confronto, mas tombou, com Flávio e Gil, em outra, então fatal, emboscada do Exército sem encontrar Paulo nem ter cumprido a determinação da CM, por um inocente descuido de Gil.” Em suma, examinamos que o estudante descreveu sobre Dr. Juca, realizou seu papel por excelência no seu grupo se destacando na pesquisa, assim como os demais que participaram.

Nas apresentações dos estudantes as cenas que mais lhes chamaram atenção foi a reconstituição histórica da infância de João Carlos. Quando criança fazia questão de enterrar os pássaros que encontrava mortos e acreditava que toda vida, mesmo no fim, merecia atenção. Como segue o recorte da história na Figura 18:

Figura 18 - Doutor Araguaia criança enterrando o pássaro

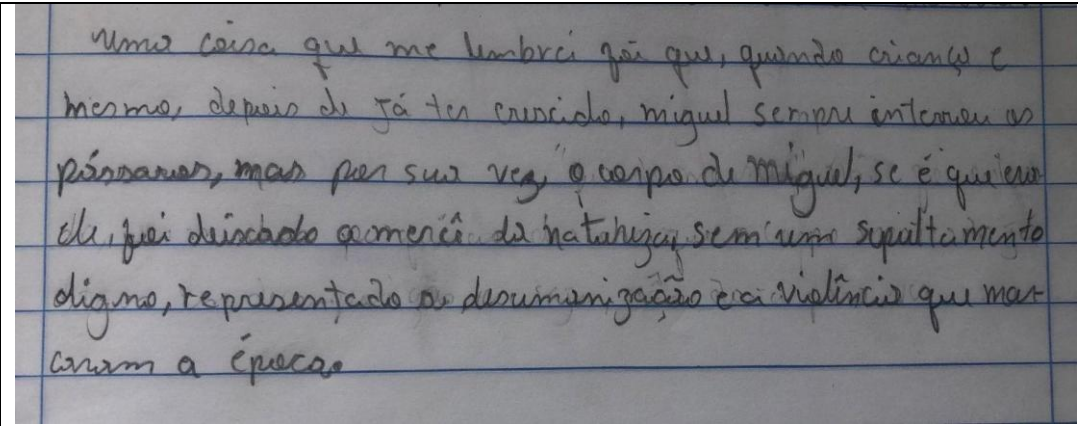


Fonte: Moreira e Kolbe (2023, p. 18).

Dentro desse cenário, ainda destacamos o texto da estudante Tamires, que reescreveu um conto baseado no personagem João Carlos, dando um codinome de Miguel. A parte do último parágrafo traz à lembrança a infância do Dr. João Carlos acerca da sua boa ação de enterrar os pássaros que encontrava mortos. Contudo, a estudante faz uma crítica sobre o infortúnio da sua morte e a forma que ele foi deixado na natureza, sem um sepultamento

digno marcado pela desumanização e pela violência da época da ditadura militar. Como segue o quadro 07:

Quadro 07 – Memórias de Miguel (Dr. Juca)



Transcrição: “Uma coisa que me lembrei foi que, quando criança e mesmo, depois de já ter crescido, Miguel sempre enterrou os pássaros, mas por sua vez o corpo de Miguel, se é que era ele, foi deixado à mercê da natureza, sem um sepultamento digno, representado na desumanização e na violência que marcavam a época” (Estudante Tamires, 2024).

Fonte: Autoria própria.

No final das apresentações, direcionamos os questionamentos: Quais são as contribuições? Ou o que podemos aprender com a HQs Doutor Araguaia? Uma estudante levantou a mão e falou: “professora nós podemos aprender a ter mais empatia, ser mais generoso com as pessoas e ser mais unidos evitando a violência” (estudante Maysa do grupo 07). Desse modo, podemos destacar aqui que os estudantes foram participativos, realizaram as leituras e discussões com vista a compartilhar as suas opiniões sobre o que aprenderam demonstrando grande criticidade. Como segue o encontro final das produções em HQs.

4.4.2 Análise das produções das HQs

Oficina 09

Tempo estimado: 2 aulas de 35 minutos.

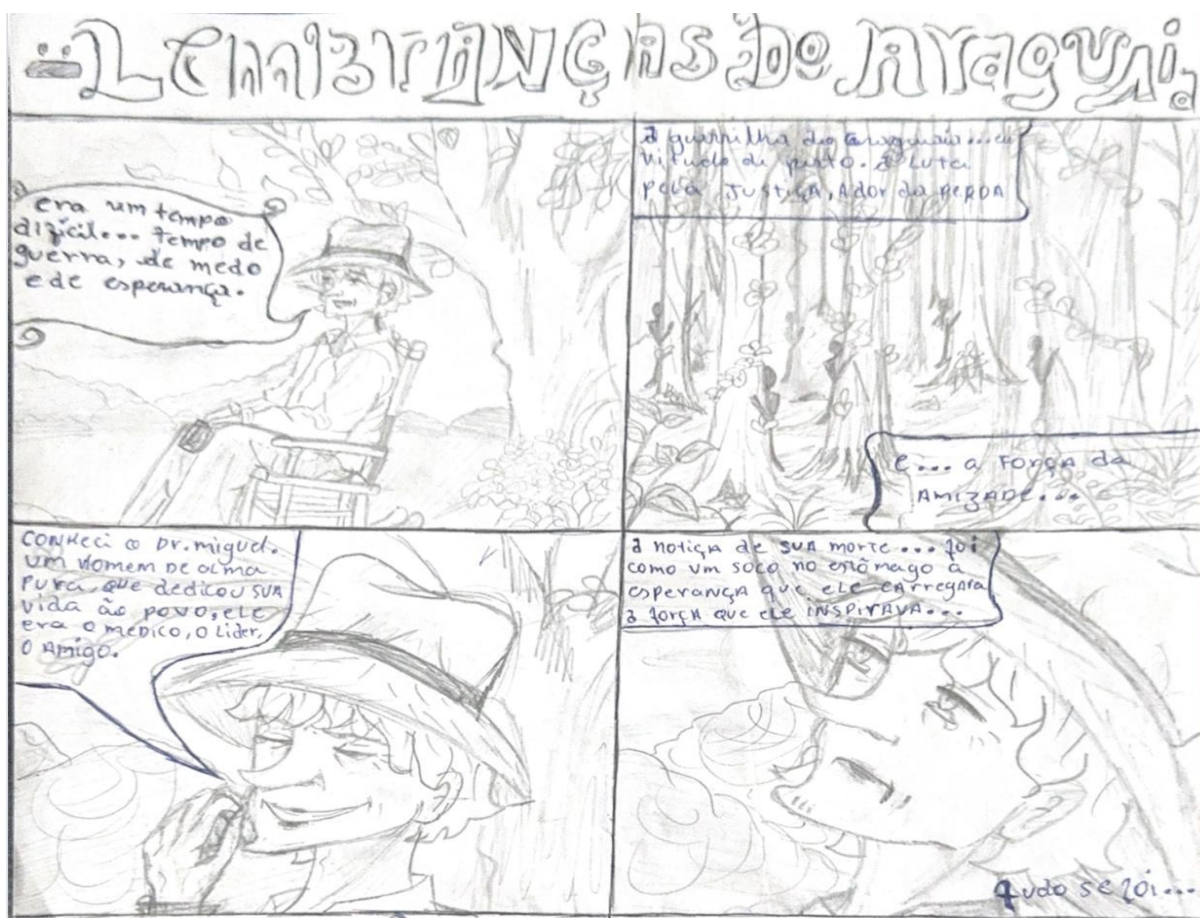
Objetivos: Criar uma HQs individual com base nas leituras realizadas sobre a obra *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023), usando o Diário de campo.

Habilidade: (EF89LP35) Criar contos ou crônicas, minicontos, narrativas de aventura e de

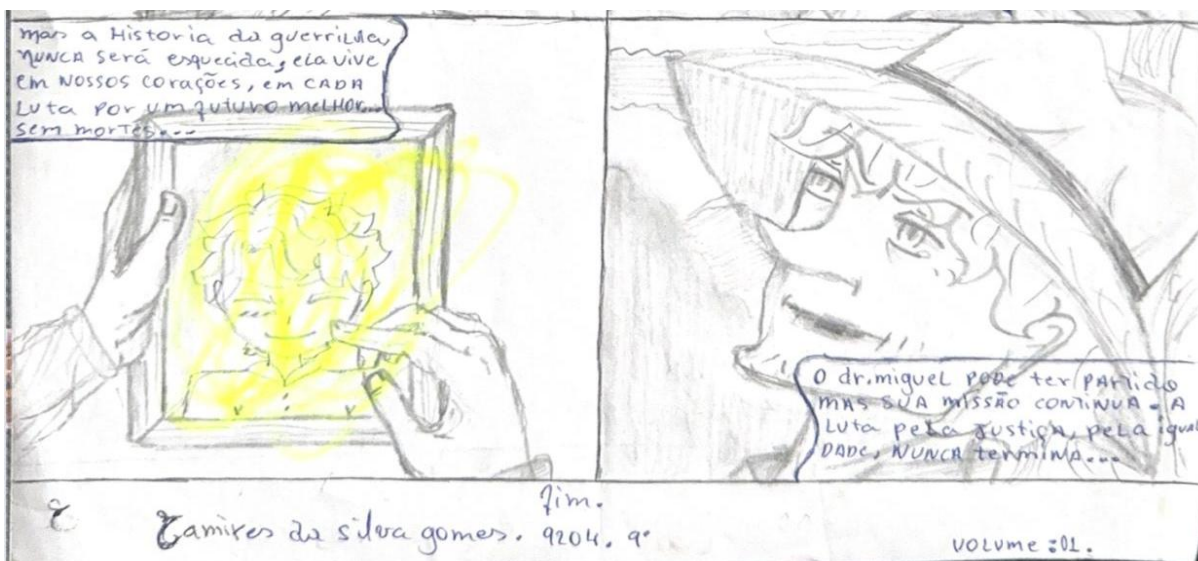
ficção científica, **História em Quadrinhos (HQs)**, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (Brasil, 2018, p. 187).

