



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO - PROPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS – PPGLe

LUCIANA DE LIMA REIS

LEITURA LITERÁRIA E HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA: uma proposta para a
educação básica com a obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz

IMPERATRIZ - MA

2025

LUCIANA DE LIMA REIS

LEITURA LITERÁRIA E HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA: uma proposta para a
educação básica com a obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima.

IMPERATRIZ - MA

2025

R3751

Reis, Luciana de Lima

Leitura literária e história local na escola: uma proposta para a educação básica com a obra Cauré Imana, o cacique rebelde, de Olímpio Cruz. / Luciana de Lima Reis. – Imperatriz, MA, 2025.

110 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Leitura Literária. 2. Cauré Imana, o cacique rebelde – Olímpio Cruz. 3. Protagonismo discente. 4. Sequência didática. I. Título.

CDU 81'33

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

LUCIANA DE LIMA REIS

LEITURA LITERÁRIA E HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA: uma proposta para a educação básica com a obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Literatura, Diálogos e Saberes.

Aprovada em:

Professora Dra. Lilian Castelo Branco de Lima
Presidenta e Orientadora (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – PPGLe/
UEMASUL)

Professor Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Examinador Externo (Universidade Federal do Maranhão – UFMA)

Professora Dra. Deivanira Vasconcelos Soares
Examinadora Interna (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – PPGLe/
UEMASUL)

Dedico este trabalho a minha mãe que incassavelmente reza a Deus por mim e minhas causas, ao meu pai, aos meus irmãos, meus sobrinhos e cunhados que fazem o possível e impossível em meu favor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Nossa Senhora e a todo o céu por me sustentarem quando pensei que iria cair e não mais conseguiria me levantar. Aos meus pais, pelo apoio e compreensão. Aos meus irmãos: Luciene, por ser meu amparo quando, muitas vezes, eu já não conseguia mais caminhar sozinha — em oração, caminhou comigo e, em alguns momentos, me carregou nos braços; Wallace, que mesmo com a correria da escola e da igreja, esteve atento quando precisei, inclusive me acompanhando em viagens até Imperatriz. Meus irmãos, obrigada por tudo!

Aos meus cunhados: Gilvan, sempre disponível e atencioso para me levar até o local de embarque com destino a Imperatriz; Natália, pela compreensão neste período de estudos. Vocês foram e são muito importantes para mim. Aos meus sobrinhos, por transbordarem tanto amor e tornarem meus dias mais felizes, leves e cheios de sentido: Maria Emanuella, Victor Emanuell, Cecília, Isaque, Júlia e Emanuel — amo muito vocês! Ao Lauro e à Jarline, minha gratidão por me ajudarem indiretamente, assumindo os compromissos dos projetos da minha mãe quando eu não podia estar presente. Gratidão a toda a minha família.

Às irmãs, mestra Claudilene e doutora Cláudia, muito obrigada por tanto e por tudo. No meu caminho em busca de um sonho, vocês me ofereceram chão, teto, abrigo e alimento. Só Deus poderá retribuir tamanha generosidade. Há um espaço em meu coração que pertence a vocês e à família de vocês. Que Deus abençoe grandemente cada uma.

À Vanessa Rosana, minha gratidão por me auxiliar sempre que precisei, com tamanha disponibilidade. À minha psicanalista Amanda Santos, muito obrigada por ser meu apoio nos momentos de crise.

De modo especial, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Lilian, por todo o percurso até aqui e por ter acolhido este sonho. Moldado às suas possibilidades, o projeto se concretizou com sua ajuda neste processo. Agradeço também à escola em que trabalho, representada pela coordenadora Marlene Barros; pela amiga e diretora adjunta, Suélia Noletto; e pelo diretor Kennedy, pela compreensão, apoio e parceria durante esse período.

Ao grupo de amigas Mulheres Poderosas, obrigada pela compreensão diante das comemorações e encontros dos quais não pude participar. Agradeço, em especial, à Aldenuzia, à Suélia e à Jorlene por toda a força. Sou grata a todas as pessoas com quem convivo diariamente. E, por fim, agradeço imensamente aos meus alunos, tão compreensivos e afetuosos, que topam todos os desafios que lhes proponho. Vocês são muito especiais para mim. Tenho tanto orgulho de vocês!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição da leitura de obras literárias locais para a formação de leitores críticos, com foco no protagonismo discente e na valorização da identidade histórico-cultural da região de Barra do Corda (MA). O objeto de estudo é a obra *Cauré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz, que retrata o conflito entre indígenas Guajajaras e religiosos Capuchinhos. Como proposta resultante da investigação, foi elaborada uma cartilha digital com orientações didático-metodológicas voltadas a professores de Língua Portuguesa, com vistas a promover práticas de leitura literária contextualizadas e significativas. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou a metodologia da pesquisa-ação e foi desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barra do Corda. As atividades envolveram rodas de conversa, entrevistas, oficinas e recontagens criativas da obra. Os resultados indicam que o contato com a literatura local fortalece a identidade dos estudantes e estimula o senso de pertencimento. Além disso, amplia a consciência crítica e contribui para a formação de leitores mais engajados com sua realidade social e cultural.

Palavras-chave: Cauré Imana; O cacique rebelde; Olímpio Cruz; leitura literária; protagonismo discente; sequência didática.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contribution of local literary works to the development of critical readers, focusing on student protagonism and the appreciation of the historical and cultural identity of the Barra do Corda region (Maranhão, Brazil). The study examines the literary work *Cauré Imana, o cacique rebelde*, by Olímpio Cruz, which portrays the conflict between the Guajajara Indigenous people and Capuchin missionaries. As a result of the investigation, a digital guidebook was created with didactic and methodological guidelines for Portuguese language teachers, aiming to promote contextualized and meaningful literary reading practices. This qualitative research adopted an action research methodology and was conducted with 9th-grade students from a public school of the Barra do corda. Activities included discussion circles, interviews, workshops, and creative retellings of the story. The findings indicate that engagement with local literature strengthens students' sense of identity and belonging. Furthermore, it enhances critical awareness and contributes to the formation of readers who are socially and culturally engaged.

