



ORGANIZADORES

MÔNICA ASSUNÇÃO

MOURÃO

CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO

FIGUEIREDO

ENSINO DE LITERATURA E
SUAS REGIONALIDADES:
PERSPECTIVAS AMAZÔNIDAS



EDITORA
UEMASUL

**Ensino de literatura e suas
regionalidades:
perspectivas amazônicas**

Mônica Mourão Assunção
César Alessandro Sagrillo Figueiredo
(Organizadores)

Ensino de literatura e suas regionalidades: perspectivas amazônicas



EDITORA
UEMASUL

2025

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL é proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico Editora UEMASUL

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

E59 Ensino de literatura e suas regionalidades: perspectivas amazônicas. / Mônica Mourão Assunção, César Alessandro Sagrillo Figueiredo (Orgs.). / . – Imperatriz: EDUEMASUL, 2025.

197 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-33-9

1. Literatura. 2. Leitura literária. 3. Regionalidade – Maranhão – Pará. I. Assunção, Mônica Mourão. II. Figueiredo, César Alessandro Sagrillo. IV. Título.

CDU 82.09

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**



Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-reitora

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima

Organizadores

Mônica Mourão Assunção

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Conselho Editorial

Profa. Dra. Aichely Rodrigues da Silva

Profa. Dra. Camila Perez da Silva

Profa. Dra. Gabriela Guimarães Jeronimo

Prof. Dr. Gutierrez Rodrigues de Moraes

Profa. Dr. Luciana Oliveira dos Santos

Prof. Dr. Marcelo Francisco da Silva

Profa. Dra. Niara Moura Porto

Coordenação da Editora

Profa. Dra. Aichely Rodrigues da Silva

Diagramação

Jeciane da Silva Chaves

Capa

Gabriel Vieira Lima

Revisão

Mônica Mourão Assunção

Comite Científico

Profa. Esp. Bruna Alves Maciel de Sousa

(Faculdade Anhanguera)

Profa. Dra. Cristiane Matos da Silva

(UEMASUL)

Prof. Dr. Francisco Eduardo Aragão

Catunda Junior (UEMASUL)

Profa. Ma. Jocelia Martins Cavalcante

Dantas (UNICEUMA)

Prof. Dr. Julio Rodrigues (UEMASUL)

Profa. Dra. Lisis Fernandes Brito de Oliveira

(UFRJ)

Profa. Dra. Patrícia Ferreira Cunha Sousa

(UEMASUL)

Profa. Dra. Regina Célia Costa Lima

(UEMASUL)

Profa. Dra. Rosimary Gomes Rocha

(UFMA)

Prof. Dr. Wellyson da Cunha Araújo Firmo

(UEMASUL)

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro “*Ensino de literatura e suas regionalidades: perspectivas amazônicas*”, que possui como objetivo principal evidenciar as discussões literárias e suas especificidades em diálogo profícuo com a regionalidade do Norte/Nordeste brasileiro. Nessa perspectiva evidenciada, cumpre destacar o lócus em tela, pois os artigos se deterão visando o diálogo da literatura e do ensino, englobando autores e as particularidades do estado do Maranhão e do Sudoeste do Pará. Portanto, sublinhamos o relevo dessa rica cultura em que se cruzam biomas diversos, assim como grifamos a ocorrência de intenso processo de migração populacional, características essas que se refletem com muita densidade, conseqüentemente, dando o tônus e o perfil dessa literatura regional analisada no livro.

Mesmo com a sua importância, evidenciamos que a literatura desse universo geográfico ainda fica muito esvanecida, quando comparada com a literatura canônica brasileira e, inclusive, com a consagrada literatura regional desses estados, já tradicionalmente discutida pela academia. Contudo, quanto refletimos acerca desse espectro literário singular, percebemos que há referências bibliográficas extremamente importantes a serem desbravadas, logo, revelando autores, eventos e fontes literárias originais para serem descobertas por ávidos leitores. Conforme sabemos, a academia possui os seus autores já erigidos, igualmente, compreendemos que o universo das artes e letras do Maranhão e Pará dão muito destaque para as suas capitais geográficas como centro de difusão cultural, respectivamente com seus personagens e autores já consolidados pelo corolário literário, por conseguinte, sobrando pouco espaço para outras vertentes de estudo denominadas como periféricas

pela academia brasileira.

Nesse sentido, este livro pretende cobrir esse espaço geograficamente demarcado pra além das capitais, que não é novidade no cenário de estudo, mas que carece um olhar mais apurado acerca de suas regionalidades no âmbito da literatura - ainda carente de estudos e com grande potencial de análise. De acordo com os artigos do livro, consideramos que há um manancial de temas, autores e *cases*, possibilitando, obviamente, diferentes abordagens a ser aquilatadas como objeto de pesquisa. A partir desse prisma, evidenciamos que a literatura regional, centrada na periferia desses estados, pode cumprir esse papel de revelar culturas que estão (ou foram) esvanecidas e subalternizadas, mas que desempenham um protagonismo de suma importância dentro do espectro regional.

Assim, compreendemos que embora ocorra esses processos de desencanaixe perante uma cultura hegemônica nacional, bem como recortes e subestimação por parte de uma literatura regional já consagrada; não obstante, há a possibilidade de realizarmos um exercício habilidoso de construir esse repertório de pesquisa - com encaixes precisos a partir do universo local. Do mesmo modo, entendemos que analisar distintas concepções acerca dessa literatura regionalizada estimula um encontro do próprio leitor com o seu *ethos*, consequentemente, dando os condicionantes para a formação de leitor e do letramento literário através das suas próprias memórias, lembranças e reminiscências individuais. Em face desse perfil de análise, visamos vislumbrar essas particularidades do universo maranhense em convergência com o Sudeste paraense, esperando proporcionar esse prazeroso encontro de cultura, saberes e novos olhares por meio desta obra.

Portanto, destacamos que esse acurado encontro

mnemônico do público leitor com textos que trabalham com a sua regionalidade é o foco principal que dá coesão a este livro, de modo muito acurado, buscando tecer conhecimentos, leituras diversas e saberes dentro deste universo particular extremamente fértil. Também, devemos grifar que o livro pretende construir esse tramado de maneira muito coesa com o ensino-aprendizagem, em que perseguimos uma tessitura com as Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em síntese, almejamos que o livro construa essa sintonia fina da literatura regional com a sala de aula, porquanto, transformando-se num instrumento que possa ser utilizado por professores, alunos e demais interessados em apreender sobre literatura, regionalidade e ensino.

Para tanto, iniciamos nosso livro com o capítulo “*Uma experiência de leitura literária por meio da poesia de Tereza Bom-Fim*”, de autoria de Mônica Assunção Mourão e Mariana Soares dos Santos. Este capítulo visa explorar a poética da escritora Tereza Bom-Fim como um instrumento de leitura literária no ambiente escolar, destacando suas nuances e contribuições para a formação de leitores. Na sequência, temos o artigo *Vozes Literárias da Guerrilha do Araguaia: contribuições para a pesquisa acerca de um passado silenciado*, de César Alessandro Sagrillo Figueiredo e João Paulo Costa Alves, que possui como objetivo fazer um levantamento de obras em prosa a fim de investigar como a Guerrilha do Araguaia, ocorrida na região entre os anos de 1972-1975, serviu como referencial para o ensino e a pesquisa.

No Capítulo 3, “*Aulão SAEB: relato de experiência com alunos do 9º ano*”, Daniela de Oliveira Almeida, Daysiane Cardoso da Cruz, Francisca Maria Cerqueira da Silva e Abílio Pachêco de Souza apresentam um estudo sobre a implementação de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura e interpretação textual no

ensino fundamental. Ainda, trabalhando com o universo da escola, apresentamos o artigo “*Biblioteca escolar: democratização do acesso à literatura*”, fruto da pesquisa de Deivanira Vasconcelos Soares e Bruna Polyana Pereira Lima, possuindo como relato a própria experiência das autoras com a implementação de um projeto de leitura na rede municipal de ensino na cidade de Imperatriz/MA.

Visando as discussões sobre poesia, apresentamos o artigo “*João do Vale: poesia e resistência em “minha história”, “lavadeira e o lavrador e carcará”*”, de autoria de Maria Maryana de Castro Silva e Rute Maria Chaves Pires, almejando o estudo de corpus das poesias sonoras “Minha história”, “Lavadeira e o Lavrador” e “Carcará”, no intuito de proporcionar uma leitura, análise e reflexão sócio-histórica do sertanejo e seus aspectos de resistência. Também, mirando a análise de poesia, temos o artigo “*Um olhar sobre a poesia sertaneja, de Raimundo Nonato, e o ensino de literatura*” de Silas de Araújo Viana e Mônica Assunção Mourão, aborda a poesia como recurso didático no ensino médio, enfatizando a valorização da cultura regional e a construção da identidade dos estudantes.

Fechando o livro, destacamos o texto “*Conversa Araguaína de literatura: diálogos para a formação de leitores críticos e humanizados*”, escrito por Isaquia dos Santos Barros Franco, tendo como foco, por meio do ensino de literatura, buscar promover a humanização por via da leitura. Com vistas a esse ideal, a autora trabalhou com o projeto de extensão “*Conversa Araguaína de Literatura*”, realizado no Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia.

Organizadores

SUMÁRIO

Capítulo 1 Pág. **15**

Uma experiência de leitura literária por meio da poesia de Tereza Bom-fim

Mônica Assunção Mourão
Mariana Soares dos Santos

Capítulo 2 Pág. **41**

Vozes literárias da guerrilha do araguaia: contribuições para a pesquisa acerca de um passado silenciado

César Alessandro Sagrillo Figueiredo
João Paulo Costa Alves

Capítulo 3 Pág. **69**

Aulão saeb: relato de experiência com alunos do 9º ano

Daniela de Oliveira Almeida
Daysiane Cardoso da Cruz
Francisca Maria Cerqueira da Silva
Abilio Pachêco de Souza

Capítulo 4 Pág. **89**

**Biblioteca escolar: democratização do
acesso à literatura**

Deivanira Vasconcelos Soares
Bruna Polyana Pereira Lima

Capítulo 5 Pág. **121**

**João do vale: poesia e resistência em
“minha história”, “lavadeira e o lavrador”
e “carcará”**

Maria Maryana de Castro Silva
Rute Maria Chaves Pires

Capítulo 6 Pág. **147**

**Um olhar sobre a poesia sertaneja, de
raimundo nonato, e o ensino de literatura**

Silas de Araújo Viana
Mônica Assunção Mourão

Capítulo 7 Pág. **169**

**Conversa araguaiana de literatura:
diálogos para a formação de leitores
críticos e humanizados**

Isaquia dos Santos Barros Franco

CAPÍTULO 1: UMA EXPERIÊNCIA
DE LEITURA LITERÁRIA POR
MEIO DA POESIA DE TEREZA
BOM-FIM

Mônica Assunção Mourão
Mariana Soares Dos Santos

POESIA

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA POR MEIO DA POESIA DE TEREZA BOM-FIM

RESUMO: O texto literário é constituído de complexidades que colocam em perspectiva o campo simbólico da palavra ficcionalizada e os aspectos culturais constitutivos do sujeito leitor e do próprio texto. Nesse sentido, pensar o texto literário é também considerar os seus efeitos mobilizadores, deslocadores, em que a experiência de ler significa um encontro com o campo do contraditório que é próprio da linguagem. Tendo isso em vista, o presente capítulo tem por objetivo sugerir alguns recortes da poética da escritora Tereza Bom-Fim enquanto um exercício de leitura literária, no ambiente escolar. Para isso, este capítulo, utilizou o método da pesquisa bibliográfica, buscando embasamento nos estudos de autores como Rildo Cosson (2011), Antônio Candido (2012), Michele Petit (2009, 2013) e Rogério Haesbaert (2010). Os resultados pretendidos, portanto, versam em torno de uma relação cada vez mais dialógica e de protagonismo por parte dos estudantes, sobretudo, daqueles (as) inseridos na educação básica no que tange ao processo de formação de leitores críticos e infindos.

Palavras-chave: Texto literário. Ensino de literatura. Literatura regional. Educação básica.

A LITERARY READING EXPERIENCE THROUGH THE POETRY OF TEREZA BOM-FIM

ABSTRACT: The literary text is composed of complexities that bring into perspective the symbolic field of fictionalized language and the cultural aspects that shape both the reader and the text itself. In this sense, reflecting on the literary text also involves considering its mobilizing and displacing effects, where the act of reading represents an encounter with the contradictory nature inherent to language. With this in mind, the present chapter aims to propose selected excerpts from the poetics of

writer Tereza Bom-Fim as an exercise in literary reading within the school environment. To achieve this, the chapter employs the bibliographic research method, drawing on the studies of scholars such as Rildo Cosson (2011), Antonio Candido (2012), Michele Petit (2009, 2013), and Rogério Haesbaert (2010). The intended results focus on fostering an increasingly dialogical relationship and promoting student protagonism, particularly among those in basic education, with regard to the process of forming critical and lifelong readers.

Keywords: Literary text. Literature teaching. Regional literature. Basic education.

1. Introdução

Rildo Cosson (2011) quando pensa a literatura sob perspectivas de ensino afirma que ela é uma experiência a ser vivida, capaz de oportunizar o encontro com o Outro, com uma dissidência que confronta e mobiliza o leitor. Por sua vez, Michelli Petit (2013), quando discorre sobre os lugares acessados pelo leitor no momento da leitura literária nos diz que a literatura coloca o sujeito em um espaço de trânsito entre a construção de uma privacidade de leitura, íntima e individual, e o compartilhamento das experiências com o texto que se constituem de espaços coletivos e comunitários. O que esses dois autores nos trazem é a perspectiva de que a leitura literária é um espaço, uma extensão a ser explorada e tateada pelo leitor em um momento de confronto com o texto, o que é traduzido por Jorge Larrosa Bondía, como uma experiência que:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e

a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Mediante a essas disposições, em uma entrevista dada em 2016 ao site *Amigos do livro*, o escritor Bartolomeu Campos de Queiroz fez a seguinte colocação: “Gosto de pensar. E pensar é um ato operatório, é tentar adivinhar os avessos” (online), o escritor ainda afirma que ler é mais interessante que escrever porque “Com a leitura eu sou muito em mim. Quando escrevo eu divido” (online). Já Benedito Nunes (1992), quando discorre sobre o fazer poético a partir do pressuposto filosófico, nos diz que a literatura é o acontecimento da linguagem que celebra a beleza e o caos.

Tanto Bartolomeu Campos de Queiroz (2016) quanto Benedito Nunes (1992), pensam o texto literário enquanto manifestação humana intermediada pela palavra, dessa forma, ela, a literatura, está para muito além do mero entretenimento ou escapismo a que, por vezes, o senso comum a confina, já que até mesmo as leituras que parecem serem as mais passivas mobilizam questões afetivas, reflexivas e contestadoras da natureza humana (Petit, 2013).

Dessa forma, pensar o texto literário é pensar o acontecimento da palavra simbolizada pelas vias da ficção em concomitância com os aspectos da recepção que, por sua vez, consideram os múltiplos fatores culturais, discursivos e sociais relativos à formação humana do leitor (Candido, 2012). Tendo isso em vista, este artigo tem como objetivo é sugerir uma proposta didática de como se trabalhar o texto poético no ambiente escolar.

2. Ensino de literatura

O texto literário é complexo e as vias para a sua experienciação também percorre caminhos igualmente tortuosos, principalmente quando consideramos os campos de simbolização acessados pela linguagem e que se encontram com leitores constituídos de territórios culturais, espaciais e sociais difusos (Petit 2013). A leitura, dessa maneira, pressupõe a aproximação, ou o confronto, entre texto e leitor, pois a presença de uma contradição nessa relação é inevitável, mas o que torna essa experiência viável é justamente a condução do contato com o que é estranho ao leitor por meio da linguagem, é ela que estratifica os distanciamentos entre o leitor e o texto (Cosson, 2011).

Ler requer cuidado, paciência e tempo, pois ler literatura é colidir com a linguagem que ultrapassa o sentido comunicacional da palavra, estamos falando, portanto, da linguagem enquanto representação simbólica (Goldin, 2012). Por isso, ler literatura em um contexto tão profundamente afetado por questões exteriores, sociais, políticas, econômicas e culturais, como a escola torna-se uma tarefa tão árdua, isso porque, fora os entraves institucionais, ainda existem aspectos de vulnerabilidade social (Bajour, 2012), que dificultam a leitura de literatura experimentada e aberta à construção da subjetividade e do compartilhamento coletivo (Goldin, 2012).

Em meio a essas discussões, tomemos as palavras de Paulo Freire que em “*A importância de ler*” (1989), chamava a atenção para a quantificação da leitura como uma qualidade a ser abonada tanto na escola como em outros espaços da vida pública nas práticas de leitura literária. O que as palavras de Paulo Freire reforçam é a atenção à leitura que deve sempre ser priorizada como um momento de construção, não só

intelectual, mas também subjetiva.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas (Freire, 1989, p. 12).

O que é possível apreender a partir das disposições de Paulo Freire (1989) é que não existem fórmulas para a construção de uma leitura literária mobilizadora, capaz de produzir efeitos no leitor, uma vez que “Ler e escrever é, sobretudo, construir e ter acesso a um território compartilhável com outros leitores e escritores. É abrir novas possibilidades de participar desse espaço simbólico em que as ações dos homens cobram sentido, e simultaneidade entre, ressignificá-las.” (Goldin, 2012, p. 81). Ler literatura, então, é habitar um universo íntimo, onde um pacto entre leitor e texto é construído, onde o leitor encontra um espaço de liberdade para convergir ou simplesmente colidir com o texto (Petit, 2013).

Dessa maneira, podemos destacar ainda que “Ler e escrever possibilita o controle e o autocontrole da localização de um fluxo temporal e a previsão. Ler e escrever proporcionam uma diversidade de experiências e, nesse sentido, implica um exercício civilizador de experimentação e previsão” (Goldin, 2012, p. 82). Partindo dos pressupostos de Daniel Goldin (2012) e indo ao encontro de Antônio Candido (2012) podemos acrescentar ainda que para além de um exercício civilizador, a leitura possibilita a construção humana e sensível com o outro e consigo.

Aqui, cabe traçarmos um paralelo entre as

perspectivas de Antônio Candido (2012) e de Paulo Freire (1989), quando ambos concebem a leitura como parte fundamental na tomada de consciência do leitor sobre a sua realidade social e sobre a sua própria existência. Não se trata apenas de uma elucidação social, mas, principalmente, da constatação profunda do leitor sobre o seu lugar no mundo, tanto em termos sociais quanto subjetivos. Sobre o aspecto humanizador da literatura, Antônio Candido diz que:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2012, p.24).

Antônio Candido (2012), nessa perspectiva, destaca a literatura a partir de sua conexão com o campo social, revelando a função da literatura “ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador” (Candido, 2012, p. 20). Dessa forma, para o autor, a literatura é humanizadora porque é contraditória, e é contraditório porque também é humanizadora. Ou ainda, como bem coloca Anco Márcio Tenório Vieira (2012), a literatura nos insinua um olhar afetivo, contestador e reflexivo sobre uma realidade, social ou não, em que a linguagem torna possível perceber as vicissitudes e complexidades da realidade mimetizada.

Nesse ponto, recorrendo novamente às teses de Antônio Candido (2012), a literatura pode ser encarada por três perspectivas que valem serem destacadas aqui. A primeira diz respeito à literatura como construção de um

campo simbólico, em que, como bem pontua Eliana Yunes, “Os signos, por deslizarem sobre a cultura, tem muita potência para significar, variável, variante, que é preciso ajustar entre si mesmo e um outro” (2012, p. 78), portanto, é nesse plano simbólico, linguístico e estético que o espaço da ficção se corporifica, complexificando os sentidos da palavras em um contexto literário em que verdade e ficção se entrecruzam e se questionam.

Por fim, Antônio Candido (2012) ainda apresenta a literatura como forma de expressão e conhecimento, em que é possível acessar por intermédio da linguagem ficcional realidades contrastantes e reflexões distintas ou próximas do universo do leitor. Graça Paulino e Rildo Cosson, acerca da função comunicacional da literatura, reiterando as perspectivas de Antônio Candido (2012), afirmam que isso vai além da ocorrência temática de aspectos sociais e culturais no texto literário, “mas sim de tornar público, de fazer o leitor participar da questão, levando temas guardados em esferas sociais específicas para um círculo maior de pessoas” (2012, p. 92).

Dessa maneira, conceber o texto literário é uma tarefa complexa e exige mais reflexão do que propriamente uma resposta categórica, como aponta Terry Eagleton (2024) em *Como ler literatura*. A ficção movida pela linguagem do signo circunscreve uma prática de interação pessoal, subjetiva, entre texto e leitor que exige o envolvimento deste em uma experiência de retenção de tempo e cuidado (Goldin, 2012).

Por outro lado, como afirma Michele Petit (2009), o texto literário também ultrapassa as barreiras individuais que podem ser erguidas na construção de uma profunda relação entre texto e leitor, assim, a experiência coletiva de compartilhamento e interação com o meio e com uma comunidade de leitores também se satisfaz como uma

parte fundamental e um direito, aqui recolocamos a tese de direito à literatura de Antônio Candido (2012) novamente em perspectiva, imprescindível a todos, principalmente a quem está envolvido em processos de ensino aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, o ensino de literatura além de considerar as discussões até aqui levantadas também deve recorrer a diversidade de textos literários a fim de oportunizar universos ficcionais plurais e expansivos, como é o caso da leitura das literaturas brasileiras de diferentes regiões do Brasil.

3. Literatura regional

As discussões que permeiam os estudos regionais tocam em aspectos importantes da produção, da história e da circulação literária brasileira que remontam aos primeiros intentos nacionalistas da literatura no país. Para Campos e Leão (2021, p. 656), o texto regional é o ponto de partida original de um povo, que sinaliza as “tentativas iniciais da escrita”, em outras palavras, que preservaria os primeiros movimentos de organização literária de uma nação. Por essa formulação é possível visualizar o texto regional como um espaço de retorno da literatura, voltada para um momento inicial de concepção da escrita e que, por sua vez, também conservaria uma dinâmica originária.

O olhar para o retorno, para o local, para o interior da pátria, foi na mesma medida ponto de partida para a observação de uma dita literatura regional e também para a constituição de um projeto literário nacional. Ou ainda podemos dizer que, “o regionalismo pode ser entendido como uma fissura nesse projeto – um “defeito” de nascença” (Campos; Leão, 2021, p. 666), um efeito colateral de um projeto literário já em expansão no século XIX, um trauma,

uma disrupção, que apresentava os abismos que constituíam esse projeto de pátria em execução.

Dessa maneira, pensar a literatura regional é pensar também os conflitos existentes entre o centro (nacional) e suas margens periféricas (regional). Com as devidas considerações lançadas à luz na contemporaneidade sobre o lugar do regional em uma perspectiva de nação em que as fronteiras territoriais, políticas e discursivas são estratificadas, o conflito existente no cerne da discussão sobre a regionalidade literária que remonta a historicidade da literatura brasileira, se localiza na projeção de cultura local (Campos; Leão, 2021), daí também o ensejo representacional que algumas produções literárias reivindicam, principalmente a partir do século XX. Dessa forma, “em vez de dizer que determinado território, povo, paisagem ou literatura é isso ou aquilo, supondo um essencialismo atemporal, diz-se que é representado como sendo isso ou aquilo, em um contexto histórico determinado” (Jobim, 2021, p. 24).

Nesse sentido, a instituição de uma regionalidade na literatura brasileira é compreendida “por alguns períodos denominados [...] de surtos regionalistas, entre 1870 e 1920, que vão desde um regionalismo exótico e pitoresco a um regionalismo de denúncia social” (Campos; Leão, 2021, p. 656).

Tomando como um dos auge do movimento da literatura regional a Geração de 30, observa-se algumas inovações importantes para a época e para a proposta de redescobrimento da identidade nacional reclamada pelos modernistas, dentre elas, destaca-se a abordagem de aspectos sociais vulneráveis do país que também abarcavam a complexidade das identidades em meio a espectros diversos do território brasileiro (Pedrosa, 2021). Tendo isso em vista, as oposições tornam-se mecanismos de

construção nas narrativas tidas como regionais na primeira metade do século passado, em que “impõem-se os temas da decadência, da migração, da errância, da relação conflituosa ou da separação entre homem e terra, entre relações de pertencimento e de propriedade” (Pedrosa, 2021, p. 478).

Campos e Leão (2021), ainda afirmam que na primeira metade do século XX o estabelecimento de uma crítica autônoma fortaleceu e ampliou a discussão sobre o percurso estético e histórico de produção e circulação da literatura regional. Como consequência da dita profissionalização da crítica literária, a regionalidade na literatura brasileira passa a ser encarada como um fenômeno que extrapola a tematização e o próprio objeto, obra. Nesse sentido, vale ressaltar o aspecto performático das produções literárias criadas a partir das perspectivas culturais e comunitárias brasileiras, em que o lugar, a região, além de caracterizar elementos dentro do texto ficcional, também articula e estiliza as representações simbólicas e identitárias das relações sociais e discursivas coletivas (Pelinsler, 2014). Em outras palavras:

A regionalidade envolveria a criação concomitante da “realidade” e das representações regionais, sem que elas possam ser dissociadas ou que uma se coloque, a priori, sob o comando da outra – o imaginário e a construção simbólica moldando o vivido regional e a vivência e produção concretas da região, por sua vez, alimentando suas configurações simbólicas (Haesbaert, 2010, p.8).

Isto posto, é interessante pensar que as literaturas com forte registro cultural, como é o caso das africanas, das latino-americanas, das indígenas e da própria literatura regional, tem passado por esse crivo de leitura que abraça o entendimento de aspectos identitários, memorialísticos e geopolíticos, além da complexidade das relações humanas

em espaços tensionados (Pedrosa, 2021). A postura de leitura com essas literaturas tem lançado um olhar minucioso sobre como a narrativa literária se comporta em relação a esses aspectos o que, por sua vez, tem diversificado as formas de regionalismo dentro da literatura brasileira.

Tendo em vista o curto retrospecto feito até aqui, percebe-se que os processos de produção da literatura regional brasileira atrelam ao comportamento de circulação das representações desenvolvidas nessas narrativas. A partir do entendimento de que os movimentos de revisão dessa literatura como um fenômeno tem deslocado essas produções de lugares puramente geográficos em face de uma leitura que compreenda a necessidade de articular muitos conhecimentos e diálogos entre textos (Pedrosa, 2021).

Dessa forma, como considera Jobim (2021) a partir dos pressupostos de Theo D'haen (2017), esse emaranhado, ou como também podemos chamar de irmandades, constelações, regionais desenvolveram uma capacidade de cooperação entre si que mobiliza aspectos de um mesmo espaço cultural, compartilhando experiências sociais, políticas e culturais em que por mais distintas que possíveis narrativas possam ser, a existência de uma tênue linha afetiva, memorialista, se presentifica.

O que nos leva também ao entendimento de que o processo de circulação dessas narrativas está relacionado tanto com as condições de produção dessas literaturas, como também com as formas como essas produções são virtualizadas pelas diferentes regionalidades e territorialidades que se impõem, principalmente, em tempos em que as fronteiras físicas se diluem cada vez mais e que as experiências entre povos são observadas com mais nitidez.

Ao mesmo tempo, é importante discutir a própria colocação da literatura regional enquanto expressão e

campo de estudo dentro da história da literatura brasileira. Seja enquanto recalcado dentro do retrospecto da história da literatura levantado por Sheila Praxedes Pereira Campos e Allison Leão (2021), seja enquanto performance simbólica, cultural e discursiva como expõe André Tessaro Pelinser (2014), o que vale ser destacado, inclusive em perspectivas de ensino, é o entendimento de que a literatura regional é imperativamente plural, uma vez que, trata-se de literaturas regionais brasileiras que congregam discursividades e territórios culturais dentro do plano simbólico da ficção, em uma dinâmica dialética de aproximações e diferenças estabelecidas pelos complexos processos de formação cultural a que as várias geografias espaciais brasileiras fazem parte.

Dessa forma, é importante entender que “a região existe enquanto existirem os laços simbólicos que a sustentam” (Pelinser, 2014, p. 61) e, portanto, a própria noção de região é uma construção discursiva que ocorre no interior das relações sociais e históricas, e a sua presença na constituição do texto literário revela a opacidade entre o campo simbólico cultural e o campo simbólico da palavra escrita.

4. O texto poético e a poesia de tereza bom-fim

O estudo do texto poético é uma prática complexa que envolve a análise de diversos aspectos, tanto formais quanto semânticos, com o objetivo de compreender as intenções do autor e os efeitos provocados no leitor. A poesia, como gênero literário, é marcada pela sua capacidade de evocar emoções, reflexões e imagens vívidas por meio de uma linguagem condensada e frequentemente ambígua. Este tópico visa explorar as principais abordagens no estudo do

texto poético, destacando suas características, técnicas de análise e a importância da interpretação.

O texto poético se distingue de outros tipos de texto pela sua forma particular de linguagem. Em geral, a poesia utiliza recursos como a musicalidade, a métrica, o ritmo e a sonoridade, que contribuem para criar um efeito estético único. Além disso, frequentemente se utiliza de figuras de linguagem, como metáforas, metonímias, personificações e hipérbolos, que conferem profundidade e multiplicidade de sentidos aos versos e às estrofes.

Ao estudarmos um texto poético, é crucial levar em consideração o contexto histórico e cultural em que ele foi produzido. A poesia reflete, sobretudo, as preocupações e os sentimentos de uma época, seja ela marcada por transformações sociais, políticas ou culturais. Assim, compreender o momento histórico de produção de um poema pode fornecer insights sobre seus temas, suas imagens e até mesmo sobre suas escolhas estilísticas.

A análise do contexto também envolve a consideração da biografia do autor. Muitos poetas inserem em seus textos suas próprias experiências de vida, suas emoções e suas visões de mundo. Conhecer as circunstâncias da vida do poeta pode enriquecer a leitura e permitir uma compreensão mais profunda dos significados implícitos nos versos.

O uso da linguagem figurada é um dos aspectos fundamentais da poesia. Ao contrário da prosa, que tende a ser mais direta, a poesia é frequentemente caracterizada pela sugestão e pela interpretação subjetiva. O leitor de poesia, portanto, deve estar atento não apenas ao significado literal das palavras, mas também às associações que elas podem evocar e às relações que elas estabelecem entre si dentro do poema.

A interpretação do poema exige uma leitura atenta

e reflexiva, que considere não apenas a superfície do texto, mas as suas camadas mais profundas. Para tanto, alguns métodos podem ser empregados. A saber: a análise formal foca na estrutura do poema, avaliando aspectos como a métrica, o ritmo, a disposição dos versos e a escolha das palavras. A musicalidade de um poema, por exemplo, pode ser essencial para seu significado. Poemas que seguem uma forma fixa, como o soneto, apresentam um rigor formal que pode reforçar ou contrastar com o conteúdo do texto, criando tensões e intensificando a expressividade da mensagem.

A análise semântica, por sua vez, busca entender o significado das palavras e das expressões no poema. Como a poesia muitas vezes utiliza linguagem figurada, é necessário ir além do sentido literal. A metáfora, por exemplo, é uma ferramenta poderosa na construção de sentidos no texto poético. Ao identificar e interpretar essas figuras de linguagem, o leitor pode perceber camadas de significado que não seriam evidentes à primeira vista.

A análise temática foca nos grandes temas que o poema aborda. A poesia pode tratar de uma infinidade de questões, como a natureza, o amor, a morte, a identidade, a busca por sentido ou a crítica social. Identificar o tema central e os subtemas do poema é essencial para compreender a mensagem que o poeta deseja transmitir. Além disso, é importante observar como o poeta trata esses temas, se de maneira explícita ou através de sugestões e indiretas.