No Encontro Final foi desenvolvido na oficina 09 ocorreu no dia 07 de outubro de 2024, com o período de 2 horas aulas de 35 min. Nessa oficina tivemos como tema a produção de uma história em quadrinhos, a partir da obra trabalhada *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, de Moreira e Kolbe (2023). Orientamos os estudantes a criar uma versão de uma pequena HQs do personagem Doutor Araguaia ou outro personagem atuante da Guerrilha do Araguaia. Os estudantes imitaram a HQs usando o grafite desenhado em folha de papel A/4, como segue as HQs 01 e 02 com suas respectivas análises.

HQs 01: Lembranças do Araguaia (Estudante Tamires, grupo 01 de estudo)



(primeira parte HQs)



Fonte: Autoria própria (segunda parte).

Na análise da HQs 01: Lembranças do Araguaia, foi estruturada em seis quadrinhos, na escrita uso de caneta na cor azul e desenhos em grafite (branco e preto). Examinamos a obra *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023), os artistas desenharam toda HQs, com exceção da capa, em preto e branco. Essa ausência de cores no desenho, segundo Umbach e Gerhardt (2013, p. 54), nas civilizações ocidentais, o preto tem significado de: “aflição, morte, tristeza e solidão. A cor preta é associada a objetos pesados, sons desagradáveis, angústia, opressão, medo, pânico, inibição e ódio. É depressiva, solene, profunda e dominante”. Todas essas características são conferidas na HQs de Doutor Araguaia, a história reflete o tom sombrio das matas, expressando um contexto assustador e dramático para a família do jovem militante Dr. João Carlos, que foi perseguido, torturado, assassinado e desaparecido na Guerrilha do Araguaia demonstra o quanto foi terrível o período da Ditadura Militar.

Desse modo, o primeiro quadrinho apresenta uma mulher com aparência idosa sentada numa cadeira de balanço usando um chapéu na cabeça, cabelos curtos, nariz afilado, usando blusa manga longa e calça comprida. No ambiente que a mulher está sentada é debaixo de uma árvore, desenhou o caule, os galhos com folhas e atrás da cadeira há plantas com flores. No balão de fala apontando para a mulher escreveu: “era um tempo difícil... tempo de guerra, de medo e de esperança”. Observamos que a estudante faz uso das reticências em sua escrita, assim como na HQs Doutor Araguaia.

No segundo quadrinho, a estudante criou o cenário da Guerrilha do Araguaia, numa mata fechada com muitas árvores e cipós que não dá para ver o céu. Notamos que há cinco

guerrilheiros escondidos atrás das árvores apontando suas armas. Na parte de cima uma legenda contando: “a Guerrilha do Araguaia... eu vi tudo de perto. A luta pela justiça, a dor da perda”. E a continuação embaixo “e... a Força da amizade...” Neste quadrinho o narrador deixa transparecer que foi uma pessoa muito próxima do Dr. Juca.

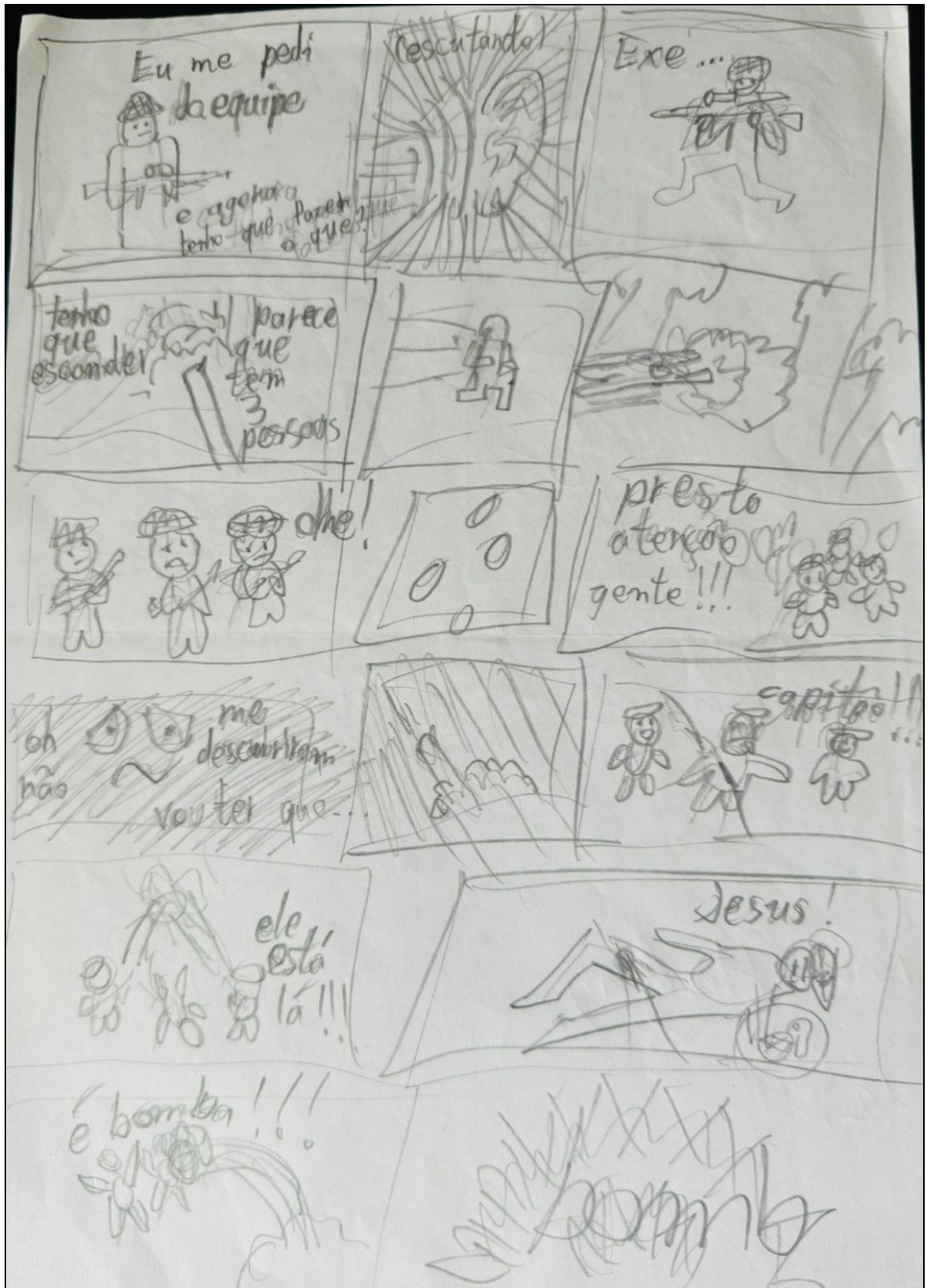
No terceiro quadrinho, a estudante desenhou só a parte da cabeça da mulher com breves rugas no rosto segurando um lenço próximo ao seu rosto. Um balão de fala apontando para ela escrito: “conheci o Dr. Miguel. Um homem de alma pura, que dedicou sua vida ao povo, ele era o médico, o líder, o amigo”. Nessa passagem de fala é importante destacar que a estudante deu o nome de Dr. Miguel ao personagem principal Dr. Juca ou Dr. Araguaia como era conhecido na região.

No quarto quadrinho, a estudante desenhou o rosto da mulher de chapéu e com um olhar para o alto. Na legenda narrando: “A notícia de sua morte... foi como um soco no estômago a esperança que ele carregava, a força que ele inspirava...” e “tudo se foi...” O narrador gostava muito do Dr. Juca que sofreu com a notícia recebida da sua morte.