Keywords: Cauré Imana; the Rebel Chief; Olímpio Cruz; literary reading; student protagonism; didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem aérea do encontro dos Rios de Barra do Corda, Rio Corda e Rio Mearim	13
Figura 2 - Calvário de Barra do Corda, o 2º maior do mundo.....	14
Figura 3 Imagem aérea da encenação da Paixão de Jesus Cristo em 2022, no Calvário de Barra do Corda	15
Figura 4 -Da esquerda para direita: Centro da cidade e a Praça Melo Uchôa frente à Igreja Matriz	16
Figura 5 - Imagem da capa do livro de Olímpio Cruz - Cauré Imana, o cacique rebelde.....	56
Figura 6 - Imagem de Olímpio Cruz que nasceu em Barra do Corda (MA), em 20 de outubro de 1909, e faleceu em Brasília, no dia 11 de junho de 1996	56
Figura 7 – Religiosos Capuchinhos mortos no Massacre de Alto Alegre	85
Figura 8 - Fachada da Igreja Matriz com imagens dos mártires	86
Figura 9 - Imagens da praça em que Cauré foi enterrado. Ano 2020.....	88
Figura 10 - Imagens atuais da Praça em que Cauré foi sepultado.....	88
Figura 11 - Imagem atual da Praça em que Cauré foi sepultado.....	89
Figura 12 - Imagem atual da praça em que Cauré foi sepultado	89
Figura 13 - Imagem do local reservado para homenagear os Missionários Capuchinhos	91
Figura 14 - Imagem com acima da urna com os restos mortais com nome dos Missionários mortos	91
Figura 15 - Imagem, no interior da igreja Matriz, da lápide e restos mortais de irmãs capuchinhas mortas no Massacre de Alto Alegre.....	92
Figura 16 - Imagem da pedra jazigo e acima urna com os restos mortais dos Missionários mortos no conflito entre indígenas	92
Figura 17 - Imagem do interior da Igreja Matriz, localizada do Centro de Barra do Corda, onde estão os restos mortais dos Missionários Capuchinhos mortos no conflito de Alto Alegre	93
Figura 18 - Imagem da Igreja Matriz, localizada no centro de Barra do Corda. Na frente - imagens dos Missionários Capuchinhos que foram mortos no conflito em Alto Alegre	94
Figura 19 - Imagem da lápide na lateral da Igreja Matriz	98
Figura 20 - Imagem das ruínas na antiga colônia do Alto Alegre.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de categoria e frequência	79
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
PNCs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Urs	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR.....	20
3 LITERATURA E HISTÓRIA: ENTRELAÇAMENTOS E DESCONTINUIDADES.	36
4 MEU CONTEXTO HISTÓRICO TAMBÉM FAZ A LITERATURA.....	53
5 PERCURSO METODOLÓGICO	71
5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA E SEUS EFEITOS NO LEITOR	72
5.2 COLETA DE DADOS	73
5.3 TÓPICOS ABORDADOS NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	74
5.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	74
6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT	76
6.1 OBJETIVO DA CARTILHA	76
6.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	76
6.3 ESTRUTURA E ACESSIBILIDADE	76
6.4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	77
6.5 ROTEIRO METODOLÓGICO DAS ETAPAS.....	77
7 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO CRÍTICA PELOS CAMINHOS HISTÓRICOS E LITERÁRIOS DE CAUIRÉ IMANA.....	79
7.1 LEITURA LITERÁRIA	80
7.1.1 Conhecimento a partir da literatura.....	81
7.1.2 Conhecimento parcial	82
7.1.3 Necessidade de respeito e compreensão à realidade indígena	83
7.2 VIOLÊNCIA	84
7.2.1 O impacto da palavra “massacre” na história local.....	85
7.2.2 O impacto em saber que o corpo de cauiré foi enterrado em uma praça da cidade	87

7.2.3 Restos mortais dos capuchinhos.....	90
7.3 CONTEXTO HISTÓRICO	94
7.3.1 Imagens na fachada da igreja.....	94
7.3.2 A dificuldade dos capuchinhos em lidar com a cultura indígena	95
7.3.3 A catequização dos indígenas	97
7.4 ALTO ALEGRE.....	99
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *Leitura Literária e história local na escola: uma proposta para a educação básica com a obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz*, investiga as contribuições de uma obra literária de autor de Barra do Corda (MA) na formação de leitores críticos no contexto escolar. Este estudo foi motivado com base em uma experiência vivenciada em sala de aula, na qual emergiu a constatação da necessidade de se formar leitores críticos com conhecimento sobre a literatura local.

A proposta justifica-se pela crença de que o contato com obras que retratam a história e o patrimônio material e imaterial de Barra do Corda pode, além da contribuição para a formação de leitores, fortalece vínculos identitários e o sentimento de pertencimento à cidade. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a literatura de Barra do Corda, especialmente a obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, pode contribuir para a formação de leitores críticos. Para isso, o estudo propõe discutir a leitura literária e seus efeitos formativos, refletir sobre os vínculos entre literatura e história, descrever as ações didáticas desenvolvidas em sala de aula com a referida obra e analisar as percepções dos alunos sobre essa experiência de leitura.

Para responder aos objetivos, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, realizada no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, com a realização de entrevistas e oficinas com os alunos. Por se tratar de uma investigação voltada à compreensão de aspectos subjetivos e socioculturais, optamos por uma abordagem qualitativa, que permitiu a construção e análise dos dados a partir de múltiplas fontes e técnicas interpretativas. Como produção técnico-tecnológica, elaboramos ou-se uma cartilha digital voltada a professores de Língua Portuguesa, com orientações didático-metodológicas para o trabalho com leitura literária a partir de narrativas relacionadas à história local.

Nesta introdução, consideramos importante mencionar que a opção pela terceira pessoa na escrita se deve ao fato de ao iniciar esta pesquisa o sentimento ainda era de silenciamento e não de protagonismo. Entretanto, no decorrer de sua construção o silêncio foi sendo quebrado. E este silêncio representa tanto a invisibilidade pessoal vivida pela autora em sua trajetória escolar, quanto a ausência da história local no processo formativo dos alunos. Ao propor a leitura da obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, buscamos transformar esse silêncio em voz, promovendo o diálogo entre literatura, identidade cultural e formação crítica. Nesse caminho trilhado, ressaltamos que Luciana é uma professora que, em sua prática docente, busca promover entre seus alunos aquilo que, ao longo da vida, alguns professores lhe ensinaram: o direito à palavra. Incentiva que seus estudantes falem, argumentem e

expressem suas ideias com respeito, reconhecendo a importância do diálogo e do tempo de escuta.

O silêncio, tantas vezes ensurdecador, marcou a trajetória da autora, fazendo-a, em alguns contextos, parecer invisível aos olhares menos atentos. No entanto, aqueles que a conhecem reconhecem também que esse silêncio não se estende ao seu trabalho: sua prática docente “fala” por ela, revelando dedicação, compromisso e sensibilidade. É nesse espaço, em sala de aula, que sua voz se concretiza por meio de projetos que unem sonho, esforço e realização profissional.

O “silêncio quebrado” traduz a experiência de expor, em sala de aula, práticas pedagógicas que buscam aproximar os alunos da história e da memória da cidade de Barra do Corda, por meio da literatura de autores locais. E a busca por apontar caminhos para uma prática pedagógica que contibua para a emancipação e criticidade dos alunos emergiu de uma atividade de produção textual, quando os estudantes foram convidados a escrever uma crônica sobre o aniversário da cidade. As respostas evidenciaram um desconhecimento significativo da história local, o que motivou a elaboração desta pesquisa.

Outro momento que chamou atenção foi durante a realização de uma atividade de produção de crônicas, quando os alunos foram convidados a escrever sobre o aniversário de Barra do Corda. Ao sugerir que mencionassem a origem do nome da cidade, constatou-se que desconheciam essa informação. Poucos sabiam que a denominação “Barra do Corda” está relacionada aos cipós em abundância nas margens do antigo Rio Capim — posteriormente chamado Rio Corda —, cuja aparência lembrava cordas e inspirou o nome dado pelo fundador do município.

Figura 1 - Imagem aérea do encontro dos Rios de Barra do Corda, Rio Corda e Rio Mearim



Fonte: Facebook Turma da Barra (2025).

A Figura 1 ilustra o encontro dos dois rios que circundam a cidade de Barra do Corda: o Rio Corda, de águas escuras e frias, por onde o fundador chegou à localidade, e o Rio Mearim, de águas mais quentes e de tonalidade amarelada em razão da presença de sedimentos, especialmente no período chuvoso. Esse encontro marca simbolicamente a origem da cidade e constitui um de seus principais referenciais geográficos e culturais.

Segundo relatos históricos, o fundador Melo Uchôa escolheu o nome *Barra do Corda* em razão da abundância de cipós que se assemelhavam a cordas às margens do antigo Rio Capim, mais tarde denominado Rio Corda. Durante a atividade de escrita, também foi questionado aos alunos se conheciam a história do Calvário, marco religioso da cidade. Constatou-se, novamente, que pouco sabiam sobre a relevância desse local, que abriga a segunda maior construção desse tipo no mundo, erguida em cumprimento a uma promessa, diante da crença de que no alto havia um vulcão adormecido — hipótese alimentada pela fumaça que se observava diariamente na região.

Figura 2 - Calvário de Barra do Corda, o 2º maior do mundo



Fonte: Facebook Turma da Barra (2025).