Ante o exposto, reiteramos que a leitura de poesia é um processo subjetivo, porquanto cada leitor traz para o texto sua própria bagagem cultural, emocional e intelectual. Diferentemente da prosa, que muitas vezes apresenta um enredo claro e linear, a poesia desafia o leitor a fazer suas próprias conexões e a explorar múltiplas interpretações. Isso se deve, em parte, ao caráter ambíguo da linguagem poética,

que permite que o mesmo poema seja compreendido de maneiras diferentes por diferentes leitores.

Essa subjetividade também é estimulada pela capacidade da poesia de explorar o campo das emoções e das sensações. O leitor de poesia é repetidamente levado a uma experiência sensorial e afetiva que vai além da análise racional do texto. A poesia, portanto, não apenas transmite significados, mas provoca experiências que podem ser sentidas, vividas e refletidas. Desse modo, trazemos como *corpus*, deste capítulo, alguns poemas de uma escritora regional, mais precisamente, moradora da cidade de Imperatriz, localizada na parte oeste do Maranhão.

Tereza Bom-Fim equilibra sua vida entre a escrita e a docência há algumas décadas. Em se tratando de sua formação acadêmica cursou Pós-Doutorado em Letras na Universidade Estadual Paulista (UNESP - Araraquara/SP). Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Núcleo: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (2005). Mestrado em Educação - Metodologia de Ensino - pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP) em 1996. Graduada em Letras - Português/ Inglês (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Maranhão (1988). Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - CCSST. Atualmente é membro do Grupo de Estudos em Análise do Discurso de Araraquara - GEADA. Coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o subprojeto: Letramento: Uma prática educativa que (des)envolve professores e estudantes.

Ministra diversas disciplinas no curso de Pedagogia, na UFMA de Imperatriz-MA, tais como: Leitura e Produção Textual; Alfabetização: Teoria e prática; Arte e Educação; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua

Portuguesa; Pesquisa Educacional e outras relacionadas à Leitura e Literatura. Atua, enquanto docente, sobretudo, na formação do leitor criança, jovem e do professor. Esteve ainda como leitora votante para a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ de 2004 a 2016. Além disso, é Membro da Academia Imperatrizense de Letras desde 2005.

Suas publicações estão representadas tanto na prosa quanto na poesia. Ressalta-se ainda uma vasta produção no que tange à literatura infanto-juvenil. Temos, pois: A Literatura Infantil para Maiores de Dezoito Anos (2018); Asas da Imaginação (2013); O livro-de-imagem: um (pre)texto para contar histórias (quatro edições), obra está que recebeu o selo Altamente Recomendável na categoria teórico, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2001; Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural (2007 e 2022); Um lobo total mente mau? (2021); À Flor da Pele (narrativa poética); Ditos & Feitos (poesias).

Compreendemos que a Literatura associada às práticas de leitura e de escrita pode ser encarada como o fio condutor entre concreto e o abstrato, entre o real e o imaginário, ao passo que exige o afastamento do leitor cada vez mais da superficialidade do texto literário, pois tem a capacidade de lhe apresentar condições para lê-lo em suas entrelinhas, em suas tramas e em seus meandros. Ao referir-se ao trabalho com a Literatura Lajolo (2008), ressalta:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 2008, p. 106).

Ante o apontamento de Lajolo temos um dos poemas de Tereza Bom- Fim intitulado de “Chove lá fora” como um dos objetos de análise de uma aula de leitura literária que pode vir a fazer parte até mesmo da carga horária destinada ao ensino de língua portuguesa, visto que sua carga horária tem sido superior à destinada aos conteúdos programáticos de Literatura e de Produção Textual.

Chove lá fora

Da estante, retiro um bom livro
Busco um lugar aconchegante
Daí em diante
Mergulho em cada página
Inverto pensamentos
Aparo arestas de ideias sisudas
Disfarço medos
Arranjo coragens
Prossigo...
Escorrego para a página seguinte
Sacudo planos
Reordeno trajetos
Incremento fatos.
Me viro
Me desdobro
Mudo o rumo da história.
Me vejo
Me escuto
Me acolho
Esqueço a conversa fiada.
Tô nem aí!
Importa o que acontece
Agora
Aqui...
Cessa a chuva!

(Bom-fim, 2022, p. 15)

O poema “Chove Lá Fora” traz à tona uma experiência

íntima e pessoal de fuga, introspecção e transformação através da leitura. Através de uma linguagem direta, mas carregada de metáforas sutis, a obra descreve o processo de se distanciar do mundo exterior e mergulhar no universo das palavras e das ideias. A chuva, que aparece como um elemento simbólico no título e ao longo do poema, serve como um pano de fundo para uma reflexão que se desenrola dentro do sujeito lírico.

Em relação a sua estrutura e movimento possui uma estrutura livre, sem rima ou métrica fixa, o que proporciona uma sensação de fluidez e naturalidade, semelhante ao processo de imersão na leitura. Esse ritmo livre reflete a liberdade que o eu lírico encontra na narrativa do livro que lê. O movimento do texto segue um percurso de ação crescente, onde o eu lírico vai de uma postura de busca e preparação (“retiro um bom livro”, “busco um lugar aconchegante”) para uma entrega total ao conteúdo da obra.

O uso de versos curtos e frases simples nos primeiros momentos do poema estabelece um ritmo pausado, como se o sujeito estivesse se preparando para a imersão que se seguirá. Porém, à medida que o poema avança, há uma aceleração do ritmo — “Escorrego para a página seguinte”, “Me viro, Me desdobre” — sugerindo uma progressão no envolvimento com o livro, refletindo o crescente envolvimento do eu lírico na leitura, como se as palavras o transportassem para um novo espaço, permitindo-lhe uma reinvenção interna.

O poema, desde o início, apresenta uma relação muito próxima entre o sujeito e o ato de ler. O eu lírico não está apenas lendo, mas se “mergulha” em cada página, o que implica uma imersão profunda, como se o livro fosse um refúgio que oferece transformação. As palavras se tornam ferramentas de mudança, capazes de “inverter pensamentos”, “aparar arestas de ideias sisudas” e até “arranjar coragens”.

Esses verbos indicam uma ação que vai além do simples entendimento; o sujeito está modificando e reorganizando suas emoções, ideias e percepções internas.

Além disso, o “eu lírico” age como se fosse parte ativa da narrativa. Ao “mudar o rumo da história”, ele indica que o poder da leitura vai além de ser passivo; ele é um colaborador daquilo que está sendo lido, transformando-se à medida que absorve o conteúdo. A leitura, portanto, oferece não só um escape do mundo exterior, mas também a possibilidade de auto transformação e autoconhecimento.

“Chove Lá Fora”, portanto, é uma obra que explora o poder da leitura como um processo de autotransformação e fuga do mundo exterior. A chuva, como elemento simbólico, é o reflexo de um estado interno de inquietação ou distração, enquanto a imersão no livro se torna um caminho para a serenidade e para a reorganização mental e emocional. O poema celebra o ato de se desprender das convenções e superficialidades do mundo para se entregar à reflexão profunda e à experiência de autoconhecimento através da leitura. O “cessar da chuva” no final simboliza a conquista de um espaço interior de paz e clareza.

Considerações finais

Reforçamos que a leitura de textos poéticos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, emocional e criativo do indivíduo. A poesia, por sua natureza condensada e densa, oferece uma forma única de expressão que transcende as palavras literais e abre portas para múltiplas interpretações e reflexões. Ao se deparar com um poema, o leitor é convidado a explorar não apenas o conteúdo explícito, mas também as sutilezas, metáforas e simbolismos que permeiam a obra, desenvolvendo sua

capacidade de pensar de forma mais profunda e abstrata.

Além disso, a leitura de poesia permite uma conexão com nossas próprias emoções e vivências. A poesia tem o poder de evocar sentimentos e situações universais, ao mesmo tempo em que dá voz a aspectos subjetivos e individuais da experiência humana. Através de seus versos, o leitor pode identificar-se com temas de amor, dor, perda, esperança, identidade e muitos outros, criando um espaço de empatia e autoconhecimento.

A linguagem poética, rica em figuras de linguagem, imagens sensoriais e ritmos, também estimula a imaginação e a criatividade. Ao se deparar com a musicalidade das palavras, o leitor é desafiado a perceber nuances que talvez passassem despercebidas em textos mais diretos ou pragmáticos. Nesse sentido, a poesia funciona como um exercício para a mente, aprimorando habilidades cognitivas como a interpretação, a associação de ideias e o reconhecimento de padrões.

Em um contexto mais amplo, a leitura de textos poéticos também desempenha um papel cultural e social. Poetas frequentemente abordam questões sociais, políticas e existenciais que, ao serem lidas, estimulam a reflexão crítica sobre o mundo ao nosso redor. A poesia pode ser uma forma de resistência, de questionamento e de busca por justiça, e, ao ser consumida por diferentes públicos, serve como uma ferramenta de transformação social.

Isto posto, a leitura de textos poéticos vai além do simples prazer literário; ela é um convite à reflexão, ao autoconhecimento e à expansão da visão de mundo. A poesia oferece ao leitor a oportunidade de se desconectar das exigências cotidianas e se aprofundar em uma jornada interna e externa de significado. Ao cultivar o hábito de ler poesia, o indivíduo enriquece sua compreensão da vida e do mundo, despertando para novas perspectivas e aprendizados. Em um

mundo cada vez mais veloz e superficial, a leitura de textos poéticos se configura como uma prática essencial para o desenvolvimento da sensibilidade humana e da consciência crítica.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOM-FIM, Tereza. *Asas da imaginação*. Editora Edufm, 2022.

CAMPOS, Sheila Praxedes Pereira Campos; LEÃO, Allison. Regionalismos. Nacionalismo. JOBIM, Luís; ARAÚJO, Nabil;

SASSE, Pedro Puro (Org). **(Novas) Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, p. 449-479, 2021.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio et al. **O direito à literatura**. Recife: Editora universitária da UFPE, p. 12-35, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graças. A literatura no território dos direitos humanos. In: CANDIDO, Antonio et al. **O direito à literatura**. Recife: Editora universitária da UFPE, p. 87-108, 2012.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **Antares**, n. 3, jan/jun 2010.

JOBIM, José Luís. **Literatura comparada e literatura brasileira**: circulações e representações. Boa Vista: UFRR/Edições Makunaíma, 2020.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª ed. 13ª impr. São Paulo: Editora Ática, 2008.

NUNES, Benedito. **Passagem para o poético**: filosofia e poesia em Heidegger. São Paulo: Ática, 1992.

PEDROSA, Celia. Nacionalismo. JOBIM, Luís; ARAÚJO, Nabil; SASSE, Pedro Puro (Org). **(Novas) Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2021, p. 469-494.

PELINSER, André Tessaro. O espaço regional na literatura brasileira: Um problema de fronteiras. **Travessias interativas**, São Paulo, v. 4, n. 8, p 54-64, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/11035>. Acesso em: 08 fev. 2025.

PETIT, Michele. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Grandes entrevistas. Entrevista concedida a Fernanda Baroni. **Amigos do livro**, jul. 2016. online. Disponível em: <https://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/BartolomeuCamposQueiroz.htm>.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. A literatura como espaço do discurso, do debate e do contraditório. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **O direito à literatura**. Recife: Editora universitária da UFPE, p. 50-71, 2012.

YUNES, Eliana. A literatura está mesmo em perigo? In: CANDIDO, Antonio *et al.* **O direito à literatura**. Recife: Editora universitária da UFPE, p. 72-86, 2012.

CAPÍTULO 2: VOZES LITERÁRIAS
DA GUERRILHA DO ARAGUAIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A
PESQUISA ACERCA DE UM
PASSADO SILENCIADO

César Alessandro Sagrillo Figueiredo
João Paulo Costa Alves

GUERRILHA

VOZES LITERÁRIAS DA GUERRILHA DO ARAGUAIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA ACERCA DE UM PASSADO SILENCIADO

RESUMO: O artigo aborda a importância da literatura na preservação da memória da ditadura civil-militar no Brasil, com ênfase na Guerrilha do Araguaia (1972-1975) evento político ocorrido no Norte do Brasil. O objetivo principal deste estudo é fazer um levantamento de obras em prosa a fim de investigar como a Guerrilha do Araguaia é representada na literatura brasileira, servindo, portanto, como referencial para o ensino e a pesquisa. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica qualitativa e um levantamento de obras literárias por meio dos gêneros ficção, biografias, relatos, autobiografia e jornalístico. Os resultados mapearam 43 obras publicadas entre 1979 a 2024, destacando como essas narrativas contribuem para a memória histórica e coletiva, revelando que a literatura sobre a Guerrilha do Araguaia vai além da factualidade histórica, oferecendo perspectivas emocionais e humanas sobre o conflito. Além disso, o estudo evidencia a persistência de traumas e questões não resolvidas ligadas à guerrilha, como a impunidade e a violência no campo brasileiro, destacando a importância de se manter viva a memória desses eventos.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Teoria do Testemunho. Ditadura civil-militar. Guerrilha do Araguaia. Memórias traumáticas.

LITERARY VOICES OF THE ARAGUAIA GUERRILLA: CONTRIBUTIONS TO RESEARCH ON A SILENCED PAST

ABSTRACT: This article addresses the importance of literature in preserving the memory of the civil-military dictatorship in Brazil, with an emphasis on the Araguaia Guerrilla (1972-1975), a political event that took place in the North of Brazil. The main objective of this study is to survey prose works in order to investigate how

the Araguaia Guerrilla is represented in Brazilian literature, thus serving as a reference for teaching and research. The methodology adopted consists of a qualitative bibliographic review and a survey of literary works through the genres of fiction, biography, reports, autobiography and journalism. The results mapped 43 works published between 1979 and 2024, highlighting how these narratives contribute to historical and collective memory, revealing that the literature on the Araguaia Guerrilla goes beyond historical factuality, offering emotional and human perspectives on the conflict. Furthermore, the study highlights the persistence of traumas and unresolved issues linked to the guerrillas, such as impunity and violence in the Brazilian countryside, highlighting the importance of keeping the memory of these events alive.

Keywords: Brazilian literature. Theory of Testimony. Civil-military dictatorship. Araguaia Guerrilla. Traumatic memories.

1. Introdução

A literatura sobre a ditadura se constrói a partir desse palimpsesto e cumpre o papel de suplemento aos arquivos que, ainda quando abertos para a população para consulta, são áridos e de difícil leitura. Ao criar personagens, ao simular situações, o escritor é capaz de levar o leitor a imaginar aquilo que foi efetivamente vivido por homens e mulheres. Comparando história e literatura, Ricouer registra a liberdade dos escritores de ficção em relação aos fatos efetivamente acontecidos. O que lhes permite usar fontes de pesquisas vedadas ao historiador no que lhe concerne à temporalidade (Figueiredo, 2017, p. 29).

A produção literária que aborda o período da ditadura civil-militar no Brasil, entre 1964 e 1985, tem desempenhado um papel fundamental na preservação da memória histórica e na construção de narrativas alternativas às versões oficiais registradas nos arquivos do Estado. Ao longo das últimas décadas, essas obras compõem um vasto e diversificado corpus bibliográfico, que se dedica a explorar e interpretar

as complexidades desse momento crucial da história do país, oportunizando aportes para diversas searas de estudo e pesquisa.

A partir de diferentes perspectivas teóricas e estéticas, esses textos literários buscam investigar as causas do golpe de 1964, a natureza repressiva e autoritária do regime instaurado, além de seus impactos profundos e duradouros sobre a sociedade e a democracia brasileira, como se revelasse cicatrizes difíceis de curar, haja vista houve muitos dramas coletivos em face dos crimes de lesa-humanidade cometidos pela corporação militar. Tais narrativas não apenas revisitam os eventos históricos, mas também promovem uma reflexão crítica sobre as violações dos direitos humanos, as tensões políticas e sociais da época e, sobretudo, os desafios enfrentados pela nação na reconstrução de suas instituições democráticas no período pós-ditadura.

Esse papel torna-se ainda mais relevante em temas que permaneceram até o presente momento envoltos em silêncio e censura impostas pela corporação militar em virtude da violência desferida (Reina, 2019). No artigo em tela, temos como estudo de caso a Guerrilha do Araguaia (1972-1975), epopeia promovida por militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) ocorrida no Norte do Brasil, em que objetivavam criar um enclave revolucionária para combater a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Porém, com vista a desferir o aniquilamento da guerrilha, as Forças Armadas revelaram toda a crueza no combate aos guerrilheiros, combatendo-os com grande violência, redundando em muitas torturas, mortes e desaparecidos políticos, conseqüentemente, deixando na região um silenciamento forçado e um rastro de dor – gerando um vazio histórico que a literatura tem buscado preencher, a despeito do silêncio petrificado de modo intencional imposto à

região.

Segundo Figueiredo (2023), a obra literária, ao criar personagens e simular situações, vai além do registro factual da história e permite ao leitor uma imersão nas emoções, dilemas e vivências daqueles que participaram ou testemunharam os eventos traumáticos. Nessa mesma perspectiva, Paul Ricoeur (2007) destaca a liberdade dos escritores de ficção para reconstruir, pela imaginação, o que os arquivos muitas vezes não conseguem transmitir: a complexidade humana dos fatos históricos e toda a dor desferida. A literatura, nesse contexto, funciona como um aporte aos registros de difícil acesso e sem as informações oficiais fornecidas por parte do Estado brasileiro, logo, permite por meio do instrumento literário a recriação da memória através de múltiplas formas de expressão, como o romance, o poema, o depoimento e outras modalidades testemunhais.

A Guerrilha do Araguaia, apesar de ser muito estudada nestas primeiras décadas do século XXI, ainda apresenta algumas lacunas, por exemplo: onde estão os documentos oficiais sobre a epopeia guerrilheira? onde estão enterrados os desaparecidos políticos? Na defesa do silêncio petrificado e sem dar respostas, temos a corporação militar, defendendo a manutenção dos arquivos secretos e justificando o período como uma página que já foi virada da nossa história, em virtude da Autoanistia de 1979¹ (Brasil, 1979). Não obstante, a ocultação intencional dos documentos pela corporação militar (Figueiredo, 2005) pode ser feita a construção do painel de todas as dores do período,

1. Podemos denominar a lei da Anistia de 1979 como uma Autoanistia, pois fora proposta, editada e submetida para votação pelo instrumento autoritário do último General da ditadura que governou o Brasil, João Batista Figueiredo (1979-1985). A Lei 6.683 (BRASIL, 1979) concedeu anistia, contudo, mas nem todos os presos políticos puderam sair da cadeia, assim como alguns exilados em virtude da categoria do crime não puderam voltar para o Brasil. Porém, todos os militares e civis arrolados aos crimes de lesa-humanidade em virtude das prisões indevidas, sequestros, torturas, assassinatos, ocultações de cadáver ficaram anistiados.

muitas vezes, por meio da filmografia aliada à literatura e ao jornalismo, por conseguinte, trazendo depoimentos de camponeses, ex-combatentes das forças armadas de baixa patente, guerrilheiros e familiares que testemunham, com muito sofrimento, a carnificina ocorrida.

Embora a posição oficial inflexível das Forças Armadas, nos governos democráticos que vieram a seguir começou a ser ventiladas a partir dos anos 1990, algumas Políticas Públicas de Memória, construindo uma verdadeira guerra de narrativas entre militares e oponentes/perseguidos políticos. No decurso dessa disputa, podemos citar a Comissão Nacional da Verdade (Brasil, 2011) que com o seu advento e as discussões imprimidas vocalizaram com mais força o discurso pela memória sobre um passado extremamente traumático, impactando sobremaneira o mercado editorial, principalmente com trabalhos na ficção e biografias, contribuindo com novas perspectivas e desdobramentos sobre esse recorte de pesquisa.

A partir do delineamento exposto, este artigo possui como objetivo principal investigar a presença da Guerrilha do Araguaia na literatura brasileira, mapeando a produção literária que trata desse episódio histórico e analisando como diferentes gêneros, como a ficção, biografias, relatos autobiográficos e obras de não ficção, abordam essa temática. A presente delimitação se justifica pela intenção de investigar a abordagem literária da temática, privilegiando textos que exploram a Guerrilha do Araguaia no campo da literatura, em suas múltiplas facetas narrativas e estéticas. Ainda, compreendemos que a importância desse estudo contribui de maneira extremamente profícua para o ensino e pesquisa com vista a desvendar e esmiuçar as guerras de narrativas das últimas décadas. Portanto, dialogando com maestria com as competências e habilidades da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), precisamente voltado para as discussões dos Direitos Humanos, bem como instrumentalizando os alunos a trabalharem diversos gêneros literários e compreenderem os distintos contextos históricos nacionais:

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (Brasil, 2021, p. 525).

Para efeitos metodológicos, realizaremos uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão bibliográfica das obras que intencionam construir o cenário da Guerrilha do Araguaia, sendo exploradas as nuances e contribuições das narrativas literárias para a memória. Igualmente, faremos uma reconstituição histórico da epopeia guerrilheira, de modo a trazer em tela os elementos mais significativos que venham a elucidar o evento ocorrido. Isso posto, a fim de palmilhar um amplo universo bibliográfico extremamente amplo de seis décadas, cumpre dividirmos nosso estudo nos seguintes momentos a fim de refinar a análise: 1) A eclosão da Guerrilha do Araguaia e os seus adventos a posteriori; e, 2) o levantamento bibliográfico com o devido mapeamento, refletindo sobre a produção em diálogo com o momento histórico nacional.

2. A guerrilha do araguaia: de 1972 e os dilemas nos dias atuais

Conforme enfatizado, o pós-guerrilha assistiu a diversos tipos de Políticas Públicas de Memória; porém, sem resolver os conflitos ainda latentes em face dos adventos

ocorridos pela violência do Estado ditatorial. Essas políticas trilham vários caminhos, 1) num primeiro momento, desde uma política explícita e intencional de não memória com a Autoanistia de 1979, legislação falaciosa que primava pelo esquecimento para reconciliar; e, 2) num segundo momento, na década de 1990 em que editada a Lei 9.140 (Brasil, 1995), havendo o reconhecimento como mortas as pessoas desaparecidas por sua participação em atividades políticas entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979.

No entanto, essa última legislação falhou por não cumprir os quatro princípios da Justiça de Transição, quais sejam: a) direito à reparação, b) à memória, c) à verdade (acesso aos arquivos da repressão) e, por fim, d) à justiça (investigação e responsabilização dos violadores de direitos humanos). Anos mais tarde, a houve a Comissão Nacional da Verdade (CNV), editada pela Lei nº 12.528 (Brasil, 2011), que visou apurar violações de direitos humanos entre 1946 e 1988, especialmente durante a ditadura iniciada em 1964, demonstrando a tentativa de responsabilização e produzindo um relatório significativo, conseqüentemente, servindo como manancial de pesquisa e estudo para elucidação de diversos crimes do regime militar. Entretanto, pecou pois já nasceu pactuada que não iria ocorrer a criminalização dos crimes cometidos de lesa-humanidade pelo aparato repressivo, igualmente, ficaram lacunas sem respostas, sobretudo o caso dos desaparecidos políticos.

Mesmo com tantas disputas entre diversos agentes envolvidos e os conflitos gerados, essas leis tentam trazer o passado à tona e reverberam no presente (e quiçá no futuro), conectando memórias dolorosas que ainda emergem no Brasil, sobretudo para os personagens que foram perseguidos, conforme podemos atestar com a constelação de personagens vítimas do ocaso da Guerrilha do Araguaia:

familiares de mortos e desaparecidos políticos, militantes presos e torturados, camponeses e moradores da região expurgado do seu lócus em face da repressão desferida pelas Forças Armadas. Ou seja, são memórias traumáticas e que persistem nas lembranças penosas de quem viveu ou herdou esse sofrimento, assombrando, ainda, a memória coletiva (Halbwachs, 2006) de todas que sofreram as agruras do período. Logo, a Guerrilha do Araguaia não deve ser vista apenas como uma página virada, mas sim como um símbolo da luta pela liberdade e pela dignidade humana, cujas vozes silenciadas ecoam na responsabilidade de jamais permitir que o esquecimento ou a impunidade triunfem.

Em linhas gerais, a guerrilha ocorreu da seguinte maneira:

As Forças Guerrilheiras do Araguaia totalizavam 69 homens e mulheres, divididos em três destacamentos (A, B e C) com 22 pessoas cada, que respondiam à Comissão Militar. 69 guerrilheiros enfrentaram, em três anos de conflito (1972, 1973 e 1974), 20 mil soldados. A média chegava a quase 300 membros das Forças Armadas e das polícias militares para 1 guerrilheiro. Foi, realmente, um extermínio. A Ditadura Militar buscava que não fossem deixados sobreviventes e que as notícias não se espalhassem (Brasil, 2014).

Os comunistas, conhecidos como “paulistas”, chegaram ao Sul do Pará em 1966, e foram localizados pelos militares seis anos depois, em 12 de abril de 1972. Durante esse intervalo, mesmo sem iniciar uma fase de politização e propaganda, os guerrilheiros conseguiram estabelecer certo apoio, fundamentado nas relações de solidariedade e trocas diárias que construíram ao longo de cinco anos. Em resposta, as Forças Armadas passaram a rotulá-los como “terroristas”. Após duas campanhas infrutíferas (Papagaio e Sucuri), os militares lançaram a Operação Marajoara, uma terceira campanha com o objetivo de eliminar

completamente a guerrilha. A derrota dos guerrilheiros foi marcada por uma caçada humana, caracterizada por execuções sumárias, torturas e decapitações. A brutalidade foi tão extrema que corpos foram encontrados sem cabeças, evidenciando a gravidade da repressão, que foi documentada em investigações posteriores.

Segundo Campos Filho, em seu livro *Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas* (2012), revela todo o drama vivido, podendo ser verificado com o emblemático no título do capítulo 3: “A Guerrilha do Araguaia: o Vietnã é aqui”, tal afirmação contextualiza e dialoga o cenário nacional, com a mesma envergadura, para com os acontecimentos da Guerra Fria, justamente comparando a Guerrilha do Araguaia com a magnitude da Guerra do Vietnã (1955-1975), conflito marcado pelo embate entre o Vietnã do Norte, apoiado pela União Soviética e China, e o Vietnã do Sul, aliado aos Estados Unidos.

Ainda, segundo Campos Filho (2012, p.191), o próprio Estado trazia em seu discurso a violência e o apagamento da memória como uma política institucional desferida para a ocultação: “a ordem principal de Brasília, de não deixar sobreviventes após a terceira campanha, vinha acompanhada de outra determinação: ‘que não deixassem vestígios de que o conflito do Araguaia algum dia tivesse existido’ [depoimento do coronel Pedro Corrêa Cabral]”. Tal informação é corroborada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos:

Na base militar de Xambioá, seu cadáver foi violado por chutes, pedradas e pauladas dadas pelos militares, sendo finalmente queimado e jogado no buraco conhecido como ‘Vietnã’ (vala situada ao final da pista de pouso da Base Militar de Xambioá), onde eram lançados os mortos e moribundos. Com o término das operações militares, foi feita uma grande

terraplanagem para descaracterizar o local (Brasil, 2007, p. 250).

Esses dois acontecimentos citados mostram a repressão à Guerrilha do Araguaia, que exemplifica a estratégia de aniquilação adotada pela ditadura militar, que via na força e violência a principal ferramenta para combater qualquer oposição. Além de eliminar fisicamente os guerrilheiros, o governo militar tratou de silenciar a população local, impondo um clima de terror. Os camponeses que colaboraram com os guerrilheiros, ainda que de maneira indireta, foram tratados como inimigos do Estado.

A violência não se restringiu aos corpos, mas também à terra. Paralelamente à ofensiva militar, o governo, em parceria com a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), incentivou a ocupação desenfreada da região, abrindo espaço para grandes latifundiários e grileiros. A floresta amazônica, que era o refúgio dos guerrilheiros, foi devastada em nome do “progresso” (Monteiro, 2005; Amazonas, 1990; Mir, 1994).

Essa destruição ambiental foi simbolizada pela construção da rodovia Transamazônica, uma das obras mais ambiciosas da ditadura, que prometia integrar o Brasil e levar o desenvolvimento ao interior do país. No entanto, a estrada, além de se tornar um fracasso logístico devido às dificuldades climáticas e territoriais, deixou um rastro de devastação. Como consequência, áreas florestais foram terraplanadas, expulsando comunidades indígenas e camponesas, enquanto grandes latifúndios foram criados para a produção de gado de corte. O modelo econômico imposto favorecia poucos, enquanto a maioria da população local continuava marginalizada, desprovida de assistência básica e dos direitos à terra (Monteiro, 2005).

Hoje, o Bico do Papagaio, no ritmo de um 'progresso' que não respeita a floresta nem a população, continua sendo palco de grandes violências. Ali, a pecuária e a metalurgia de ferro-gusa, direta e indiretamente, usam trabalho escravo para a abertura de pastos e a produção de carvão vegetal. O padrão agrário é concentrador e as relações trabalhistas são degradantes, resultando disso um contexto violento, marcado por assassinatos, tentativas de assassinato, ameaças de morte, famílias expulsas e despejadas, casas e roças destruídas, famílias ameaçadas pela ação de pistoleiros, para listar algumas das agressões sofridas por camponeses e trabalhadores do campo. Os conflitos crescem porque, apesar da violência, os movimentos não recuam, aumentando ano a ano o número de acampamentos e ocupações de terra, assim como o número de pessoas envolvidas. Isso é o que chamamos 'a guerra que veio depois', ou a 'segunda guerra', no dizer de moradores locais (Peixoto, 2011, p. 482).

Essa “segunda guerra” na Amazônia, constantemente sob pressão de projetos de infraestrutura e interesses econômicos, ainda sofre com o avanço do desmatamento e da grilagem de terras. Segundo Murphy (2008), a morte da missionária norte-americana Dorothy Stang em 2005, revela a continuidade do conflito fundiário e da violência contra aqueles que lutam em defesa dos direitos dos camponeses e da preservação ambiental. Irmã Dorothy, que trabalhou durante décadas em prol dos pequenos agricultores e da sustentabilidade na região amazônica, foi assassinada a mando de latifundiários, em uma clara demonstração de que os problemas que marcaram a era da Guerrilha do Araguaia ainda persistem até os dias atuais de modo petrificado.

Também, podemos refletir que as diversas mortes, perseguições e massacres que ocorrem na região, ainda, remete à falta de resolução sobre os crimes cometidos durante a ditadura, haja vista mantém a impunidade como uma das marcas indelévels no lócus espacial de onde outrora fora a epopeia guerrilheira. Ou seja, embora o Brasil tenha

avançado na redemocratização e em alguns processos de Justiça de Transição, muitos crimes, especialmente aqueles ligados à Guerrilha do Araguaia, permanecem impunes. A falta de punição aos responsáveis pela repressão na região do Bico do Papagaio e a continuidade da grilagem e do desmatamento são sinais de que as questões ligadas à terra, bem como ao poder político e econômico sobre a Amazônia, não foram resolvidas, uma vez que todas essas histórias são encontradas nos noticiários diários, conseqüentemente, dando espaço narrativo para a literatura trabalhar nesses cenários ocultos e com esses personagens que teimam em clamar por justiça.

3. Por que não esquecer da guerrilha do araguaia? contribuições para uma revisão literária da guerrilha do araguaia

Execuções de prisioneiros, operações de eliminação de vestígios da guerrilha e prática de torturas estão nos relatos colhidos, assim como na ampla literatura existente sobre a guerrilha. Literatura que conta essa história de diversas maneiras, mas quase sempre do mesmo ângulo, a partir de reminiscências de pessoas, os camponeses, mateiros e soldados, que sofreram e relatam a experiência. A omissão dos relatos dos militares contraria o preceito de que a história é normalmente contada pelos vencedores. A depender desses, não fosse a tradição oral, que a mantém viva, a memória da guerrilha estaria apagada (Peixoto, 2011).