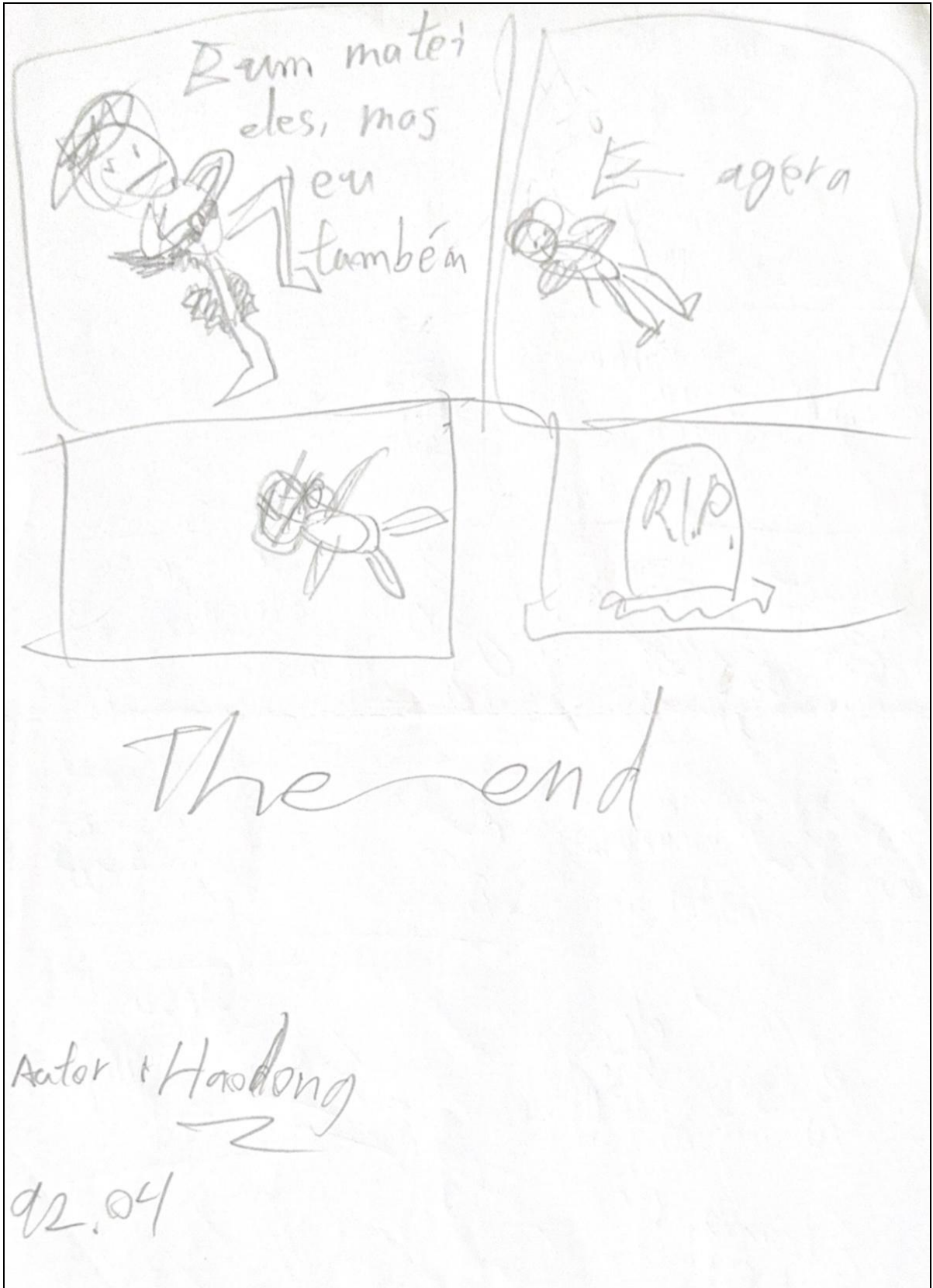
No quinto quadrinho, a discente desenhou duas mãos segurando um quadro com a fotografia de meio corpo do Dr. Araguaia, apresenta os olhos fechados e uma pintura circular sobre a foto do quadro com uma cor fluorescente (amarela). A legenda traz a transcrição: “mas a História da Guerrilha, nunca será esquecida, ela vive em nossos corações, em cada luta por um futuro melhor... sem mortes...” A partir da leitura desse quadrinho, a estudante demonstra que compreendeu o objetivo de estudar sobre a obra Doutor Araguaia e ainda transmite a conscientização para os leitores da sua HQs.

No sexto quadrinho, a informante desenhou o rosto da mulher com chapéu de semblante triste e na legenda a narrativa: “o Dr. Miguel pode ter partido, mas sua missão continua. A luta pela justiça, pela igualdade, nunca termina...” e “Fim. Volume: 01”. Em suma, recorreremos à reflexão de Zilberman (2012, p. 18), no ato de ler a obra transmuta-se em mediadora entre o indivíduo e sua circunstância e ao decifrá-la quer dizer tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, o ato de ler para a autora: “passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto”. Assim, a estudante em sua leitura e criação da HQs, denota conhecimento ao contexto da obra estudada e criticidade ao destacar que a luta pela justiça e a igualdade sempre vai existir, ela nunca termina.

HQs 02: Grafite guerra na mata (Estudante Haodong, grupo 02 de estudo)



(primeira parte HQs)



Na análise da HQs 02: Grafite guerra na mata, o estudante criou um grafite no meio da mata apresentando em 20 (vinte) quadrinhos o cenário da Guerrilha do Araguaia. Na estrutura dos quadrinhos criou pessoas armadas, floresta fechada, usou frases curtas sem legendas e balões. Desse modo analisaremos a sequência da HQs. O primeiro quadrinho onde o estudante desenhou o Dr. Juca com uma arma e a parte escrita distribuída dentro do quadrinho: “eu me perdi da equipe e agora tenho que fazer o que?” Em seguida, no quadrinho 02, desenhou uma orelha grande junto ao mato com a palavra: “(escutando)” entre parênteses. No quadrinho 03, desenhou o Dr. Juca com uma arma engatilhada com passos largos e a expressão: “Exe...” Nessa tríade o estudante destaca que Dr. Juca está presentindo o perigo de homens do exército por perto escondido na mata.

No quadrinho 04, o discente desenhou a mata fechada e o cano da arma. A escrita distribuída no quadrinho: “tenho que esconder parece que tem 3 pessoas”. No quadrinho 05, o desenho do Dr. Juca agachado de joelho no mato escondido. O quadrinho 06, desenhou a mata com os rumores de aproximação dos soldados.

No quadrinho 07, o participante desenhou três soldados armados com os rifles apontados e a escrita: “olhe!”. Na sequência o quadrinho 08, foi grafitado quatro círculos sobre um quadro representando os três soldados muito próximos do Dr. Juca. E no quadrinho 09, desenhou os três soldados no mato e escreveu: “preste atenção gente!!!”. O estudante desenha o passo a passo dos soldados na emboscada para o Dr. Juca.

No quadrinho 10, o estudante desenha o mato fechado e uma carinha triste de dois olhos e uma boca. A escrita distribuída no quadrinho: “oh não me descobriram vou ter que...” No quadrinho 11, o estudante desenhou o mato fechado e os tiros saindo do mato. No quadrinho 12, o discente desenhou os três soldados e um tiro pegou no peito de um dos soldados e a palavra escrita: “capitão!!!”. Nessa parte, o estudante inverteu Dr. Juca acerta um tiro no peito do capitão do exército.

No quadrinho 13, o estudante desenhou os três soldados um caído no chão e dois atirando na moita de mato onde Dr. Juca estava e escreveu: “ele está lá!!!”. E na sequência o quadrinho 14, desenhou o Dr. Juca estirado no chão com um tiro na perna e pegando um embrulho que caiu ao seu lado. O nome escrito: “Jesus!”. E no quadrinho 15, desenhou o arremesso de uma bomba explodindo sobre os dois soldados e escrito: “é bomba!!!” e no quadrinho 16, desenhou a explosão da bomba.

No quadrinho 17, o discente desenhou o Dr. Juca ferido com um tiro na perna muito mal e escreveu: “Bum matei eles, mas eu também”. O quadrinho 18 desenhou o Dr. Juca, no chão deitado sentindo muita dor e escreveu: “E agora”. No quadrinho 19, o estudante

desenhou Dr. Juca todo estirado e no último quadrinho de número 20, desenhou uma plaquinha de túmulo com a sigla: “RIP¹⁰”.

Ao analisar, tanto a parte verbal quanto a parte não verbal da produção em HQs do estudante, notamos que ele foi criativo e deu uma versão final para a história em quadrinhos *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, dando um sepultamento ao Dr. Juca, que ao contrário da história real, a família ainda não conseguiu encontrar os restos mortais do jovem Dr. João Carlos para confortar os familiares e realizar um sepultamento.