A imagem aérea do Calvário é apresentada nesta introdução como forma de situar o leitor quanto à relevância desse marco religioso na cidade de Barra do Corda. Como mencionado anteriormente, trata-se do segundo maior calvário do mundo, atrás apenas do de Jerusalém. Durante a coleta de dados, verificou-se que os alunos pouco conheciam sua

importância histórica e cultural, apesar de o local abrigar anualmente a tradicional encenação da Paixão de Cristo, que percorre a cidade desde a praça central até o alto do Calvário.

Figura 3 Imagem aérea da encenação da Paixão de Jesus Cristo em 2022, no Calvário de Barra do Corda



Fonte: Site Barra do Corda (2025)

Quando questionados sobre o Massacre de Alto Alegre, os alunos apresentaram apenas fragmentos de informações, relatados superficialmente com base nas narrativas de pessoas mais velhas. As respostas revelaram desconhecimento significativo sobre esse episódio histórico, marcante para a cidade. Essa constatação inquietou a autora, que passou a refletir sobre a necessidade de inserir a história local no processo formativo dos estudantes, pois em nossa compreensão, tal conhecimento não deve ser adquirido apenas na vida adulta, de forma tardia e fragmentada, correndo o risco de se perder no esquecimento. Desse modo, emergiu a proposta de articular práticas de leitura literária que valorizassem os autores e a produção literária de Barra do Corda como caminho para o fortalecimento da identidade cultural e da memória coletiva.

Figura 4 -Da esquerda para direita: Centro da cidade e a Praça Melo Uchôa frente à Igreja Matriz



Fonte: Facebook Turma da Barra, 2025.

A imagem acima apresenta do lado direito a praça mais importante da cidade que tem por nome o fundador de Barra do Corda, ao fundo se encontra a Igreja Matriz, local em que os missionários mortos no conflito de Alto Alegre são memorados na fachada da igreja e seus restos mortais estão ali depositados. Ao lado esquerdo se encontra a visão do centro da cidade, imagem capturada na localidade do Calvário, onde também é possível ver um outro bairro chamado Tresidela.

Uma curiosidade a ser compartilhada é que quem nasce em Barra do Corda é barracordense ou cordino, a cidade é conhecida por sua beleza natural que é convidativa sendo rodeada por dois rios Mearim e rio Corda, além das cachoeiras a poucos quilômetros da cidade, em território indígena. A cidade de Barra do Corda é marcada por conflitos que ainda hoje são recontados por monumentos históricos e o silêncio que paira sobre esse conflito. Sendo esse um objeto de estudos por alguns pesquisadores e estudiosos desta cidade e outras localidades.

A escolha da obra *Cauré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz, como objeto de estudo desta pesquisa, deve-se à sua relevância histórica e literária. Olímpio Cruz (1909–1996), poeta e escritor autodidata nascido em Barra do Corda (MA), destacou-se por sua militância em defesa das causas indígenas, sendo agraciado com a Medalha Nacional de Mérito Indigenista pelo Ministério do Interior, na categoria Pacificador. Sua obra reconstitui, de forma literária e crítica, o conflito entre indígenas Guajajaras e missionários capuchinhos no episódio do Massacre de Alto Alegre, configurando-se como um recurso fundamental para a articulação entre leitura literária, memória histórica e formação crítica de leitores.

Ao longo de sua trajetória, Olímpio Cruz integrou instituições como a União Brasileira de Escritores de São Paulo e a Academia de Letras de Brasília, além de manter vínculos com outros institutos literários nacionais e internacionais. Autor de seis obras publicadas, destacou-se especialmente por *Cauré Imana, o cacique rebelde*, cuja elaboração envolveu pesquisa direta junto a comunidades indígenas Guajajaras. O contato com sobreviventes e descendentes do grupo étnico do personagem central permitiu ao autor construir uma narrativa que articula memória oral, registros históricos e elaboração literária, conferindo singularidade à obra e relevância para os estudos sobre a identidade histórico-cultural de Barra do Corda.

Como historiador e poeta, Olímpio Cruz teve como intenção recontar o episódio do Massacre de Alto Alegre de forma isenta, buscando validar e preservar a memória do conflito que resultou na morte de indígenas e missionários capuchinhos — fato que, com o tempo, vinha sendo silenciado ou distorcido em diferentes narrativas. Para a composição de *Cauré Imana, o cacique rebelde*, o autor realizou visitas a aldeias com sobreviventes do episódio e conciliou esses relatos com documentos históricos de que dispunha, produzindo uma obra que põe em diálogo testemunho oral, registro documental e criação literária.

Ressaltamos que neste trabalho colocamos em diálogo a literatura e a história, pois consideramos imprescindível para a formação do leitor crítico de obras literárias que trazem um enfoque historiográfico. Pois, muitas vezes a literatura revela aspectos da história que permanecem ocultos nos registros oficiais, desvelando elementos silenciados da construção social, como crenças, costumes e valores culturais (Triches e Campos, 2022).

Assim, na busca de uma possível resposta para a problemática já aponta, , ao adotar a leitura literária em sala de aula é possível que o leitor exercite a leitura conhecendo o contexto histórico de sua cidade e região, /compreendendo conflitos, práticas culturais, marcas e memórias registradas na literatura. Esse processo contribui para o desenvolvimento de sua identidade,. Nessa perspectiva, pode-se observar que a literatura exprime é uma importante expressão da sociedade, como argumenta Antonio Candido (2006). Porque ler textos literários é uma possibilidade de estar em contato com o que nos constitui (Macedo 2021). e podem contribuir para a valorização de suas raízes e, assim, despertar o sentimento de pertencimento.

Na visão de Chartier (2000), o exercício da leitura literária pode ampliar a visão dos alunos, colocando-os em contato com registros históricos que antecederam sua realidade e servindo também como um instrumento de reflexão sobre o futuro. Essa prática pode se tornar uma ferramenta eficaz ao professor que busca estratégias para que seus alunos sejam leitores, prática essa exercida tendo a literatura muito mais que uma via prazerosa. Professores acreditam que a aprendizagem da escrita se torna muito mais eficiente quando o aluno tem

contato com a literatura Colomer (2007), por isso a busca por uma literatura mais presente no âmbito escolar de maneira a explorar o que ela pode contribuir nessa formação.

Ressalta-se que as obras apresentadas aos alunos para práticas de leitura muitas vezes não os atraem; por isso, é essencial que o repertório dessas obras dialogue com os interesses dos leitores e, assim, possa contribuir para que eles se tornem leitores fluentes. Para tanto, é preciso que o leitor permita-se adentrar ao mundo das palavras e, a partir da leitura, potencializar suas habilidades e fluência, Durão e Cechinel (2022).

Com base nesse entendimento, acredita-se que o leitor, ao entrar em contato com uma obra que retrata a realidade local, deseje conhecer mais sobre sua região, incluindo os marcos e conflitos que fazem parte da construção de sua cidade. Esse processo pode contribuir tanto para o aprimoramento da leitura e da escrita, quanto para a formação da criticidade desse leitor.

Nessa perspectiva, a partir das interações e observações com os alunos, na Escola de Tempo Integral na qual eu, Luciana, sou professora no Ensino Fundamental, anos finais, mais especificamente nos 8º e 9º anos, para os quais ministro aulas de Língua Portuguesa. Assim, este trabalho é norteado pelas seguintes indagações: O que os alunos conhecem sobre a realidade histórica de sua cidade? Como a história da cidade é abordada em sala de aula?