A memória, quando usada como objeto teórico, adquire uma relevância especial ao ser integrada ao campo da literatura, especialmente em contextos de justiça histórica, como o pós-ditadura. O testemunho de vítimas é um elemento-chave nesse processo, conforme analisa Beatriz Sarlo (2007), pois revela os horrores vividos em regimes de exceção, resgatando memórias traumáticas e

gerando um vasto repertório de testemunhos literários. Nessa empreitada, temos a Teoria de Testemunho servindo com maestria a esse propósito, tendo a Literatura de Testemunho com as suas ramificações tanto nas narrativas do Holocausto (Shoah), europeu, quanto no conceito de Testimonio latino-americano. Portanto, servindo como um campo essencial para documentar os sofrimentos vividos por aqueles que sobreviveram as atrocidades, também como uma ponte entre o passado e o presente, obviamente, além de fornecer um importante instrumento para a justiça e a memória histórica (Seligmann-Silva, 2003).

A partir das discussões sobre a memória e a Teoria de Testemunho, é possível observar como essas narrativas ganharam espaço na revelação de traumas históricos, especialmente em regimes ditatoriais na América Latina. No Brasil, essas perspectivas teóricas também foram utilizadas para denunciar os abusos da ditadura civil-militar, proporcionando visibilidade às vozes silenciadas pelo regime. A obra de Seligmann-Silva (2003) destaca a complexidade de narrar o trauma, que envolve a interação entre a memória individual e a construção coletiva da sociedade.

A Guerrilha do Araguaia, inserida nesse contexto, é um exemplo emblemático da resistência contra a ditadura no Brasil. A violenta repressão imposta pelo governo militar aos guerrilheiros e à população local evidencia as graves violações cometidas durante o regime, ressaltando os desafios de relatar esses acontecimentos e seus impactos na construção da memória histórica nacional. Assim, a Guerrilha do Araguaia se torna um importante marco dentro da discussão sobre a memória (tão logo resistência), demonstrando a relevância do testemunho na preservação da história.

Perlatto (2017), em seu artigo História, literatura e a

ditadura brasileira: historiografia e ficções no contexto do cinquentenário do Golpe de 1964, traz a caracterização das diversas obras de ficção publicadas sobre a ditadura e as classifica no seguinte gradiente: 1) num primeiro momento, obras que tiveram como foco o regime repressivo inaugurado em 1964 e questões a ele relacionadas, como a tortura e a luta armada, como temáticas centrais ou estruturantes dos romances, a exemplo de *Quarup* (1960) e *Bar Don Juan* (1971), de Antônio Callado; e, 2) num segundo momento, produções que pretenderam analisar e compreender os traços e as características principais dessas narrativas ficcionais, para ilustrar, o autor cita *Anos 70: literatura* (1979), organizado, entre outros, por Heloisa Buarque de Hollanda e *Literatura e vida literária* (1985), de Flora Süssekind. Porém, ressaltamos que no cerne dessas narrativas, há uma invisibilidade dos literaturas que versa sobre a Guerrilha do Araguaia, não havendo, ainda de forma precisa e objetiva, tal configuração estilística e a análise do corpus das obras.

Dialogando com a importância de trazer à tona essa reverberação e suas formas de escrita, Perlato (2017, p.727), citando Vecchi e Dalcastagnè a partir do dossiê *Literatura e Ditadura*, afirma que a literatura oferece uma capacidade única de explorar territórios subjetivos que a produção acadêmica e a escrita memorialística não alcançam. Ainda, no tocante as obras de ficção que deitam seus relatos sobre a ditadura, os autores indicam a importância da literatura ao “praticar uma política do nome próprio em relação ao passado, em que a violência não se eufemiza nos disfarces linguísticos e pode declinar-se em todas as forças que a constituem” (Vecchi; Dalcastagné, 2014 *apud* Perlato, 2017, p 727). Ou seja, a ficção confronta diretamente as violências do passado, sem eufemismos e dá visibilidade aos “restos, despojos e ruínas” da história, criando uma espécie de

monumentalidade alternativa para as histórias tidas como oficiais.

Nesse sentido, dado a importância do evento político para o Norte do Brasil e o seu diálogo com a literatura, defendemos a importância do estudo acerca da miríade bibliográfica que compõe o cenário literário da Guerrilha do Araguaia, quer seja ficção, memorialista ou livro reportagem investigativa, dando os contornos e a visibilidade por meio dos relatos literários acerca das violências e dos traumas ocorridos na região do entorno do Bico do Papagaio, mais precisamente no enclave guerrilheiro. Na tentativa de elucidar a Guerrilha do Araguaia à luz da literatura, trazemos, a partir deste ponto, o levantamento de obras em prosa sobre a Guerrilha do Araguaia nos gêneros ficção, jornalístico, não ficção, biografia, autobiografia, biografias e relatos

Para um melhor estudo da Guerrilha do Araguaia na literatura, num primeiro momento, optamos pela revisão bibliográfica dos livros em recorte na ordem cronológica, haja vista favorecerem um painel e abordagem trabalhada em consonância com o tema. Do mesmo modo, sabemos que a primeira fase de escrita acerca do evento político ainda sofria os influxos e repressão da corporação militar, que teimavam em fazer um silenciamento ostensivo e violento para que nada acerca da epopeia guerrilheira saíssem na mídia, uma vez que se vivia ainda dentro do período militar. Posteriormente, como podemos atestar mediante painel construído, a produção foi se avolumando à medida que a ditadura se descomprimia, percorrendo os ventos da autoanistia política, a transição para a democracia em 1985; e, por fim, a Políticas Públicas de Memória brasileira, mesmo que deficitárias, na viragem da década de 1990 para 2000.

Finalmente, ocorrendo a Comissão Nacional da Verdade em 2011 (Brasil, 2011), dando um grande volume de publicações em diversas mídias. Conforme enunciado,

não pretendemos fazer análise do corpus das obras, mas sim trazer em tela os livros que foram lançados em ordem cronológicos servindo como manancial de estudo. Também, na medida do possível, sinalizar a consonância da sua feitura com a política nacional em curso no Brasil, assim como os movimentos sociais que foram vigilantes e porta-vozes de denúncias na luta empedernidos pela memória, verdade e justiça. Mediante delineamento, segue a relação abaixo:

Tabela 1 - Primeira Fase

Período	Produção
a) Década de 1970	Guerra de Guerrilha no Brasil, de Fernando Portela (1979, editora Global, São Paulo); Diário da Guerrilha do Araguaia, de Clovis Moura (1979, Editora Alfa-Ômega, São Paulo); A guerrilha do Araguaia, de Palmério Doria (1979, Editora Alfa-Ômega, São Paulo).
b) Década de 1980	Araguaia: o Partido e a Guerrilha, de Vladimir Pomar (1980, Editora do Brasil Debates, São Paulo); Guerrilha do Araguaia: uma epopeia pela liberdade, de Adalberto Monteiro (org.) (1982, Editora Anita Garibaldi, São Paulo).
c) Década de 1990	Araguaia: relato de um guerrilheiro, de Glênio Fernandes de Sá (1990, Editora Anita Garibaldi, São Paulo); A Guerrilha Redescoberta, de Paulo Fontelles (1990, Editora Grafisson, Belém); Xambioá: Guerrilha do Araguaia, de Pedro Correa Cabral (1993, Editora Record, São Paulo); Guerrilheiros sem rosto, de Agostinho Noleto (1995, Editora Ética); Guerrilha do Araguaia: esquerda em armas, de Romualdo Pessoa Campos Filho (1997, Editora UFG, Goiânia).

Fonte: autoria própria

Observamos que os três livros da década de 1970 focam na Guerrilha do Araguaia em um tom de denúncia e documentação histórica, com ênfase no conflito de guerrilha e nas consequências políticas. As obras dessa década têm caráter investigativo, testemunhal e jornalístico, buscando dar visibilidade ao que ocorreu no Araguaia. Ainda, pelo teor de análise, verificamos a literatura em tela dessa década

tinha um tom de reportagem denúncia, muito em voga no período, pois vivia-se o crepúsculo da ditadura militar, isso posto, os meios de comunicação em consonância com a literatura transformavam-se em unísono como porta-vozes para denunciar o regime, revelando os seus crimes e forçando uma distinção no clamor pela Anistia Política: ampla, geral e irrestrita.

Na década de 1980, as obras marcam uma reflexão mais profunda sobre a relação entre o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e a Guerrilha do Araguaia. As obras tentam analisar o movimento sob uma perspectiva política e ideológica, enfatizando o papel do partido na organização e na condução da luta. A narrativa aqui é mais analítica e detalhada sobre o papel das ideologias no conflito. Essa produção, via de regra, respondia aos próprios anseios do PCdoB, a fim de buscar justiça para os seus mortos e desaparecidos políticos.

Quanto aos livros da década de 1990, são uma mistura de memórias, relatos e análises históricas. Conformes pesquisa, nessa década começou a se abrir com mais densidade os trabalhos acadêmicos que versam sobre o ocorrido no Norte do Brasil. Também, destacamos que o período (décadas de 1980 e 1990) são marcados por uma tentativa de recuperar histórias pessoais e locais sobre o conflito, com ênfase nas experiências dos participantes e em suas trajetórias. Também, há uma abordagem mais crítica sobre o que foi a Guerrilha do Araguaia e as táticas envolvidas, focando na invisibilidade de muitos combatentes.

Tabela 2 - Segunda Fase

Período	Produção
<p>d) Década de 2000</p>	<p>A Ditadura Escancarada, de Elio Gaspari (2002, Editora Companhia das Letras, São Paulo); Guerrilheiras do Araguaia: os caminhos de quatro jovens militares, de Iano Flávio Maia, Renata Dantas, Verônica Savigno (2004, Editora PUC Campinas, Campinas); O Coronel Rompe o Silêncio, de Luiz Maklouf Carvalho (2004, Editora Objetiva, Rio de Janeiro); Maurício Grabois: uma vida de combates, Osvaldo Bertolino (2004, Editora Anita Garibaldi, São Paulo); Xambioá: paz e guerra, de Carmo Bernandes (2005, Editora AGEPEL/ Instituto Centro Brasileiro de Cultura, Goiânia); Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha, de Tais Morais e Eumano Silva (2005, Editora Geração Editorial, São Paulo); A Lei Selva: estratégias, imaginários e discurso dos militares sobre a Guerrilha do Araguaia, de Hugo Studart (2006, Editora Geração Editorial, São Paulo); Escolhas Políticas, de José Genoíno (2007, Centauro Editora, Fortaleza); Guerrilha do Araguaia: relato de um combatente, de Lício Maciel (2008, Editora Corifeu, Rio de Janeiro).</p>
<p>e) Década de 2010</p>	<p>Diário de Maurício Grabois, de Maurício Grabois (2011, Revista Carta Capital, São Paulo); Antes do Passado: o silêncio que vem do Araguaia, de Liliane Haag Brum (2012, Editora Arquipélago, Rio Grande do Sul); Mata!: O major Curio e as Guerrilhas no Araguaia, de Leonencio Nossa (2012, Editora Companhia das Letras, São Paulo); Meu verbo é lutar: a vida e o pensamento de João Amazonas, de Augusto Buonicore (2012, Editora Anita Garibaldi, São Paulo); Maurício Grabois: meu Pai, de Victória L. Grabois (2012, Editora Hexis, Rio de Janeiro); Em despropósito (mixórdia), de Abílio Pacheco (2013, Editora Literacidade, Belém); Araguaianas: As histórias que não podem ser esquecidas, de Paulo Fonteles Jr. (2013, Editora Anita Garibaldi, São Paulo); Azul Corvo, de Adriana Lisboa (2014, Editora Objetiva, Rio de Janeiro); Araguaia: história de amor e de guerra, de Carlos Amorim (2014, Editora Record, Rio de Janeiro); Araguaia depois da Guerrilha, outra guerra, de Romualdo Pessoa Campos Filho (2014, Editora Anita Garibaldi, São Paulo); Guerrilha no Araguaia-Tocantins, de João Paulo Maciel (2014, Editora Etica, Imperatriz); Palavras Cruzadas, de Guiomar Grammont (2015, Editora Rocco, Rio de Janeiro); Crônicas do Araguaia, de Janailson Macedo (2015, Ed. do Autor, Marabá); Xambioá: a saga da Guerrilha do Araguaia, de Pedro Correa Cabral (2013, Ed. Record, São Paulo); Cativoiro Sem Fim, de Eduardo Reina (2019, Editora Alameda, São Paulo); No fundo do oceano, os animais invisíveis, de Anita Deak (2020, Reformatório, São Paulo).</p>

<p>f) Década de 2020</p>	<p>Araguaia: a guerrilha do dia a dia, de Cláudio Casali (2020, Editora Cláudio Tavares Casali, Rio de Janeiro); Dossiê Herzog: prisão, tortura e morte no Brasil, de Fernando Pacheco Jordão (2021, Editora Autêntica, Belo Horizonte); Guerrilha do Araguaia verdades, fatos e histórias: A resistência do Partido Comunista no Brasil (PCdoB) à ditadura militar, o outro lado da notícia, de Osvaldo Bertolino (2021, Editora Apparte, Campinas); Contos da guerra do Araguaia, de Luiza Helena Oliveira da Silva, Dornival Venâncio Ramos Jr. (2022, Editora EDUFNT, Araguaína); Comissão Estadual da Verdade e da Memória do Pará. Tomo III, de Angelina Anjos, Ismael Machado, Marcelo Zelic, Marco Apolo, Carlos Bordalo (2022, Editora Dalcídio Jurandir, Imprensa Oficial do Estado do Pará, Belém); Memórias e Histórias da Guerrilha do Araguaia, de Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo (2023, Editora EDUFNT, Araguaína); A Figa Verde e a misteriosa mulher de branco, de Paulo Roberto Ferreira (2024, Editora Paka-Tatu, Belém); Maurício Grabois – uma vida pelo Brasil, de Victória Lavinia Grabois; Mário Grabois (2024, Editora Expressão Popular, Rio de Janeiro). *Mulheres Militantes da Região Amazônica, de Coletivo FOGUERA (S./D., Coletivo Foguera).</p>
--------------------------	---

Fonte: autoria própria.

Por outro lado, a década de 2000 (Tabela 2) reflete uma intensificação da análise sobre o período da ditadura e a Guerrilha do Araguaia, com foco em relatos de militares e civis envolvidos. Nessa década, definitivamente, há uma tentativa de quebrar o silêncio sobre o que aconteceu, trazendo versões oficiais e extraoficiais, com um olhar mais abrangente e menos unilateral partidário. Podemos afirmar, com certeza, que ocorreu a construção desse robusto manancial bibliográfico caminhou *pari passu* com a efetivação das Políticas Públicas de Memórias, a exemplo do ocorrido na Argentina na década de 1980 no pós-ditadura (Sarlo, 2007). Ou seja, as publicações tornaram-se extremamente próspera, criando um boom mercadológico, refletindo e aproveitando todos influxos políticos que ocorriam no Brasil naquele momento, extremamente arejado para essas discussões em curso.

Registramos que nesse manancial bibliográfico, também, haviam livros como do jornalista Elio Gaspari e do

militar Lício Maciel, que revelavam documentos e narrativas ocultadas pelos próprios militares. Também, partir dos anos 2000, mais detidamente com o advento da CNV (Brasil, 2011), apresentou uma diversidade muito mais ampla de gêneros, incluindo biografias, diários, romances históricos e até literatura com tom mais ficcional sobre o tema da Guerrilha do Araguaia. Igualmente, podemos atestar que houve um esforço renovado em recontar a história do ponto de vista das mulheres, sobretudo com olhar das famílias dos guerrilheiros.

Fechando a análise, apesar da década de 2020 ainda não estar finalizada, contabilizamos 8 obras, já sinalizando a crescente procura do tema, mantendo o movimento de (re) descoberta e reflexão sobre a Guerrilha do Araguaia, com destaque para a recuperação de memórias e documentos que não cessam de aflorar. Ainda, para efeitos da pesquisa, convém realçar que os livros mantêm um caráter investigativo, alguns focando na documentação histórica e outros explorando aspectos mais pessoais e íntimos, por exemplo, como memórias familiares e contos sobre o período. Mesmo com temáticas diferenciadas, a questão da verdade e da memória continua a ser o foco central, especialmente em obras como os dossiês e memórias oficiais.

Em síntese, a pesquisa realizada nesse artigo identificou 43 obras que abordam a Guerrilha do Araguaia com os gêneros já mencionados. Observando a produção em termos quantitativos, temos os seguintes registros: 1970 (3 obras), 1980 (2), 1990 (5), 2000 (9), 2010 (16) e sem fechar a década, até 2024, já foram 8 obras, distribuídas entre 24 de ficção, 7 de jornalismo, 7 não ficção, 3 de biografia, 1 de autobiografia e 1 de relatos pessoais. Essa diversidade de gêneros evidencia a riqueza e a complexidade com que a guerrilha é representada na literatura, transcendendo os

limites da história oficial e ampliando o entendimento sobre o impacto desse evento no imaginário social e cultural.

4. Considerações (não tão) finais: a luta (da memória) continua (ou contínua)

A literatura contemporânea brasileira (...) resgata do silenciamento esse período traumático da história do país. (...) Nessas narrativas, seja aquelas baseadas em experiência pessoal e familiar, sejam aquelas fruto de pesquisa, é dada visibilidade à história não oficial. Através das suas personagens, essas criações têm o mérito de reproduzirem o clima de horror constitutivo daquela época. É isso faz com que a literatura se diferencie entre as outras formas de contar essas histórias (Gomes, 2021, p.11-12).

Este artigo explorou a presença da Guerrilha do Araguaia na literatura brasileira, destacando como essa produção literária, por meio de diferentes gêneros como ficção, biografia e relatos testemunhais, contribuem de modo decisivo para a preservação da memória histórica e o enfrentamento do apagamento causado pela ditadura civil-militar. Através da pesquisa cujo o achado foi um painel de 43 obras publicadas entre 1979 e 2024, o estudo evidencia a importância da literatura na reconstrução de narrativas silenciadas, oferecendo uma visão crítica e multifacetada sobre a guerrilha e seus desdobramentos, servindo, sobremaneira para material de ensino e pesquisa.

O estudo buscou mostrar como essas obras, ao promoverem a memória e o testemunho, desempenham um papel essencial na resistência e na formação de uma consciência histórica coletiva sobre esse período traumático da história brasileira. As obras que abordam a Guerrilha do Araguaia, sejam elas literárias ou documentais, desempenham um papel fundamental na preservação e disseminação da memória de um período crucial da história

brasileira. Melhor dito, essas narrativas não apenas dão voz às vítimas da repressão, mas também ajudam a reconstruir os eventos que foram deliberadamente ocultados durante a ditadura militar. Ao relatar experiências pessoais e coletivas, essas obras fornecem uma perspectiva única sobre a luta contra o autoritarismo e o impacto das violações de direitos humanos. Elas permitem que novas gerações aprendam e compreendam a profundidade do sofrimento causado pela ditadura, enquanto promovem a reflexão sobre a importância da defesa da democracia e dos direitos humanos em diversos cenários.

A literatura contida da teoria do Testemunho, em consonância com a preservação da memória da Guerrilha do Araguaia, portanto, são essenciais para a construção de uma narrativa histórica justa e inclusiva. Pois, através das lentes da literatura, os relatos de sobreviventes, familiares e militantes contidas nessas obras, permitem que as vozes silenciadas pela repressão sejam ouvidas, fortalecendo o debate sobre memória, verdade e justiça. Isso posto, preservar essas memórias não é apenas um ato de homenagem, mas também um compromisso com a luta contínua contra a impunidade e pela reparação dos danos sofridos por aqueles que lutaram pela liberdade, dessa forma, portanto, o painel de obras só é um elemento de muitas outras mídias que podem vir à tona a fim de expandir a discussão e sempre reavivar a história do Brasil.

Finalizando, o levantamento bibliográfico das obras publicadas entre 1979 e 2024, abrangendo gêneros narrativa de ficção, biografia, autobiografia, relatos e textos jornalísticos, revela a profunda relevância dessas vozes literárias no processo de resistência e reconstrução de um passado silenciado: a Guerrilha do Araguaia. Cada livro, ao explorar as memórias coletivas e individuais, reforça a

importância de estudos interdisciplinares e dando aporte para diversas formas de estudo. Concluindo, essas obras, ao darem voz aos silenciados, reafirmam a literatura como um espaço essencial para a preservação da história e para a contestação do apagamento imposto pela ditadura militar, de igual modo, dialoga com maestria e em sintonia com o ensino, a política e a história, precisamente, para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça!

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, João et alii. **Trinta anos de conflito ideológico**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 6.683**, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. DF: Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm> Acesso em: 17 de out. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.140**, de 4 de dezembro, 1995. Reconhece como mortas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979 e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9140.htm >. Acessado em 30 de maio de 2013.

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.

BRASIL. **Lei nº 12.528**, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2021.

FIGUEIREDO, Lucas. **Lugar nenhum**: militares e civis na ocultação dos documentos da ditadura. Rio de Janeiro: Record, 2005.

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

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. A Guerrilha do Araguaia na Literatura: Memória e Resistência. **Revista Porto das Letras**, Vol. 9, N. 3, 2023 IV GELLNORTE – Desafios da Educação e da Pesquisa no Contexto da Amazônia Brasileira Estudos Literários.

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

GOMES, Gínia Maria (org.). **Vozes da resistência**: ecos ditatoriais na Literatura Brasileira do século XXI. Porto Alegre: Polifonia, 2021.

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

MIR, Luis. **A revolução impossível**. São Paulo: Best Seller, 1994.

MONTEIRO, Adalberto (org.). **Guerrilha do Araguaia, uma epopeia pela liberdade**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

MURPHY, Roseanne. **Mártir da Amazônia**. São Paulo: Paulus, 2008.

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

REINA, Eduardo. **Cativeiro sem fim:** as histórias dos bebês, crianças e adolescentes sequestrados pela ditadura militar no Brasil. São Paulo: Ed. Alameda, 2019.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória e Literatura:** testemunho na era das catástrofes. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução: Alain François [et al.]- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

CAPÍTULO 3: AULÃO SAEB:
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM
ALUNOS DO 9º ANO

Daniela De Oliveira Almeida
Daysiane Cardoso Da Cruz
Francisca Maria Cerqueira Da Silva
Abilio Pachêco De Souza

RELATO

AULÃO SAEB: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 9º ANO

RESUMO: A presente ação, exposta nesse relato de experiência, se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, focalizando as provas a serem realizadas com os alunos do último ano do ensino fundamental. Pensando na importância da preparação dos alunos para essa prova, a ação exposta tem como objetivo apresentar um mecanismo didático para preparar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Marabá-PA, para a realização da prova SAEB, com o intuito de informá-los sobre a prova e apresentar os conteúdos que nela são abordados. A proposta trata-se de um aulão, com o auxílio de um caderno de questões sobre os respectivos conteúdos abordados na prova SAEB, ministrado pelos residentes e pela professora preceptora do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em Língua Portuguesa, pertencente a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Os resultados do aulão foram satisfatórios, os alunos deram uma resposta positiva a partir de uma prova preparatória e de um questionário sobre sua experiência. Concluiu-se que o aulão é uma proposta importante para que a prova SAEB seja conhecida e realizada com atenção e seriedade pelos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Saeb. Residência Pedagógica.

SAEB CLASS: EXPERIENCE REPORT WITH 9TH GRADE STUDENTS

ABSTRACT: This action, set out in this experience report, refers to the Basic Education Assessment System – SAEB, focusing on the tests to be carried out with students in the last year of primary education. Thinking about the importance of preparing students for this test, the action presented aims to present a didactic mechanism to prepare students in the 9th year of Elementary School, from a school in the city of Marabá-Pa, to take the SAEB

test, with the aim of informing them about the test and presenting the contents that are covered in it. The proposal is a class, with the help of a booklet of questions on the respective contents covered in the SAEB test, taught by the residents and the preceptor of the Pedagogical Residency Program (PRP), in Portuguese Language, belonging to the Federal University of South and Southeast of Pará. The results of the class were satisfactory, the students gave a positive answer based on a preparatory test and a questionnaire about their experience. It was concluded that the class is an important proposal for the SAEB test to be known and carried out with attention and seriousness by students.

Keywords: Reading. Saeb. Pedagogical Residency.

1. Introdução

A formação de professores representa um desafio contínuo para as universidades, seja por conta das mudanças de perfis dos estudantes, seja pelo avanço das tecnologias, seja pelo progresso científico em cada área específica, seja pela necessidade de inovações tecnológicas. Tendo em mente a formação de professores e o cenário educacional das escolas públicas das cidades do Norte do Brasil, este desafio ganha outras facetas e outras peculiaridades, aqui não destacadas, por conta do espaço e dos objetivos do texto, mas das quais temos conhecimento e vivência.

Ainda sobre a formação de professores, parte importante neste processo é o estágio curricular obrigatório. Segundo a resolução CNE/CES n. 7, de 5 de abril de 2004:

O estágio profissional curricular representa um momento de formação em que o graduado deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (Brasil, 2004).

Além do estágio, os estudantes dos cursos de formação de professores têm a possibilidade de participarem opcionalmente de dois outros programas: o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa Residência Pedagógica). Até ano passado, o PIBID era para estudantes até o 4º bimestre e o PRP era para estudantes a partir do 5º semestre ou que tivessem ultrapassado mais de 50%. Atualmente existe apenas o PIBID para todos os estudantes.

Ambos os programas ocorrem a partir de editais da CAPES para as universidades, desta para os professores que desejarem coordenar disciplinas e posteriormente para estudantes e preceptores. Cada disciplina se organiza com 3 núcleos formados por 1 professor/a-preceptor/a lotado na escola onde a residência será realizada e 5 estudantes-residentes. Todos os envolvidos recebem bolsas da CAPES conforme sua função.

Pelo que foi relatado é possível concluir que estes programas não alcançam todos os estudantes de todas as licenciaturas, mas apenas aqueles aprovados nos editais, em cadeia: Capes => universidades => professor coordenador => preceptor => estudante.

Na UNIFESSPA, a coordenação do PRP de Língua Portuguesa contou inicialmente com o Prof. Dr. Abilio Pacheco de Souza e depois com a Prof^a. MSc. Francisca Maria Cerqueira da Silva. Na escola-campo, onde foi realizada a atividade que será apresentada neste artigo, a preceptora Daysiane Cardoso da Cruz, hoje estudante de mestrado no POSLET - Programa de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Letras, da UNIFESSPA.

Durante os 18 meses de residência, foram realizadas diversas atividades desde a ambientalização na escola, participação em reuniões (Figura 1), atividades de secretaria,

conselhos de classe, atividades formativas com os professores da rede municipal de ensino de Marabá, encontros formativos com os coordenadores da disciplina, visitas ao Jornal Correio de Carajás, etc. Para este texto, resolvemos apresentar alguns apontamentos sobre uma atividade específica denominada Aulão-SAEB.

Figura 1 - Primeira reunião de alinhamento



Fonte: Autoria própria

2. O sistema de avaliação da educação básica (saeb)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão governamental ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Realizado desde 1990, o SAEB é uma avaliação externa em larga escala que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e

o aprimoramento de políticas educacionais, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem, a partir de evidências, a qualidade, equidade e eficiência da educação praticada no país. Além desses objetivos, o SAEB também propõe, segundo o Inep, a produção de vários indicadores que ajudam a entender e contextualizar a educação brasileira, sendo um deles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, “a análise dos resultados do desempenho do aluno no âmbito do SAEB permite, ulteriormente, verificar o desempenho dos sistemas de ensino, fornecendo informações que possibilitam a adoção de programas e projetos voltados à melhoria de sua qualidade” (Ferrão *et al.*, 2001).

Segundo Alfano, Dias e Ferreira (2022) em uma matéria do site O Globo, após o SAEB 2021, os níveis de aprendizagem diminuíram em Língua Portuguesa e Matemática em todas as etapas avaliadas pelo Inep. Além disso, os autores também ressaltam que no último SAEB em 2021, o país passava por uma pandemia e, por isso, esses dados não foram apenas comparados com os anos anteriores, eles foram contextualizados com a realidade das escolas e como essa realidade afetou a educação nas salas de aula.

De acordo com Tamiris Almeida (2022), no site da Fundação Roberto Marinho, os especialistas afirmaram que foi baixa a queda dos índices levando em consideração os desafios trazidos pela pandemia e a falta de aulas presenciais. A avaliação foi feita por 5,3 milhões de estudantes divididos entre 72 mil escolas públicas e privadas, o que representa 71,2% dos alunos previstos. Contudo, é necessário que os estudantes sejam devidamente preparados para a prova SAEB. Eles devem entender o que é o sistema e as suas finalidades para que cumpram o dever com seriedade e não encarem apenas como uma simples prova.

Conforme o site da prefeitura de Marabá-PA, em uma matéria escrita por Ronaldo Palheta, ocorreu no dia 25 de Abril, um encontro organizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a fim de serem debatidos assuntos referentes ao SAEB 2023. Segundo a matéria, para o diretor geral da SEMED, Fábio Rogério Rodrigues, o objetivo é criar perspectivas e expectativas e ao mesmo tempo engajar toda a rede de Marabá em favor de uma boa avaliação pela qual os nossos estudantes de 5º e 9º anos passarão no ano de 2023. Nesse momento a gente discute estratégias, pensa, cria expectativas e como produto final estabelecemos uma meta de aprendizagem para cada escola do município de Marabá. É um evento de engajamento, de discussão, de diálogo, para a gente poder qualificar a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática em toda a rede municipal de ensino (Rodrigues *apud* Palheta, 2023)

Houve no encontro palestras sobre o funcionamento do SAEB e também apresentações artísticas de estudantes, além da participação de vários professores e outros profissionais da educação. Esse é um exemplo de ações que devem ser pensadas, desenvolvidas e realizadas pelos profissionais da educação, para um melhor aproveitamento da prova SAEB.

O SAEB vem passando por atualizações e mudanças e está se tornando cada vez mais essencial tanto para a escola como para o próprio estudante e conseqüentemente para a educação brasileira. Assim, a justificativa da escolha do tema para compor esse relato de experiência se deu pelo fato de muitos estudantes não se sentirem preparados para a prova Saeb e pela necessidade da escola saber reagir quanto a isso, buscando mecanismos para preparar esses alunos.

Dessa forma, o mecanismo didático trabalhado faz parte do programa de residência pedagógica (PRP), em

Língua Portuguesa, pertencente a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e foi desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, da cidade de Marabá, no estado do Pará, Brasil. A instituição atende alunos do ensino fundamental II e do ensino médio.

O aulão ocorreu no dia 23/05/2023, no período da manhã e teve a duração de cinco aulas. A turma do 9º em que foi desenvolvido, é constituída por 42 alunos, na faixa etária entre 14 e 15 anos. A ação foi idealizada e ministrada pela professora preceptora e pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Até o momento foi realizado somente o primeiro aulão, que inclusive foi o primeiro aulão realizado na escola, contudo, está previsto que mais um seja realizado em setembro de 2023.

A presente ação teve por objetivo apresentar um mecanismo didático para preparar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a realização da prova Saeb, com o intuito de informá-los sobre a prova e apresentar os conteúdos que nela são abordados.

O aulão foi elaborado a partir das questões trazidas em um caderno de questões, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O conteúdo foi explicado com o auxílio do caderno, de slides e da lousa. Os assuntos das questões do caderno foram divididos entre a professora preceptora e dois residentes e cada um possuía de 15 a 20 minutos para compor sua explicação para que os alunos respondessem as questões respectivas do assunto explicado e em seguida, fosse feita as resoluções das questões juntamente com eles.

Foram realizadas 05 aulas expositivas dialogadas de Língua Portuguesa em um só dia. Além disso, buscamos utilizar recursos visuais por meio de slides, levando em consideração a realidade da escola, pudemos considerar

que seria uma ferramenta diferente das aulas que os alunos estão habituados, isto é, a imagem de aula tradicional onde o professor escreve o conteúdo no quadro e os alunos copiam o conteúdo do mesmo.