Na fase da criação de uma HQs, tanto a parte escrita quanto estética, essa HQs terá característica pessoal do autor. De acordo com Santos e Silva (2022, p. 06), isso acontece: “pois o produtor/autor pode narrar suas experiências vividas, a forma de ver e interagir com a realidade, as escolhas pessoais, crenças, envolvimento com as questões sociais e políticas, uma vez que este autor está vinculado a uma cultura”.

Em posse dessas informações, percebemos que os estudantes tiveram criatividade de criar e recriar versões de pequenas HQs dos militantes da Guerrilha do Araguaia. Como por exemplo, Osvaldão e Dina. Ainda ressaltamos que as HQs sobre Doutor Araguaia, dos 18 estudantes que participaram da pesquisa apenas 07 deles conseguiram produzir uma HQs.

4.5 Entrevista avaliativa dos discentes participantes da pesquisa

Oficina 10

Tempo estimado: 2 aulas de 35 minutos.

Objetivos: Realizar uma entrevista avaliativa aberta semiestruturada, individual avaliando as oficinas dentro do espaço da sala de aula pelo estudante participante da pesquisa.

Habilidade: (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).

¹⁰ RIP, ou R.I.P, é uma sigla para “*Requiescat in pace*”, expressão em latim que significa "descanse em paz", em português. RIP é um termo utilizado quando uma pessoa falece, e está geralmente escrito em lápides de países de língua inglesa. A sigla RIP tem tradução na língua inglesa, onde a frase “*rest in peace*” possui o mesmo significado, "descanse em paz". Disponível em: <https://www.significados.com.br/rip/>

A oficina de número 10, foi realizada no dia 10 de outubro de 2024, com duração de 2 horas aulas de 35 min. No primeiro momento realizamos a entrevista aberta semiestruturada de forma individual com os estudantes participantes da pesquisa. A entrevista foi estruturada em 10 (dez) questões: seis questões abertas discursivas e quatro questões fechadas objetivas (de marcar). O objetivo deste instrumento, foi de recolher informações avaliativas pelos próprios estudantes avaliando as atividades das oficinas com obras literárias de teor testemunhal sobre a Guerrilha do Araguaia dentro do espaço da sala de aula e suas contribuições para a formação leitora dos discentes.

Nessa entrevista, as questões envolvem as obras: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023) e *Conto da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023), nessa fase da entrevista analisaremos as respostas de 12 estudantes que devolveram o TALE assinado pelos pais para a pesquisadora. Como resultado, ressaltamos que as respostas desses estudantes nos ajudaram a examinar as obras trabalhadas e se, de fato, os livros contribuíram para o letramento literário e à formação leitora dos estudantes informantes desta pesquisa. Assim usaremos quadro com dados e gráficos com os resultados, conforme exposto a seguir:

Entrevista 01: Como João Haas ou Doutor Araguaia se envolveu com a Guerrilha do Araguaia?

Quadro 08 - Envolvimento do Doutor Araguaia na Guerrilha do Araguaia

Transcrição das respostas:

“João Haas, o Doutor Araguaia, se uniu à Guerrilha do Araguaia por suas convicções comunistas, atuando como médico dos guerrilheiros” (Estudante Haodong, 2024).

“Ele denunciou o governo e foi alvo do exército por ajudar os que necessitavam, ou seja, os doentes e carente” (Estudante Maysa, 2024).

“Sua participação na Guerrilha do Araguaia se deu por acreditar na luta revolucionária e por sua vontade de ajudar os guerrilheiros” (Estudante Tamires, 2024).

Fonte: Autoria própria.

Os 12 participantes da entrevista responderam, porém selecionamos três respostas de participantes conforme transcrição do **Quadro 08**. Analisamos que os estudantes mostraram um bom conhecimento adquirido nas leituras das obras. Ainda, destacamos a importância da literatura na vida acadêmica dos alunos desde as séries iniciais, inclusive as relacionadas com eventos traumáticos como o da Guerrilha do Araguaia e que descrevem os traumas do entorno geográfico dos alunos. Como destacam Pereira e Costa (2023, p. 39-40): “o diálogo com a realidade será essencial, e dele decorrerá a construção do conhecimento sobre as concepções

teórico-formais e o contexto histórico que envolvem os textos a serem lidos coletivamente em sala de aula.” Em síntese, conforme podemos depreender, os estudantes dialogaram no decorrer das oficinas sobre o seu próprio lócus espacial, logo, tomando conhecimento do contexto histórico onde viviam por meio das obras perfiladas.

Entrevista 02: Quais desafios o Doutor Araguaia ou Dr. Juca enfrentou durante sua missão?

Quadro 09 - Desafios do Doutor Araguaia durante sua missão

Transcrição das respostas:

“O desafio foi manter seu disfarce e se esconder dos militares, soldados” (Estudante Thiago, 2024).

“Ele enfrentou perseguição militar, falta de recursos, isolamento e dificuldades em manter suas atividades clandestinas” (Estudante Haodong, 2024).

“Condições precárias de saúde e higiene, falta de medicamento e materiais médicos, riscos constantes de ataque militar dentre outros” (Estudante Tamires, 2024).

Fonte: Autoria própria.

A pergunta 02 foi relacionada ao personagem principal da HQs Doutor Araguaia, o Dr. João Carlos Haas Sobrinho. Analisamos que os estudantes conseguiram captar bem a narrativa da história de Dr. João Carlos, pois descrevem dos desafios que o médico enfrentou por ter sido perseguido e viver de forma clandestina na região do Araguaia. Por esse prisma, Pereira e Costa (2023) pontuam que essa relação dos alunos com o texto literário tem a importância de reter a literatura como uma expressão simbólica em sintonia com a sociedade em que vivem.

Entrevista 03: Pensando no personagem Doutor Araguaia que mensagem ele deixaria para os jovens de hoje?

Quadro 10 - Que mensagem Doutor Araguaia deixaria para os jovens hoje

Transcrição das respostas:

“Dr. Araguaia, deixaria uma mensagem de engajamento social na luta por justiça, incentivando os jovens a agirem com solidariedade e coragem diante das injustiças” (Estudante Haodong, 2024).

“Mesmo que dói, se sacrifique pela justiça e pelos que você ama” (Estudante Maysa, 2024).

“Amem a vida, lutem por justiça e defendam a liberdade” (Estudante Maria Clara, 2024).

“Fazer aquilo que é certo para o nosso país poder melhorar” (Estudante Thiago, 2024).

Fonte: Autoria própria.

Em resposta à questão 03 da entrevista escolhemos quatro transcritas do **Quadro 10**, os estudantes em sua maioria citaram: “temos que lutar pela justiça”. Acrescentaram outras ações como qualidades praticadas por Dr. Araguaia como o engajamento social, a solidariedade, a luta por justiça, coragem diante das injustiças, sacrificar-se pela justiça, fazer o certo para o nosso país e entre outras. Mediante transcrição, analisamos que os estudantes adentraram na leitura do texto e capturam a essência do personagem.

Entrevista 04: De acordo com as discussões em sala de aula nos círculos de leitura dos contos (livro: Conto da Guerra do Araguaia), quais contribuições trouxe para sua formação leitora?

Quadro 11 - Os conhecimentos adquiridos durante discussões dos círculos de leitura

Transcrição das respostas:

“O livro ajudou a desenvolver o senso crítico, ampliar o conhecimento histórico e despertar empatia” (Estudante Haodong, 2024).

“Contribuiu para os meus conhecimentos sobre o que aconteceu na região onde eu nasci” (Estudante Maysa, 2024).

“Quería saber sobre a Guerrilha do Araguaia e quem foi mais influente nessa guerrilha, tipo o mais forte como Osvaldão e inteligente como Doutor Araguaia” (Estudante Hudson, 2024).

Fonte: Autoria própria.

Na pergunta 04 da entrevista sobre a obra *Conto da Guerra do Araguaia* (2023), conforme transcrição das respostas do **Quadro 11**, os estudantes citaram diversas formas de conhecimentos adquiridos durante os círculos de leitura dos contos. Analisamos as respostas dos participantes citamos uma lista de contribuições com a leitura da obra, como: o senso crítico, ampliação de conhecimento histórico, despertou empatia, conhecimentos sobre o contexto histórico da Guerrilha do Araguaia da região onde a aluna nasceu, conhecimento sobre os personagens da guerrilha, entre outros. Diante desses resultados das práticas de letramento literário, recorremos a explicação de Souza e Cosson (2011, p. 102) que, “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Desse modo, os resultados mostram que as práticas de letramento literário agencia a escola para o processo de ensino específico da literatura possam acontecer.

Entrevista 05: Qual o conto que você mais gostou? Que emoções ou reflexões a leitura contribuiu para sua formação leitora?

Quadro 12 - Relato do estudante sobre a contribuição da leitura do conto

Transcrição das respostas:

“Despertou emoções de tristeza e indignação, reforçando a análise crítica das narrativas históricas” (Estudante Haodong, 2024).