Foram essas indagações, associadas à inquietação na busca de estratégias para desenvolver a criticidade dos alunos e suas habilidades leitoras, que motivaram a proposta de articulação e diálogo entre literatura e história, com objetivo de ler e analisar obras que apresentassem a realidade de Barra do Corda. Para isso, realizou-se pesquisas sobre obras literárias que abordassem essa parte da história de Barra do Corda, marcante para os povos indígenas e para os religiosos, um fato que se tornou objeto de estudo para pesquisadores, mas que foi silenciado pelos moradores. Logo, buscou-se obras que abordassem esse acontecimento de forma mais atrativa para os alunos.

Assim, iniciou-se o desafio de promover atividades de leitura literária que contribuíssem para a formação de leitores conhecedores de seu cenário histórico e geográfico por meio da literatura. Encontra-se, então, a obra *Cauiré Imana*, o *Cacique rebelde*, de Olímpio Cruz, disponível para download que viabilizou a concretização do projeto, no qual se analisou como as características estéticas e temáticas dessa obra contribuem para o engajamento do leitor, estimulando a reflexão sobre valores, problemas sociais e históricos, além de fortalecer a conexão com o espaço cultural em que está inserido.

Considerando que a formação de um leitor crítico não se limita ao domínio técnico da leitura, mas envolve a capacidade de refletir, interpretar e argumentar sobre os textos, a

pesquisa justifica-se também pela necessidade de investigar como a literatura local pode potencializar esse processo. Tal abordagem reforça a importância de uma educação literária que vá além do cânone tradicional e que se volte para a realidade do leitor, utilizando obras que dialoguem diretamente com sua cultura, história e vivências. Para tanto, esta dissertação está organizada iniciando com esta introdução, na qual se busca situar o leitor sobre a temática e os objetivos da pesquisa, seguida dos capítulos:

Capítulo 2 - Leitura literária e a formação crítica do leitor: discute sobre o percurso que a literatura perpassou como caminho de entretenimento e conhecimento exercitando, a partir de sua prática a oralidade, fruição interpretativa e criticidade leitora. Dessa maneira, concepções de autores são relevantes para conceituação de leitura e literatura no âmbito da prática de leitura literária. Também os desafios e possibilidades que a literatura em si viabiliza para prática da escrita.

Capítulo 3 – Literatura e história: diálogos possíveis para o conhecimento das realidades: Neste capítulo apresentamos o cenário teórico justificando o diálogo entre a literatura e história. Assim, amparados pela história e sua influência na prática de leitura literária de obras que expressam o ambiente histórico geral e também local se valendo da ficção, os teóricos apontam como caminhos para a formação de leitores literários críticos, conhecedores de sua história e de sua cidade e por conseguinte contribuindo para a formação identitária e o despertar de sentimento de pertença cultural e de sua cidade.

Capítulo 4 – Cauré Imana, o cacique rebelde: literatura e realidade local em debate: Aborda a relação étnico-racial e a produção literária que tem como ponto central o povo indígena Guajajara e sua relação com as comunidades próximas à Barra do Corda. Isso por meio da obra **Cauré Imana, o cacique rebelde**, mencionando as particularidades que a obra em si carrega como revelação da história local. E em uma reflexão mais voltada para a leitura literária de textos literários e com a abordagem histórica da cidade de Barra do Corda.. Finalizando com as Considerações finais, na qual apresentamos as conclusões a que se chegou, após as discussões apresentadas no decorrer deste trabalho.

2 LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR

De forte efeito provocativo, a literatura é uma das artes da palavra, se apresenta em diferentes modos, retratando emoções, sentimentos e ideias, utilizando-se da criatividade expressionista e estética, elementos que costumam aguçar o imaginário do leitor. E para Antonio Candido (2011, p. 176) a literatura pode ser definida como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.”

Ainda segundo Candido (2011), o literário é um elemento constante na vida humana, em suas diferentes esferas, presente desde os contextos mais simples aos mais sofisticados, por meio da leitura literária, é possível observar seus efeitos formativos e transformadores. Nesse sentido, Cosson (2020, p. 15) afirma que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, destacando seu papel na formação empática e reflexiva do leitor.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o contato com o texto literário ultrapassa o mero consumo de narrativas. Ele se estabelece como uma vivência que afeta, inquieta e transforma. Nesse aspecto, Cosson (2020, p. 15) enfatiza que “[...] a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Essa afirmação corrobora a ideia de que a literatura mobiliza dimensões subjetivas e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura de mundo mais crítica e sensível.

Portanto, é possível compreender a literatura não apenas como objeto de estudo, mas como ferramenta fundamental de formação humana. Nesse sentido, Nascimento (2019, p. 133) argumenta que “[...] o texto literário é pleno de possibilidades de leituras e permitir a expressão dessas leituras é trabalhar com a apropriação requerida para o letramento literário”, atuando, portanto, como campo de experimentação de sentidos, exercitando a interpretação e o posicionamento crítico do leitor e despertando o prazer estético e a sensibilidade por meio da criação de cenários, personagens e emoções, constituindo-se em um instrumento de análise crítica da realidade. Podendo ser compreendida como uma lente que amplia o olhar sobre a sociedade, configurando-se como prática formativa essencial para o desenvolvimento de leitores conscientes de seu papel social (Colomer, 2003).

Esse entendimento é reforçado por Portolomeu e Nepomuceno (2022, p. 6), que defendem: “o reconhecimento do uso diferenciado da linguagem na literatura é um passo fundamental para a compreensão sobre a particularidade do campo literário”. De fato, é

através dessa linguagem singular, marcada por ambiguidades e polifonias, que o leitor se aproxima da intenção autoral e se engaja em uma experiência estética significativa.

A esse respeito, Candido (1995, p. 243) assinala o caráter dialético da literatura ao dizer que “ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética [...], pois confirma o homem na sua humanidade”. Essa afirmação aponta para a potência da literatura como mediadora da experiência humana, propiciando ao leitor a compreensão de si mesmo e do outro.

Cosson (2020, p. 17) complementa essa visão ao destacar que “[...] na leitura e na escrita dos textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Tal experiência nos conduz à dimensão coletiva da leitura literária, revelando seu potencial formativo tanto no âmbito individual quanto no social. Em um mundo marcado por desigualdades e intolerâncias, a literatura surge como um caminho para a empatia e a humanização. Dessa forma, a literatura, ao instigar a reflexão, o sentimento e a crítica, estabelece-se como uma ferramenta indispensável para a formação crítica do leitor. Sua prática não deve se limitar ao espaço escolar como mera transmissão de conteúdos, mas sim como experiência significativa, capaz de transformar o sujeito e sua relação com o mundo.

Por isso, definir leitura literária é algo bem criterioso, difícil e desafiador, visto que ela abrange muito mais do que se imagina, sendo multifacetada e capaz de recobrir definições e práticas bem distintas (Cosson, 2021). Até porque atreladas à literatura estão duas possibilidades de experienciar os textos: a fruição, exclusivamente por prazer, e o uso das obras literárias para a formação dos seus leitores, sejam relacionadas às questões ligadas aos conteúdos programáticos da escola e universidade, sejam às questões sociais. Nesse aspecto, adotaremos neste trabalho o mesmo entendimento de Ranke e Magalhães (2011, p. 49), para as quais:

[...] fruição literária está relacionada à leitura literária que parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações. O leitor, portanto, não é um mero decodificador, este está em constante conflito com o texto, conflito que pode ser entendido como um desejo de compreender, de concordar, de discordar. Conflito, enfim, no qual quem lê não somente capta o objeto da leitura, mas atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiência humana e intelectual.

Sobre as definições para a leitura literária, Cosson (2021, p. 81) afirma que ela se caracteriza por duas práticas imbricadas,

[...] uma dessas práticas é a leitura de textos que cumprem uma função estética ou que são considerados literários, feita para divertimento do leitor ou ouvinte, destinada ao prazer de ler. [...] A outra prática, que responde por um significado mais específico, é a leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, a leitura literária dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura.