O objetivado aqui foi prender a atenção dos alunos a explicação, de modo a realmente absorverem a aprendizagem dos conteúdos, pois, ao se pensar na elaboração de uma ação como essa, é importante comentar que: “não é apenas uma questão de sistematicidade: a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1991, p.09). Para assegurar que o “novo” comentado por Vygotsky se efetive, nós professores precisamos pensar em algo que seja “novo” para que nossas propostas conquistem seu objetivo. Nessa ação, buscamos uma aula mais dinâmica, utilizando os slides e também a troca de professores durante a explicação.

3. Realização da oficina

Com o objetivo de preparar os alunos do 9º ano para a prova Saeb, foi realizada uma oficina estruturada em quatro momentos, abordando tanto aspectos técnicos da avaliação quanto conteúdos essenciais para o desenvolvimento das habilidades exigidas. Durante a atividade, foram trabalhadas estratégias para a resolução de questões objetivas, variação linguística, uso de conectivos, estratégias de referência, figuras de linguagem, estrutura e interpretação de charges e publicidade, além de conceitos sobre o gênero notícia e a distinção entre tese e argumento. A oficina combinou explicações teóricas, resolução de questões e momentos de interação, permitindo que os alunos tirassem dúvidas e aprimorassem seu desempenho, sempre enfatizando a importância da atenção aos comandos das questões e do uso

de técnicas para otimizar o tempo de prova.

3.1. 1º Momento

Para se prepararem para a prova Saeb os alunos do 9º ano receberam um caderno com questões de múltipla escolha, para irem se atentando tanto ao conteúdo quanto ao estilo da prova. Primeiramente, entregamos os cadernos com uma caneta para os alunos, abordamos um pouco sobre o Saeb e a prova Saeb, falamos o que é, os objetivos e a importância desse sistema de avaliação para a evolução e o melhoramento da educação básica no país, também compartilhamos com eles algumas dicas de como eles podem se preparar para o dia da prova, falamos sobre a importância de dormir e se alimentar bem antes da prova e algumas regras básicas que eles terão que seguir no dia em questão, também comentamos a semelhança que o estilo da prova possui com o Enem. Foram dadas algumas técnicas de resolução de questões de múltipla escolha, tendo em vista que no aulão e na própria prova Saeb os alunos tem um tempo delimitado para conseguir resolver as questões, umas das técnicas que falamos foi ler primeiramente a questão e somente depois ir para a leitura do texto, pois assim, eles já fariam a leitura tendo em mente o que a questão quer e isso economiza bastante tempo, também sabemos que questões objetivas tendem a causar dúvidas, então falamos outra técnica que seria responder a questão a partir da eliminação de alternativas, para assim conseguir chegar a alternativa correta tendo mais certeza de sua escolha. Nesse primeiro momento os alunos estavam bem atentos as informações que até então eram todas novidades para eles, a Figura 2 aborda o *folder* utilizado para divulgação das aulas.

Figura 2 - Folder de Divulgação dos Aulões



Fonte: Autoria Própria

3.2. 2º Momento

Em seguida, um colega integrante da residência iniciou a explicação com o auxílio de slides e por meio de exemplos sobre o que é a variação linguística e quais os tipos de variação, dentre elas: histórica, social, situacional e geográfica. O assunto seguinte foi sobre o uso dos conectivos que podem ser utilizados em redações, dentre eles: prioridade, conclusão, síntese, ênfase, causa e consequência, esclarecimento e conformidade. O último dessa primeira parte do aulão foi sobre estratégias de referenciação, ou seja,

como substituir um elemento dentro do texto para evitar repetições desnecessárias.

Durante a explicação os alunos estavam bem participativos, apresentando dúvidas e questionamentos, em seguida eles tiveram um tempo de 15 minutos para responderem as primeiras quatro questões do caderno que se tratavam desses assuntos. Depois de todos responderem, o professor fez a leitura de cada questão e corrigiu junto aos alunos, que participaram bastante expondo suas respostas. Nessa primeira parte, notamos que eles tiveram mais dificuldade quanto ao conteúdo de referência, ou seja, sobre referenciar algo ou alguém dentro de uma frase, por esse motivo voltamos a questão que tratava desse assunto e tentamos sanar todas as dúvidas quanto a esse tema.

A Figura 3, representa uma questão retirada do caderno de questão dos alunos, foi a que mais houve erros, os alunos ficaram com dúvida entre a letra A e C, nessa questão frisamos com eles a importância de lerem o comando e as alternativas com atenção, o comando se refere aos termos em destaque e não somente ao pronome “ela”, só por esse motivo a alternativa C já seria descartada. A alternativa correta é a letra A.

Figura 3 - Questão com mais erros pelos alunos

4. Leia o texto abaixo e marque a alternativa correta:

“[...] **Ana Maria Braga** vai se desfazer de dois de seus três barcos.

A apresentadora está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. **Ela** pretende ficar apenas com *Shambhala*, o trawler de 85 pés que inclui até TV de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil. [...]”

Os termos em destaque colaboram para a progressão do texto ao:

- a) qualificarem e retomarem “Ana Maria Braga”
- b) provocarem um apagamento do nome da artista
- c) trazerem, pela primeira vez no texto, o pronome “Ela”
- d) darem destaque ao alto valor das embarcações

Fonte: Autoria Própria

3.3. 3º Momento

Por conseguinte, enquanto os alunos estavam no intervalo colocamos algumas explicações no quadro sobre as seguintes figuras de linguagem: metáfora, comparação, metonímia, antítese, paradoxo, ironia, aliteração, pleonasma, ambiguidade, hipérbole e personificação, todas essas figuras foram explicadas a partir de seus conceitos e também através de exemplos, os alunos tiveram mais dúvidas quanto a metáfora e comparação e a antítese e paradoxo. O próximo assunto foi estrutura e interpretação de charge e de publicidade que foram explicados através de mapas mentais, sobre isso os alunos já estavam bem adiantados, pois a professora já havia trabalhado esse assunto no bimestre passado. Após o intervalo, os alunos voltaram para a sala bem agitados, já com uma postura bem diferente dos três

primeiros horários, estavam muito dispersos, então tivemos uma breve conversa sobre a importância de aproveitarem o máximo do aulão e então iniciamos novamente a aula. Seguindo o esquema anterior, os alunos responderam as questões e fizemos correção juntos, compartilhando respostas e justificativas.

A questão da Figura 4, foi a mais difícil para os alunos, não pela charge em si, mas pela figura de linguagem “pleonasm”, eles tiveram dúvidas para entender o contexto da palavra dentro do conteúdo da charge, para eles a figura de linguagem se tratava apenas sobre vício de linguagem, como subir para cima ou entrar para dentro, ou seja, o pleonasm vicioso. Nessa questão, lembramos a eles sobre a técnica de ir eliminando as alternativas para chegarem a correta, que é a letra C.

Figura 4 - Questão sobre pleonasm

6. Observe atentamente a charge a seguir:



Ao ler o jornal e se referir a “pleonasm”, a personagem morte pretende transmitir a ideia de:

- a) () que no Brasil, já existe tal penalidade, ainda que não tipificada em lei
- b) () que é exagero comparar nosso país com os EUA e Europa
- c) () que é necessária a adoção de leis mais rigorosas no país
- d) () que, no Brasil, ninguém reclama de violência

Fonte: Autoria Própria

3.4. 4º Momento

Dando continuidade ao aulão, a professora preceptora ficou responsável pelas últimas cinco questões do dia, que se tratavam sobre o gênero notícia e sobre tese e argumentação, devido o tempo a professora fez uma breve explicação sobre esses temas e focou bastante na diferença entre tese e argumento, que era a grande dúvida dos alunos. As questões foram lidas e respondidas junto com os alunos, sempre abrindo espaço para que eles tirassem suas dúvidas e dessem suas opiniões. Por fim, ao terminar a resolução das questões, recolhemos todos os cadernos de questões agradecemos os alunos pela atenção e participação no aulão e lembramos a eles que ainda ocorrerá um segundo antes da prova.

A pergunta da Figura 5, retirada do caderno de questões dos alunos, foi essencial para que eles compreendessem o que é uma tese, pois eles tiveram que identificar dentro do texto a tese defendida pelo autor e interpretá-la para responder a prova. Nessa questão frisamos a habilidade de atenção ao ler o comando, que no caso seria para a palavra “discorda”, tendo atenção a isso e utilizando a técnica de eliminação de alternativas, eles poderiam sem muita dificuldade chegar à alternativa correta que é a letra D.

Figura 5 - Questão sobre tese

10. Leia o texto abaixo e responda.

DESMATAR NÃO VALE A PENA

Desmatar é ruim, mas traz crescimento econômico. Isso é o que fizeram você acreditar durante muito tempo. A realidade é bem diferente. O modelo de ocupação predominante na Amazônia é baseado na exploração madeireira predatória e na conversão de terras para agropecuária. É o que eu chamo de “boom-colapso”: nos primeiros anos da atividade econômica baseada nesse modelo, ocorre um rápido e efêmero crescimento (o boom). Mas, em seguida, vem um declínio significativo em renda, emprego e arrecadação de tributos (o colapso). A situação de quem era pobre fica ainda pior.

Esse modelo é nefasto (ruim) em todos os sentidos. O avanço da fronteira na Amazônia é marcado pelo desmatamento, pela degradação dos recursos naturais e, se não bastasse tudo isso, pela violência rural.

Em pouco mais de três décadas, o desmatamento passou de 0,5% do território da floresta original para quase 18% do território, em 2008. Além disso, áreas extensas de florestas sofreram degradação pela atividade madeireira predatória e devido a incêndios florestais.

VERISSIMO, Beto. Galileu. sgt. 2009. Fragmento.

No texto, o autor discorda da tese:

- a) de que o desmatamento marca o avanço da fronteira na Amazônia
- b) de que a situação de quem é pobre piora
- c) de que o modelo de ocupação da Amazônia é nefasto em todos os sentidos
- d) de que desmatar é ruim, mas necessário ao progresso

<https://idreanayaraaj.blogspot.com/2011/08/identificar-tese-de-um-texto.html>

Fonte: Autoria Própria

4. Resultados e discussão

Essa ação englobou todas as possíveis informações sobre o SAEB e sobre a prova SAEB, principalmente abrangendo alguns dos possíveis conteúdos que vão conter na prova. A proposta foi uma novidade para os alunos, até então eles nunca tinham participado de um aulão, que objetiva uma metodologia que fuja da dicotomia “quadro x caderno” das aulas comumente realizadas nas escolas, em especial da rede pública. Buscando uma dinâmica diferente para incentivar os alunos a participarem e a obterem um bom resultado na prova.

Para termos um diagnóstico preciso a respeito do primeiro aulão, aplicamos para a turma um questionário com algumas perguntas sobre a experiência deles com o aulão, as questões de múltipla escolha abrangeram o conhecimento deles sobre o SAEB antes e após o aulão, todavia na última questão, discursiva, eles puderam escrever sobre a importância do aulão para a realização da prova e sobre sua experiência, com a liberdade para falar se há algo que precisa ser melhorado no próximo.

Ficou notório, a partir dos dados do questionário, que os alunos anseiam por um próximo aulão com outros conteúdos, a maioria dos alunos comentaram que essa ação foi importante e necessária para eles realizarem uma boa prova, inclusive para os alunos que não possuíam conhecimento algum sobre o Saeb. Além disso, os alunos foram bem em uma prova preparatória para o Saeb, enviada a escola pela SEMED, eles afirmaram que muitos assuntos que foram explicados no aulão estavam nessa prova e foi essencial para que eles a respondessem com facilidade.

Contudo, apesar de termos um feedback positivo do primeiro aulão, os alunos falaram de alguns aspectos negativos que poderiam ser melhorados no próximo. Um dos alunos comentou que a partir do quarto horário a explicação começou a ficar chata e cansativa, o quarto horário é o horário pós intervalo, nós notamos isso ainda em sala, os alunos voltaram do intervalo agitados e dispersos, essa pausa desviou um pouco o foco deles, que até então, estavam bem participativos. Um outro aluno comentou que o aulão poderia melhorar se fosse dada uma atenção melhor aos alunos que possuem uma maior dificuldade com a disciplina de Língua Portuguesa. Outras questões foram comentadas como se possível explicar e revisar as questões mais de uma vez, contudo por mais que sejam cinco horários seguidos, o

tempo muitas vezes é curto para que isso seja possível.

Em suma, a maioria dos alunos disseram ter compreendido sobre o Saeb e a sua importância para os sistemas de avaliação da educação no país, mas que gostariam que isso fosse falado mais uma vez no próximo aulão. Também disseram ter aprendido o básico sobre como se preparar para a prova e afirmaram conhecer o estilo da mesma.

Considerações finais

Tendo em vista os resultados adquiridos, até o momento, com a proposta do aulão, podemos dizer que é importante e necessário que sejam pensadas pelas secretarias, profissionais e professores da educação, ações que melhorem o desempenho dos alunos em exames que são aplicados para melhorar os índices da educação no nosso país.

Assim, o primeiro aulão Saeb, ministrado pela professora preceptora e pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), obteve um resultado bastante satisfatório, tanto por parte dos ministrantes como por parte dos alunos, ficou evidente como essa proposta é importante para que os alunos conheçam sobre o Saeb e sua importância para a evolução da educação básica do nosso país, tendo a consciência que devem realizar a prova com atenção e seriedade.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno; DIAS, Pâmela; FERREIRA, Paula. **Aprendizagem no Brasil cai em Português e Matemática em todas as etapas avaliadas, aponta Saeb.**

O Globo, 2022. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/09/aprendizagem-no-brasil-cai-em-portugues-e-matematica-em-toda-as-etapas-avaliadas-aponta-saeb.ghtml>>. Acesso em: 09/09/2023.

ALMEIDA, Tamíris. **Saeb 2021: desempenho em matemática e português piora em todas as etapas.** Fundação Roberto Marinho, 2022. Disponível em: <<https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/saeb-2021-desempenho-em-matematica-e-portugues-piora-em-todas>>. Acesso em: 09/09/2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 05 de abril de 2004
FERRÃO, Maria Eugenia et al. **O SAEB–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz.** Revista Brasileira de Estudos de População, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001.

INEP. **Cartilha Saeb 2023.** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/inep-lanca-cartilha-para-orientar-realizacao-do-saeb>>. Acesso em: 09/09/2023.

PALHETA, Ronaldo. **Semed: Saeb e Ideb são temas de encontro com gestores, coordenadores e professores da rede municipal.** Prefeitura de Marabá, 2023. Disponível em: <<https://maraba.pa.gov.br/saeb-ideb-encontro-rede-municipal/>>. Acesso em: 09/09/2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 4: BIBLIOTECA
ESCOLAR: DEMOCRATIZAÇÃO DO
ACESSO À LITERATURA

Deivanira Vasconcelos Soares
Bruna Polyana Pereira Lima

BIBLIOTECA

BIBLIOTECA ESCOLAR: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À LITERATURA

RESUMO: Discutimos neste artigo a leitura literária e o exercício básico do ato de ler como caminho para o conhecimento. Ambas as atividades estão intimamente ligadas ao acesso ao livro por meio de espaços de bibliotecas estruturadas nas escolas, que disponham de acervo e pessoal orientado para atender docentes e discentes. Nessa perspectiva, relatamos nossa experiência com a implementação de um amplo *Projeto de leitura* na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, Maranhão, criado com o fim de garantir o direito à literatura. Este artigo e o projeto em andamento desde 2022 são amparados na previsão legal de que deve haver bibliotecas nas escolas, uma determinação das leis de nº 12.244/2010 e nº 14.837/2024, que dispõem sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, nas esferas públicas e privadas, e orienta o trabalho especializado de bibliotecários nestes espaços. Nossas reflexões conclusivas apontam para uma consciência fraturada da importância da leitura, quase generalizada no âmbito escolar, fundadas, por vezes, no conhecimento teórico limitado, na desorientação de gestão e pouca ou inexistente organização de espaço e acervo, o que impossibilita o trabalho docente com o livro e a leitura independente dos alunos; realidade que pode ser transformada quando trabalhada a consciência da centralidade da leitura na formação integral discente.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Acesso ao livro. Literatura e Ensino. Leitura.

SCHOOL LIBRARY: DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO LITERATURE

ABSTRACT: In this article, we discuss literary reading and the basic exercise of reading as a path to knowledge. Both activities are closely linked to access to books through structured library spaces in schools, which have a collection and staff trained to

serve teachers and students. From this perspective, we report our experience with the implementation of a broad reading project in the Municipal Education Network of Imperatriz, Maranhão, created to guarantee the right to literature. This article and the project underway since 2022 are supported by the legal provision that there must be libraries in schools, a determination of laws no. 12,244/2010 and no. 14,837/2024, which provide for the universalization of libraries in educational institutions in the country, in the public and private spheres, and guide the specialized work of librarians in these spaces. Our conclusive reflections point to a fractured awareness of the importance of reading, almost widespread in the school environment, sometimes based on limited theoretical knowledge, management disorientation and little or no organization of space and collection, which makes teaching work with books and independent reading by students impossible; a reality that can be transformed when awareness of the centrality of reading in the integral education of students is worked on.

Keywords: School library. Access to the book. Literature and teaching. Reading.

1. Introdução

Este artigo pensa a Biblioteca Escolar como espaço fundamental no incentivo à leitura e à prática docente de letramento literário. Partimos para esta reflexão, com foco em uma análise qualitativa (por vezes indicando números) a partir dos dados coletados na elaboração e execução de um Projeto de Estruturação de Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, Maranhão, elaborado entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022 e aprovado pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em março de 2022.

A proposta inicial de trabalho tinha como objetivo a oferta de oficinas para professoras(es) de leitura literária,

com livros do acervo de literatura infanto-juvenil das escolas da rede. Recebendo as oficinas, o corpo docente do município acessaria os espaços de biblioteca da escola e colocaria em prática a leitura dos livros indicados. A oferta dessa proposta, no entanto, foi impossibilitada porque os espaços das escolas destinados aos livros não se mostravam habitáveis, tampouco, passíveis de serem nomeados de Biblioteca Escolar.

O acervo das escolas é bom, em sua maioria, com selo do PNLN e curadoria por ano/série escolar. Composto por livros da clássica história da literatura, por romances juvenis, histórias em quadrinhos, poesia, contos infantis e infanto-juvenis, biografias, mitos, lendas e muitos livros voltados para formação de professores. Com um longo “porém” de estarem entre poeira, caixas, prateleiras mal distribuídas e portas fechadas. O acesso aos livros era quase impossível em boa parte das 21 escolas visitadas, quando do levantamento do estado das salas de leitura, entre novembro de 2021 e janeiro de 2022.

Diante do cenário de “Biblioteca Depósito”, o trabalho passou a ter outros objetivos: pesquisar sobre organização de espaços de biblioteca em escolas de Educação Básica; conhecer as etapas de catalogação e divisão de acervo; elaborar cantinhos de leitura que ambientassem aconchego; aprender como registrar o acervo e garantir material de trabalho; elaborar passo a passo de catalogação e organização do espaço. A finalidade de toda essa pesquisa e elaboração de trabalho era chamar a atenção da comunidade escolar para visitas ao espaço e aproximação com o livro.

Nesse ínterim, facilitávamos o trabalho do pessoal lotado (e esquecido) ali. Precisamos descobrir formas de orientar e fortalecer as ações que eles tentavam fazer. Era urgente mostrar ao corpo docente a riqueza daquela

montanha de papel; às gestões das escolas, a necessidade de higiene dos espaços e a relevância da organização dos livros, de manter as portas abertas e os agentes a postos. Lidamos, desde a Secretaria de Educação até o ambiente escolar, com a complexa etapa de implantação de algo novo. Transitamos entre professoras e professores fartos de cansaço, falta de esperança e inércia.

Nosso trabalho nunca foi somente técnico e pragmático na montagem das bibliotecas e orientação do pessoal, porque sempre tivemos que lidar com a difícil tarefa de fazer pertencer a outrem a nossa consciência da importância da literatura. Nosso foco em letramento literário precisava passar pela conscientização das pessoas, antes de ter facilitado o acesso às instituições de ensino. Em finais de junho de 2022 inauguramos a Biblioteca Escolar modelo da nossa rede e apresentamos o projeto para mais dez escolas, na fila para receber o trabalho.

Agora, neste exercício de escrita e retomada da nossa experiência, relatamos a história e rememoramos o processo deste incansável trabalho. Passados três anos do início das visitas às escolas, propomo-nos a refletir sobre o que já foi feito. Contamos agora com trinta e cinco (35) Bibliotecas estruturadas na nossa rede, de um total de 124 escolas. Destas, trinta e quatro (34) contam com agentes de leitura orientados por nossa equipe em suas atividades. Nosso foco inicial foi implantar as bibliotecas em escolas que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas acabamos montando espaços de leitura também em algumas Escolas de Anos Iniciais e uma creche.

As pedras deste longo caminho são detalhadas no terceiro tópico deste artigo, quando apresentamos O projeto e elencamos elementos e sujeitos relevantes na realização do trabalho, distribuídos em: A gestão, O espaço, Agentes de

leitura, Oficinas de leitura e contação de história. Antes desse tópico, retomamos, no próximo subcapítulo, a legislação brasileira e os documentos oficiais que determinam a implantação da biblioteca na escola. No capítulo que chamamos legislação e programas de distribuição de livros, passeamos pelos textos de políticas públicas que garantem a distribuição de acervo de literatura diretamente nas escolas. No capítulo terceiro, falamos “Do direito à literatura”, quando unimos teóricos diversos para discorrer sobre a importância da leitura, das metodologias do ensino de literatura e da Biblioteca na escola pública como forma de democratizar o acesso ao livro.

2. Legislação e programas de distribuição de livros

Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” o princípio Estético - que visa o “cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade” (BRASIL, 2013, p. 131) – é considerado um dos norteadores do ensino na Educação Básica. Essa informação contrasta com a dura realidade da grande maioria dos alunos da rede pública que tem acesso a bens culturais, como livros literários, apenas quando estão no ambiente escolar. Assim, visando promover o acesso ao livro e conseqüentemente à cultura, o Ministério da Educação criou, em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Operado pelo Fundo Nacional de Educação, tal programa contempla todas as escolas da educação básica, cadastradas no censo escolar, com livros e divide-se em três ações:

PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de

história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (Brasil, 2018).

Essa iniciativa democratiza o acesso ao livro e a obras de literatura infanto-juvenil, estrangeira, e obras teóricas voltadas para o aperfeiçoamento docente. Dessa forma, a distância entre livros, estudantes e professores da rede pública diminui. Porém, só a proximidade geográfica não é o suficiente. A escola precisa dispor de um ambiente adequado para a organização do acervo, assim como necessita integrar esse espaço às atividades de ensino-aprendizagem, principalmente aquelas voltadas à leitura e escrita. Há escolas que negligenciam o acesso aos livros enviados por este programa. Muitos estabelecimentos de ensino, por não terem um espaço adequado, ou até mesmo por não darem importância a tais questões, deixam os livros encaixotados, e, com a inevitável ação do tempo, acabam danificando.

Walda Antunes apresenta em seu manuscrito “Lendo e formando leitores” uma proposta de incentivo à leitura por meio de livros literários infantis. Fruto de uma parceria entre Governo Federal e Instituto Ayrton Senna, o projeto intitulado Circuito Campeão realizava a entrega das obras, assim como apresentava sugestões de trabalho destinadas a séries iniciais. Vinte minutos era o tempo estipulado para desenvolver a leitura dos textos, conforme a orientação sugerida. “É dada ênfase ao modo como os livros são disponibilizados e incentivado seu manuseio, o uso efetivo, a leitura onde o “objeto livro” – um bem de todos – deve ser cuidado” (Antunes, 2012, p. 5). Mesmo que timidamente,

essa proposta visou promover o contato do aluno com o livro literário, apesar da forma cronometrada. Os livros ficavam em caixas nomeadas “Caixas de Literatura” e por lá ficavam esperando seu préstimo.

A defesa do livro e de um espaço adequado para o seu uso é uma das pautas do Manifesto publicado pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições e discorre também sobre a importância da biblioteca escolar pois “promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação” (IFLA, 2016).

Graça Pimentel complementa essa ideia quando afirma que a biblioteca escolar é “organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação” (Pimentel, 2007, p.23). É válido mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não destaca explicitamente, em seu texto, a utilização dos espaços de bibliotecas como um espaço favorável ao ensino-aprendizagem.

No Brasil, a lei que regulamenta as bibliotecas escolares, 12.244 – dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país – este referido código considera a biblioteca escolar “o equipamento cultural obrigatório e necessário para o desenvolvimento do processo educativo” (Brasil, 2010). Portanto, os estabelecimentos de ensino precisam adequar-se ao que dizem os documentos oficiais para que haja um asseguramento de direitos de todos os envolvidos no processo educativo. A lei 14.837 – que altera a lei mencionada acima – cria o Sistema Nacional

de Bibliotecas Escolares. Em dez incisos, ordena-se sobre as bibliotecas escolares na rede de ensino:

I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País; II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes; III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas escolares, com base no número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e nas especificidades da realidade local; IV - implementar uma política de acervo para as bibliotecas escolares que contemple ações de ampliação, de guarda, de preservação, de organização e de funcionamento; V - desenvolver atividades de treinamento e de qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares; VI - integrar todas as bibliotecas escolares do País na rede mundial de computadores e manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino; VII - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e a atualização de acervos, mediante apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino; VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas; IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas; X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos (Brasil, 2024).

O texto da lei estabelece critérios tanto para a manutenção, preservação, integração e modernização do espaço físico das bibliotecas escolares, como prevê o suporte técnico, formativo e financeiro para os profissionais responsáveis por esses espaços. Garantindo para a comunidade escolar, portanto, uma prestação de serviço

com qualidade, pois os chamados “agentes culturais” (Brasil, 2024) estarão preparados para atender ao público.

Em observância ao que diz os incisos, observamos que a implantação de bibliotecas escolares no município de Imperatriz está em consonância com quase todos os itens mencionados, faltando apenas adequar-se à alínea VI. Nossa cidade já adquiriu acervos para aumentar o quantitativo de obras disponíveis para o nosso público, inclusive por meio de aquisição por intermédio de licitação. Em 2023, firmamos parceria com o Instituto Oldenburg de Desenvolvimento, que resultou na entrega de seis mil livros atualizados para escolas da zona urbana e zona rural. Estabelecemos um padrão quanto ao espaço físico, levando em consideração a inclusão. E ofertamos formações periódicas para os servidores lotados nas bibliotecas. Gradativamente, estamos avançando, porém, para se cumprir o que está determinado na legislação é necessário o empenho de todos. A gestão escolar precisa incentivar e respeitar o trabalho prescrito para as bibliotecas escolares. O servidor responsável pelo resguardo desses ambientes não pode ser “emprestado” para outras demandas que surgem no cotidiano escolar. Como vimos, ele tem função pautada em leis, e, tirá-lo da biblioteca para atender outras necessidades demonstra total desvalorização e desprezo pelo serviço ofertado nos espaços de leitura. É necessário reduzir a distância entre o que está previsto em lei e a realidade das instituições públicas de ensino.

3. Do direito à literatura

Perrone-Moisés (1990) afirma que a literatura abre possibilidades de ser e estar no mundo, do infinito de interpretação e busca intertextual ao exercício de

autoavaliação e crescimento humano. A linguagem literária atinge precisão e maior potência de significação (Perrone-Moisés, 2016) e configura-se um direito humano (Candido, 2011) pela sua potência de contribuir com a ampliação de visão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo (ECO, 2003). Daí que a garantia do contato com o livro e o incentivo ao ato da leitura, essencialmente a leitura literária, sejam problemáticas do pensamento acadêmico, da formação docente e das práticas de ensino e aprendizagem.

Precisamos focalizar, na realidade atual da leitura no Brasil, numa reflexão que pense o ensino de literatura ante as dificuldades de acesso ao livro literário, consequência direta da falta de bibliotecas nas escolas. Não podemos ignorar, porém, que o problema em questão passa por outros marcadores culturais que se apresentam como um projeto, recorrente na nossa história de país, porém mais desnudo no último decênio, tais como os discursos de descredibilização da escola, do ensino, da profissão de professor. Se a leitura está na base do saber, por que em meio ao enfraquecimento da instituição “escola” haveria investimento real em bibliotecas escolares e salas de leitura?

Quando citamos a falta de bibliotecas, lembramos que em escolas onde elas existem, o mais comum é serem encontradas fechadas, sem pessoal para atender à comunidade escolar e com uma desorganização que impede o acesso aos títulos. Uma biblioteca ou sala de leitura em uma escola não resolveria, porém, o problema profundo da falta de consciência da importância da leitura. A mecânica do ensino, o conteúdo curricular e a engrenagem que forma o sistema educacional impedem o tempo de pesquisa e leitura do professor e professora interessados em incluir livros diversos em suas aulas. O desestímulo salarial e a correria do dia a dia para cumprir a carga horária de trabalho também

são pontos relevantes de serem citados para não cairmos no absolutismo de achar que uma única solução acabaria com todas as inadequações do sistema que impedem que tenhamos Educação de qualidade.

A complexidade da comunidade escolar, como um todo, e seus problemas na área de leitura não se resolvem somente com uma boa estrutura de biblioteca no ambiente. Ainda assim, concordamos que este espaço organizado e aberto ao público cumpre papel fundamental se objetivamos formar leitores e facilitar o ensino de literatura na Educação Básica. O MEC corrobora com essa ideia quando, com programas de livros na escola, entrega acervo de literatura para todo o país, que atende o público infantil, juvenil e adulto.

Voltamos, então, como vozes da conscientização, a questões que fundam o pensamento em torno do ensino da literatura: Por que ler literatura na escola? Qual a importância da biblioteca escolar? Democratizamos o acesso ao literário? Qual o papel docente no letramento literário? Como estruturam-se as instituições de ensino para garantir os letramentos? E mais, o eixo da leitura tem na escola a importância apregoada pela normativa que determina o seu ensino?

A referência de Paulo Freire ao uso da biblioteca popular acrescenta a esta reflexão a importância do pleno funcionamento da biblioteca escolar. A percepção orientada do texto assim como a leitura em grupo ou individual permitem um enriquecimento que está para além dos objetivos escolares de letramento, pois a biblioteca escolar deve funcionar, tal como na consideração freiriana:

[...] como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de

ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (Freire, 1989, p. 20).

Entre a grande demanda do ensino de gramática, a cobrança por cumprir as horas de produção de texto, áreas essenciais da formação escolar, entra o tempo destinado à leitura. Leitura para quê? Literatura para quê? Ao contrário do previsto na BNCC, a leitura e a literatura, não raras vezes, são apenas pretextos para outros fins, conforme já enfatizou Lajolo (1982). E ficam de lado as imprescindíveis relações dialógicas do texto com o leitor e com a realidade. Fica de lado a leitura como leitura, porque ela não parece trabalho. Sem grande esforço, é possível perceber, na estrutura curricular, a discrepância da carga horária destinada à leitura em relação a outros exercícios, ainda que nos eixos de formação básica de linguagem, tanto na BNCC quando em outros documentos que norteiam a educação, ela seja uma entre os quatro eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos. Neste cenário, o ensino da leitura literária recai, sobretudo, no expediente do texto como pretexto, isto é, do uso de textos literários para se ensinar escolas literárias, regras de gramática e tópicos de redação, fato que desconfigura o principal mote da obra literária e da prática de leitura de modo geral.

Trabalhando contra o relógio, sob a custódia psicológica de concluir diários e cargas horárias, a prática docente aparece atada – ainda que à revelia – ao tradicionalismo didático, sem encontrar abertura para

efetivar um trabalho de forma significativa. Nos dizeres de Zilberman e Rösing (2009, p. 13), “[...] tudo que mudou parece ter mudado para melhor, menos a escola com suas consequências”. Como se ignorar um projeto de leitura ou o ensino da leitura, no contexto contemporâneo de distrações diversas, fosse, na realidade, o projeto de atraso que mantém analfabetos funcionais e altos índices de pessoas avessas ao livro.