“Edmaira. Contribuiu em emoções incríveis e fez refletir aos sofrimentos que podemos ter ao decorrer de nossas vidas” (Estudante Maysa, 2024).

“Osvaldão Parte I e O Fim, Parte I fala sobre sua imponência e emoções. O Fim, a morte de Osvaldão pelo seu companheiro. As emoções de como eles morriam, mas sempre tinha alguém para contar suas histórias. A reflexão é que em meio a guerrilha tinham algo a falar antes de morrer como o Doutor Araguaia” (Estudante Hudson, 2024).

Fonte: Autoria própria.

Na pergunta 05 da entrevista, os estudantes em suas respostas demonstraram envolvimento com as práticas de letramento e conseguiram transmitir seus conceitos cognitivos em relação a compreensão da leitura, principalmente em relação às emoções ou sentimentos ao ler as obras. Em alguns despertou o sentimento de tristeza, indignação dos fatos narrados, sessão incrível, reflexão sobre os sofrimentos dos guerrilheiros que antes de morrer tinham algo para falar. Nestes aspectos, garantem Souza e Cosson (2011, p. 103), “tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor”. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador se torna imprescindível nesse processo de formação leitora.

Entrevista 06: O que poderíamos fazer para evitar que atos de violência como os ocorridos durante a Guerrilha do Araguaia por parte do exército ou órgãos de segurança, voltem a acontecer?

Quadro 13 - Opinião do estudante sobre a violência ocorrida na Guerrilha do Araguaia

Transcrição das respostas:

“Educar sobre direitos humanos, fortalecer a democracia, promover diálogo e transparência no governo” (Estudante Haodong, 2024).

“O governo ouvir mais a população para não acontecer novamente” (Estudante Hudson, 2024).

“Nos unir para evitar violência” (Estudante Evelyn, 2024).

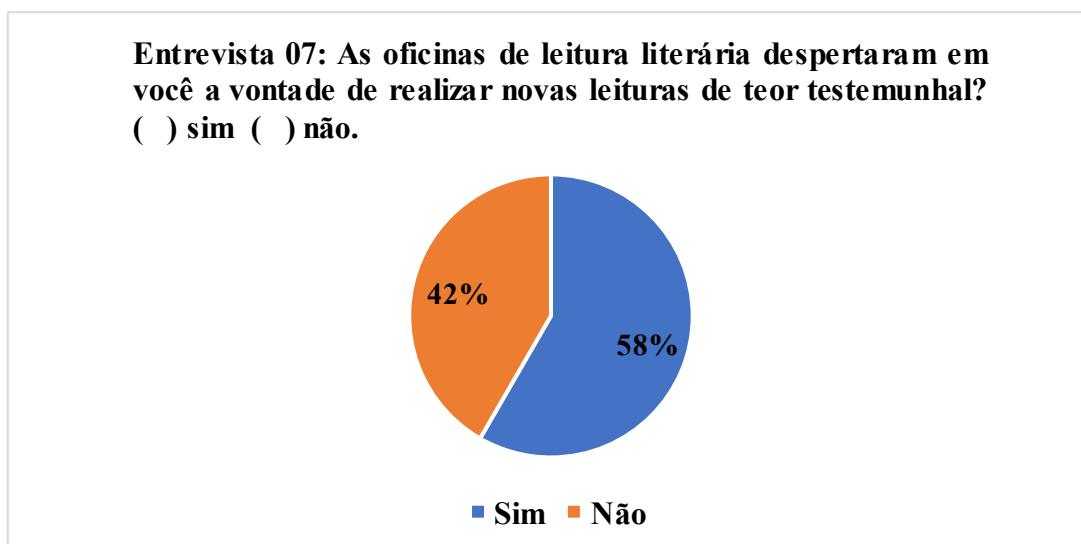
“Denunciar para a polícia e se for caso de violência contra a mulher ligar no 180 e denunciar na lei Maria da Penha” (Estudante Maysa, 2024)

Fonte: Autoria própria.

Na pergunta 06 da entrevista, foi dirigida ao estudante fazendo-o repensar, tanto sobre a leitura das obras quanto aos fatos de violência do mundo real. Analisamos as respostas

dos estudantes no **Quadro 13**, em que as respostas revelam suas próprias opiniões, como a forma de sugerir mudanças por parte do Governo em promover a democracia através do diálogo e forma de conteúdo para ser ensinado. Observamos, ainda, que a maioria dos estudantes falaram de evitar a violência e ter mais empatia uns com os outros na escola. Explicam Bordini e Aguiar (1988), que o período de escolarização do 9º ano ao Ensino Médio, abrange o 5º (quinto) nível de leitura crítica. Nesse nível, o estudante já consegue elaborar juízos de valor e desenvolve sua percepção dos conteúdos estéticos. Além disso, são mais sensíveis aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta.

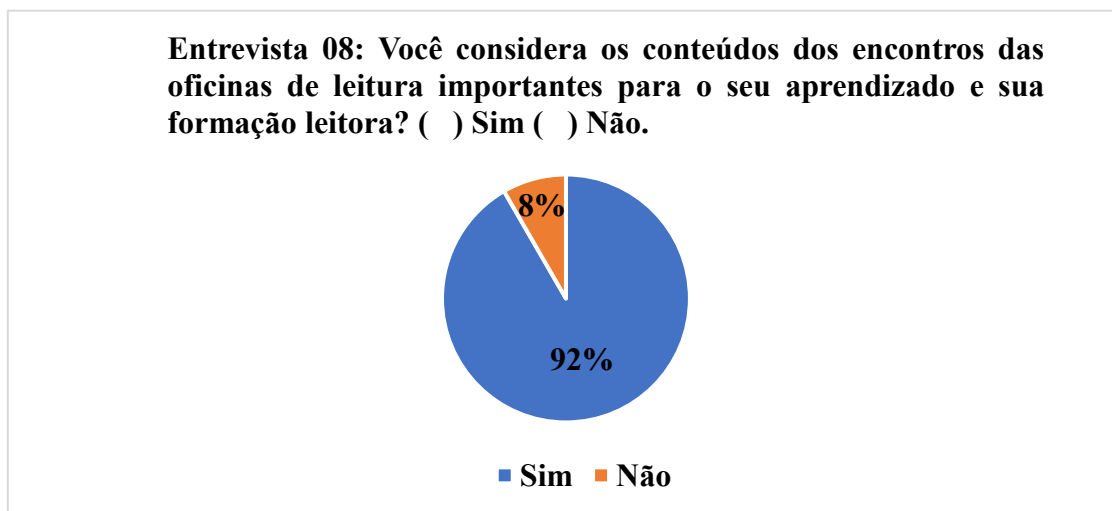
Gráfico 07 - As oficinas de leitura literária despertaram para novas leituras



Fonte: autoria própria.

Na pergunta 07 da entrevista, sobre as oficinas de leitura literária questionamos se despertou no estudante a vontade de realizar novas leituras. As respostas no **Gráfico 07**, analisamos que 58%, 07 dos estudantes responderam que sim sentiram vontade de realizar novas leituras; e, 42%, 05 dos estudantes responderam que não sentiram vontade de realizar novas leituras. Nessa projeção, Botini e Farago (2014, p. 52) mencionam que, “ao estimular e oportunizar a interação entre o texto e o leitor em formação, a leitura passará a ser ferramenta para o conhecimento de mundo, tanto o da imaginação quanto o de inclusão social”. Essas interações com a leitura literária passam a ser ferramentas que integram na formação do leitor.

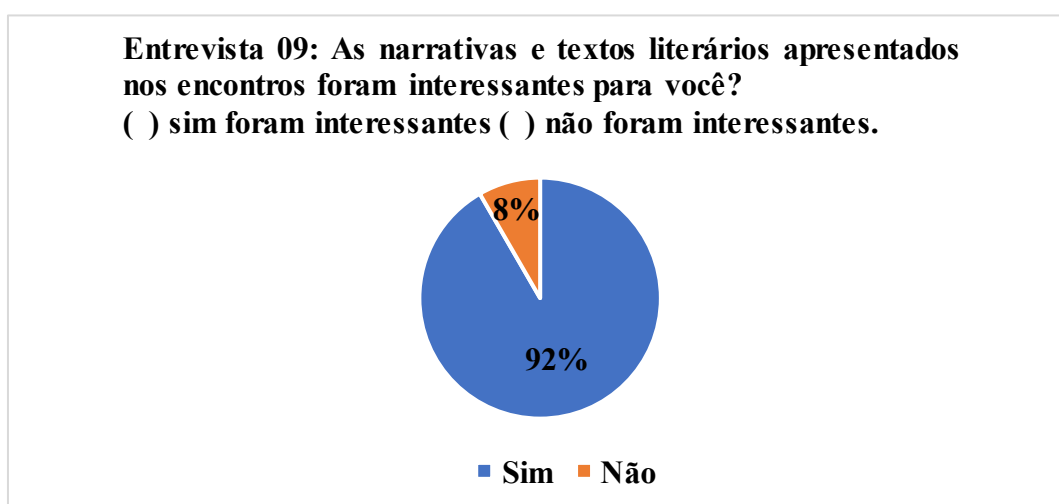
Gráfico 08 – Os conteúdos foram importantes para seu aprendizado e formação leitora



Fonte: Autoria própria.