Nessa perspectiva, o leitor literário não é um sujeito estático ou passivo diante do texto, mas sim um agente em constante movimento interpretativo. Como afirma Mendonça (2023, p. 167), “[...] leitor literário é o sujeito que possui letramento e ao longo da vida estará em processo de aquisição de leitura, isto é, sempre ampliando a sua capacidade interpretativa no ato de ler e assim ela será uma contribuição para ampliar o seu conhecimento de mundo”. Esse processo se prolonga ao longo da vida e é essencial para a formação de um sujeito crítico, autônomo e sensível.

Mais do que ampliar o repertório linguístico, a leitura literária permite a exploração de saberes implícitos entre as palavras, que incidem sobre as relações humanas e a convivência social. Sousa e Segabinazi (2019) reforçam essa visão com a percepção de que é pela leitura que se amplia o conhecimento e se promove uma convivência mais harmoniosa com os outros. A literatura, ao ser interiorizada, pode provocar reflexões profundas, moldando comportamentos e gerando respostas ativas, tanto no campo intelectual quanto no social.

Assim, pode se dizer que a leitura literária é um processo de formação contínua que extrapola a esfera escolar, promovendo um desenvolvimento que é ao mesmo tempo cognitivo, emocional e ético. Nesse movimento, a literatura consolida-se como um dos mais eficazes instrumentos de humanização e emancipação do leitor, o que nos faz compreender o conceito de leitura literária como plural, pois, como analisa Colomer (2003, p. 93), para se acessar o texto literário, não se lança mão “[...] apenas os códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade”.

Levando em consideração a pluralidade dos textos literários e as possibilidades de diálogo com o texto, Nhoque (2019, p. 287) afirma que “fazer uma experiência a partir da leitura do literário nos atravessa quando, no encontro com o texto, o adentramos, e ele em nós, e isso ocorre quando o texto é plural, provocativo, chama o leitor a jogar consigo”. Dessa forma, acreditamos que incorporar a leitura literária ao cotidiano escolar é possibilitar ao discente o contato com as múltiplas dimensões dessa prática. Nessa perspectiva, para Cabral, Pereira e Cavalcante (2013, p. 142),

A literatura é uma das expressões artísticas do ser humano. Pelo fato de utilizar, como matéria para suas criações, a linguagem verbal, ela traz consigo um mundo rico não só em prazer estético, mas também em conhecimentos dos mais variados. Por isso, ao longo de nossa história social, ela foi sendo integrada às práticas educativas, ingressando, inclusive, no espaço escolar.

Diante do exposto, compreende-se que a literatura, enquanto manifestação artística, pode ser reconhecida como ferramenta potente para o desenvolvimento integral do ser humano. Essa potência reside justamente na sua possibilidade de unir o prazer estético ao aprendizado, a literatura proporciona uma experiência que é, ao mesmo tempo, cognitiva, sensível e imaginativa. E oferece ao leitor a oportunidade de exercitar sua imaginação, projetando-se em mundos diversos, o que o leva a refletir sobre suas ações, realidades e sentimentos. Essas características evidenciam as possíveis contribuições da literatura no contexto escolar, não apenas como um conteúdo a ser ministrado, mas como uma prática que deve ser vivida, experienciada e partilhada. Ao ser trabalhada dessa forma, a leitura literária pode contribuir para a formação de leitores que leem por prazer e que, sobretudo, desenvolvem uma postura crítica diante da sociedade.

Nascimento (2019) comunga dessa concepção ao destacar que uma das principais contribuições da literatura é a sua capacidade de sensibilizar a humanidade. No entanto, ela ressalta que “[...] o caráter humanizador da literatura só pode ser alcançado se a escola for capaz de abordar o texto literário considerando as diferentes habilidades que ele mobiliza, inclusive as relacionadas às experiências estéticas vividas com o texto” (Nascimento, 2019, p. 127). Essa observação evidencia que o impacto formativo da literatura depende diretamente da forma como ela é abordada no âmbito escolar.

Isso porque pensar a literatura apenas como um conteúdo previsto em documentos oficiais, como o currículo escolar, é restringi-la a um papel burocrático e funcionalista. É necessário, portanto, que sua prática seja incorporada de forma viva e significativa, contemplando suas dimensões estéticas e subjetivas. Dessa forma, ao se promover experiências literárias que despertem a imaginação, a sensibilidade e a subjetividade do aluno, é possível formar não apenas leitores fluentes, mas sujeitos empáticos, conscientes e preparados para viver em harmonia com o outro.

Quando a literatura é pensada dessa forma ampliada, suas possibilidades de enriquecer o conhecimento do aluno são igualmente expandidas. Ela deixa de ser um instrumento de mera transmissão de saberes e passa a ser compreendida como experiência de mundo, como mediação simbólica e afetiva entre o sujeito e a realidade que o cerca. Por isso, a escola exerce um importante papel na mediação e incentivo da leitura. Contudo, é preciso buscar

estratégias para que esse contato não seja feito de forma impositiva, tampouco se tornar frustrante para o aluno e os docentes (Nascimento, 2019). Sendo necessário ter cuidado e planejamento, para que a literatura não perca, nessa proposta, as inúmeras possibilidades que ela traz. Pois, ao adotar de forma equivocada e/ou imprópria a “[...] escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de pedagogização ou uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares *et al.*, 2011, p. 21).

Nesse contexto, é possível concordar com a crítica apresentada e enfatizar que em nossa interpretação é a mal compreensão do que seja a padagogização ou didatização da literatura que faz com que seja recorrente que a literatura seja abordada em sala de aula de maneira esvaziada, muitas vezes reduzida a um conjunto de informações sobre autores, escolas literárias e datas, desconsiderando a experiência estética da leitura literária que é, por natureza, dinâmica.

Ressaltamos ainda que, ao ignorar essa dimensão, a escola corre o risco de transformar a literatura em um texto rotineiramente associado a manuais escolares, que enfatizam mais a história da literatura do que a própria experiência literária. Contudo, reconhecer esse problema não deve levar à conclusão de que não é possível ensinar literatura. Pelo contrário, é justamente a partir desse reconhecimento que se torna urgente repensar as abordagens pedagógicas para o exercício da leitura literária na escola.

Em nossa compreensão com base no trabalho que já realizamos em sala de aula, ensinar literatura é possível e necessário. Para isso, é essencial que a prática pedagógica não esteja restrita aos limites do livro didático, mas que ele funcione como ponto de partida para experiências mais amplas e sensíveis. O que exige que o/a docente assuma um papel mediador(a), proporcionando aos alunos o contato com uma variedade de textos e propondo leituras que provoquem interpretações, emoções e reflexões, o que vai ao encontro de seu papel de formar leitores críticos e sensíveis.

Para tanto faz-se necessário que a escola trace seus objetivos e estratégias para a inserção da literatura em sala de aula, no intuito de proporcionar maior interesse por parte dos alunos e que ela seja vista para além de um instrumento para ensino da língua falada e escrita. Nesse sentido, Cosson (2021, p. 79) alerta para o fato de que,

Por meio das teorias dos gêneros textuais e, mais recentemente, da preocupação com os multiletramentos na cultura digital, o ensino da língua vai ser cada vez mais instrumentalizado para os usos pragmáticos da escrita e a literatura, em paralelo com o que acontece com as humanidades em geral, passa a ocupar a posição secundária de leitura do prazer e questão de gosto pessoal, quase que uma distração necessária para o aprendizado da língua que acontece ‘verdadeiramente’ com outros textos e outras práticas de produção textual.