Por vezes, pensar a leitura de um texto mais longo em sala torna-se uma coisa complexa. A movimentação das atividades a serem apreendidas não permite o tempo para a leitura. Os alunos necessitam de problemas a serem resolvidos a toda velocidade, com a técnica da coisa prática, de entregar um produto. E a leitura literária leva tempo, pede atenção, a literatura pede o luxo da concentração. A leitura de um texto de literatura em sala de aula pede paradas para a intertextualidade, relações entre aquilo que vai sendo lido por todos e o cotidiano comum, chama a atenção para a sensibilidade com os tons da história. Exige de nós profundidade. Tempo.

Além disso, o contato com o texto é limitado por questões econômicas. A relação com a leitura, em nossa sociedade, depende quase que unicamente da escola, da existência e funcionamento de bibliotecas escolares. Segundo Pietri (2007, p. 12): “Se, de modo geral, a escola é a principal agência de letramento numa sociedade complexa como a nossa, muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento” (PIETRI, 2007, p. 12). Assim, garantir a existência viva de uma biblioteca escolar é garantir a democratização do acesso ao livro e, por vezes, o único caminho para o letramento literário, o conhecimento mais amplo e impossível de ser adquirido em resumos de aula.

A biblioteca e agentes de leitura, na falta de biblioteconomistas² nas redes de ensino, são fundamentais para a inclusão do livro e da leitura na rotina da escola. A biblioteca é lugar de aquisição de conhecimentos gerais, não somente da leitura literária, ainda que nas redes municipais de ensino, com acervo recebido diretamente do MEC, a maior parte dos títulos sejam de literatura infanto-juvenil. As ações de agentes na biblioteca, enquanto pessoal orientado e com um projeto de ação objetivo, garantem portas abertas, espaço organizado, cantinho de leitura lúdico e a possibilidade de o educando adquirir autonomia nos estudos e na leitura de literatura. Campello reafirma essas percepções, dizendo que:

Nessa perspectiva a biblioteca é o laboratório que propicia conexão de ideias e construção de conhecimento. É o local onde os estudantes, com o apoio de mediadores competentes, se familiarizam com o aparato informacional e se preparam para serem aprendizes autônomos, aqueles que sabem aprender com independência e, mais que isso, que gostam de aprender (Campello, 2012, p. 12).

Apresentar o livro às professoras e aos professores também exemplifica uma ação possível para agentes de leitura. Considerando que estes conhecem os títulos que compõem o acervo e podem fazer uma curadoria por idade, por gênero, ou mesmo por temática e facilitar o processo de introdução dos livros da biblioteca da escola no planejamento de aulas dos docentes. Agente de leitura e professores podem

2. Na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz não há pessoal efetivo ou contratado com formação em biblioteconomia. O pessoal lotado em bibliotecas escolares são, em sua maioria, professoras e professores em desvio de função por questões de saúde ou por outros motivos que incluem a redução de carga horária. Lembramos que usamos em nossa rede a nomenclatura “Biblioteca”, ainda que este uso esteja condicionado, na lei, à presença de um profissional biblioteconomista no espaço. Adotamos a nomenclatura de “Biblioteca Escolar”, em detrimento de “Sala de leitura” porque a solução para o problema da falta do bibliotecárias(os) sequer aponta no horizonte. Fazemos isto porque as escolas por onde passamos e estruturamos o projeto, erra somente pela falta do profissional, o que é uma ampla problemática que envolve a pouca oferta deste curso nas Universidades e Faculdades, a pouca quantidade de profissionais da área em nossa cidade, mas também a inexistência desse tipo de vaga em concursos e seletivos públicos da cidade de Imperatriz, Maranhão. Realidade esta que se assemelha a de muitas outras cidades do Brasil.

ser os mediadores e facilitadores para que aconteça a leitura como “(...) um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (...) os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1998, p. 22).

Solé contribui ainda com a argumentação deste artigo porque também ela entende que a leitura na escola precisa ser repensada. Por nosso lado, entendemos que ela deva ser central e usada nos processos de ensino e aprendizagem com a real importância que adquiriu na nossa sociedade, a de que garante a construção do saber por si própria e é caminho para outros saberes. A competência da compreensão e da interpretação, da inferência e da intertextualidade e a crítica do texto que englobam a leitura e a leitura literária são fundamentais para a aquisição de conhecimento de qualquer área do saber.

Assim, neste exercício de pensar a biblioteca como o coração que fomenta a leitura na escola, precisamos dialogar sobre a centralidade dos atos de leitura e nos conscientizarmos de que [...] A leitura na escola precisa ser urgentemente repensada, pelo menos, em uma tripla dimensão: como objeto de conhecimento em si mesma; como instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, e para a distração (Solé, 1998, p. 30).

Cosson, pesquisador das metodologias do ensino de literatura, também entende que a biblioteca na escola é fundamental para o fomento da leitura. Como em Maland (1985), suas dissertações são uníssonas em afirmar que o melhor caminho para a aprendizagem da literatura ainda é a leitura. Aquela que vai tornando-se complexa como parte de um aperfeiçoamento de exercício. Assim, afirma Cosson, o acesso a um acervo diverso

[...] é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito, ou que o simples fato de saber ler não transformá o indivíduo

em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas (Cosson, 2009, p. 35).

Toda descoberta partirá dessa inserção de perguntas a partir do texto escrito, de modo que a leitura passa a ser um ato emancipatório de construção da própria identidade em universos distintos. Neste mesmo sentido, Foucambert (1994) contribui afirmando que: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Encerramos essa parte, retomando a questão do direito à literatura como direito humano. Eis a terminologia postulada por Cândido, mas cooptada como pensamento fundamental por vários outros pensadores e pensadoras que refletem sobre o literário. A garantia do direito à literatura como direito humano faz parte da nossa própria capacidade de “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 2011, p. 174). Essa afirmação, absorvida por nós a partir de uma outra perspectiva, está no centro do Projeto de Biblioteca Escolar apresentado nos próximos tópicos, nos seguintes termos: a literatura tornou-se indispensável a nós tardiamente por que nas nossas escolas da Educação Básica não havia bibliotecas nem as nossas famílias possuíam livros.

Entendemos a entrega de bibliotecas como a garantia de um direito de estudantes para melhor aproveitar esta passagem pela Educação Básica. Candido fala que lutamos por direitos humanos e lutamos ainda, agora em nosso tempo, por garantir a plenitude do direito básico à educação, abertura de possibilidade da íntegra formação do ser e da inteira elevação de seus atos sociais. Trabalhamos, assim, como quem concorda com Cândido, quando este diz:

[...] portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis, dando lugar a dois tipos in comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis tal um direito inalienável (Candido, 2011, p. 191).

Nossas reflexões e sonhos não ignoram a efervescência do contemporâneo com suas máquinas de ler, de escrever, de Inteligência Artificial. Não ignoram a pretensa substituição da elaboração do pensamento humano e humanizado pela técnica da máquina repetitiva e sem emoção. Não ignoramos também o ambiente propício à negação da importância de professoras e professores para a mediação do conhecimento. Entendemos existir no processo de ensino de leitura e de crítica do texto a um público leitor, a possibilidade de fazer encarar de forma transformadora os retrocessos do mundo em volta.

A ameaça da inutilidade do livro físico passou. Ao que tudo indica, passou também o período do celular que parecia superar qualquer outro material de estudos na escola, ainda que na prática servisse somente para distrair a atenção dos estudantes das matérias escolares em pauta. Talvez passe o dizer cansativo de que o brasileiro não lê. Talvez passe também a aversão que se criou da biblioteca escolar, inclusive porque ela foi muito usada como lugar de castigo. Talvez passe o uso do livro de literatura como pretexto para outros ensinamentos que não os dos literários. Talvez tenhamos, numa realidade logo a frente, professoras e professores que se entendam como apaixonados por literatura, condição essencial para seu ensino, conforme indica Zilberman (2013, p. 1).

Trabalhamos nosso projeto de leitura, de acesso ao livro físico, de garantia de entrega de Biblioteca Escolar na contramão das revoluções tecnológicas e informacionais do nosso tempo. Como Perrone-Moisés, guardamos a esperança do gosto pela leitura. Do passado recente, ela afirma,

O livro de papel considerado no final do século passado como um objeto preemto, não apenas tem resistido à concorrência das novas tecnologias como foi beneficiado por elas em sua produção e distribuição, tornando-se o objeto mais comercializado da internet. [...] o fim da literatura foi tão anunciado e comentado que se tornou um tópos ensaístico (Perrone-Moisés, 2016, p. 255).

Assim, como quem trabalha por defender princesas imaginárias e terras encantadas, seguimos pelos caminhos da literatura, garantindo a oferta do livro e projetos literários que agremem nas práticas diárias dos educandos em sala. Neste sentido, apresentamos a seguir etapas e sujeitos do Projeto de Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz.

4. O projeto de biblioteca escolar

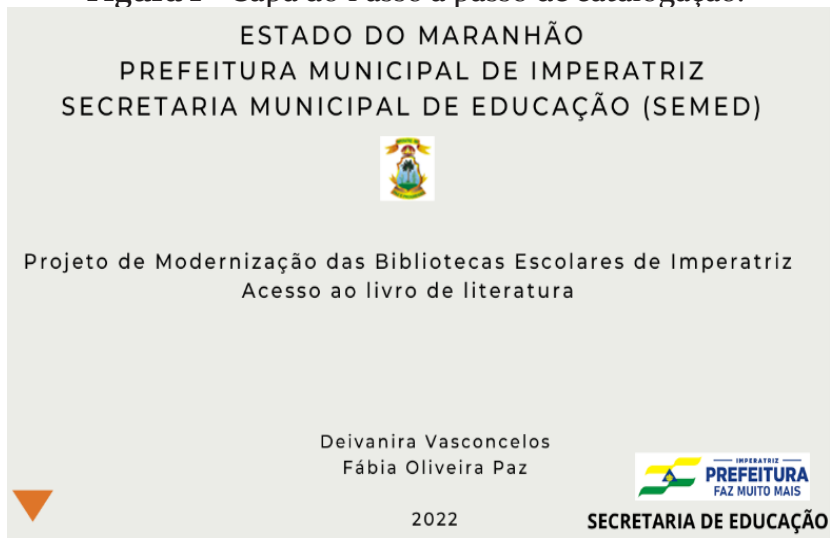
O Projeto de reestruturação das bibliotecas escolares de rede municipal de ensino de Imperatriz prevê ação e orientação junto às escolas, além de formação com gestoras(es) e agentes de leitura, realização de oficinas e contação de histórias. A equipe de Acompanhamento de Biblioteca Escolar da SEMED-Imperatriz, composta por 3 pessoas, trabalha junto com a equipe de biblioteca das escolas, quando há³, na organização do espaço. Nestes encontros, as agentes de leitura aprendem como catalogar, registrar e trabalhar os empréstimos de livros.

3. Como já indicado no texto de Introdução, das 35 escolas com biblioteca reestruturada e em funcionamento, somente 1 está sem pessoal, mas em processo de lotação.

Como já indicado no texto de introdução, o projeto fez-se necessário porque os espaços destinados aos livros nas escolas, no caso da maior parte das 21 escolas visitadas antes de sua elaboração, não configuravam espaços receptivos aos exercícios de leitura. Conhecendo a realidade das escolas locais, a partir dessa amostra, partimos para a pesquisa em documentos e em bibliotecas públicas da cidade, para entender sobre registro de acervo, catalogação, empréstimo e melhor forma de organização de estantes, além de pensarmos cores e aparência das salas para atrair os estudantes.

Elaboramos o projeto com seus objetivos e missão. Desenhamos desde o formato das salas, com estantes dupla-face, até o colorido da divisão de gênero que acompanha a catalogação externa de cada livro. Chamamos o documento de orientação de Passo a passo de catalogação (Figura 1). Nele, o norteamento exemplificado sobre catalogação interna e externa, uso do carimbo da instituição e da biblioteca escolar, uso de cores para separar os gêneros, etiquetas com nomes dos gêneros para organizar as estantes, forma de registro do acervo em livro. O documento tem 13 páginas e é compartilhado com as escolas em formato de pdf, algumas vezes apresentado em formato físico.

Figura 1 - Capa do Passo a passo de catalogação.



Fonte: Acervo Próprio, 2022.

Na primeira etapa de trabalho em uma biblioteca, sempre precisamos lidar com o problema da “Biblioteca depósito” (Figura 2). Então, a conversa inicial visa a retirada de livros didáticos antigos, estantes em excesso e limpeza do local. Em seguida, realizamos a separação dos gêneros literários/textuais do acervo, para posterior organização das estantes. Usamos as seguintes nomenclaturas, que são identificadas por cores, para separar o acervo: romance clássico/verde escuro; romance juvenil/vermelho; contos/amarelo; poema/preto; literatura infantil/laranja; literatura infanto-juvenil/verde claro; história em quadrinhos/cinza; biografia/lilás; pesquisa/rosa; religiosos/branco. Esse tipo de marcação facilita o trabalho de organização dos livros e a identificação do gênero pretendido. Compõe o espaço, ainda, uma legenda de cores/gêneros (Figura 3).

Todo este trabalho demanda tempo e recursos

financeiros para compra de materiais, que a SEMED tem garantido junto com as escolas. Usamos como material de catalogação etiquetas brancas, fitas adesivas finas coloridas e fitas adesivas transparentes, além de lápis, caneta preta e azul, livro ata de registro e régua. Os elementos que compõem o cantinho de leitura são adquiridos, na maioria das escolas, pelas gestões locais e produzidos em gráfica ou artesanalmente pelas agentes de leitura.

Figura 2 - Imagem da esquerda, biblioteca em processo de organização. Imagem da direita, biblioteca organizada, com livros catalogados e cantinho de leitura.



Fonte: Acervo Próprio, 2023

A partir da lei 12.244/2010, elaboramos um guia direto e objetivo das atribuições das agentes de leitura e das responsabilidades da gestão para com a demanda da limpeza da Biblioteca escolar. Esse dado pode parecer estranho, mas é recorrente a reclamação de que os espaços não fazem parte da rotina de limpeza da escola, ainda quando tem agenda ativa e recebe com frequência os estudantes.

Figura 3 - Legenda de cores que orienta a divisão de gêneros literários e textuais nas estantes.



Fonte: Acervo Próprio, 2022.

Neste período de 3 anos entre uma escola e outra, realizamos 3 formações gerais, com público médio de 75 pessoas. A primeira delas recebeu gestoras(es), coordenadoras(es) escolares e agentes de leitura das bibliotecas que já haviam sido concluídas. Na ocasião, apresentamos todo o passo a passo do trabalho realizado, mostrando fotos com antes e depois de algumas bibliotecas. Elaboramos falas diretas à gestão para conscientizá-los de que é importante manter o agente de leitura em seu posto de trabalho, assim, reforçamos que estes profissionais são

muito relevantes para o funcionamento da biblioteca e do planejamento geral da escola quando o foco é leitura literária e independência de pesquisa.

Na segunda e terceira formações, levamos oficinas de leitura, em formato de sequências de ações organizadas para orientar a oferta dos livros da biblioteca para o público das escolas. As oficinas contemplavam Histórias em Quadrinhos, contos, romances juvenis, e literatura infantil em formato de contação e história. Todos os livros usados nas propostas de oficina fazem parte do acervo da biblioteca e foram pensados como um convite à biblioteca às professoras e aos professores na escola.

A duração do trabalho em uma biblioteca depende de alguns fatores. Primeiro, o tamanho do acervo, segundo a receptividade da gestão, terceiro, disponibilidade do transporte que nos leva às escolas e, por último, material e pessoal para ajudar nas ações na própria escola. Fazemos uma escola de cada vez, deixando algum trabalho inacabado somente quando o pessoal da biblioteca se mostra capaz de concluí-lo. As bibliotecas maiores levam o tempo de 1 a 3 meses para serem concluídas, como é o caso da 35ª, que mesmo tendo pessoal e atenção da gestão, conta com um acervo de aproximadamente 12.000 livros. A maioria delas, porém, leva tempo médio de 3 semanas para ficar pronta. No caso de escolas da zona rural da cidade, fazemos a orientação e trabalhamos junto em média 3 dias, passando a orientar a continuidade das ações por meio de rede social. O projeto segue em andamento, com previsão de atender mais 10 escolas, no ano de 2025.

5. A gestão

A gestão escolar merece destaque neste artigo porque

o posicionamento dela diante da relevância de um projeto de leitura a longo prazo é determinante para a fluidez dos trabalhos, assim como para a efetiva execução das ações nas etapas pós-implantação do novo ambiente. Cabe ressaltar que o saber sobre alfabetização, leitura, letramento e conhecimentos pedagógicos em geral influenciam numa gestão competente e consciente de seu papel para o pleno funcionamento da escola.

A figura gestora causou alguns impasses na implantação do projeto, principalmente nas fases iniciais. Isto porque, por um lado, não acreditavam que aquilo fosse adiante, por outro, incomodavam-se com a nossa presença constante em “suas escolas”. De modo que foram necessários alguns diálogos para explicar que nosso trabalho era parte de um projeto demandado pela Secretaria de Educação que reforçava na escola o incentivo à leitura.

Os principais desencontros, porém, nas conversas com a gestão, tinham a ver com o pouco espaço nas escolas e, principalmente, a movimentação indevida do pessoal da biblioteca para outras funções. É preciso dizer que em alguns casos, as agentes são desviadas para serem alfabetizadoras, professoras substitutas, porteiras, vigias de pátio em horário de intervalo, o que leva todo o dia de quem recebe a insígnia de “não ter função”. Dizer que agentes deveriam ser mantidos em suas bibliotecas, inclusive em horário de intervalo quando alguns alunos aproveitam para ler, gerou algum desconforto.

Entregues as primeiras bibliotecas, com um pouco de publicidade entre as equipes gestoras, o projeto passou a ser melhor aceito/apoiado e, muitas vezes foi procurado para a implantação. Ressaltamos que uma gestão escolar consciente, professoras(es) esperançosos/ativos e agentes de leitura orientados formam uma equipe escolar profícua

na promoção da leitura literária da escola.

6. O espaço

As bibliotecas escolares da nossa rede de ensino são formadas em diferentes realidades. As escolas mais novas têm salas amplas destinadas à biblioteca. As escolas mais antigas e menores têm salas de biblioteca com metragem equivalente à metade do espaço destinado à sala de aula. Algumas bibliotecas, ainda, dividem o espaço com a robótica ou laboratórios e outros recursos pedagógicos.

As bibliotecas têm móveis característicos, compostos por um kit de 4/6 ou 8 estantes dupla-face, mesa retangular com 10 cadeiras/mesa redonda, mesa de trabalho da agente e armário de apoio. A distribuição das estantes nas laterais da sala, possibilitando a passagem em todos os lados, deixa o espaço central livre para o cantinho de leitura e realização de ventos de contação de histórias, ou somente recepção dos leitores.

Vale um destaque especial para o fato de que sempre que estamos realizando os trabalhos em uma biblioteca, registramos muitas visitas de estudantes em busca de saber quando poderão pegar livros de empréstimo ou fazer leitura por lá. O espaço da biblioteca só não é frequentado quando não há quem atenda e quando não está aberto.

7. Agentes de leitura

Nossas agentes de leitura, professoras fora de sala de aula por motivo de saúde ou redução de carga horária, receberam bem o projeto, pois ele passou a nortear seus trabalhos na biblioteca e garantiu-lhes ambiente revitalizado e aconchegante. Além disso, a chegada desse formato de

biblioteca escolar validou os projetos de incentivo à leitura que elas já desenvolviam e fomentou aqueles que eram ainda ideias. Algumas agentes, sem qualquer intimidade com a literatura, com o tempo, pegaram o ritmo das ações necessárias para desenvolver um bom trabalho de empréstimos, atendimentos aos estudantes e agilidade em entregar o que era solicitado por professores.

Em muitas escolas, o projeto de biblioteca funcionou como um antídoto ao esquecimento a que as agentes estavam submetidas. A biblioteca da escola foi ganhando, ao longo da história, o estigma de lugar inútil e fora de uso, depósito de velharias, inutilidades e poeira, desígnios herdados por quem era “jogado” para trabalhar ali. Este quadro lamentável mostra que quando a leitura não é valorizada, a biblioteca não ganha atenção e as pessoas que trabalham nestes espaços são tidas como menos importantes. Deste grupo de invisíveis, estas profissionais que cuidam das bibliotecas escolares receberam abertamente o projeto, talvez porque ele tenha validado ao espaço e a elas próprias no ambiente escolar.

Nossas agentes de leitura têm rotinas de trabalho definido nas escolas e dão retorno das ações que desenvolvem e fomentam por meio de relatório mensal e contato recorrente na nossa linha de contato. Contatamo-nos diariamente compartilhando fotos e vídeos dos movimentos das bibliotecas, meio que incentiva umas às outras nas suas atividades de incentivo à leitura.

8. Oficinas de leitura e contação de história

O ideal que deu início a este projeto tem sido realizado nos entremeios dos trabalhos práticos de montagem, estruturação e catalogação do acervo das bibliotecas.

Não oferecemos oficinas às professoras(es) da rede, como previsto inicialmente, mas montamos projetos de leitura que são mediados pelos agentes das bibliotecas e chegam às salas de aula.

Em 2023 e em 2024 oferecemos formações, no início do ano letivo, com foco em oficinas de literatura com livros das bibliotecas. Criamos cronogramas de ações com visitas ao espaço para apresentação do acervo, momentos de contação de histórias, rodas de leituras e empréstimos de livros, de modo a envolver todos os anos nas ações. A realização deste cronograma se deu em parceria com a coordenação escolar e contou com a aceitação docente.

Para este ano de 2025, ofertaremos mais uma formação focada em oficinas literárias, prevista para março. Neste ano, tematizaremos o poema e teremos como foco, além do texto literário, a teoria da literatura, a importância do espaço de biblioteca escolar para o fomento da leitura, ponto de atenção da nossa rede nas avaliações externas. Nosso objetivo é validar o incentivo à leitura como prática basilar de qualquer sistema de ensino e ampliar os horizontes de nossas agentes quanto ao saber crítico sobre a literatura.

Considerações finais

A relevância da leitura na formação integral do educando deve ser enfatizada por meio da criação de Bibliotecas escolares. O espaço, como ambiente de estudos gerais e leitura literária, garante, entre outras habilidades, a independência de estudantes na busca pelo conhecimento. Na sua relevância inicial, porém, está o fomento à cultura de modo geral e o apoio ao planejamento docente para o ensino da leitura. Nosso objetivo primeiro de garantir espaço possível ao exercício da leitura literária na rotina

da escola tem sido alcançado. Por vezes, precisamos fazer reorientação da gestão e agentes de leitura para de fato fazer acontecer o objetivo principal do projeto, mas na maioria das 35 bibliotecas entregues, estabeleceu-se, logo de início, a regularidade de empréstimo, contação de histórias e visitas.

O projeto de Biblioteca Escolar na rede Municipal de Ensino de Imperatriz busca cumprir os seus objetivos, gerindo em sua essência o valor humanizador do saber literário que, por assim ser, é um valor humano, um direito cidadão. O movimento rumo ao letramento literário tem acontecido nas rotinas de formações, com oficinas literárias, e estudos de textos teóricos que conscientizam a rede.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil**: Circuito Campeão, 2.ed. – São Paulo: Global, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 10 de maio de 2010**. Lei Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 09 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 08 de abril de 2024**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#art1. Acesso em: 09 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/309-programas-e-aco-es-1921564125/programa-nacional-biblioteca-da-escola-1229869342/12368-programa-nacional-biblioteca-da-escola#footer>. Acesso em: 09 fev. 2025.

CAMPELLO, B. S. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. 3º reimpresso. São Paulo: Contexto, 2009.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura** (trad.) Evana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IFLA/UNESCO. International Federation of Library Associations. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**.

Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MALARD, Leticia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Flores da escrivanhinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 91-99.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIETRI, Êmerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Acesso em: 08/02/2025. Disponível em: file:///C:/Users/polyb/Downloads/biblio_esc.pdf.crdownload.pdf

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (organizadoras). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009.

CAPÍTULO 5: JOÃO DO VALE:
POESIA E RESISTÊNCIA EM
“MINHA HISTÓRIA”, “LAVADEIRA
E O LAVRADOR” E “CARCARÁ”

Maria Maryana De Castro Silva
Rute Maria Chaves Pires

POESIA

JOÃO DO VALE: POESIA E RESISTÊNCIA EM “MINHA HISTÓRIA”, “LAVADEIRA E O LAVRADOR” E “CARCARÁ”

RESUMO: A música e a poesia são autênticas formas de expressão popular. João do Vale é cantor e compositor maranhense conhecido por ser o poeta do povo e fazer de suas letras uma forma de defesa, denúncia e resistência contra as injustiças sociais. Suas canções estão envoltas por uma realidade inquietante, demonstrando sua habilidade em retratar temas relevantes e provocativos. Fez de sua música um protesto, dando voz ao sertão através de suas canções. Este artigo possui como estudo de corpus as poesias sonoras “Minha história”, “Lavadeira e o Lavrador” e “Carcará”, no intuito de proporcionar uma leitura, análise e reflexão sócio-histórica do sertanejo e seus aspectos de resistência. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e descritiva a fim de analisar as canções. O aporte teórico da pesquisa é constituído por Paz (1982), Bosi (2008), Salgueiro (2012) e estudos acerca do cancionário de João do Vale, que, com sua voz, fez ecoar as lutas e o grito de tantos outros sertanejos que vivem histórias como a dele e faz de sua expressão popular, o grito do sertão.

Palavras-chave: João do Vale. Resistência. Poesia musical.

JOÃO DO VALE: POETRY AND RESISTANCE IN “MY STORY”, “THE WASHERWOMAN AND THE FARMER” AND “CARCARÁ”

ABSTRACT: Music and poetry are authentic forms of popular expression. João do Vale is a singer-songwriter from the state of Maranhão, known for being the people’s poet and making his lyrics a form of denunciation, resistance and defense against social injustices, surrounded by a disturbing reality of injustice and oppression. He turned his music into protest, giving voice to the sertão through his songs. This article studies the sound poems “Minha história”, “Lavadeira e o Lavrador” and “Carcará” in

order to provide a reading, analysis and socio-historical reflection of the sertanejo and its aspects of resistance. To this end, the methodology adopted was bibliographical and descriptive research in order to analyze the songs. The corpus of the research is made up of Paz (1982), Bosi (2008), Salgueiro (2012) and studies on the songs of João do Vale, who, with his voice, makes possible the struggles and cries of so many other sertanejos who live stories like his and makes his popular expression the cry of the sertão.

Keywords: João do Vale. Resistance. Musical poetry.

1. Introdução

Estudar artistas regionais que cantam a realidade do seu povo é de extrema importância para a construção identitária de uma região. O Maranhão possui inúmeros exemplos de personalidades que contribuem nesse processo de caracterização regional. Dentre tantos, destaca-se João Batista Vale, possuidor de uma admirável produção poético-musical, a qual será estudada e posteriormente analisada, buscando sempre relacionar os aspectos constitutivos da obra com a figura do sertanejo que reside no sertão maranhense.

Nas canções de João do Vale é nítido o vínculo entre ele e o contexto social sertanejo nordestino, prioritariamente o sertão maranhense. Trata-se, então, de uma profunda relação entre o compositor e o seu meio sociocultural, que é a inspiração de suas canções. Pode-se, então, constatar que o compositor, por meio de sua obra, fez de sua voz e letras uma autêntica forma de defesa, denúncia e resistência contra as injustiças sociais daquele lugar.

Nos baiões de João do Vale é possível explorar cada um desses elementos, visto que ele canta sua realidade e seu cotidiano. Compositor por excelência, e de um talento inquestionável, João do Vale se fez ouvir nos palcos e conquistou espaço na música popular brasileira – MPB. Em

1964, com o golpe de estado, suas músicas que já denunciavam as injustiças do sertão maranhense ganham um novo alvo em caráter de denúncia, a ditadura. Em parceria com outros artistas elaborou ações artístico-culturais de protesto e resistência.

Indubitavelmente João do Vale é protagonista na história cultural do seu estado, uma personalidade importante na construção da imagem social da região. Em vista disso, neste artigo pretende-se demonstrar que suas canções foram constituídas de uma expressão popular de resistência e combate à exploração social, bem como impregnadas por um forte sentimento de pertencimento em cada uma delas. Assim, o trabalho será oportuno para a sociedade de modo geral, além de agregar conhecimento sócio-histórico e poético do Maranhão, fortalecendo seu impacto crescente na cultura maranhense.

2. “Pega, mata e come”: poesia de resistência

Manuel Bandeira em “Flauta de papel” afirma: “Já se disse que o poeta é o homem que vê o mundo com os olhos de criança, quer dizer: o homem que olha as coisas como se as visse pela primeira vez; que as percebe em sua perene virgindade” (Bandeira, 1985, p. 204). Desta maneira, o poeta escreve em modo de contemplação do objeto de sua poesia. Octávio Paz endossa essa afirmativa ao definir poesia como:

[...] conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior [...] o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos” (Paz, 1976, p. 15).

Essa ação instintiva com as palavras coloca o poeta como criador primitivo. O poeta revela o conhecimento por meio da sua nomeação e relação do ato místico e divino na poesia, o poder do verbo. O filósofo Giambattista Vico acorda esta perspectiva quando afirma que “[...] é propriedade dos infantes o tomar coisas inanimadas entre as mãos e, entretendo-se, falar-lhe como se elas fossem pessoas vivas. Esta dignidade filológico-filosófica provamos que os homens do mundo nascente foram, por sua própria natureza, sublimes poetas” (Vico, 1979, p.41-42). Desse modo, a poesia seria a linguagem poética primitiva, tendo em vista a sublimação do objeto, ainda que não haja significado concreto e seja somente intrínseco.

A poesia e as canções são um lugar privilegiado para a manifestação da subjetividade e/ou realidade, assim tornam-se um instrumento. Em conformidade ao que postula Saussure (1995), a linguagem é o pensamento do som, no poema essa relação é evidente. Figuras de linguagem como assonância, aliterações, onomatopeias, paronomásias e outros como metrificação e rimas garantem a sonoridade no poema. A construção dos sons resulta no ritmo, Octavio Paz define como unidade sonora que permite com que a prosa aconteça.

O ritmo não só é o elemento mais antigo e permanente da linguagem, como ainda não é difícil que seja anterior à própria fala. [...] Deste modo: o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta. Sem ritmo não há poema; só com o mesmo, não há prosa. O ritmo é condição do poema, enquanto é essencial para a prosa (Paz, 1976, p. 11-12).

A cadência desenvolvida pelo ritmo é a voz do poema. O mesmo ocorre de modo natural ou planejado pelo poeta, a fim de dar constância, beleza e forma. Para ler um poema é necessário mais do que decodificar as palavras, é

fundamental que o leitor deixe o poema atravessá-lo, o ritmo encadeia esse processo para a construção da imagem que o poema proporciona.

A imagem “[...] revela o que é, dizem que a imagem recria o ser” (Paz, 1976, p. 141). Ao ler poesia, uma imagem instala-se na percepção de quem o lê. Esta mesma imagem mistura-se com o que o autor sugere e o que o leitor criou a partir da leitura, essa pluralidade se dá pela construção que a linguagem inspira. Bosi (1936, p. 10) define esta transmutação ao texto visto de modo unilateral onde “ora é reduzido a uma dada estrutura de fonemas da qual teria emergido aleatoriamente o seu sentido” e “ora é identificado com algumas de suas imagens às quais se emprestaria uma coerência psicológica ou mítica”. Isso dá origem ao movimento de imagens e nível da palavra, conforme aponta o autor.

A fantasia e o devaneio são a imaginação movida pelos afetos. Esse movimento das imagens poderá circular apenas pelos espaços da visão. Mas poderá também aceder ao nível da palavra. Quando o faz, dão-se, pelo menos, duas operações: a) a *denominação*: as imagens tornam-se nomes — substantivos, adjetivos — quando comparecem ao campo da fala; b) a *predicação*: da imagem *nome* se diz, *pre(dic)a-se* alguma coisa a partir de nossa afetividade e da nossa percepção (Bosi, 1936, p. 62).