No **Gráfico 08**, analisamos as respostas da pergunta 08 da entrevista. Em respostas calculamos que 92%, 11 dos estudantes responderam sim, os conteúdos foram importantes para o seu aprendizado e sua formação leitora; e, 8%, 01 estudante respondeu não, os conteúdos não foram interessantes. Analisamos que cada estudante demonstrou postura crítica diante das perguntas, como atesta Bordini e Aguiar (1988, p. 21) que o jovem se ajusta, “a busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições”.

Gráfico 09 – As narrativas e textos literários foram interessantes para você

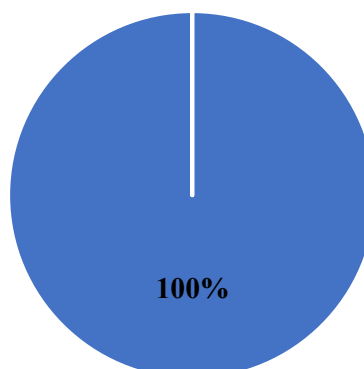


Fonte: Autoria própria.

No **Gráfico 09**, em resposta à pergunta 09 da entrevista. As narrativas e textos literários apresentados nos encontros foram interessantes para você? O resultado das respostas foram 92%, 11 dos estudantes responderam sim, as narrativas e textos literários foram interessantes; e, 8%, 01 estudante respondeu que não achou interessante. Em análise as respostas o estudante com o nível de leitura crítica, conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 21), esse aluno tem interesse por “livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao estudante deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos.”

Gráfico 10 – O estudante recomendaria as obras estudadas para outra pessoa ler

Entrevista 10: Você recomendaria os livros: *Conto da Guerra do Araguaia*, (Ramos JR, 2023) e a história em quadrinho: *Doutor Araguaia: A história de Carlos Haas Sobrinho*, (Moreira; Kolbe, 2023) para outra pessoa ler? () recomendaria () Não recomendaria.



Fonte: Autoria própria.

No **Gráfico 10**, em resposta à pergunta 10 da entrevista, se o estudante recomendaria os livros: *Conto da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e a HQs: *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023) para outra pessoa ler. Obtemos o resultado de 100%, 12 dos estudantes entrevistados responderam, “Sim” recomendaria as obras para outra pessoa ler.

Em suma, ao analisarmos as entrevistas, constatamos que os estudantes foram bem assertivos em suas respostas e conseguiram assimilar as leituras, assim como indicariam as obras com o tema Guerrilha do Araguaia para outra pessoa ler. Como asseguram Bordini e Aguiar (1988, p. 18), “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”. Comprovam as autoras que a literatura brasileira e a literatura infantojuvenil nacional vêm preencher esses quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o estudante facilmente se

situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. Também, pela familiaridade do leitor com a obra, fato que acaba gerando predisposição para a leitura e conseqüentemente o desencadeamento do ato de ler.

De acordo com a BNCC, para que a experiência da literatura possa alcançar o seu potencial transformador e humanizador, é preciso que o professor de Língua Portuguesa promova em suas aulas a formação de estudantes leitores, que eles possam compreender os sentidos dos textos ou obras literárias e possam adquirir habilidades de fruí-la, como por exemplo compartilhar suas opiniões críticas com outros leitores literários.

Em síntese, conforme análises da seção quatro das oficinas da pesquisa-ação, promovemos intervenções por meio dos círculos de leitura com as práticas de letramento literário e formação leitora com estratégias diversificadas como apresentações, discussões, debates das obras literárias e com diversas produções de escrita dos contos e HQs. Ou seja, demonstrando ser extremamente proficuas as atividades realizadas para o desenvolvimento dos estudantes por meio da práxis desenvolvida, servindo, portanto, como lastro para outras atividades concernentes de estudo, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em setembro 1972, João Carlos foi morto numa emboscada do exército quando se dirigia a um atendimento médico, na região do Araguaia. A família até hoje não pode realizar o ritual de despedida; os pais e os seis irmãos caminharam por estes 50 anos carregando a angústia do vazio e a dor da saudade (...). Agora seu nome virou revista, estará próximo a mais pessoas, chegará a muitos lugares e assim seguirá conquistando novos horizontes (Sônia Maria Haas, irmã de João Carlos *apud* Moreira; Kolbe, 2023, p. 7 e 48).

No percurso da pesquisa possuíamos como objetivo principal examinar como a literatura de teor testemunhal, materializada nas obras *Contos da Guerra do Araguaia*, Silva e Ramos JR (2023) e a História em Quadrinho *Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho*, Moreira e Kolbe (2023), por meio do letramento literário contribuem para a formação do leitor e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes diante das realidades que os rodeiam. Também, como esse gênero/face da literatura favorece para que não ocorra o apagamento da memória histórica de um período em que a democracia e a liberdade foram intoleráveis pelo autoritarismo durante a ditadura militar.

Começamos os estudos da pesquisa pelos caminhos percorridos pela metodologia qualitativa da pesquisa-ação, acatamos os procedimentos e instrumentos sugeridos para a constituição da observação participante, questionário sondagem, diário de campo e a entrevista avaliativa com os discentes. A partir dessa projeção, objetivamos em colher dados que nos deram a percepção para examinar as contribuições das obras literárias durante a construção das dez oficinas com as práticas de letramento literário com os estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales, do Município de Araguaína -TO. Os estudantes nos deram muitas formas de contribuições e que foram analisadas através do posicionamento crítico nas discussões em grupos, nas anotações, no diário de campo e nas produções de contos e HQs.

Para a consecução final desta dissertação, destacamos como de fundamental importância o estudo do aporte teórico investido através das obras de Rildo Cosson (2023), Magda Soares (2016), Regina Zilberman (2009), Graça Paulino (2001), por conseguinte, fomentando a compressão dos pressupostos a ser utilizados no ensino da literatura. Do mesmo modo, tornaram-se extremamente pertinente a contextualização do período da ditadura civil-militar brasileira e de todo o infortúnio advindo com os traumas, silenciamentos forçados, mortes e desaparecimentos políticos. Portanto, sendo essa literatura de teor testemunhal uma das expressões desse cenário da luta que ocorreu no Brasil entre os anos 1960 e 1980.

O estudo desse período histórico, em diálogo com a literatura e teoria das práxis docentes, foram extremamente relevantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa na seção quatro, momento em que foi colocado em prática as atividades de pesquisa-ação junto aos estudantes na sala de aula. A nossa experiência levou-nos à reflexão sobre a importância do letramento literário e da formação do leitor, pois tornaram-se um grande desafio em motivar aqueles estudantes que não gostavam de ler e participar efetivamente das oficinas.

Nessa empreitada, ao trabalharmos com os estudantes as obras de literatura com o teor testemunhal no ambiente escolar, conseqüentemente, oportunizamos o direito desses estudantes conhecerem a história da região onde moram. Além disso, estimulamos os participantes serem sujeitos ativos na sociedade e na sua própria formação crítica, sendo capazes de provocar empatia, companheirismo, solidariedade e a dizer não aos atos de violências. Também, visionamos que a nossa práxis contribuiu para a tentativa da eliminação da amnésia coletiva e do silenciamento daqueles que foram torturados e assassinados.

Ao vivenciarmos as práticas de letramento literário, registradas pelos estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Welder, através das discussões sobre as leituras e das anotações no diário de campo, ficaram registros das marcas dessa literatura de teor testemunhal no universo escolar. Essas narrativas sensibilizaram os estudantes motivando-os a sugerir suas opiniões sobre justiça social e democracia, principalmente, na capacidade de se colocar no lugar do outro, como demonstramos nas análises das discussões travadas pelo alunado na seção quatro, por meio de suas reflexões e registros escritos das transcrições realizadas. Portanto, consideramos que ao conectar o passado das obras com o presente, a leitura contribuiu para a construção de uma consciência histórica e social mais ampla para a compreensão da sociedade em que eles vivem.

Ainda, podemos destacar as atividades que envolveram diretamente os estudantes participantes da pesquisa, dentre essas sublinhamos as produções escritas pelos estudantes que revelaram a atenção e um olhar crítico para os problemas de violências existentes no seu espaço geográfico. De acordo com a análise, salientamos que os estudantes criaram textos envolvendo diversos tipos de violências, tanto na escrita dos contos quanto na criação das HQs. Assim, a partir das obras trabalhadas, resultaram produções com diversas temáticas, quais sejam: assassinato, feminicídio, homofobia, diário de guerrilheiro, violência doméstica, violência verbal, entre outras como recriação da própria temática das obras em estudo.