Cosson (2021), é enfático para uma possível ameaça do uso da literatura como um instrumento, tendendo a um esquecimento e com foco para os multiletramentos e funcionalidade dos gêneros. O que remete a uma breve análise das mudanças ao longo do tempo, em que a literatura passa a ser compreendida como “um discurso”, substituindo o lugar que antes ocupava, um lugar elevado, de privilégio e ao chegar à escola ela passa também por um processo de inclusão para aquelas/aqueles que não fazem parte das classes mais abastadas economicamente. Por isso, aqueles que são contrários que essa arte esteja nas escolas e nas casas de todas as pessoas, muitas vezes o fazem por se sentirem ameaçados pelo potencial da transformação e emancipação que ela promove.

Assim, por seu potencial de questionamento e transformação, a literatura continua a causar inquietação àqueles que a percebem como uma ameaça às estruturas de poder que buscam manipular e subjugar a sociedade. Portanto, torna-se ainda mais relevante destacar o papel da literatura na formação do leitor, que vai muito além do exercício da linguagem. Ela atua como instrumento de sensibilização e reflexão crítica, como afirmam Sousa e Segabinazi (2019), ao ressaltarem que o hábito da leitura literária interfere positivamente no processo formativo do aluno, tanto no desenvolvimento das competências leitoras quanto na capacidade de refletir sobre si e sobre o mundo.

Afirmam assim a profundidade que a estética pode provocar nesse leitor que sai da superficialidade e permeia o interior do indivíduo nas mais variadas áreas, refletida no externo. Por isso a leitura estética deve ser preservada no âmbito de ser experienciada e não guardada a sete chaves, muito menos moldada a uma pedagogia que a visualiza vazia. Amorim e Souto (2020, p. 110) também fazem suas críticas às formas equivocadas com que a escola tende a desenvolver as práticas de leitura literária, em suas análises:

a Literatura continua sendo explorada mais em suas capacidades formativas gerais – habilidades de leitura e produção de textos, pretexto para ensino de uma certa visão histórica etc. – do que como possibilidade de transformação crítica do sujeito leitor enquanto ser humano e cidadão. Em outras palavras, boa parte das vozes presentes na BNCC, por exemplo, parecem refratar uma concepção de ensino mais liberal-conservador, voltada para as exigências do mercado, apesar da existência de discursos mais progressistas [...]. (Amorim; Souto, 2020, p. 110).

A literatura, portanto, do ponto de vista dos autores, é predominantemente utilizada como referencial histórico, focando mais na produção textual. Diante desse cenário, Sousa e Segabinazi (2019, p. 2) pontuam que “para formar leitores na escola, especialmente leitores do texto literário, é imprescindível pensar o aluno como sujeito, cujas operações cognitivas são mobilizadas no processo de leitura”.

Nesse sentido, Alves e Reis (2020, p. 20) compreendem que: “A literatura, como expressão artística que retrata a humanidade em sua plenitude, mostra-se como um caminho profícuo para compreender os dilemas da humanidade e permitir aflorar nossa empatia e alteridade”. Desse modo, a literatura, além da sua fruição, pode também apresentar influência formadora, promover conhecimentos e projetar atitudes de valores e respeito que podem ser refletidas e praticadas pelos cidadãos na sociedade, interferindo até mesmo na prática da oralidade e da escrita. Como ressalta Freire (2011), a escrita a partir da experiência de leitura é um ato trabalhoso, mas é também uma experiência de mão dupla, envolvendo tanto a palavra oral quanto a escrita. Essa experiência, segundo ele, eleva o aprendizado da leitura e da escrita, de maneira que os alunos aprendam na prática o significado dessas habilidades.

Assim, conforme analisam Sousa e Segabinazi (2019), para que o processo de leitura e escrita se desenvolva de forma eficaz — ainda que envolva desafios — é fundamental que o professor adote estratégias que tornem as aulas mais dinâmicas e significativas para os alunos, favorecendo a aprendizagem de modo contextualizado e envolvente. É essencial que esses considerem esse processo como parte fundamental de sua formação, e não como uma imposição. Apesar de ser uma tarefa difícil, esperar que se encontre algo pronto para somente aplicar em sala de aula com os alunos e que de imediato se obtenha resultado é quase impossível, pois as situações e realidades são diversas. Assim, cabe ao docente, ciente de suas especificidades e das de seus alunos, procurar estratégias que se adequem melhor a sua realidade em sala de aula.

Nesse sentido, podemos, então, ancorar-nos no que revela Cosson (2014) quando consolidava que a prática da leitura literária possui potencialidade para alcançar o domínio de desenvolvimento da linguagem escrita e oral, de uma forma que nenhum outro meio possui. Essa concepção só potencializa a eficácia de se utilizar a literatura como objeto central para promover domínio da leitura e da escrita, estimulando a prática de ambas com significação e integralidade.

“Mas se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito” (Colomer, 2007, p. 162). Dessa maneira, a associação dessas duas práticas leva o aluno a conhecer melhor esse gênero e sua

expressividade, desenvolvendo habilidades a partir da leitura e da tentativa de escrita. Para tanto, dominar a escrita associada à leitura literária é, sem dúvida, um desafio. Contudo, para alcançar êxito nessa prática, faz-se necessário proporcionar ao aluno um contato consistente com essas atividades, direcionando-o à autonomia de seus escritos. Cosson (2014, p. 17) assevera que “[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos”. Assim, pela escrita, o aluno consegue apresentar e externalizar do seu próprio mundo como leitor.

Permitir que o aluno escreva textos literários alinhados às suas afinidades é uma estratégia valiosa para iniciar essa prática. Sabemos que, assim como os adultos, os alunos tendem a rejeitar atividades que percebem como imposições. Por isso, o planejamento dessas aulas deve considerar os interesses do estudante, com o objetivo de aumentar as chances de engajamento e aceitação. Para além do desenvolvimento e aprimoramento das habilidades linguísticas e da capacidade leitora, o contato com a literatura proporciona ao leitor diversas possibilidades, como adentrar ao imaginário, desconstrair-se em meio ao caos da sociedade, conhecer, por meio da ficção, cenários de tempos passados, comportamentos, costumes e crenças culturais e até mesmo explorar o cenário histórico de sua comunidade.

Além disso, dentre as tantas possibilidades a literatura pode influenciar diretamente na escrita do leitor. Em diálogo com Freire (2011) observa-se que conceber a literatura como inseparáveis no processo de aquisição de leitura e escrita é resultado de um trabalho contextualizado, envolvendo e valorizando o conhecimento de mundo e criação própria do aluno. Tal concepção exige do professor reestruturação do ensino da leitura e da escrita, para que o aluno não os conceba separadamente. E mais uma vez, reforça-se a ideia de que a escola desempenha um papel importante nessa formação.

Assim, nesse processo de formação de leitores literários faz-se necessário trazer a pessoa do aluno como agente da ação e que para tanto, é imperativo que a experiência do aluno com textos literários não seja por imposição, mas que aconteça de forma com que ele se sinta “[...] um leitor inventor, alquimista, que frui o texto combinando os ingredientes nele contidos e juntando-os a outros, do universo de suas experiências existenciais [...]”, o que o possibilita a formular “[...] novas possibilidades de sentido, transformando o texto lido em texto vivido profundamente por meio da experiência de fruição” (Ranke; Magalhães, 2011, 51).

No que se refere à legislação pertinente ao tema aqui abordado, é importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), embora não mencione

diretamente a prática da leitura literária, o artigo 32 enfatiza que a educação gratuita e obrigatória tem como objetivo formar cidadãos, com foco específico para o inciso I, que menciona:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (Brasil, 2018, p. 23).

O dispositivo legal destaca um ponto relevante a ser considerado: a formação do aluno deve ocorrer no processo de aprendizagem, no qual ele deve dominar dentre as atribuições de cálculos e escrita, a leitura. Esta por sua vez deve ser no sentido amplo. Mas mesmo apontando a leitura como ponto base da educação escolar, a LDB não delinea meios, tampouco aponta, para experiência que a leitura literária propõe, esquecendo, sabe-se lá o motivo, das contribuições que a literatura pode dar à sociedade.