O estudioso explica como palavras tornam-se imagens que fantasiosas ou não passam a ilustrar a poesia que se lê. Dessa maneira, palavras ganham vida no imaginário e simples predicções da língua, em conjunto com outros elementos morfossintáticos e semânticos, constituem sentido e constroem as imagens. Quando lê, o leitor alcança a realidade ou o lúdico proposto pelo poema, ainda que a poesia proporcione, também, que o leitor tenha acesso à imagem e significado próprio, de acordo com sua história e

tempo.

A linguagem, portanto, é imprescindível na mensagem poética, visto que a partir dela todos os outros elementos são constituídos. Salientando que a construção poética não é mecânica, não é passível de formas, todos os elementos são explorados por suas possibilidades de subjetividade e “interação de sons, imagens, tom expressivo e perspectiva em um processo simbólico delicado, flexível, polifônico, ora tradicional, ora inovador, numa palavra, não mecânico” (Bosi, 1936 p. 11, 12).

Toda a subjetividade e vertentes que uma única poesia pode conter são oriundas da construção poética envolta no artista e, “enfim, é decifrado como uma alegoria atrás da qual se perfilariam lugares ideológicos do autor ou de sua cultura” (Bosi, 1936 p. 10). Desse modo, a poesia é movimentada pela vivência do poeta que a produz, havendo influência direta de aspectos como sua região, religião, ideologias e posição social. Nesta perspectiva, muitos poetas fizeram e fazem uso de sua arte, para denunciar injustiças pautadas em suas realidades e vivências, esta poesia é dita como: poesia de resistência.

A resistência, por possuir muitas vertentes,

Ora propõe a recuperação do sentido comunitário perdido (poesia mítica, poesia da natureza); ora a melodia dos afetos em plena defensiva (lirismo de confissão, que data, pelo menos, da prosa ardente de Rousseau); ora a crítica direta ou velada da desordem estabelecida (vertente da sátira, da paródia, do epos revolucionário, da utopia) (Bosi, 1936, p. 144).

A ideologia está presente em todos os modos que a poesia se faz resistência. A construção histórica está intimamente ligada a cada traço e necessidade de uma poesia que resiste. Em meio a usura do tempo, seus acontecimentos, modificações, perversidades e mutações é necessário que se

reflita: “Como sentir e pensar a poesia nesse quadro de ideias marcado por tão poderosos esquematismos?” (Bosi, 1936, p. 11).

A poesia, mesmo que no intuito de “resistir”, é fluida pela inspiração. A inspiração “é lançar-se para ser, mas também é sobretudo recordar e voltar a ser. Voltar ao Ser.” (Paz, 1976 p. 221). Seria assim todos os tempos capazes de inspirar? Não há como unificar o processo de construção poética visando a individualidade de cada poeta, seus pensamentos, ideologias, realidades e qualquer outro fator que possa interferir no processo.

Para tanto, a poesia em seus caminhos mais trilhados como poesia-metalinguagem, poesia-mito, poesia-biografia, poesia-sátira, poesia-utopia, ainda que a primeira seja comumente mais vista devido as muitas censuras causadas pela história e proporcione, em muitos casos, incógnitas que contribuem efetivamente para a manutenção da arte, é imprescindível a relação com todas as outras poesias. “A lucidez nunca matou a arte” (Bosi, 1936 p. 148), pelo contrário, entende-se a arte como parceira nos processos históricos e ela, por sua vez, continua a resistir e estar intimamente ligada a cada um dos seus processos revolucionários, alinhando-se a qualquer ambiente, desde que ali haja um poeta, posto que “nossa condição original é essencial” (Paz, 1976, p. 191).

3. João do vale: “a voz do povo”

Em 1934 nasce João Batista Vale, em Pedreiras, Maranhão. O “do” de seu nome foi acrescentado somente depois, com a intenção de reafirmar sua origem. João foi o quinto filho de um casal de agricultores. Aos 13 anos de idade foi morar em São Luís/MA, cidade em que foi inserido no mundo artístico por meio do bumba-meu-boi. João cultivava

o sonho de ir para o Rio de Janeiro, com a intenção de tornar-se cantor, mas não houve nada fácil em sua trajetória. Com muito esforço realizou o sonho de chegar à cidade maravilhosa e conhecer músicos que gravaram suas canções.

No Rio de Janeiro teve sua primeira canção, “Madalena”, gravada por Zé Gonzaga. Vindo do sertão e acostumado aos problemas de sua terra, a voz do sertão maranhense transforma seu talento genuíno em grito de resistência. Muitas de suas criações contam sua história, em especial, a música que leva o título “Minha história”. O início da música anuncia: “seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião. Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção”.

Sempre que questionado sobre sua vida no sertão maranhense, temática da maioria de suas músicas, João do Vale expressava o amor que tinha por sua terra natal, bem como todas as dificuldades que enfrentou. Quando a escola era pauta, sempre demonstrava insatisfação por não ser alfabetizado e relatou o motivo para a revista Abril Cultural:

Teve uma época que foi designado um coletor novo lá pra Pedreiras. Coisa da política. E ele levou um filho em idade escolar. Na escola tinha uns trezentos alunos, mas escolheram logo eu pra dar lugar ao filho do homem. E eu senti, é claro. Resolvi nunca mais ir estudar. Não tinha porquê. Então de manhã eu pegava meu saco de merenda e enchia de pedra, ia pra cima do muro do colégio e na hora do recreio mandava pedra em todo mundo. Por estar com inveja, por não concordar com aquela injustiça. Tinha dia que botavam inspetor lá, mas eu dava a volta e na hora do recreio mandava pedra. Daí todo mundo comentava: “Esse menino não vai dar pra nada na vida”. Hoje eles botaram rua com meu nome, me homenageiam, só pra desmanchar o que fizeram... Mas nem Deus querendo eu esqueço! (Abril Cultural, 1977, p. 10)

Este fato refletiu diretamente em sua educação que gerou diversas problemáticas em sua vida, um exemplo são

as muitas especulações sobre as parcerias de autoria de João do Vale. Estudiosos e familiares afirmam que por limitações com a escrita, necessidades financeiras ou tão somente para que as músicas pudessem ser gravadas, João do Vale cedia composições suas a outros artistas/compositores.

Durante seu trajeto do Maranhão até o Rio de Janeiro, que demorou um ano devido as diversas paradas pelo Nordeste, João viu e viveu inúmeras situações que suscitaram nele indignações que viraram músicas posteriormente. Assim, sua obra tem ligação direta com suas vivências, sendo leitura cantada da realidade. Para a revista **Abril Cultural**, João reforça essa temática quando narra o seu percurso e cita o fato que mais tarde viraria texto no show “Opinião”, espetáculo que ele junto com outros artistas consagrados montou em protesto contra a ditadura. Atores e cantores intercalavam canções referentes à problemática social do Brasil. O texto era assinado por Armando Costa, Oduvaldo Vianna Filho e Paulo Pontes. O show “Opinião” tornou-se uma referência na chamada “música de protesto”.

[...] Onde nasci não tem seca, mas passei um ano no Nordeste, na minha caminhada para o Sul (sic). Sofri influências de vários caras do Nordeste, principalmente de Luiz Gonzaga. Eu não tinha intenção de pesquisar, mas vi e guardei um monte de coisas: ajudante de caminhão vai para tudo quanto é buraco. Lá na Bahia cruzei com levas de retirantes nordestinos e vi na primeira página de um jornal uma fotografia do Assis Chateaubriand (1891-1968) dando um colar de quarenta águas-marinhas pra rainha Elizabeth [...]. Eu me rebelei com isso, como qualquer outro teria se rebelado. E poderia ter sido até um marginal; minha sorte foi que a revolta virou música e poesia (Abril Cultural, 1977, p. 10).

Ainda no Rio de Janeiro, foi preso enquanto participava de uma reunião de preparação dos seus shows, mas com ajuda de lideranças políticas maranhenses foi

transferido para São Luís e mantido em prisão domiciliar. Em seis de dezembro de 1996 faleceu em sua terra natal. A força e contribuição popular de João do Vale para a música é inegável. Ferreira Gullar na obra **Nova História da Música Popular Brasileira**, reitera:

Devo dizer que considero João do Vale uma das figuras mais importantes da música popular brasileira. [...] Isso se deve ao fato de que João do Vale não é um compositor de origem urbana e que só agora se começa a vencer o preconceito que tem cercado as manifestações populares sertanejas. [...] Autenticidade é uma palavra besta, mas é na autenticidade que reside a força desse João maranhense, vindo de Pedreiras para dar voz nacional ao sertão. Mas não só nisso, e não apenas no seu talento, como também em sua cultura. Há gente que pensa que culto é apenas quem leu muitos livros. No entanto, se tivesse tido, como eu, a oportunidade de ouvir João cantar as suas músicas sertanejas que ele sabe, veria que ele é a expressão viva de uma cultura. De uma cultura que não está nos livros, mas na memória e no coração dos artistas do povo (Gullar, 1997, p. 1).

A música sertaneja cantada e escrita por João do Vale é a própria “expressão de cultura”. Cantar a realidade e a vivência, transformando composições em histórias que podem ser encaixadas em diversas realidades dando possibilidades de diversas interpretações, era sua especialidade. O saber empírico valorizado e propagado no sertão, através da contação de histórias. é reconhecido como fonte de arte. Assim, a singularidade, mensagem, simplicidade e receptividade das canções de João do Vale faz de suas canções a voz do povo.

4. “A minha flor o vento pode levar, mas o meu perfume fica boiando no ar”

A fonte artística de João do Vale era popular. Sua

temática surgia do cotidiano, no bater de asas de um pássaro a um passo de xote, tudo subjetivo e real. Cada letra que surgia por meio de suas vivências era musicalizada. Por isso, quase todas contam uma história. Não por acaso, João compôs a música “Minha História”, que conta fatos de sua infância até a vida adulta.

Em “Minha História”, João narra sua vida do interior do Maranhão e suas inúmeras superações, ao mesmo tempo se aproxima dos que não tiveram a mesma oportunidade que ele. De modo testemunhal, “as ‘verdadeiras testemunhas’, as ‘testemunhas integrais’ são as que não testemunharam, nem teriam podido fazê-lo” Agamben (2008, p. 48, grifos do autor), pois fazem parte da história. As músicas de João do Vale indagam sobre práticas violentas, geradas pela negligência do Estado e as consequências diversas que deixam as pessoas mais pobres na região Nordeste. Trata-se da “poesia testemunhal” que narra a realidade e as comprova. Wilbert Salgueiro caracteriza a poesia testemunhal:

(1) o registro em primeira pessoa (2) um compromisso com a sinceridade do relato (3) desejo de justiça (4) a vontade de resistência (5) abalo da hegemonia do valor estético sobre o valor ético (6) a apresentação de um evento coletivo (7) presença do trauma (8) rancor e ressentimento (9) vínculo estreito com a história (10) sentimento de vergonha pelas humilhações e pela animalização sofridas (11) sentimento de culpa por ter sobrevivido; (12) impossibilidade radical de re-apresentação do vivido/sofrido (Salgueiro, 2012, p. 292-293).

Dessa forma, a canção de modo testemunhal, conta a realidade sertaneja com relação às diversas desigualdades.

Minha história

(João do Vale e Raymundo Evangelista, 1960)

Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião

Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção

Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar

E quando era de noitinha, a meninada ia brincar
Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
- O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar
- O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar

Hoje todo são “douto”, eu continuo João ninguém
Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
Ver meus amigos “douto”, basta pra me sentir bem
Ver meus amigos “douto”, basta pra me sentir bem

Mas todos eles quando ouvem, um baiãozinho que eu fiz,
Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz!
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz!

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião.

“Minha história”, compõe o LP **João do Vale – O poeta do povo**, lançado em 1965. Movido por suas lembranças do tempo de infância, João conta o que fazia para sobreviver e enaltece sua vontade de estudar e viver experiências que seus colegas podiam. Retirado do ambiente escolar para ceder a vaga ao filho de um homem que possuía dinheiro, desde sempre João do Vale sentiu a desigualdade social e as dificuldades que a pobreza oferece. Por esse motivo, cantar suas vivências é uma de suas principais marcas escritas.

A imagem construída na música permite uma marcação de dois mundos diferentes: crianças que podem

estudar e crianças que não podem e precisam trabalhar para complementar a renda familiar. Os destinos dessas crianças são traçados por uma desigualdade social marcada em todo o Brasil e intensificada no Nordeste pela má distribuição de renda, exploração e diversas outras dificuldades.

Ao final da canção, o compositor expressa sua preocupação com os que não puderam estudar e não sabem “escrever baião”, ou seja, não têm uma veia artística e precisaram permanecer no trabalho árduo que o sertão proporciona. A linguagem é um elemento importante na construção poética, marcas regionais e expressões como “doutô”, “raiou comigo” e “mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém”. Tais expressões marcam o espaço e local ao qual pertence o eu lírico.

A música possui um ritmo e tom arrastado e melancólico que expressam exatamente o trauma que João sofreu em sua infância. Em primeira pessoa, ele narra sua própria vida fazendo um paralelo entre três realidades, o menino que virou doutor, o que virou artista e o que permaneceu na lida do sertão. A música dialoga com a canção “O bom filho a casa torna”, na qual o eu lírico explica o motivo que o fez sair do sertão, também em primeira pessoa.

O eu lírico inicia explicando o assunto da música “O bom filho a casa torna”, com o anúncio: “Eu vou contar seu moço por que deixei meu sertão [...]” e segue narrando o motivo que o levou e muitos outros sertanejos, a deixarem o Nordeste. A ilusão que no Sudeste a melhoria de vida é certa, faz com que essa migração seja constante. Contudo, o artista desfaz essa perspectiva quando enfatiza “Deixa que cá na cidade não existe exploração”. A ironia presente no trecho reflete ao fato de ele e muitos sertanejos migrarem para o sul, fugindo das dificuldades do nordeste e serem explorados na cidade grande, tal qual no sertão. No decorrer da canção, ele

expressa as saudades que possui de sua terra e das pessoas que existem lá, bem como sua vontade de retornar para seu povo, conforme o título da música.

Essa água dos meus óio
Algun dia vai parar
O bom filho volta à casa
Por isto eu vou voltar
Eu já vi ditado certo
Pr'aprender tem que apanhar

A ilusão de que no Sudeste as oportunidades são maiores e que não há exploração faz com que muitos sertanejos migrem, mesmo nos dias atuais, em busca de condições melhores de vida. A saudade é variante presente no cotidiano de quem faz essa escolha. Reviver cantando suas saudades oportuniza ao ouvinte aproximar-se da imagem construída por meio de suas descrições, conforme o trecho a seguir:

Ai meu Deus, quanta saudade
Do Lachinha e do Sané
Do De Ouro, do Leipinha
João Piston, do Rafaé
Esmagado, Garrinchinha
São meus amigos de fé

João do Vale se nega a fazer parte de um sistema opressor, por isso suas músicas possuem caráter de denúncia movida pelo sentimento que aquece seu discurso e o articula no contexto nordestino. Desse modo, a poética é regional e universal. O seu canto poético leva o ouvinte a refletir sobre diversas questões, especialmente as sociais provocadas pela pobreza e pela exclusão.

Na canção “A lavadeira e o lavrador” a voz testemunhal é responsável por ver e julgar as ações dos personagens desde o início da música:

A lavadeira e o lavrador

(João do Vale e Ary Monteiro, 1965)

Eu vi a lavadeira pedindo sol
E o lavrador pra chover
Os dois com a mesma razão
Todos precisam viver

Eu vi o lavrador com o joelho no chão
O pranto banhando o rosto
Seu filho pedindo pão
O gado todo morrendo
Ó Deus poderoso
Faça chover no sertão

Nessa hora eu queria ter força e poder
Pra acabar com a miséria
E fazer no sertão chover
Vocês vão me censurar
Mas veio na imaginação
Nem tudo é santo de Deus
Pois Deus não tem coração

Depois, veio a lavadeira
Soluçando a reclamar
Dez dias que não faz sol
Pra minha roupa secar
Se eu não entrego a roupa toda
Doutor não vai me pagar
Se amanhã não fizer sol
Ai, meu Deus, o que será

Aí, eu vi que Deus é toda a perfeição
O que eu pensei ainda há pouco
Agora peço perdão
Só uma força de cima
Controla a situação
Um povo querendo inverno
Outro querendo verão.

Os termos “lavadeira” e “lavrador” possuem uma aproximação lexical que parafraseia a aproximação das diversas formas de luta e resistência do sertão, ao mesmo tempo que têm necessidades distintas, pois uma precisa de sol e outro de chuva para obter o sustento. Ambos são figuras marcantes no Nordeste e são profissões inferiorizadas pela sociedade. Apesar disso, são complementares: a mulher que precisa de sol e o homem que precisa da chuva, evocando a união dos contrários.

A fé é um elemento comum em suas canções, evidenciada nos trechos “Ó Deus poderoso/ Faça chover no sertão” e “Nem tudo é santo de Deus/ Pois Deus não tem coração”. Nesta canção, a injúria é posta como protesto e revolta pelo sofrimento do sertanejo, mesmo que ao final haja um pedido de desculpas. É exposto na canção a dificuldade de fazer com que todos fiquem felizes, pois quando está bom para um, o outro declina.

Essa antítese criada entre a lavadeira o lavrador não anula suas igualdades. As profissões são diferentes, mas o objetivo é o mesmo: trabalhar para sobreviver. A sobrevivência é uma característica marcada em diversas músicas de João do Vale. A luta por condições de vida melhores ou até mesmo somente para ter comida à mesa passa por inúmeros fatores, inclusive o clima, enquanto um quer sol e outro precisa de chuva.

A música coloca antônimos em pares para construir a canção: chuva e sol, lavadeira e lavrador, inverno e verão. Essa escolha de integração evidencia as inúmeras diferenças e necessidades distintas de sobrevivência, enfatizando, ainda, que não há uma balança que proporcione igualdade, um lado sempre será favorecido, enquanto o outro padece.

A música de João do Vale viaja por inúmeros lugares,

principalmente por sua terra. Uma representação sagaz e firme dessa região é o pássaro **carcará**, nome música mais executada do cancionista.

Carcará

Carcará

Lá no sertão

É um bicho que avoa que nem avião

É um pássaro malvado

Tem o bico volteado que nem gavião

Carcará

Quando vê roça queimada

Sai voando, cantando,

Carcará

Vai fazer sua caçada

Carcará come até cobra queimada

Quando chega o tempo da internada

O sertão não tem mais roça queimada

Carcará mesmo assim num passa fome

Os burrego que nasce na baixada

Carcará

Pega, mata e come

Carcará

Num vai morrer de fome

Carcará

Mais coragem do que home

Carcará

Pega, mata e come

Carcará é malvado, é valentão

É a águia de lá do meu sertão

Os burrego novinho num pode andá

Ele puxa o umbigo até matá

Carcará

Pega, mata e come

Carcará

Num vai morrer de fome

Carcará

Mais coragem do que home

Carcara

Em 1964 iniciava a Ditadura Militar no Brasil, com o Ato Institucional nº 5⁴, que reforçou a censura e ações arbitrárias como a tortura. Os artistas em forma de protesto à ditadura instalada, organizaram-se de modo sigiloso. As músicas ganharam novas interpretações e construções denominadas “músicas de protesto” e denunciavam o sistema ditatorial, as injustiças e abusos de poder.

A música “Carcará” foi escrita em 1964, como forma de protesto, por João do Vale e José Cândido. A canção fazia parte do show “Opinião”, sua letra exalta a coragem e a determinação para vencer a fome e a rudeza do sertão. A música inclui a declamação de um texto⁵ extraído de um relatório da Sudene⁶, sobre a migração dos nordestinos expulsos pela seca e fome de suas terras. “Carcará” é a mais conhecida composição da obra e imagem do maranhense João do Vale, observador profundo da paisagem e da vida nordestina.

O carcará é um gavião grande, sabe superar as dificuldades e os problemas de sobrevivência, pois ao sentir fome “pega mata e come”, quando em perigo “voa que nem avião”, é valente e decidido “mais coragem do que home”. O carcará simboliza o ideal libertário da canção, dialogando com o período histórico onde o Brasil era comandado por uma ditadura e os nordestinos estavam cada vez mais migrando para o sudeste em busca da sobrevivência. Carcará simboliza a resistência do povo. A pretensão de calar de vez as vozes contrárias aos arbítrios do regime, faz com que o carcará possa assumir também o significado do opressor,

4. Foi um decreto emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. O AI-5 é entendido como o marco que inaugurou o período mais sombrio da ditadura e que concluiu uma transição que instaurou de fato um período ditatorial no Brasil. (SILVA, 2020, p. 01)

5. “Perguntei a natureza e ela não me respondeu não, se não é seca é enchente fazendo daquela gente bravo, forte, robusto, tem que estender a mão. Em 1950 10% da população do Piauí vivia fora de sua terra natal, 13% do Ceará, 15% da Bahia, 17% de Alagoas. O problema: fome. Enquanto isso um colar de 40 pedras marinhas brasileiras era dado a Rainha Elizabete” (PEÇA OPINIAO, 1965).

6. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

aquele que é violento.

Com sua dualidade de sentidos e construção crítica, a música “Carcará”, invade os ouvidos em ritmo de xote e se faz presente na vida e cotidiano de muitos brasileiros. Na construção identitária da canção, João do Vale utiliza de recursos linguísticos como comparação “É um bicho que avoa *que nem* avião”, a anáfora “carcará” que é repetido várias vezes na canção, bem como o polissíndeto “É um bicho que *nem* avião. É um pássaro malvado”, esses recursos valorizam e enfatizam a construção da canção e o significado de carcará.

Confrontar a imagem do “Carcará” que é “a águia lá do meu sertão” com diversos contextos sociais que a década de 60 passa, como seca, migração, ditadura, é torná-la o rosto dos que sofrem. Contudo, esses protestos não podem ser de modo claro devido a censura; por isso a canção faz uso de metáforas para denunciar. “Carcará” é a própria crônica do dia a dia sertanejo, levantar-se cedo, ir trabalhar na roça, deparar-se com a dificuldade, aproveitar tudo para o alimento, a rudeza, a dificuldade, a falta de trabalho e sobretudo a coragem para vencer as limitações do sertão e sobreviver. São as semelhanças que podem ser encontradas na rotina e instinto de sobrevivência tanto no cotidiano do “Carcará”, como no do sertanejo.

Fugir da norma culta padrão da língua portuguesa e usar de forma coloquial, expressões genuinamente nordestinas, explorando a variação linguística como nas sentenças “avoa”, “*inté*”, “num”, “burrego”, “mata”, “*andá*”, aproxima o ouvinte da realidade sertaneja, considerando que a linguagem é a maior característica de um povo.

No sertão, a maior fonte de renda é o plantio, as famílias cultivam em roças seus alimentos e fazem dele sua fonte de renda. Queimar a roça faz parte da preparação da terra para o cultivo. O “Carcará” alimenta-se de bichos

encontrados nesse terreno seco, que fica inviável no inverno. Assim, novamente a canção deixa em evidência a adaptação do “Carcará” à realidade, mesmo que ela seja dura para ambos, em períodos distintos. Essa imagem é construída nos trechos “Quando chega o tempo da internada/ O sertão não tem mais roça queimada/ Carcará mesmo assim não passa fome/ Os burregos que nascem na baixada/ Carcará pega, mata e come”.

“Pássaro malvado” é usado como sinônimo fazendo referência ao carcará, mas seria mesmo ele o “malvado”? Bem, como o sertanejo, o pássaro do sertão busca adaptar-se a sua realidade visando a sobrevivência. Por vezes, o homem sertanejo é visto como rude, analfabeto, uma máquina para o trabalho braçal, áspero. Como o carcará, porém, esse homem é obrigado resistir.

Contar e cantar o cotidiano do sertanejo com metáforas, protestando em forma de baião é a mais autêntica forma de fazer da arte a voz do povo. João do Vale levou o sertão para o Brasil através de suas canções. O carcará retrata toda a cultura de um povo simples e pobre que, quando confrontados pela dureza da vida, seu saber empírico revela um pensamento filosófico popular, com linguagem coloquial e oralidade comum. É a partir da linguagem e escrevivência⁷ que João do Vale representa o sertão maranhense em um conjunto musical e poético que resiste a todas as injustiças vivenciadas pelo povo nordestino. Essa poesia de resistência dá voz aos que não são escutados.

Portanto, “Carcará” sendo interpretado como a força e resistência nordestina ou como o opressor que tem o rosto da ditadura militar é a música mais conhecida e importante

7. A escritora mineira Conceição Evaristo cunhou o termo “escrevivência” para representar sua própria escrita e as escritas das mulheres negras na literatura. O termo criado pela intelectual é a junção das palavras “escrever” e “viver”, portanto está ligado a ideia de uma escrita contaminada com a subjetividade da escritora. Sua obra é marcada pela crítica social, pela história dos afrodescendentes, pela ancestralidade e por profundas reflexões sobre raça e gênero (Leite; Nolasco, 2019, p. 02).

da discografia de João do Vale. Faz parte da construção da Música Popular Brasileira e do histórico artístico do talento genuinamente maranhense, sertanejo, pobre e negro do cancionero que deixou o seu “perfume boiando no ar”⁸ através da sua arte.

Entender as imagens criadas do sertão, por meio da linguagem usada por João do Vale, e envolver-se por seus ritmos e história é o que faz sua poesia sublime, única, representativa e definitivamente “a voz do sertão”. Canções que mostram o cotidiano, protestam, reforçam os enfrentamentos as repressões e mantêm os tons poéticos convencionais, buscando sempre resistir as usuras do tempo.

Considerações finais

Estudar um artista como João do Vale, que entrelaça música e poesia para manter viva a memória da cultura popular, do xote e do baião, é explorar a expressão humana de enfrentar e sobreviver diante das adversidades. Esse estudo é um exemplo das múltiplas dimensões e temas que João do Vale aborda.

Imortalizado pelo LP “O poeta do povo”, João merece todo o reconhecimento possível. Suas músicas eternizam denúncias sobre violência, migração, fome e seca, além de celebrar a regionalidade como uma forma de conhecimento popular, incorporando marcas de oralidade, memórias e experiências da infância, o que o torna próximo do público popular.

Todas as canções citadas podem ser consideradas narrativas, assumem significados políticos amplos e com seus significados ocultos, devido às diversas repressões vivenciadas na ditadura militar, essas músicas, atravessam o tempo e podem ser atualizadas e com novos significados

8. Trecho da música “A voz do Povo”, 1965 de João do Vale.

atribuídos ao longo do tempo, na medida em que se encaixam e ganham novas roupagens.

Dar voz aos que não têm o direito à fala foi a principal missão de João do Vale. O baião fez-se presente nele. A seca, a ditadura e o cotidiano são eixos temáticos constantes em sua obra. Os seus personagens são personalidades emblemáticas do sertão e sua linguagem aproxima o ouvinte da sua mensagem. Sua poesia é inegavelmente de resistência, em caráter de denúncia das diversas injustiças vividas pelo povo nordestino.

Por fim, a poesia de João do Vale é sublime, popular, crítica. Desse modo a expressão artística de João do Vale o levou a combater a discriminação social e cultural em coisas comuns do cotidiano brasileiro. Embora suas canções sejam de forte cunho político, contêm em seu significado, como não poderia deixar de ser, muito da realidade nordestina vivida pelo próprio compositor. A sua história tem ascensão junto à história da Música Popular Brasileira.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Tradução, prefácio e notas de João Barrento. Lisboa: Cotovia, 1999.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo na poesia**. 7ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GULLAR, Ferreira. **Vanguarda e subdesenvolvimento: ensaios sobre arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA.
Cantor e compositor: João do Vale. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 1 LP. Série Grandes Compositores.

JOÃO BATISTA DO VALE. Cantor e compositor: João do Vale. Rio de Janeiro: RCA-BMG-Ariola, 1994. 1 LP.

LEITE, Viviani Cavalcante de Oliveira.; NOLASCO, Edgar César. Conceição Evaristo: escrituras do corpo. **RELacult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i5.1566. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1566>. Acesso em: 30 mar. 2024.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Svary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S. l.], v. 19, n. 31, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/22610>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

VICO, Giambattista. **Princípios de uma ciência nova: acerca da natureza comum das nações**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

CAPÍTULO 6: UM OLHAR SOBRE
A POESIA SERTANEJA, DE
RAIMUNDO NONATO, E O
ENSINO DE LITERATURA

Silas De Araújo Viana
Mônica Assunção Mourão

POESIA

UM OLHAR SOBRE A POESIA SERTANEJA, DE RAIMUNDO NONATO, E O ENSINO DE LITERATURA

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo analisar o ensino da literatura e, em específico, a lida com o texto poético, no ensino médio, da educação básica como parte do processo de formação de leitores. Para tanto, fez-se um recorte na obra do poeta, Raimundo Nonato, natural do município de Porto Franco, situado na região oeste do estado do Maranhão. Pretende-se, portanto, após à aplicabilidade de atividades práticas e com esse recurso didático tão potente que é o texto poético incentivar a lida com o objeto literário no ambiente da sala de aula.

Palavras-chave: Literatura. Ensino de literatura. Texto poético. Raimundo Nonato.

ABSTRACT: This chapter aims to analyze the teaching of literature and, specifically, the handling of poetic texts in secondary education, as part of the process of developing readers. To this end, a section was made of the work of the poet Raimundo Nonato, a native of the municipality of Porto Franco, located in the western region of the state of Maranhão. Therefore, the aim is to encourage the handling of literary objects in the classroom environment after applying practical activities and using this powerful teaching resource, poetic texts.

Keywords: Literature. Teaching of literature. Poetic text. Raimundo Nonato

1 Introdução

A leitura desempenha um papel fundamental na educação, sendo um pilar essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos desde os primeiros anos de vida. Desde os primórdios da civilização, a capacidade de ler e compreender textos tem sido um ponto

categorico para o progresso humano.

Através dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento acumulado ao longo dos séculos, podendo explorar ideias, conceitos e descobertas que moldaram e continuam a moldar o mundo. Este hábito não apenas amplia o conhecimento, mas também fortalece habilidades linguísticas, promove a reflexão crítica e estimula a imaginação. Segundo os PCN (1998):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (PCN, 1998, p.69)

Teóricos como Paulo Freire enfatizam a importância da leitura como uma ferramenta para a conscientização crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Freire (1970) argumenta que a leitura não deve ser vista apenas como decodificação de palavras, mas como um ato de compreensão crítica do mundo. Para ele, a alfabetização é um processo de libertação que capacita os indivíduos a entenderem sua realidade e a transformarem suas condições sociais.

Além disso, Nelly Novaes Coelho destaca a capacidade da leitura de enriquecer o vocabulário e fortalecer a expressão oral e escrita dos indivíduos (Coelho, 1993). Através da interação com diferentes gêneros textuais e estilos literários, os leitores ampliam sua capacidade de comunicar ideias de forma clara e persuasiva, habilidades essenciais tanto na esfera acadêmica quanto profissional.

Betty Mindlin, antropóloga brasileira, ressalta como a leitura de literatura indígena, por exemplo, “pode promover uma maior compreensão e respeito pelas culturas tradicionais” (Mindlin, 2004). A leitura de narrativas que

refletem experiências e perspectivas diversas ajuda os leitores a desenvolverem empatia e a valorizarem a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma identidade pessoal e coletiva mais inclusiva e tolerante.

Coaduna-se com Zilberman (1998, p. 02) ao afirmar que “Leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade.” Além disso, a exposição a diferentes perspectivas e contextos enriquece a compreensão global e cultural dos estudantes.

Em se tratando do desenvolvimento pessoal, a leitura desempenha um papel decisivo na formação do caráter e na construção da empatia. Personagens fictícios e histórias reais permitem que os leitores vivenciem experiências diversas, desenvolvendo assim a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender diferentes pontos de vista.