Finalizando, constatamos que o problema da pesquisa foi respondido e a hipótese confirmada através das contribuições dos estudantes por meio dos registros da literatura de teor testemunhal materializadas nas obras trabalhadas. Igualmente, refletimos mediante as

análises, que as práticas de letramento literário em sala de aula contribuíram com a formação leitora, de fato, estimulando a criticidade e sensibilidade leitora dos estudantes. Do ponto de vista docente, também, consideramos que uma práxis engajada pode cooperar, decisivamente, para o não apagamento do contexto histórico da Guerrilha do Araguaia na região Norte. Concluindo, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para as práticas educativas e que possibilite abrir espaço para novas pesquisas aproximando os adolescentes e os jovens da literatura de teor testemunhal, precisamente, com vista a abordar a temática Guerrilha do Araguaia em novos recortes e temas que podem ainda serem pesquisados no universo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que restou de Auchwitz: o arquivo e a testemunha.** (Homo Sacer III), tradução Selvino. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

AMORIM, Marcel Alvaro de et al. **Literatura na escola.** São Paulo: Contexto, 2022.

AZEVEDO, Glória Castro. **Pássaro Veloz.** In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; RAMOS JR, Dornival Venâncio (Org.). **Contos da Guerra do Araguaia.** Araguaína, TO: Le Coq: EDUFT, 2023.

BATISTA, Suellen. **A dor que ressoa nos contos pós-64: aspectos de uma ficcionalização do testemunho.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientadora, Tânia Maria Pereira Sarmento. Belém: PA, 2015.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à Memória e à Verdade. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

_____. **Comissão Nacional da Verdade.** Relatório / Comissão Nacional da Verdade (v. 1). Brasília: CNV, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do leitor: papel da família e da escola.** In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, 1 (1): pp. 44-57, 2014.

CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. **A esquerda em armas: História da Guerrilha do Araguaia (1972-1975).** Dissertação sob Orientação da Profª Dra. Janaina Amado. Programa de Mestrado em História do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás, Fev., de 1995.

_____, Romualdo Pessoa. **Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas.** 2 ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012.

_____, Romualdo Pessoa. **Araguaia: depois da guerrilha, outra guerra – a luta pela terra no Sul do Pará, impregnada pela ideologia da Segurança Nacional (1975-2000).** 1 ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois coedição com a Editora Anita Garibaldi, 2014.

CASSALI, Cláudio Tavares. **Araguaia: a guerrilha dia a dia.** 1ª Ed. - Rio de Janeiro: 2020.

COELHO, Jacinto do Prado. **Como ensinar literatura**. In: COELHO, Jacinto do Coelho. Ao contrário de Penélope. Venda Nova: Bertrand Editora, 1976.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária da escola**. (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Letramento literário dentro e fora da escola: a recepção de O olho de vidro do meu avô, de Bartolomeu Campos de Queirós**. CONJECTURA: Filosofia e Educação, [S. l.], v. 27, pp. 1-19 e022005, 2022. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9328>. Acesso em: 29 dez. 2024.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

_____, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

_____, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

FERNANDES, Fabricio Flores. **A escrita da dor: testemunhos da ditadura militar**. Tese de doutorado em Teoria e História Literária. UNICAM. 2008

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. **As marcas da resistência na literatura de testemunho em Fernando Gabeira e Alfredo Sirkis**. In: Literatura e Autoritarismo, Santa Maria, n. 39: Resistência à espiral da distopia e do ódio. Jan.-Jun. 2022, p. 5-16.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. **A Guerrilha do Araguaia após o conflito: relatos, testemunhos e memória**. IN: SOUZA, Abilio Pachêco de; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo; PEREIRA, Helena Bonito Couto (Org.). Escritas e escritos (im)pertinentes na Amazônia: estudos de literatura, resistência, testemunho e ensino. Rio Branco, Acre: Nepan, p. 49 -61, 2024.

FRANCO, Renato. **Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70**. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 355-374.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAGMEBIN, Janne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: editora 34, 2006, p. 44-57.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GENOÍNO, José. **Carta de autodefesa apresentada no julgamento da guerrilha**. In: COELHO, Maria Francisca Pinheiro (Org.). José Genoino: escolhas políticas. 1 ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 451-474.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas. A esquerda brasileira: Das ilusões perdidas à Luta Armada**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves, (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____, 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.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês La Mémoire Collective. 2ª ed. Presses Universitaires de France Paris, França, 1968. São Paulo: Vértice, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 2004.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Org.). O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago. 12ª e d. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARCO, Valéria. **A literatura de testemunho e a violência de Estado**. Lua Nova, São Paulo, n. 62, p. 45-68, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n62/a04n62.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor (Org.). **Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino**. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

MOREIRA, Diego; KOLBE, Gabriel. **Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho**. 1.ed. [texto e ilustração: Diego Moreira e Gabriel Kolbe]. São Paulo: Alameda, 2023.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor.** São Paulo: Unesp Digital, 2018.

MOURA, Clóvis. **Diário da guerrilha do Araguaia.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **Catástrofe e representação.** São Paulo, Escuta, 2000.

PAULA, Leônia Souza de; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. **Práticas de literatura no ensino médio: um (re)pensar sobre a leitura literária e a formação do leitor.** Revista: Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-21, e-22145.007, 2024. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 28 out. 2024.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: por vielas e alamedas.** Revista da FACED, n. 5, p. 117-125, 2001.

PAULINO, Graça; EITERER, *Carmem Lucia*. **Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Revista Práticas de Linguagem. v. 1, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2011.

PEIXOTO, Rodrigo Corrêa Diniz. **Memória social da Guerrilha do Araguaia e da guerra que veio depois.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 6, n. 3, p. 479-499, set.-dez. 2011.

_____, Rodrigo Corrêa Diniz. **A guerra que veio depois da guerrilha.** Acervo, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 239-253, 2014.

PEREIRA, Álison Silva. **Estratégias de leitura de “O diário de Anne Frank em quadrinhos”.** Dissertação de mestrado, orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski. Universidade Federal de Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020.

PEREIRA, João Batista; COSTA, Nathália Regina dos Santos. **Crônicas na sala de aula.** Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023. In: SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo. (Org.) Práticas de letramento literário na escola. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023. (pp.34-44).

PESSOA, Alberto Ricardo. **A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros.** João Pessoa: UFPB, 2016.

PIMENTA, Bruno Nicole e Filho, Nelson Martinelli. **Ditadura e testemunho na escola: memória e formação do leitor.** 1. ed. Vitória: Edifes Acadêmico, 2023.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** In: Estudos Históricos. Vol.1, n. 3, p. 3-15. Rio de Janeiro: Vértice, 1989.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa.** Rio do Sul-SC: Nova Era, 2006.

REIS, Naurinete Fernandes Inácio. **Memória Social e Guerrilha do Araguaia.** Orientador: Prof. Dr. Nildo Silva Viana. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2013.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. **Da testemunha ao testemunho: três casos de cárcere no Brasil** (Graciliano Ramos, Alex Polari, André Du Rap). In: RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich; PADILHA, Fabíola; LEITE, Leni Ribeiro (Org.). **Que autor sou eu? Deslocamentos, experiências, fronteiras**. 1ed. Vitória: PPGL, 2012, v. 66-83.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. **A poesia e o testemunho. Poesia &... Teoria e prática do texto poético sobre prosa**: Machado de Assis, Guimarães Rosa, Reinaldo Santos Neves e outras ficções. Vitória: Edufes, 2013, p. 299-319.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. **Poesia e testemunho**. In: Alves, Ida; Siqueira, Joelma Santana; Fiuza, Solange (Org). **Poesia & ...: teoria e prática do texto poético**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 198-220.

SANTOS, Milena dos e Silva, Cícero da. **Da criação artística à representação do imaginário e da cultura popular no gênero História em Quadrinhos**. Revista Humanidades, San José, v. 12, n. 1, e 49213, pp.1-13, 2022.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **A história em Quadrinhos na sala de aula**. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo (Org.) **Práticas de letramento literário na escola**. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **"Zeugnis e "Testimonio": um caso de intraduzibilidade entre conceitos**. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, Brasil, n. 6, p. 67–83, 2002.

_____, Márcio. **Narrar o trauma: escrituras híbridas das catástrofes**. Gragoatá, v. 13, n. 24, p. 65-82, 2008.

_____, Márcio (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2023.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. **Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e 29164, pp. 1-14, 2021.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; RAMOS JR, Dornival Venâncio (Org.). **Contos da guerra do Araguaia**. Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins - EDUFNT, 2022.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612123>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOUZA, Abilio Pachêco de. **Testemunho, teor testemunhal e dispositivo na literatura brasileira 60-70**. In: FIGUEIREDO, Cesar Alessandro Sagrillo; PEREIRA, Helena Bonito Couto (Org.). *Escritas e escritos (im)pertinentes na Amazônia: estudos de literatura, resistência, testemunho e ensino*. Rio Branco, Acre: Nepan, 2024, p. 17-30.