Pois, como acredita Freire (2011), a leitura da palavra é a continuação da leitura do mundo, na dinamicidade da linguagem e da realidade juntas. Até porque a prática dessa leitura torna-se muito mais profícua quando experienciada na realidade do aluno. E para a estudiosa da prática de leitura e sua importância para o processo de aprendizagem dos alunos, Magda Soares (2008, p. 33):

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Em relação a leitura literária, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ponderam que,

[...] a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do 'prazer do texto', etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1998, p. 30).

Por sua vez, os PCNs progride ao consentir que a leitura deve ir além da decifração das palavras e que ao trabalhar de forma descontextualizada, não prepara o leitor para compreender ou interpretar o texto. E que a literatura quando exercida em sala de aula pode perpassar as concepções, minguadas, de leitura quando ela abrange as singularidades e especificidades estética que a literatura no seu sentido amplo contempla. Assim, os PCNs quando revelam o esvaziamento do uso inadequado da leitura literária, nas práticas da literatura como via de ensino normativos e linguístico, corroboram para a inserção da literatura no âmbito escolar, sem a pedagogização dela. Contudo, mesmo sendo oportuna essa crítica, ainda assim não direciona como inserir adequadamente a literatura na escola, permeando somente a recomendação, assim não sendo um efetivo direcionamento.

Desse modo, “[...] os gêneros literários compareceram no documento, mas a abordagem feita coloca a literatura no bojo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, sem atinar para as especificidades do texto literário” (Sousa; Segabinazi, 2019, p. 67). Essa crítica revela uma das limitações presentes nos PCNs e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ao tratar a literatura apenas como mais um entre os muitos gêneros discursivos, esses documentos negligenciam a singularidade da linguagem literária — sua dimensão estética, simbólica e formadora.

Evidenciar a literatura como exercício de leitura crítica e fruição estética impõe ao professor o desafio de proporcionar ao aluno uma prática distinta daquela que os próprios documentos oficiais, por vezes, esvaziam ao didatizá-la de forma reducionista. Ainda que os PCNs e a BNCC reconheçam a importância da leitura, falta-lhes uma diretriz clara e consistente que valorize a literatura como prática humanizadora e transformadora. Assim, mesmo diante da ausência de políticas públicas específicas e estruturadas para o ensino da leitura literária, recai sobre os educadores — professores comprometidos e entusiastas da literatura — o papel de garantir que os estudantes tenham acesso a experiências literárias significativas. É preciso assegurar que esse contato não dependa apenas de diretrizes governamentais, mas seja sustentado pela convicção de que a literatura é essencial para a formação crítica, sensível e cidadã dos alunos.

Nessa compreensão, Silva (2024, p. 233) constata que os usos mais imediatos da leitura literária são voltados para o trabalho linguístico. “Por outro lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura”. Isso converge com o que compreende Colomer (2007), tendo em vista que para a estudiosa, um dos objetivos da educação literária é contribuir para a “formação da pessoa” ligada à convivência social. E para

a estudiosa “os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (Colomer, 2007, p. 36). A ficção, assim, na riqueza que a compreende, expressividade, linguagem diversificada e estrutura variada, contribui não somente para ler e escrever no seu universo, mas soma no processo de aprendizagem mais aprofundada, sensibilizada e crítica do leitor.

Dessa forma, pode - se concordar que os benefícios da leitura literária são inúmeros, sendo esses comprovados por diversos estudiosos da área e em variadas formas de aprendizagens, como destacam Fidelis e Barrios (2024, p. 3). E sua significação não se restringe unicamente à área literária, mas ultrapassa os muros de outras disciplinas, chegando até mesmo a territórios fora do espaço escolar, influenciando o convívio na sociedade, como já mencionado. Porque, como afirma Cosson (2014, p. 16): “É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. A liberdade muitas vezes é encontrada quando experienciada, na prática da leitura ficcional, explorando muito mais as habilidades que a expressividade induz, desengessando uma leitura que predomina na superficialidade. Seu exercício muitas vezes ensina a colocar a voz do leitor em evidência que por sua vez, possivelmente, não se deixará silenciar-se, silenciar seu povo, sua comunidade, sua sociedade.

Dessa forma, é possível observar que o papel do texto literário vai ampliando sua eficácia e importância na transmissão de conhecimento a partir do conhecimento do leitor, mas Felício (2020, p. 42), fundamentada em Candido, chama atenção para o fato de que:

A literatura tem sido utilizada como instrumento de educação e de instrução, por isso está incorporada ao currículo escolar. No entanto, a experiência literária não pode ser só considerada edificante, no sentido que pretende o gosto escolar, mas também pode (e deve!) ser revolucionária, na medida em que não precisa seguir as convenções, já que dialoga com a própria realidade em seus aspectos mais diversos [...].

A literatura inserida no âmbito escolar, apontada no currículo deve ser usufruída na mais ampla possibilidade para que no leitor seja surtida a potencialidade de seus efeitos que perpassa o prazer e satisfação que ela provoca em seus amantes, sendo ela excitante no sentido de diante da sociedade provocar mudanças em concepções e comportamentos silenciam os mais indefesos e ou os menos favorecidos. Nesse sentido a literatura pode ser vivenciada também numa perspectiva que induza o leitor a sair de seu comodismo,

aceitabilidade que a sociedade impoem e assuma, se abra à mudanças que começa a partir de si, a partir de um novo olhar crítico de seu entorno.

O pretendido neste trabalho não é, em nenhum momento, fazer um juízo de valor, mas, intensificar a consciência da influência que a literatura para a formação de leitores críticos - leitores que se tornem protagonistas de suas histórias e que possam refletir sobre suas realidades e construir seus conhecimentos com autonomia. Pois, como afirmam Portolomeos e Nepomuceno (2022, p. 211):

Se concordamos que a literatura possui esse fator humanizador em potencial - concretizado pela leitura - a escola precisa ser um lugar para a sobrevivência da leitura literária. Entretanto, sabe-se das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores para oferecer aulas de literatura mais efetiva.

Corroborando com essa concepção, Fidelis e Barrios (2024, p. 5) afirmam que, para alcançar esse objetivo, o professor precisa entender e acreditar no potencial transformador da literatura, comprovando que: “[...] as crenças dos docentes sobre a leitura literária desempenham um papel crucial na forma como a literatura é ensinada e valorizada na escola”. Pois o professor atua como uma referência essencial no desenvolvimento das aptidões dos alunos, sendo um grande influenciador para a disseminação da leitura literária, pois a formação dos alunos como leitores literários, tanto na oralidade quanto na escrita, depende muito da confiança que o professor deposita nessa prática.

Assim, na visão de Portolomeos e Nepomuceno (2022, p. 10), “o texto literário, no ato de leitura, permite que o leitor ultrapasse as significações que circulam nos discursos cotidianos, expandindo os significados da vida e do mundo em consonância com suas experiências e projeções pessoais no texto”. Por todos esses aspectos, a literatura deve ser e estar muito mais presente nas práticas de leitura da sociedade, afinal, dentre as muitas possibilidades que ela propõe, a expressividade e valorização do sentimento são algumas das características que a compõem. E essa composição, quando exercida, promove autoconhecimento e imposição de respeito próprio e ao outro.

Da mesma forma, a falta de inclusão da literatura na formação do leitor pode prejudicar sua formação como cidadão, como leitor crítico, como ser sensível e como alguém humanizado. “Entenda-se aqui a humanização não simplesmente como um processo de sensibilidade, mas também como o exercício da reflexão, aquisição do saber. Além disso, a questão da humanização não é um processo passivo, não” (Sousa; Segabinazi, 2019, p. 11). A reflexão na aquisição do saber é, em si, um exercício que faz o ser humano filtrar e articular

sua criticidade e suas ações, usando-a em favor de seu crescimento como membro de uma sociedade.