Ante o exposto, a leitura também é um meio poderoso para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, uma vez que o contato com universos fictícios, cenários distantes e personagens complexos estimula a mente a criar novas ideias e soluções inovadoras para problemas.

Esse estímulo criativo é fundamental não apenas na educação formal, mas também ao longo da vida adulta, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo de indivíduos a acompanhar a evolução social e, por conseguinte, na/da educação. Soares pensa sobre esse assunto ao expor que:

É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet (Soares, 2002, p.146).

Desse modo, a importância da leitura, na educação,

transcende a insípida aquisição de conhecimento: ela molda mentes, fortalece habilidades essenciais e enriquece a vida de indivíduos. Pesquisadores contemporâneos como Magda Soares têm investigado como fatores como acesso a materiais de leitura, práticas familiares e políticas educacionais influenciam o desenvolvimento da competência leitora no Brasil (Soares, 2006).

Promover a leitura desde cedo, dialogar com as inovações tecnológicas voltadas ao ensino-aprendizagem e incentivar a sua prática contínua, no transcorrer da vida, são investimentos valiosos no desenvolvimento integral e na construção de uma sociedade mais informada, crítica e criativa em constante processo de transformação.

2. O leitor e um possível processo de formação

Compreende-se tal processo também como formação do leitor caracterizado como uma jornada multifacetada, haja visto que não se nasce leitor e sim se torna, iniciada desde os primeiros contatos com o mundo das letras, ainda no ambiente familiar, até o desenvolvimento de uma relação íntima e reflexiva com a leitura, pois “ler significa muito mais do que decodificar as convenções do código escrito” (Bortoni-Ricardo, 2012, p.89), ou seja, é um movimento a envolver diversas etapas cruciais que moldam não apenas as habilidades de decodificação de textos, mas também a compreensão, o gosto pessoal e o seu pensamento crítico.

Primeiramente, a formação do leitor começa na infância, quando a criança é apresentada aos livros e histórias. Nessa fase inicial, o papel dos pais, professores (as) e mediadores (as) é fundamental. São eles (as) que oferecem os primeiros livros, criam momentos de leitura compartilhada, geram memórias leitoras afetivas e estimulam o interesse

pelos livros por meio de histórias cativantes e acessíveis. De acordo com os documentos oficiais, entre eles, a BNCC:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BNCC, 2018, p. 40).

Conforme a criança cresce, o processo de formação do leitor avança para uma fase de leitura autônoma. É, nesse período, que a escola desempenha um papel crucial, não apenas ensinando as habilidades básicas de leitura, mas também introduzindo diferentes gêneros literários, ampliando o seu repertório e incentivando a leitura crítica e reflexiva.

Reitera-se, pois que é na instituição escolar, onde há espaço para o desenvolvimento de distintos projetos a contemplar as tantas práticas de leituras em voga. Já o ambiente compreendido como sala de aula torna-se um desses locais a contar com a presença, bem como a mediação de um (a) professor (a) no processo de leitura e no processo de formação do leitor. De tal modo, Freire (2002) alude sobre a importância do (a) professor (a) como condutor (a) no processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, o da leitura.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire, 2002, p. 134).

Em consonância com Freire (2002), nota-se que quanto mais as metodologias empregadas pelo (a) professor (a) forem capazes de despertar o interesse e conseqüente envolvimento do (a) aluno (a) para com o seu processo de

formação de leitura, mais sentido terá e marcadamente poderá ser caracterizada como uma ação autônoma como indicado pelo PCN (1998, p.72) “(...) que também os alunos escolham suas leituras. (...). É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”.

Autonomia essa, de certo modo, acompanhada pela figura do (a) professor (a) enquanto àquele (a) a fazer as vezes de um repositório de indicações do que será lido no transcorrer de tal processo de formação leitora.

Desse modo, à medida que o indivíduo amadurece sua formação leitora se torna mais pessoal e diversificada, porque ele começa a explorar seus próprios interesses e preferências literárias, buscando textos impressos ou virtuais que o desafiem intelectualmente, que ofereçam novas perspectivas sobre o mundo e que proporcionem prazer estético e emocional.

Esse processo de autoconhecimento literário é contínuo e dinâmico, moldando-se ao longo da vida do leitor à proporção que ele experimenta diferentes autores, estilos e temas. Para o Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) trata-se de:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL/PCN, 1998, p. 41).

Além disso, a formação do leitor não se restringe apenas à leitura de livros impressos. Tem muito a ver com

a “leitura de mundo” (Freire, 1989) e com o avanço da tecnologia, o acesso a textos digitais, audiolivros e outras formas de mídia tornou-se parte integrante desse processo, ampliando as possibilidades de interação com a literatura e exigindo novas competências de leitura e interpretação.

Partindo-se da premissa de que se vive em uma sociedade letrada e, conseqüentemente, cada vez mais dependente dos adventos e avanços tecnológicos, porém segregada em classes econômicas, enquanto a elite atribui à literatura a função apenas de fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes proletárias encaram, pragmaticamente, como “instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (Soares, 2005, p. 21).

Busca-se, todavia, o fomento da leitura, em específico, da leitura literária, como um dos meios de acesso mais democráticos à informação e ao conhecimento empírico ou o acadêmico/científico, tendo em vista que o processo de formação do leitor é um caminho enriquecedor e pessoal, que se inicia na infância, se desenvolve ao longo da educação formal e contínua ao longo da vida adulta. É algo que não apenas capacita o indivíduo a decodificar palavras, mas também a compreender o mundo, desenvolver empatia, estimular a imaginação e cultivar um pensamento crítico e reflexivo.

3. O ensino de literatura e suas nuances

O ensino de literatura, por sua vez, pode ser considerado uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento crítico e criativo seja no ambiente escolar ou fora dele. Assim, a literatura é uma das formas mais poderosas de expressão humana, capaz de transcender fronteiras culturais, históricas

e geográficas e o seu ensino permiti ainda que os estudantes explorem diferentes perspectivas, culturas e experiências.

Para Umberto Eco (2003) textos literários fazem parte de uma tradição literária, todavia não têm a necessidade de serem considerados completamente úteis ou mesmo funcionais. Num outro prisma compreende-se a literatura também como algo para nos deleitarmos, nos humanizarmos e nos conectarmos uns com os outros enquanto seres humanos.

No que tange à “humanização” não se pode deixar de mencionar um dos conceitos mais defendidos por Antônio Cândido (19995), quando afirma que se há uma função tanto na literatura quanto em seu ensino seria o ato de humanizar os homens em qualquer época e sob qualquer hipótese.

Ao se compreender o seu posicionamento a respeito de humanização, elenca:

Entendo aqui por humanização (já tendo falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Cândido, 119, p. 249).

Ante o mencionado por Cândido observa-se que a relação entre literatura e aquilo considerado como mundo real, concreto e objetivo pode possuir mais convergências do que divergências. Ou seja, mesmo se tratando de uma área do conhecimento ligada à abstração e/ou subjetividade o ensino de literatura bem como o texto literário também se debruçam sobre conceitos práticos como, por exemplo, o entendimento de si e do outro enquanto seres “conviventes” em uma sociedade acentuadamente marcada pela diversidade.

4. A poesia como recurso didático no ensino médio

O ensino de literatura no ensino médio tem se concentrado, predominantemente, na preparação dos estudantes para provas e vestibulares, limitando assim a experiência literária dos alunos à leitura obrigatória e à análise técnica do texto. Embora isso permita que o requisito curricular seja atendido, afasta os alunos dos valores estéticos e humanos da literatura, vendo-a como mero conteúdo com aplicação mais teórica.

Como resultado, muitos jovens passam a não ver a leitura como uma experiência prazerosa e de valor enriquecedor. Dentro desse cenário, a poesia é um dos gêneros mais negligenciados no ensino, uma vez que, segundo Pinheiro (2007, p. 17), “de todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiada no fazer pedagógico.”

A marginalização da poesia no ensino médio pode ser explicada por diferentes fatores. Em primeiro lugar, a estrutura curricular costuma dar mais espaço a prosa narrativa, especialmente ao romance, devido à sua conexão mais próxima com o dia a dia e à sua linearidade.

Além disso, a poesia muitas vezes é ensinada de forma técnica, focando em estrutura e estilo, em vez de incentivar a experimentação e a expressão subjetiva (Zilberman, 2012). Isso limita a relação dos alunos com o gênero e prejudica sua formação como leitores. Para Elias José (2003, p. 11), essa exclusão contradiz a própria natureza da poesia, já que

“Vivemos rodeados de poesia, e ela é tudo o que nos cerca e nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos;” poesia é a nossa inspiração para viver a vida.

Diante dessa situação, é fundamental que o professor traga a poesia como vivência estética e expressão simbólica, aprofundando sua riqueza para tocar os alunos e estreitar sua relação com a literatura.

O ensino de poesia, quando prioriza sua dimensão estética e simbólica, pode transformar a experiência literária dos estudantes, permitindo-lhes uma aproximação mais sensível com o texto poético. Diferentemente da leitura técnica que muitas vezes é imposta, a poesia abre espaço para interpretações diversas e para a experimentação. Como nos lembra Jean (1995, p. 196), “escola da poesia é uma escola onde se brinca, pois, a atividade poética é uma atividade que só pode realizar-se na descontração, na alegria, no prazer.”

Ao introduzir esse aspecto lúdico, na sala de aula, o docente não apenas amplia as possibilidades de interpretação, mas também estabelece um espaço mais favorável ao desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico. Para isso, é fundamental que a poesia seja ensinada de forma menos rígida e mais próxima da vivência dos alunos, com metodologias que favoreçam a fruição e o diálogo com o texto poético.

Entretanto, para que essa valorização se dê de forma eficaz, é fundamental que o professor também desenvolva uma relação sensível e comprometida com o gênero, a fim de compartilhar essa vivência com os alunos. Como destaca Fleck:

“Cabe ao professor a responsabilidade de despertar em seus alunos uma atitude positiva em relação à poesia, e como não se pode transmitir o que não sente, o professor também deve compartilhar seu sentimento verdadeiro pela poesia, sua capacidade de sentir e compreender a intenção da poesia como um sentimento autêntico.” (Fleck 2003, p. 56).

Assim, o ensino da poesia não deve se limitar à leitura isolada de poemas, mas sim à formação de um ambiente de escuta, debate e experiência poética. Quando o professor compartilha sua própria sensibilidade e estimula os alunos a explorar suas emoções e percepções, a poesia deixa de ser um conteúdo distante e abstrato e se torna um meio de descoberta, encantamento e construção de sentidos.

Nesse sentido, é essencial que a poesia no ensino médio seja vista não apenas como parte do currículo, mas como uma chance de enriquecer o repertório cultural dos alunos e ligá-los a modos de expressão que se alinham com suas realidades. Estudar poemas de autores regionais, por exemplo, contribui para o reconhecimento da própria cultura, reforçando a identidade e o senso de pertencimento dos estudantes. Além disso, essa estratégia ajuda na democratização da literatura, incentivando vozes e perspectivas dentro do cânone escolar.

5. Raimundo Nonato: poeta sertanejo

Raimundo Nonato Borges Marinho, poeta sertanejo, nasceu em uma manhã de 25 de setembro de 1937, em Volta do Riacho, no município de São João do Paraíso, distante cinquenta e quatro quilômetros da cidade de Porto Franco, no Maranhão.

O nascimento do robusto menino, de cabelos loiros e olhos azuis, trouxe alegria a seus pais, Geneval José Marinho e Ana Francisca Borges. Seus avós paternos eram Alexandre José Marinho e Vitória Maciel dos Santos, e seus avós maternos, Eduardo Francisco Borges e Januária Pereira Borges.

Nos primeiros quinze dias de vida, o pequeno Raimundo enfrentou uma séria crise de saúde. Ele foi

acometido por uma gripe forte, quase chegando ao óbito. Frágil e desnutrido, foi alimentado com leite de cabra, pois mal conseguia mamar. Durante três meses, sua sobrevivência era incerta, pela manhã, as pessoas comentavam que ele não chegaria vivo à noite, e ao anoitecer diziam que não veria o amanhecer. Superado esse período crítico, aos seis meses já estava forte e saudável novamente. Caminhou aos oito meses e com um ano de idade já falava.

Entretanto, sua infância foi marcada por grandes perdas. Aos cinco anos e meio, em 14 de maio de 1943, perdeu sua mãe Ana Francisca Borges, vítima de uma úlcera gástrica. Essa perda abrupta destruiu seu “castelo de felicidade”. Depois, viveu com seu pai e irmãos, mas o destino ainda reservava mais sofrimentos. Geneval também foi acometido pela mesma doença que vitimou Ana, vindo a falecer em 23 de julho de 1952. Aos quatorze anos, Raimundo Nonato ficou à mercê do abandono, enfrentando a fome, a solidão e a dor em condições de extrema pobreza.

Apesar de todas as adversidades que o cercavam, Raimundo nunca perdeu sua sede de conhecimento. Passou a morar com sua avó Januária na Fazenda Corroatá, onde teve seus primeiros contatos com a educação escolar. Na casa de sua avó existia uma escola dirigida pela professora Augusta Borges, que ensinava desde a alfabetização até o terceiro ano primário. As aulas eram rigorosas: o alfabeto, a tabuada e as sílabas eram cantadas em voz alta, quem acertava dava palmatória nos colegas que erravam.

Nos intervalos das aulas, Raimundo brincava de fazer objetos a partir do braço de buriti. Movido pelo desejo de aprender, propôs um acordo a Maurilo, um jovem negro da comunidade: em troca de um cinto de cromo presenteado por seu padrinho, Maurilo ensinaria Raimundo a soletrar, formar frases e ler. A parceria deu frutos, e assim, com gravetos na vasta lousa de areia do Rio Santana, ele se viu

novamente feliz.

“Palavras iam se formando na vasta lousa de areia do Rio Santana, sendo os gravetos, o giz, naquele lugar deserto, aquele garoto esperto, mais uma vez foi feliz” (Raimundo, 2021).

A partir de então, Raimundo tornou-se autodidata, buscando nos livros o conhecimento que tanto almejava. Homem de fé, leu a Bíblia dezesseis vezes, de Gênesis a Apocalipse. Sua formação escolar breve não impediu que ele desenvolvesse uma intensa paixão pela literatura. Matriculou-se na escola do mundo, tendo o tempo como seu grande professor.

Quando completou 18 anos conseguiu um emprego em uma marcenaria, permanecendo na profissão até janeiro de 1975. Posteriormente, fez um curso de fotografia e passou a trabalhar como fotógrafo até 25 de junho de 2014. Durante essa longa trajetória profissional, enfrentou dificuldades, mas manteve-se firme em seu caminho.

Poeta por vocação, Raimundo Nonato, aos 79 anos, publicou seu primeiro livro de poemas, intitulado “Rastros que no Chão Ficaram”, e possui diversas composições musicais gravadas. Em 2021, venceu o concurso Conexão Literatura, da Lei Aldir Blanc, por meio da Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão, o que o ajudou a publicar sua segunda obra, chamada “Da Gruta do Gólgota ao Infinito”, um compêndio de lições e exemplos de vida, inspirados em sua vivência cotidiana. Atualmente, Raimundo mora na cidade de Porto Franco Maranhão, onde é membro fundador da Academia de Letras de Porto Franco, e escreve sobre o que leu, ouviu, viu e viveu, sempre consciente de que ainda há muito a aprender.

6. “Lá no meu pé de serra, quando o sol nasce vermelho”

A inspiração de Raimundo Nonato surge de seu próprio cotidiano e de suas experiências de vida, sendo e influenciado pelo sofrimento pessoal, especialmente pela ausência de seus pais. Essa falta é um dos aspectos que permeiam a sua obra, que reflete a dor e a busca por um sentido mais profundo diante das dificuldades da vida. Seu segundo livro, lançado em 2021, é um testemunho dessa dor, mas também um registro da sua resistência e da busca por significado em meio à adversidade.

O poema “Lá no Meu Pé de Serra”, que faz parte do seu segundo livro, reflete as angústias e as belezas do sertão nordestino. Com uma linguagem simples, o poeta capta a essência do cotidiano da região, abordando tanto as dificuldades enfrentadas no sertão quanto as experiências de resistência cultural e social. Nonato, conhecido como um “poeta sofredor”, transforma suas vivências no sertão em versos que testemunham a realidade da terra e das emoções humanas.

A temática do poema é marcada por uma relação estreita entre o eu lírico e o espaço geográfico, refletindo uma conexão profunda com a terra e com a vivência cotidiana de quem luta pela sobrevivência.

Poema

Lá no Meu Pé de Serra

(Raimundo Nonato, 2021)

Quando o sol nasce vermelho
No seio do meu sertão
O rouxinol conta triste
Nas quebradas de um rincão
Na caatinga de um serrado
Lá ficou meu coração

Duas cauãs gaitando
Nas folhas de um Juazeiro
O carcará voa e senta
Na galhada do salgueiro
A moçada dança alegre
No arraial no terreiro

O sofrer do nordestino
Na cidade e no sertão
Espera a chuva e não vem
Para cuidar da plantação
No pé da serra talhada
Lá deixei meu coração

Relembrando o meu Nordeste
Fico morto de paixão
Lembro-me do que lá deixei
Enche-me o peito de emoção
Num vale do pé da serra
Só saudade, lembrança e paixão.

Neste poema o eu-lírico retrata o sertão como um lugar simples e forte com uma linguagem que é fácil de entender, com palavras do dia a dia, como quem fala de sua terra, aquilo que conhece bem. A voz poética descreve o sertão com a força do sol, como quando ele diz: “O sol se põe e o céu se acende / Lá no meu pé de serra”, criando uma imagem forte de um lugar quente, com um céu que parece incendiar no fim do dia.

A presença da ave no poema desempenha um papel na construção simbólica. O rouxinol, descrito nos versos “O rouxinol conta triste / Nas quebradas de um rincão”, pode ser associado a uma melancolia, uma espécie de lamento que ecoa pelo espaço. A expressão “nas quebradas de um rincão” remete a um lugar afastado e isolado, onde a voz do pássaro parece ser a única testemunha das memórias do eu lírico.

O carcará, um pássaro do sertão, que aparece no poema é um símbolo de resistência, uma ave que sobrevive nas condições mais duras, e isso reflete bem a vida de Raimundo Nonato e de muitos nordestinos. Quando o eu lírico descreve “Carcará voa alto/ No sertão do meu coração”, é como se ele estivesse dizendo que, apesar das dificuldades, a alma do nordestino é forte, como o voo do carcará.

Por ter nascido no interior, Raimundo deixa evidenciado a saudade do sertão que é um tema forte no poema. Nos versos:

“Lá ficou meu coração
Num vale do pé da serra
Só saudade, e lembrança paixão.”

Esses versos mostram como o sertão não é só um lugar, mas uma parte dele. É uma memória viva, cheia de sentimentos que ele nunca vai esquecer, mesmo estando longe. A saudade não é só tristeza; é também um tipo de amor pela terra que o moldou, pelas lembranças de sua infância e de sua vida simples, mas rica de significado.

A seca, assim como aparece no poema, não é só uma condição do clima, mas um reflexo das dificuldades da vida no sertão. Nos versos “A chuva não vem e o chão se abre”, simbolizando a luta contra um clima que, muitas vezes, parece cruel e implacável. No entanto, assim como a vida do poeta sertanejo, o poema não é só sobre os problemas, mas sobre a força de quem vive ali, mesmo com todas as dificuldades. O sertão é duro, mas também é um lugar de resistência, onde a cultura e o amor pela terra se mantêm vivos.

A saudade e o amor pela terra transformam essas dificuldades em algo que faz parte do povo nordestino. Como Raimundo, que não pode esquecer suas raízes, o eu

lírico expressa na última estrofe esse sentimento

“Relembrando o meu Nordeste
Fico morto de paixão
Lembro-me do que lá deixei
Enche-me o peito de emoção
Num vale do pé da serra
Só saudade, lembrança e paixão.”

Aqui, a saudade não é só dor; ela é também uma força que alimenta o amor pela terra, pela história e pela cultura nordestina. É uma afirmação de identidade, de resistência, de orgulho do lugar que Raimundo chama de lar. Assim como vários outros autores, que expressam suas vivências por meio das palavras, Nonato faz do seu poema uma recordação da vida no sertão, com todos os desafios e todas as belezas que ele tem para oferecer.

Considerações finais

Intencionamos trazer, ao bojo da altercação, algumas temáticas relacionadas aos estudos desenvolvidos sobre o atual ensino de literatura, sobretudo, na educação básica como, por exemplo, quando se discute o papel exercido pelo componente curricular Literatura, ou ainda, qual o seu objetivo ao lidar com um processo de criação, marcadamente, subjetivo e composto por uma diversidade de leituras, visto que para Antoine Compagnon (2009) desde a modernidade a literatura entrou na “era suspeita”, ou seja, com o advento da Internet, a leitura e a escrita ambas, com o viés multívoco, subjetivo e plurissignificativo, se viram envoltas em mudanças rápidas e sucessivas.

Ao discutirmos sobre leitura literária recorreremos à Rildo Cosson (2009), uma vez que, de acordo com seus

estudos, são inúmeros os pontos levantados pelos (as) professores (as) sobre o ensino da leitura, em sala de aula, sendo que uma das principais provocações na formação de leitores está presente nas dificuldades vivenciadas, nas aulas de leitura, por vezes inseridas no conteúdo programático de gramática, ao promover a leitura literária em um contexto onde as novas tecnologias como internet, televisão, celular e aplicativos, em geral, se tornam mais atrativos, chegando a disputar a atenção e o interesse do corpo discente como um todo.

Concomitante a isso, Candido (1995) que foi um dos primeiros pesquisadores a debater o papel da leitura também no âmbito social, traz à baila que a leitura literária é um dos meios de se obter conhecimento, instigar à criticidade, estimular a capacidade de fantasiar inerente ao leitor, compreender a natureza humana, assim como aliviar interferências no meio social.

Destarte, em coadunância com Barthes (2007) é indiscutível que a literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento escolarizado dos (as) estudantes visto que por meio da leitura de obras literárias os (as) alunos (as) são expostos a uma variedade de perspectivas e ideias que os ajudam a entender melhor o mundo ao seu redor, a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas e a cultivar valores como empatia, respeito e tolerância. A leitura de obras literárias, por sua vez, permite-os explorar diferentes culturas e contextos históricos, ampliando seu repertório de conhecimento.

Ademais, em se tratando de ampliação do ensino de literatura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, trouxe mudanças significativas para o ensino de Linguagem e suas tecnologias, colocando o uso das tecnologias digitais como um elemento central na aprendizagem da língua

portuguesa ao promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita, bem como a compreensão e produção de textos, tanto em sua dimensão linguística quanto social e cultural.

REFERÊNCIAS

Brasil, **BNCC**- Base Nacional Comum Curricular Ministério da Educação, DF, 2018.

BARTHES, Roland. Sur la lecture. In : **Le Bruissement de la langue**. Paris: Seuil, 1984. p. 37-47. (Coll. Points- Essais, 4).

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**: vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. (1993). **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1993.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

JEAN, George. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995

FLECK, Beatriz Verges et al. Literatura Infantil. Universidade do estado de Santa Catarina. **Caderno pedagógico**. Núcleo de educação à distância -NEAD. 1ª Ed. Florianópolis, jun, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder and Herder, 1970

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

MINDLIN, Betty. **A invenção do índio**: reflexões sobre a literatura indígena brasileira. São Paulo: Editora Peirópolis, 2004.

NONATO, Raimundo. **Da Gruta do Gólgota ao Infinito**. Porto Franco, 2021.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula. Campina Grande**: Bagagem, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R (Org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17-24.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba, Editora Ibipex, 2012.

CAPÍTULO 7: CONVERSA
ARAGUAIANA DE LITERATURA:
DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO
DE LEITORES CRÍTICOS E
HUMANIZADOS

Isaquia Dos Santos Barros
Franco

DIÁLOGOS

CONVERSA ARAGUAIANA DE LITERATURA: DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E HUMANIZADOS

RESUMO: O ensino de literatura deve buscar, como um dos seus resultados, promover a humanização por via da leitura. Com vistas a esse ideal, vislumbrou-se o projeto de extensão “Conversa Araguaiana de Literatura”, realizado no Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia. Tal projeto visa incentivar a leitura literária na comunidade interna e externa do campus, buscando seu desenvolvimento crítico e humanístico. O presente artigo tem como propósito apresentar o referido projeto, focando no diálogo literário promovido por meio da leitura do livro Flor de Gume, de Monique Malcher. A utilização dos contos desse livro viabilizou aos participantes refletirem sobre temas como violência física e abuso sexual vivenciados por mulheres. Os resultados alcançados, até o final do ano de 2023, evidenciaram que a apreciação dos textos literários possibilita a participação ativa no processo de construção de sentido das obras que são lidas. Depreende-se, pois, que a prática de extensão, metodologicamente articulada com o ensino e a pesquisa, precisa acontecer de modo que os avanços científicos e tecnológicos caminhem juntos com a formação humana.

Palavras-chave: Diálogos literários. Formação de leitores. Humanização.

ARAGUAIAN LITERATURE TALK: DIALOGUES FOR THE FORMATION OF CRITICAL AND HUMANIZED READERS

ABSTRACT: Literature teaching must seek, as one of its results, to promote humanization through reading. With a view to this ideal, the extension project “Conversa Araguaiana de Literatura” was envisioned, carried out at the Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia. This project aims to encourage literary reading in the internal and external campus community,

seeking its critical and humanistic development. The purpose of this article is to present the aforementioned project, focusing on the literary dialogue promoted through reading the book **Flor de Gume**, by Monique Malcher. Using the stories from this book enabled participants to reflect on topics such as physical violence and sexual abuse experienced by women. The results achieved, by the end of 2023, showed that the appreciation of literary texts enables active participation in the process of constructing meaning in the works that are read. It can be inferred, therefore, that extension practice, methodologically articulated with teaching and research, needs to happen so that scientific and technological advances go hand in hand with human formation.

Keywords: Literary dialogues. Reader training. Humanization.

1. INTRODUÇÃO

A temática sobre literatura traz à tona a crise vivenciada em seu ensino, a qual, segundo Zilberman (2008), tem como um dos sintomas a falta de leitura por parte dos estudantes e o seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. As potencialidades do ensino de literatura, embora façam parte do plano das discussões acadêmicas, não alcançam, satisfatoriamente, a prática de sala de aula.

Embora existam experiências exitosas, muitas vezes, o que deveria ser uma disciplina estimuladora da leitura, voltada à formação de leitores, ainda, é responsável pelo distanciamento do aluno em relação ao texto literário. Nessa acepção, Cosson (2021a, p.36) pondera que “é certo que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Nesse sentido, entende-se a necessidade de desenvolver projetos e propostas que visem alterar essa realidade. Como afirma Rouxel (2012, p. 275), “não podemos

nos contentar em incriminar o modelo de leitura literária em vigor nas salas de aula sem abrir perspectivas para que saíamos do impasse”. Considerando esse contexto, vislumbrou-se o projeto “Conversa Araguaiana de Literatura”, que integra as atividades de Extensão, Ensino e Inovação, desenvolvidas no Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia.

O referido projeto tem como principal objetivo incentivar a leitura literária na comunidade interna e externa do campus, buscando seu desenvolvimento crítico e humanístico. Logo, o projeto justifica-se na compreensão de que o trabalho com o texto literário na escola deve ser alicerçado na utilização de práticas capazes de desenvolver, ao mesmo tempo, “razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas (Cardoso, 1995, p. 53, grifos do autor).

Tal propósito coaduna com o ideal de Candido (2011) quando defende a relevância da literatura para humanização, como uma necessidade universal de todos os homens em todos os tempos. Defende-se, portanto, uma formação de leitores competentes e proficientes, capazes de compreenderem o texto lido, posicionando-se a partir dele e, sobretudo, mais conscientes a respeito das questões sociais.

Nessa vertente, Cosson (2011a, p. 17) pondera que “a literatura tem um papel humanizador, pois é mais que um conhecimento a ser reelaborado, a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade”. Essa oportunidade manifestada pela literatura traz ao sujeito uma face de si mesmo, em que se pode viver a compreensão acerca de si e do mundo, da própria realidade mediante a ficção contida nas palavras, ao romper limites e alargar o pensamento.

Nesse contexto, defende-se que o professor pode contribuir na orientação da leitura literária para que esta

atinja o fim desejado. Como confirmado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (Brasil, 2006, p. 06). Tal desafio é sempre colocado como responsabilidade da escola e, por conseguinte, do professor.

Desse modo, acredita-se que a realização de um projeto voltado para a leitura, além de promover o contato do leitor com obras literárias, permite uma relação intertextual entre as obras e a discussão crítica de questões em voga na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o presente capítulo tem como propósito apresentar o projeto extensionista voltado para a leitura de textos literários, focando no diálogo literário promovido por meio da leitura do livro *Flor de Gume*, de Monique Malcher.

Assim como as demais leituras selecionadas de obras da literatura brasileira para serem estudadas, este livro foi um dos escolhidos para discussão, considerando que seus contos, por meio das vivências de mulheres, apresentam temas prementes de reflexão, tais como a violência física e o abuso sexual. De acordo com Pinheiro (2022), são narrativas que abordam a questão do poder da arte e da escrita, inspirando as mulheres a acreditarem mais em si mesmas e na força da palavra para enfrentar os percalços e continuar a caminhada.

2. O papel humanizador da literatura e sua relevância no ensino

Ao refletir sobre Direitos humanos e literatura, Candido (2011) pondera sobre o fato de termos chegado a um ponto de alto desenvolvimento e racionalidade técnica e de

domínio sobre a natureza. Tal fato permite, segundo o autor, imaginar a possibilidade de resolvermos grandes números de problemas existentes, no entanto, a irracionalidade no comportamento humano atingiu também o seu máximo.

Dessa forma, os mesmos meios responsáveis pelo progresso provocam também a degradação da maioria. Nessa direção, Moraes (2012) reflete sobre a visão racionalista ter provocado uma grande perda para a humanidade em termos de sensibilidade, de estética, de sentimentos e de valores, pois, ao valorizar as qualidades primárias da matéria, direcionou atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável.

Diante desse cenário, a autora pondera que o mundo foi ficando cada vez mais “árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito” (Moraes, 2012, p. 39). Tal afirmação conduz a Candido (2001) quando defende o papel humanizador da literatura com a sua capacidade de permitir a percepção da realidade circundante, atuando diretamente de forma social, psicológica e, por conseguinte, contribuindo para a formação.

Por sua capacidade de atuar em todas as áreas da vida, “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (Candido, 2011, p. 178). Sob essa visão, humanizar o homem é, segundo dimensiona o autor, uma das funções da arte literária. Assim, pode-se entender que a principal potência da literatura é, pois, a da humanização.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p. 182).

O referido conceito de humanização conduz à definição apresentada no dicionário Houaiss, como ação ou efeito de humanizar ou humanizar-se; tornar-se mais sociável, gentil ou amável. Nesse viés, pensar o ensino de literatura humanizadora seria semear nos homens esse lado humano proposto nesse conceito do dicionário. Humanizar seria, portanto, sensibilizar as pessoas para se tornarem mais cordiais com o outro e consigo mesmas.

Nesse contexto, Morin (2003, p. 44) defende que um romance, por exemplo, tem a capacidade de pôr “à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo”. O conceito de literatura, apresentado por Candido (2011), compreende todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações.

Concebida dessa maneira, a literatura corresponde “a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2011, p. 177). Portanto, impedir uma pessoa do acesso a esse bem corresponde a privá-la de um direito, tendo em vista o fato de ela ser tão indispensável para a vida como outros bens fundamentais.

A argumentação de Candido (2011) relaciona-se ao que ele chama de bens compressíveis e bens incompressíveis. Compressíveis são os bens supérfluos, como cosméticos, enfeites, roupas, ou seja, são dispensáveis, pois não satisfazem necessidades essenciais do ser humano. Já os incompressíveis correspondem às urgências básicas, ou seja, àqueles que não podem ser negados a ninguém, tais como o alimento, a casa, a roupa. Ao abordar esse ponto de vista, o autor faz referência a Louis-Joseph Lebret, tido por ele como

um “grande” sociólogo francês, com quem conviveu.