SOUZA, Abilio Pachêco de; FIGUEIREDO, Cesar Alessandro Sagrillo; PEREIRA, Helena Bonito Couto (Org.). **Escritas e escritos (im)pertinentes na Amazônia: estudos de literatura, resistência, testemunho e ensino**. Rio Branco, Acre: Nepan, 2024.

STREET, Brian V. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

_____, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAPAJÓS, Renato. **Em Câmara Lenta**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

TELES, Janaína de Almeida. **Os segredos e os mitos sobre a Guerrilha do Araguaia (1972-1974)**. *História Unisinos*, v. 18, n. 3, p. 464-480, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

UMBACH, Rosani Ketzer; GERHARDT, Carla Carine. **Uma Leitura de Maus: A história de um sobrevivente**. *Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo*, nº 22, julho a dezembro, pp. 46- 55, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/12972>. Acesso em: 16 jan. 2025.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-deletramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. k. (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, Regina. **O papel da literatura na escola**. In: *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.

_____, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012 a.

_____, Regina. **Teoria da literatura I**. 2.ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012 b.

APÊNDICE

Questionário sondagem com os estudantes informantes da turma do 9º ano construído em agosto de 2024. Questões norteadora de sondagem sobre os hábitos de leitura do aluno participante da pesquisa.

- 1- Quem te incentiva a leitura de textos literários (mãe, pai, tio, irmão, professor)? Quem?
- 2- Na escola você tem hábito de fazer leituras de obras literárias na biblioteca? Sim ou não. Qual disciplina?
- 3- Marque quantos livros você já leu durante o ano de 2024, aproximadamente: nenhum livro, entre 2 e 4 livros, entre 6 e 10 livros, mais de 15 livros.
- 4- Indique seus gêneros literários preferidos: HQs, Poesia, Fábula, Crônica, Romance, Conto, Outros (indique):
- 5- Você gostaria de ler contos e histórias em quadrinhos sobre a Guerrilha do Araguaia? Por que explique:
- 6- O que você sabe sobre a Guerrilha do Araguaia?
- 7- Em sua opinião, qual é a importância da literatura para a vida?
- 8- O que você espera das oficinas de leitura e escrita literária que vamos desenvolver?
- 9- Tem algo que você considera relevante, sobre sua vida pessoal ou estudantil e que deseja mencionar e não teve espaço neste questionário? Use o espaço abaixo:
- 10- Você já leu livros literários inspirados em fatos reais ou obras autobiográficas nas quais o autor conta fatos reais de violência, perseguição, miséria, preconceito ou outras formas de sofrimento?

Entrevista avaliativa com os estudantes informantes da pesquisa a turma do 9º ano registrada em outubro de 2024. Questões norteadora da entrevista sobre as práticas de letramento literário e formação leitora de sua experiência com a literatura de teor testemunhal.

1. Como João Haas ou Doutor Araguaia se envolveu com a guerrilha do Araguaia?
2. Quais desafios o Doutor Araguaia ou Dr. Juca enfrentou durante sua missão?
3. Pensando no personagem Doutor Araguaia que mensagem ele deixaria para os jovens de hoje?
4. De acordo com as discussões em sala de aula nos círculos de leitura dos contos (livro: Conto da guerra do Araguaia), quais contribuições trouxe para sua formação leitora?
5. Qual o conto que você mais gostou? Que emoções ou reflexões a leitura contribuiu para sua formação leitora?
6. O que poderíamos fazer para evitar que atos de violência como os ocorridos durante a Guerrilha do Araguaia por parte do exército ou órgãos de segurança, voltem a acontecer?
7. As oficinas de leitura literária despertaram em você a vontade de realizar novas leituras de teor testemunhal?
8. Você considera os conteúdos dos encontros das oficinas de leitura importantes para o seu aprendizado e sua formação leitora?
9. As narrativas e textos literários apresentados nos encontros foram interessantes para você?
10. Você recomendaria os livros: Conto da guerra do Araguaia, de (Silva; Ramos JR, 2022) e a história em quadrinho: Doutor Araguaia: A história de João Carlos Haas Sobrinho, de (Moreira; Kolbe, 2023) para outra pessoa ler?

ANEXOS

Conto 01 transcrição - Violência social (Estudante Haodong, grupo 02: Salve, Camarada! Edson Gallo)

Já a violência social é quando um grupo se impõe sobre outro, afetando seus relacionamentos e sua integridade física e mental, desrespeitando as diferenças, sendo intolerante, buscando formas de forçar o outro a se submeter à violência.

Caracterizada de forma mais básica como o preconceito, ódio e opressão de um grupo em relação a outro, a exemplo da violência social atinge comunidades inteiras, e normalmente está ligada a outras formas de agressão, física e psicológica.

Como prevenir a violência social?

1. Enfrentar a desigualdade social, com políticas públicas para incluir os grupos sociais mais vulneráveis, garantindo acesso a educação à saúde e ao trabalho.
2. Estruturar a administração pública para garantir uma gestão de segurança pública mais eficaz.

Na Vila Esperança, uma comunidade marcada pela violência social e desigualdade, João, um jovem de 17 anos, decide lutar contra a criminalidade e a falta de oportunidade ~~e a falta de oportu~~ criando um projeto comunidade chamado Jovens pela Paz. O Projeto oferece atividades educativas e culturais para afastar crianças e adolescentes do crime e das drogas. Apesar das ameaças de gangues locais e da resistência de autoridades corruptas, João e seus amigos conseguem apoio de ONGs e da mídia, trazendo mudanças positivas para a comunidade. A história mostra que, com coragem e união, é possível enfrentar a violência social e transformar uma realidade difícil em esperança e progresso. (Autoria Estudante Haodong, 92.4, 9º ano).

Conto 02 transcrições - Uma jovem militante (Estudante Wany, grupo 01: Pássaro veloz, Gloria Castro Azevedo (2023))

Walkiria, conhecida como Walk ou Wal, era uma estudante de pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) quando se engajou no partido comunista do Brasil (PCdoB) motivada por ideais de justiça social e transformação política, ele se juntou à guerrilha do Araguaia em 1972, buscando combater a ditadura militar quase instalada no Brasil em 1964. A Guerrilha do Araguaia, localizada na região amazônica, foi um dos

principais focos de resistência armada contra a ditadura militar, os guerrilheiros, inspirados pela revolução cubana, buscavam criar um movimento revolucionário que desafiasse o regime autoritário e promovesse mudanças sociais profundas (Autoria Estudante Wany, 92.4, 9º ano).

Conto 03 transcrições - Diário de Pedro Higo (Estudante Hudson, grupo 05: Osvaldão Parte I, Osvaldão Parte II e Osvaldão O fim, JJ Leandro (2023))

Dia 20/02/1968

Meu nome é Pedro Higo e tenho 17 anos hoje, finalmente alcancei meu sonho: tornei-me um escritor famoso! Comprei um diário para falar sobre meu dia-a-dia.

Dia 22/02/1968

Acabei de publicar minha primeira obra, intitulada “Doendo”, que narra a história de pessoas forçadas a ir à guerra. O livro se torna um sucesso, especialmente em meio ao conflito atual, me trazendo uma boa quantia de dinheiro.

Dia 30/02/1968

Estou ansioso e com medo, especialmente com a guerra acontecendo. Vou completar 18 anos no dia 27/03, não quero fazer parte dessa confusão.

Dia 04/03/1968

O momento em que terei que ir para guerra está cada vez mais próximo. Meus amigos e familiares já estão envolvidos, e eu me sinto totalmente desesperado. Estou pensando em me tornar um deserto para fugir desta realidade cruel.

Dia 15/03/1968

Usei todo o meu dinheiro antes de ser forçado a ir à guerra. Agora, penso em quanto milhares perdem a vida, os velhos que iniciaram esse conflito descansam, serei eu o próximo a morrer por causa deles.

Dia 27/03/1968

Foi meu aniversário e não receber nem presente nem bolo. O que ganhei foi uma carta do governo me obrigando a ir à guerra. Ela dizia que, se eu negasse, seria preso. Assim, querendo ou não, fui forçado a me alistar no exército.

Dia 28/03/1968

Estou em choque. Nossa base foi atacada e nosso líder de esquadrão morto. Meu colega Leandro quebrou a perna, mas conseguimos salvá-lo. Fugimos para outro esquadrão, mas não consigo saber como os outros estão.

Dia 30/03/1968

Olá, me chamo Leandro a pessoa que Pedro salvou, infelizmente, ele morreu no combate ao pisar em uma mina terrestre. Fiquei hospitalizado com as duas pernas quebradas e sinto muito pela morte de Pedro. Não conseguir fazer nada para impedir isso, mas pelo menos ele teve uma morte indolor. Agora estou me recuperando das minhas feridas para voltar a lutar nesta guerra. (Autoria Estudante Hudson Sá Dourado, 92.4, 9º ano).