Muito mais que apresentar a distinção entre esses bens, Candido (2011) acrescenta como imprescindíveis não somente os que alicerçam a sobrevivência física em níveis decentes, mas também os que garantem a integridade espiritual. Nessa direção, o autor destaca, como bens imprescindíveis, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., mas também o direito à crença, à opinião, ao lazer e à arte e à “literatura”.

Reitera-se a defesa Candido (2011) em conceber a arte literária como uma possibilidade de garantia da integridade espiritual do sujeito, por meio de seu caráter humanizador. Ainda conforme o autor, quando o homem se apropria da poderosa força da palavra organizada, pode ordenar melhor sua mente e seus sentimentos e, conseqüentemente, conseguirá organizar melhor a visão de mundo que tem.

À vista disso, Calvino (2007) pondera que a literatura é um subsídio para se saber quem é e onde quer chegar. Assim, o autor corrobora com a concepção do potencial de humanização presente na literatura a partir das questões, das discussões e das reflexões advindas dela. Confirma-se, portanto, a importância da literatura para o ser humano, pois se confirma cada vez mais seu uso como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (Candido, 2011, p. 188).

Logo, além de sua função estética, revela-se também como instrumento de denúncia das injustiças sociais. Nessa direção, Todorov (2009, p. 23-24) defende a sua aceitação como um “agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública”.

Desse modo, o autor decreta:

mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2009, p. 23-24).

As afirmações manifestadas por Todorov (2009) asseguram que na arte literária há textos com o poder de reformar o pensamento, assim como propõe Morin, Ciurana e Motta (2003). Essa reforma, como ratificaram os autores, pode acontecer por meio da literatura, em virtude do seu poder de oferecer abertura para outras formas de experiência humana. Consoante a essa ideia, a arte da palavra pode modificar o ensino, uma vez que permite inventar novas possibilidades.

Para Compagnon (2009), a literatura possui uma “capacidade terapêutica”, pois ensina melhor a sentir, a ampliar a percepção da vida, possibilitando que, a partir de uma educação da sensibilidade, alcançar um conhecimento que é tão importante, quanto o conhecimento científico. Com essa compreensão, esse autor leva a refletir sobre a função da literatura para a vida das pessoas, sobre quais valores ela pode criar e transmitir ao mundo atual, bem como conduz a pensar em qual lugar ela ocupa no espaço público, e, finalmente, permite refletir sobre a importância de sua presença na escola.

Logo, é inadiável, como adverte o próprio Compagnon

(2009), a obrigatoriedade de a literatura ser lida e estudada, visto que a leitura de textos literários e, por extensão o seu ensino, oferece representações coletivas como possibilidades de propiciar uma educação que pode tornar os alunos mais sensíveis e críticos em relação às questões da identidade e da alteridade.

Nesse contexto, justificam-se as vozes daqueles que defendem sua presença na escola, pois entendem que o contato com esse bem cultural é uma oportunidade para que o aluno reconheça sua própria humanidade. Nesse sentido, entende-se que não é possível abordar a importância da literatura para a formação do ser humano, sem uma análise da questão dessa vivência no âmbito escolar.

A questão a ser enfrentada, segundo Cosson (2011a), é de que maneira a escola deve escolarizar a literatura, para que, de fato, ela cumpra o seu papel humanizador, sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma. Nessa direção, o referido autor faz referência a Soares (1999) a qual, ao estabelecer considerações sobre a escolarização da leitura literária, defende que ela não pode ser evitada, pois negá-la significa negar a própria escola.

Consoante Soares (1999), a escolarização da literatura não é necessariamente um problema, mas, sim, a falta de uma prática pedagógica que conduza essa escolarização. Ao tecer considerações sobre a escolarização da literatura, a autora proporciona reflexões pertinentes sobre as implicações do ensino de literatura na escola, independentemente do nível ou da modalidade em que ocorra. Em conformidade com suas ideias, é preciso levar em consideração que há dois tipos de escolarização do texto literário: a adequada e a inadequada.

Franco e Silva (2018), citando Soares (1999), mencionam que a escolarização da literatura tem sido inadequada, quando propõe leitura de fragmentos de textos

literários nos livros didáticos, e/ou os utiliza como pretexto para exercícios de gramática e de ortografia. Dessa forma, por um lado, perde-se inteiramente a interação lúdica que poderia produzir sentido, a percepção do poético e o gosto pela leitura. Por outro lado, adequada seria aquela escolarização que conduzisse às práticas de leitura literária as quais ocorrem no contexto social e as atitudes e os valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Contudo, o ensino literário, na maioria das escolas brasileiras, há muito tempo tem sido conduzido por uma escolarização inadequada, esquecendo-se de suas peculiaridades, podendo trazer consequências perigosas como a falta de amor pela disciplina, como advertiu Todorov (2009). Tal fato se dá, porque a prática de leitura tem sido cada dia mais subvertida por outras que não tencionam a formação do leitor a partir dos textos literários, como, por exemplo, a apresentação das obras por meio de descrições fragmentadas, que, de acordo com Cosson (2011b), em nada contribuem para o aluno constituir-se um leitor proficiente.

Essa situação revela-se como uma problemática do ensino de literatura, sobretudo no nível médio. Nessa etapa de escolaridade, a literatura não tem recebido a necessária atenção, mesmo que estudar as questões literárias seja um dos objetivos da Língua Portuguesa. Nesse nível de ensino, não raro encontram-se práticas pautadas na transmissão de conteúdos e ideias moralizantes, bem como o viés cronológico. Sem contar a discussão apresentada por Lajolo (1982) acerca dos textos literários serem utilizados apenas como um pretexto para ensinar gramática.

Sobre esse aspecto, Testa e Franco (2018) discorrem que, em 2008, em um ensaio intitulado “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” Lajolo revisitou o seu artigo publicado na década de 1980, ao questionar elementos

que envolvem o termo “pretexto” no exercício da leitura. Ao rever sua posição, a pesquisadora intervém que o texto continua não sendo pretexto, mas é contexto, por meio do qual se estabelecem as relações sociais que se entrelaçam no decorrer da história.

Segundo Lajolo (2009, p. 108), “o contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros”. Ao não considerar esse contexto, a escola comete equívocos ao trabalhar com a leitura. Nessa direção, Todorov (2009), ao analisar o desgaste por qual a literatura tem passado, afiança que a crise em seu ensino está pautada na forma como ela tem sido oferecida desde a escola primária até a faculdade. O teórico justifica essa tese, explicando não haver escassez de bons poetas ou ficcionistas, nem muito menos esgotamento da produção ou da criação poética.

Esse panorama conduz a Yunes (2012), quando afirma que não é a literatura quem está propriamente em perigo, mas pode ser que o leitor esteja, ou seja, a própria leitura. Diante dessa consideração, a autora destaca a urgência em se “promover a inclusão máxima de sujeitos na condição de leitores”, por meio de práticas que “garantam o diálogo entre tempos, sociedades, interesses e expressem reflexões lúcidas do encontro linguagem/leitor/mundo” (Yunes, 2012, p. 82).

Nessa acepção, Morin (2003, p. 43), ao defender uma reforma no ensino de literatura, salienta que “é preciso restituir-lhe sua virtude plena”. O argumento do autor advém de sua reflexão sobre a reforma do ensino, na qual ele alega que, em vez de corrigir os problemas advindos de um ensino pautado no tradicionalismo, nosso sistema educacional obedece a ele. O autor pondera ainda sobre a literatura não poder ser considerada “apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas,

mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (Morin, 2003, p. 48, destaques do autor). O pesquisador compreende a leitura literária como uma forma de acesso às experiências de vida.

Exatamente, por isso, tem havido tantas discussões sobre literatura e ensino. Muitas dessas discussões estão voltadas para uma ruptura em metodologias tradicionais na prática pedagógica dos professores. Como afirma Compagnon (2009, p. 56), “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”. À luz desse pensamento, nota-se a necessidade de valorizar seu ensino por meio da leitura do texto literário, como requisito indispensável à formação de leitores, bem como contribuir para a formação humana, aspectos centrais da relação literatura e ensino.

Um dos caminhos para se pensar a literatura em sala de aula é, como propõe Gabrielli (2016), realinhando o foco para a subjetividade e as outras dimensões que compõem o ser humano em sua totalidade. Assim, na esteira da autora, acredita-se no trabalho com leitura de textos literários como a prática mais adequada para se chegar a esse fim. Logo, justifica-se a necessidade de desenvolver projetos escolares que desenvolvam o gosto por essas leituras, como o que será apresentado a seguir.

3. O projeto “conversa araguaiana de literatura”

O projeto “Conversa Araguaiana de Literatura”, desenvolvido no ano de 2023 foi idealizado pelo professor Osimar da Silva Barros e conta com a contribuição das professoras Francly Leyla Salazar e Isaquia dos Santos Barros Franco. Uma das ações do projeto consiste em convidar docentes e discentes do próprio campus e de outros campi

para realizarem diálogos literários com a comunidade interna e externa da instituição a partir da leitura de contos, romances, crônicas etc. O convite também é estendido a professores e a alunos da rede pública de ensino municipal e estadual da cidade para, também, dialogarem sobre os textos literários selecionados.

Para a sua concretização, foram realizadas algumas reuniões com o intuito de discutir a respeito das atividades a serem desenvolvidas. Por meio dessas discussões, estabeleceu-se que os diálogos aconteceriam de uma a duas vezes em cada mês, com encontros presenciais ou de forma online, quando os convidados para apresentação das obras fossem de outros campi. No modo presencial seria organizado um círculo de diálogo em alguma sala de aula ou no auditório. No formato remoto seria feito o uso da plataforma Google Meet. Ademais, decidiu-se que os encontros seriam realizados como parte do encerramento do trabalho de leitura envolvendo toda a comunidade interna e externa, visto ser uma atividade de extensão.

A escolha pela metodologia de diálogos justifica-se por entender-se, como Cosson (2011a, p. 27), que “o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Então, além de propiciar a leitura, os diálogos possibilitam a discussão de obras literárias clássicas - como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo - e contemporâneas - como *Flor de Gume* -, de Monique Malcher. Ao aproximar os alunos e a comunidade das produções ficcionais clássicas e contemporâneas, buscase desenvolver o aprofundamento da análise literária e o entendimento de que os sentidos dos textos se constroem no diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.

Importante frisar que as etapas do projeto têm início a partir da escolha das obras literárias com temáticas

relevantes que apresentem diferentes aspectos da sociedade, desse modo, ao mesmo tempo em que possibilitam entretenimento, oportunizam pensar criticamente. Ressalta-se, portanto, que tão importante quanto a escolha da metodologia a ser adotada está o cuidado na escolha das obras a serem lidas e discutidas. Essas escolhas fazem muita diferença na apropriação da literatura para o fim pretendido.

Após a escolha da obra a ser lida, parte-se para a etapa de sensibilização dos alunos para que desenvolvam o papel de multiplicadores do projeto no momento da efetivação dos diálogos. Contudo, para que isso aconteça é necessário estimulá-los à leitura, tarefa não muito fácil, principalmente quando se trata dos clássicos, indicados como textos de vocabulário de difícil entendimento, além da dificuldade apontada para entender a realidade apresentada. Configura-se, neste ponto, a importância dos diálogos baseados na leitura, pois possibilitam maior entendimento sobre a obra lida.

Para o momento dos diálogos ficou definido que teriam a seguinte organização: inicialmente o mediador, no caso o coordenador do projeto, faz a apresentação do professor convidado a conduzir a discussão sobre a obra literária previamente definida; em seguida, este convidado realiza a apresentação do texto e de seu autor, classifica a obra quanto ao gênero, destaca a temática e parte para a contemplação crítica e síntese da obra, levantando a discussão sobre aspectos importantes que conduzam à reflexão e sensibilização; por fim, o público é convidado a participar do debate a partir da mobilização realizada pelo mediador.

4. Diálogo literário: flor de gume, de monique malcher

A análise literária da obra *Flor de Gume*, de autoria de Monique Malcher, marcou um dos encontros do projeto de extensão “Conversa Araguaiana de Literatura”. Trata-se da primeira obra da escritora paraense, nascida em Santarém, interior do Pará. Devido a densidade de sua obra, o livro, publicado pela Editora Jandaíra, foi vencedor na categoria conto, em 2021, do Prêmio Jabuti, o mais tradicional prêmio literário do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, idealizado em 1959, visando prestigiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacam a cada ano.

A autora Monique Malcher, é escritora, jornalista, antropóloga e artista plástica. Graduiu-se em jornalismo em 2013, pela Universidade da Amazônia (UNAMA), concluiu seu mestrado em antropologia em 2018, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), além de ser Doutora Interdisciplinar em ciências humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desenvolveu pesquisa sobre literatura, quadrinhos e feminismo.

Disponível nos formatos impresso e e-book, a referida obra, traz uma narrativa que convoca o leitor, por meio de diversos contos, mais precisamente 37, como descreveu a própria autora, a entrar em contato com “histórias de mulheres em um contexto nortista, que lidam com violências em suas mais variadas dimensões” (Malcher, 2020b). Nesse sentido, Batista e Rabelo (2023) destacam que é um livro que nos leva a refletir e remexer as fragilidades femininas, assim como questionar o seu lugar enquanto mulher.

O livro em destaque é dividido em três partes, intituladas, respectivamente: “Os nomes escritos nas árvores, os umbigos enterrados no chão”; “Quando os lábios

roxos gritam em caixas de leis herméticas” e “O reflorestar do corpo, o abandonar das pragas”. Pode se dizer que cada uma dessas partes corresponde a uma das fases da vida das mulheres apresentadas em três gerações com suas histórias vividas pelas ruas e pelas águas do Pará e entrelaçadas por dores e traumas no qual o algoz é o próprio pai, marido ou filho.

Ao longo da leitura dos contos, podemos perceber as vozes entrelaçadas de várias gerações de mulheres: netas, filhas, mães e avós que dialogam entre si, por meio das águas dos rios e da terra de raízes e árvores, deixando fluir as dores e os traumas experienciados em suas vidas (Pinheiro, 2022).

A escolha desse livro para fazer parte de um dos diálogos literários promovidos pelo projeto aqui apresentado deu-se por acreditar-se que ele mostra com precisão e sutileza a literatura paraense produzida por mulheres por meio de uma prosa poética que conduz o leitor a colocar-se no lugar do outro. No trecho, “meu corpo conhecia todo tipo de dor com objetos diferentes. Sandália, livro, prato, folha, galho, cadeira, controle de TV e quase sempre chute com soco” (Malcher, 2020a, p.45) é possível perceber o quanto essa leitura pode ser impactante e poderosa, principalmente por se tratar de uma literatura feminina nacional.

Outro motivador para a escolha do livro foi o fato de sua leitura funcionar como um fim terapêutico, ao evidenciar a força das mulheres, sem romantismo ou vitimismo, apenas evidenciando a evolução de gerações com seus traumas, aprendizados e ensinamentos. No trecho “sinto muito que só agora sinto que viver é uma boa maneira de me vingar do vazio” (Malcher, 2020a, p. 102) evidencia-se como a força poética da escrita extrapola as páginas literárias.

Ademais, a obra expõe “a paisagem paraense,

impossível de esconder, porque muito ali tem um modus vivendi peculiar na relação com a natureza, imbricada a seus moradores” (Fritsch, 2020, p. 1). Fomentar a leitura literária e sua relação crítica com meio social e ambiental torna-se relevante para uma instituição de ensino que prioriza a educação técnica e tecnológica e, por sua vez, estender esse incentivo para além do campo institucional a fim de ampliar o processo de ensino-aprendizagem e conhecer outras experiências sociais que circundam o IFPA/Campus Conceição do Araguaia.

Considerações finais

Compreende-se que a literatura possibilita ser um fio a explorar os desafios da contemporaneidade, sendo que ela perpassa pelo sujeito, pelo contexto e entrelaça com o conhecimento, com a leitura que ele faz de mundo, permitindo, dessa forma, ao mesmo tempo, desconstruir, tecer e reconstruir novos saberes. Quando o indivíduo pratica a leitura, experimenta, por meio do ficcional, vivências com realidades.

Acredita-se que, por meio do imaginário proporcionado pela literatura, é possível encontrar as verdades da vida concreta. Concorda-se com a concepção defendida por Morin (2003, p. 48) de que “os livros constituem ‘experiências de verdade’, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós”. Essas vivências são necessárias ao leitor, pois o conduz a refletir e a ampliar o modo de ver o mundo a respeito de temas emergentes.

Não é raro perceber, entre os leitores, a transformação que uma obra literária traz as suas vidas. Nessa direção, Cosson (2011a), destaca a necessidade primordial do contato

direto do leitor com as obras literárias, sendo indispensável dar ao aluno a oportunidade de interagir com elas.

Nesse contexto, a realização do projeto “Conversa Araguaiana de Literatura”, no período letivo do ano de 2023, alcançou resultados positivos, considerando que, por meio dos diálogos já realizados, foi possível perceber um maior interesse pela leitura literária, uma vez que a participação nos encontros cresceu gradativamente e a compreensão e a interpretação leitora foram percebidas em sala de aula.

Diante dessa constatação, entendemos que o objetivo do projeto está sendo contemplado de forma exitosa. Desse modo, em virtude da dimensão social que a leitura literária assume na vida do leitor, acredita-se na viabilidade da sua continuidade com um trabalho sempre embasado numa prática que ratifique a linha teórica norteadora do projeto, quando analisa a literatura centrada no processo de humanização, nas significações que os leitores constroem para suas leituras e nas interações estabelecidas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Jéssica Pingarilho; RABELO, Suzana Farias. Resenha do Livro Flor de Gume. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 23, jan./jun.,2023 > SEÇÃO C: Resenhas.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v.3. Brasília: 2006.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteira** Uma visão Holística da Educação. Ed. Summus. São Paulo, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. – São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** (trad) Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed, 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011a.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário na sala de aula. In: Gonçalves, Adair; Pinheiro, Alexandra Santos. (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas; Dourados: Mercado de Letras; Editora da UFGD, 2011b, p. 281-298.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola** (Estratégias de ensino). São Paulo-SP: Parábola, 2013.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Letramento literário no ensino médio pelo viés da semiótica: uma possibilidade de incentivo à leitura a partir do percurso gerativo de sentido. In SILVA, Antônio Adailton; SILVA, Gislâne Gonçalves; ALMEIDA, Núbia Régia de. **Literatura e Linguística**: um olhar reflexivo. Pará de Minas-MG: Virtual Books, 2018, cap. 5, p. 78 a 90.

FRITSCH, Israel Augusto Moraes de Castro. Pelos rios da infância, nos barcos de Santarém: o primeiro livro de Monique Malcher. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 70, p. 1-4, 2020. E-ISSN: 22388915 DOI: 10.22456/2238-8915.106095.

GABRIELA, Marielli. **Ensino de literatura**: da Paideia ao paradigma sistêmico. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura**. Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora / ALB, 2009. p. 99-112.

MALCHER, Monique. **Flor de Gume**. São Paulo: Pólen 2020a.

MALCHER, Monique. Flor de Gume e a densidade da literatura produzida por mulheres. Medium, 2020b. <https://medium.com/@moniquemalcher/flor-de-gume-e-a-densidade-da-literatura-produzida-por-mulheres-1d3do4c4cd01>. Acesso em: 04, fevereiro de 2024.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16ª. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA Emilio Roger; MOTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Elaborado para a UNESCO. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PINHEIRO, Priscilla. **Flor de Gume, livro de Monique Malcher**. Memórias de Vento, 2022. <https://memoriasdevento.com/flor-de-gume-monique-malcher/>. Acesso em: 04, fevereiro de 2024.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide

Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**. v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária: o jogo infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TESTA, Eliane Cristina; FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. Escolarização da poesia no Ensino Médio. **Estação Literária**, v. 20, p. 204-215, 2018.

TODOROV. Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antônia. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antônia; SILVA, Vera Lúcia Silva (Coords.). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 13-31.

YUNES, Eliana. A literatura está mesmo em perigo? In: LIMA, Aldo de. et al. (Orgs.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2012. p. 77-91.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

BIOGRAFIA DOS ORGANIZADORES

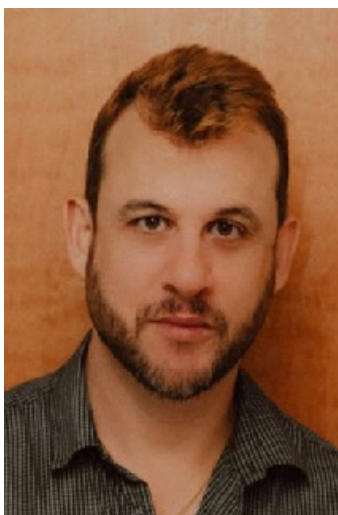


Mônica Assunção Mourão

Doutora em Letras, pelo Programa de Pós-graduação da UFNT, PPGLIT, Mestre em linguística aplicada pela UNISINOS, em São Leopoldo-RS, especialista em teoria literária, pela UEMA, de Imperatriz e graduada em Letras - língua portuguesa e literatura, pela UEMA, de Imperatriz. Atua na área da literatura brasileira, literatura infanto-juvenil e na de ensino de literatura bem como no processo de formação de leitor. É membro do GELITI, Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, da UEMASUL. Atualmente, é professora lotada no CCHSL, Adjunto I, colaborando com os cursos de Letras e de Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7525740376949192>

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, Política e Ensino (GELIPE). Desenvolve pesquisas sobre Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição, Literatura de Testemunho. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Professor Permanente no Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura - PPGLIT (UFNT) e no Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE (UFMA). Email: cesarpolitika@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2127722292747646>;



Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-6011-9527>

AUTORES:



Prof Dr Abílio Pachêco de Souza

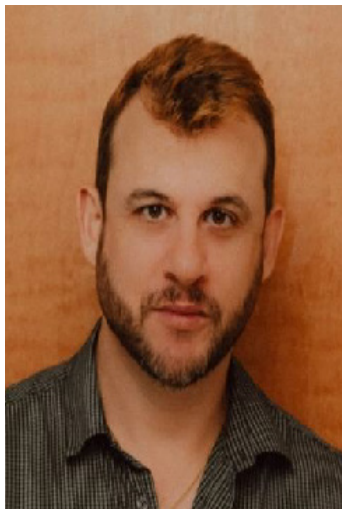
(Bolsista CAPES) é Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP (estágio Sanduíche na FU-Berlin). Professor do curso de Letras Língua Portuguesa da UNIFESSPA. Professor do POSLÉT / PROFLETRAS (Unifesspa). Bolsista Pós-doutoral pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (CAPES), no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT / UFNT. Membro do grupo de pesquisa NARRARES e líder do GP LAERTE (Laboratório de estudos de Resistência e Testemunho). Organizador do livro: *Escritas e escritos (im)pertinentes na Amazônia: estudos de literatura, resistência, testemunho e ensino* (NEPAN, 2024), livro que reúne parte da produção acadêmica do GP LAERTE. Autor dos livros: *No rastro e no rumo das palavras,*

dos fragmentos, da história brasileira recente na obra de Benedicto Monteiro, (tese de doutorado, Editora NEPAN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2734421939764148>

Bruna Polyana Pereira Lima

Mestra em Letras (UFT - Universidade Federal do Tocantins) – com área de concentração em Análise Linguística (2021). Graduada em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEMA - Universidade Estadual do Maranhão). Pós-graduada em Metodologias Inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa (IESF - Instituto de Ensino Superior Franciscano. Áreas de interesse de pesquisa: Letramento Literário, Biblioteca Escolar e Letramento na Educação de Jovens e Adultos. Professora da Educação de Jovens e Adultos. Integrante da equipe de Acompanhamento de Biblioteca Escolar no município de Imperatriz -MA, atuando na reestruturação das bibliotecas escolares e formação de agentes de leitura. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7201229346896641>





César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, Política e Ensino (GELIPE). Desenvolve pesquisas sobre Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição, Literatura de Testemunho. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Professor Permanente no Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT (UFNT) e no Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE

(UFMA). Email: cesarpolitika@gmail.com lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2127722292747646>>; Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-6011-9527>>

Daniela de Oliveira Almeida

(Bolsista CAPES) foi residente/bolsista PRP/ CAPES. Graduada em Licenciatura em Letras Português, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Integrou o grupo de pesquisa LAERTE, coordenado pelo prof. Dr. Abilio Pacheco. Defendeu o TCC sobre práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental II e atualmente atua como professora nessa etapa da educação básica. Seu maior propósito enquanto profissional da educação é contribuir para que ela avance e transforme pessoas. E-mail: danielaalmeidats@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433117147502509>





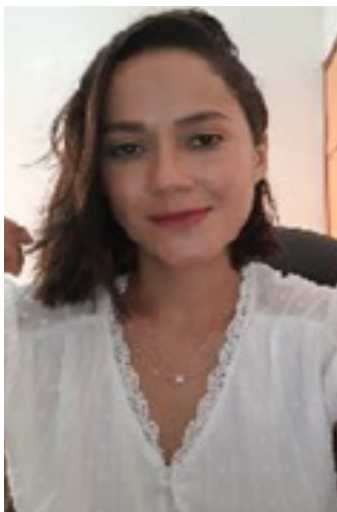
Daysiane Cardoso da Cruz

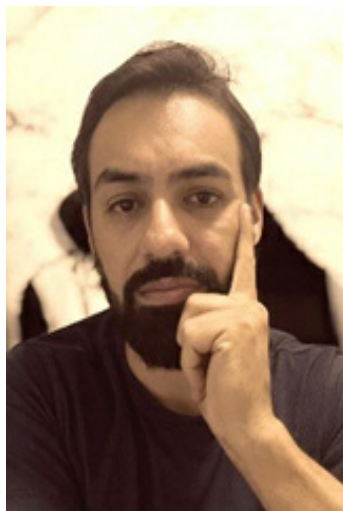
(Bolsista CAPES) é formada em Letras, é mestranda pelo Programa de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Letras, da UNIFESSPA, cursou licenciatura na Universidade Integrada de Araguatins em Língua portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas (2014) Foi bolsista CAPES no Programa Residência Pedagógica subprojeto de Língua Portuguesa como preceptora no período entre Novembro de 2022 ao término em 2024 na escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Oneide de Souza Tavares É também graduado em Pedagogia. Fez parte do grupo de pesquisa LAERTE (Laboratório de Estudos de Resistência, Teoria do testemunho e Ensino de Literatura). Também integra o grupo de pesquisa do fantástico na Amazônia. Atualmente desenvolve pesquisa sobre Serpentes

da Amazônia: Monstruosidades e encantamentos em Cobra Norato e Boiuna sob orientação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/913157857099915>

Deivanira Vasconcelos Soares

Doutora em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Letras, com área de concentração em Teoria da Literatura (2019), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus de São Luís. Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2016) pelo Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação (INESPO). Especialista em Literatura e Ensino (2023) pela (UEMA), Graduada em Letras/Literatura (2015) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pesquisadora do GELITI - Grupo de Estudos Literários e Imagéticos (UEMASUL), atuando nas seguintes linhas de pesquisa: 1) Estudos literários em diálogos com outros saberes; 2) Cinema e ensino. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão em Comunicação, Gêneros e Feminismos Maria Firmina dos Reis (UFMA). Professora da Educação Básica atuando em estruturação de Bibliotecas Escolares, projeto de incentivo à leitura e ensino de literatura. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4060041874116947>





João Paulo Costa Alves

Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Literatura Brasileira e Linguística Aplicada. Coordenador do Departamento de Elaboração, Correção e Revisão de Provas de Concurso Público e Processo Seletivo do Instituto de Desenvolvimento Social Ágata. Integrante dos grupos de pesquisa GELIPE (Grupo de Estudo em Literatura, Política e Ensino) e LAERTE (Laboratório de Estudo e Resistência, Resistência, Teoria do Testemunho e Ensino de Literatura). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7641885730938386>

Maria Maryana de Castro Silva

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLe da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e docente da rede Estadual do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3230715677398564>





Profª MSc. Francisca Maria Cerqueira da Silva

(Bolsista CAPES) é docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/ Instituto de Linguística, Letras e Artes/ Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução. Mestre em Letras (UFT/2015), Graduada em Letras (UFPA/2002), com Especialização em Educação Especial e Inclusiva (FACINTER/2009). Atua na área de ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais-Libras). Foi Coordenadora do sub-projeto de Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica da UNIFESSPA de Dezembro de 2023 a Maio de 2024. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0432948790044543>

Mariana Soares dos Santos

Possui graduação em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL (2018). É especialista em Metodologias Inovadoras aplicadas à educação: Ensino de Língua Portuguesa, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2018). É mestre em Letras pela UEMASUL (2023) na linha de pesquisa literatura, diálogos e saberes. Desenvolve pesquisa nas áreas de Literatura, Literatura regional, Literatura imperatrizense, Letramento e Ensino. Atualmente é também doutoranda do programa de pós-graduação em letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, na área de literatura e ensino com foco na formação de professores e Literaturas Brasileiras.





Mônica Assunção Mourão

Doutora em Letras, pelo Programa de Pós-graduação da UFNT, PPGLIT, Mestre em linguística aplicada pela UNISINOS, em São Leopoldo-RS, especialista em teoria literária, pela UEMA, de Imperatriz e graduada em Letras - língua portuguesa e literatura, pela UEMA, de Imperatriz. Atua na área da literatura brasileira, literatura infanto-juvenil e na de ensino de literatura bem como no processo de formação de leitor. É membro do GELITI, Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, da UEMASUL. Atualmente, é professora lotada no CCHSL, Adjunto I, colaborando com os cursos de Letras e de Pedagogia. Também é professora

permanente do Mestrado Profissional em Letras, da Uemasul.

Rute Maria Chaves Pires

Professora de Literatura Portuguesa, Literatura Afro-brasileira e Literaturas Africanas de língua portuguesa do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL. Mestra em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa nas áreas de Ensino da Cultura e Literatura Afro-Brasileira, Literaturas dos países africanos de Língua Portuguesa e Literaturas Regionais. Pesquisadora do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos-GELITI, atuando nas linhas de pesquisa: Estudos Literários em diálogo com outros saberes e Ensino e Cinema. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares em Literatura, Linguística e Humanidades-LEHUT, atuando na linha



de pesquisa Literatura e Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa "Sabura di nos terra". Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6271289340031747>



Silas de Araújo Viana

Graduando em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). É membro efetivo da Academia de Letras e Artes Juvenil de Porto Franco (ALAJUFRAN). Atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no município de Porto Franco - MA.

Isaquia dos Santos Barros Franco

Doutorado e Mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2020/2015). Especialista em Psicopedagogia e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2007/2006). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Pará - IFPA -, campus Conceição do Araguaia-PA, no qual exerce a função de Coordenadora do curso de Especialização lato sensu em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica e é responsável pela disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos do curso.

Ministra, ainda, disciplinas nos cursos de graduação e nos cursos técnicos integrados. Atua nas áreas de Letras, Linguística e Literatura. É pesquisadora e líder do grupo de pesquisa Educação, Sociedade e Práticas Linguísticas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4367615060832395>



ENSINO LITERATURA REGIONALIDADES

O livro *Ensino de Literatura e suas Regionalidades: Perspectivas Amazônicas* propõe uma reflexão crítica sobre a literatura produzida e estudada nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, com ênfase na chamada literatura amazônica. A obra busca ampliar a visibilidade dessa produção literária ainda pouco explorada, valorizando suas múltiplas expressões e narrativas identitárias.

Organizada a partir de pesquisas qualitativas, análises de conteúdo e revisão bibliográfica, a coletânea articula teoria e prática no ensino da literatura regional, tanto no ensino superior quanto na educação básica. Ao destacar vozes e textos fora do eixo canônico, o livro contribui para o fortalecimento de uma abordagem literária alinhada à BNCC e atenta às especificidades culturais do território amazônico.