É possível, também por esses e outros aspectos, concordar que a literatura pode ser utilizada como suporte para o ensino de língua portuguesa, na esfera da leitura, podendo contribuir para que a partir das obras lidas, os alunos leitores possam refletir seus papéis como agentes modificadores da sociedade. Nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar o papel do professor, pois como assinalam Klem *et al.* (2022, 944):

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o contato com as narrativas literárias mediadas por uma prática docente com intencionalidade pedagógica pode proporcionar diversas proximidades culturais e vivência simbólica, pois ao mesmo tempo em que instiga o leitor também o leva a conhecer mais do universo literário.

Nessa compreensão, o professor dinâmico idealiza o contato do aluno com a literatura e a prática desse exercício. Pois, “[...] concretamente, escrever literatura - contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente - permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos” (Colomer, 2007, p. 162). E, mais uma vez, tais observações direcionam a escola, representada pelo professor, à execução do que as normas estabelecidas pela lei menciona como objetivo para a formação do aluno.

Como manifestado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para alguns alunos, a escola será o único lugar onde terão o contato com os textos literários. Esses textos podem servir, em qualquer momento, como modelo a ser seguido pelo aluno, sendo sua fonte de inspiração para a escrita. Para tanto, Freire (2011, p. 61) atesta que “[...] cabe ao educador desafiar os educandos a que escrevam o que queiram e que o possam com palavras sugeridas”. Dessa forma, o aluno se sente desafiado a mostrar suas habilidades, motivando-se a melhorar continuamente sua prática de leitura e escrita.

Retomando os aspectos em que a literatura, influencia e direciona o comportamento e entendimento das pessoas, podemos também observar a sua interferência e contribuição na vida do adolescente, quando as leituras já não são tão fantasiosas, como nos contos de fadas, mas apresentam enredos, cenários, personagens, comportamentos e falas diferentes, tomam um novo percurso. Nesse momento, na fase da adolescência, o cenário da literatura é um pouco diferenciado, voltado para um público que está se autoconhecendo, entendendo ou procurando entender os desafios que existem em si próprio, visto que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2014, p. 21).

“É dentro desse cenário de luta pela permanência e revalorização do lugar da literatura na educação que a leitura literária é novamente posta em questão e o letramento literário se apresenta como uma alternativa de ensino da literatura na escola”. (Cosson, 2021, p. 81). Assim, a literatura, de forma dinâmica, proporciona ao leitor habilidades para explorar o campo da imaginação e, a partir de então, adentrar ao campo da interpretação.

Essa experiência de profundidade de sentidos, provocada por determinada obra lida, resulta em interpretações consistentes para o exercício de imersão na literatura e na realidade dos leitores, podendo levar a uma aprendizagem profunda. Contudo, não podemos defender a ideia de que a literatura possa ser concebida e interpretada infinitamente, sem limitações. Nesse mesmo sentido, é importante ressaltar o que diz Candido (2006, p. 29):

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais.

Vale enfatizar que a literatura tem poder de influenciar a concepção do indivíduo sobre a sociedade em que vive, induz ao conhecimento do mundo, reforçando assim que a literatura é social e que ela intensifica uma valorização identitária. Também é importante ressaltar o que Macedo (2021) chama atenção: que para conceber a literatura é preciso certificar-se de que ela não está na sociedade isoladamente, mas que existe dentro de um sistema todo pensado, até mesmo na sua pouca aplicação no ambiente escolar.

Ainda, segundo Cosson (2014, p. 17), “a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.” Percebe-se, então, que a leitura literária não é apenas um simples ato de decifrar códigos gráficos, é também trilhar caminhos, descobrir mundos e ideias vivenciados por meio da leitura.

Por conseguinte, no exercício de autonomia proporcionado pela prática da leitura literária, o leitor indiretamente se beneficia de outras particularidades que esse exercício propõe, pois “a leitura de textos literários é particularmente eficaz no desenvolvimento de competências leitoras avançadas” (Fidelis; Barrios, 2024, p. 4). Além disso, atitudes e (des)valorização social podem ser alteradas por essa prática, visto que o ser humano é influenciado por suas concepções e ações.

Conforme destacam Portolomeos e Nepomuceno (2022, p. 3), “o texto literário, no ato de leitura, permite que o leitor ultrapasse as significações que circulam nos discursos

cotidianos, expandindo os significados da vida e do mundo em consonância com suas experiências e projeções pessoais no texto”. Logo, com base no entendimento de Colomer (2003, p. 96), de que há uma interação entre o texto e o leitor “[...] a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas”, o que demanda, de sobremaneira, que o leitor tenha um repertório considerável para que possa compreender as estratégias tanto da autoria utilizadas na produção do texto, como do próprio leitor para a compreensão da obra.

Nesse aspecto, é importante ressaltar o que Nichio e Pacífico (2020, p. 25) observam: “No momento da recepção do texto, os leitores tiveram a oportunidade de interpretar e inferir as questões propostas, tomando a liberdade de responder de acordo com sua vivência e com a expectativa da voz ou vozes presentes no texto”. Nesse processo de compreensão, o leitor coloca em evidência seu conhecimento sobre o proposto, alinhando-se indiretamente ao que Freire (2011) argumenta: a compreensão de mundo é essencial para que em análise conjunta de leitura e experiência, produza sentido.

Compreende-se, dessa forma, que existe uma conexão entre o leitor literário e a obra lida, seja por concordar com o que ali se descreve na narrativa ou não, usufruindo, neste último caso, da criticidade que o ensino de literatura propõe como via para percorrer por diferentes momentos históricos, culturais entre outros que em definição da própria palavra literatura não cabe uma única expressão.

Ao admitir a importância dos fatores contextuais, a teoria literária avançou em direção ao estabelecimento de um quadro que ultrapassava a análise circunscrita das obras. Várias linhas teóricas marcaram o final das poéticas centradas nos textos e na linguagem literária e preconizaram diferentes maneiras de incorporar o contexto histórico e cultural à definição de literatura. (Colomer, 2003, p. 93).

Ao levar em consideração as questões sociohistóricas, que podem estar contempladas no texto literário, observa-se que são muitas as possibilidades de trabalhar, por meio da literatura, com a realidade dos alunos e por conseguinte levá-los a refletir e a criticar as questões de seu tempo e seu lugar.

É indubitável dizer que o hábito da leitura literária promove inúmeros benefícios e pode contribuir para a formação crítica do cidadão, incentivando-o a se aprofundar em saberes que fazem parte de sua identidade. Afinal, gosto, opiniões e comportamentos não surgem repentinamente, mas geralmente são repassados de geração em geração, das mais velhas às mais jovens, tornando-se uma prática cultivada por grupo de uma determinada localidade, sendo também a oralidade e escrita influenciada por essa prática.

Chartier (2001) argumenta que a literatura não apenas reflete o mundo em que é produzida, mas também o questiona e se auto reflete, criando novas camadas de significado. Essa perspectiva sugere que a análise de uma obra literária deve considerar não apenas o conteúdo, mas também o ambiente de sua produção, transmissão e recepção, pois são esses elementos que permitem aos leitores acessar diferentes interpretações e construir sentidos variados. Desse modo, evidencia-se outra importante dimensão que a literatura pode assumir: além de incentivar o hábito de leitura, a oralidade e a escrita, ela também favorece o conhecimento da realidade histórica em níveis nacional, regional e local, estabelecendo uma simbiose entre literatura e história. Essa temática será aprofundada no capítulo seguinte.

3 LITERATURA E HISTÓRIA: ENTRELAÇAMENTOS E DESCONTINUIDADES

A ficção e o real podem ser compreendidos como uma via de mão dupla, na qual o leitor, ao realizar a leitura, pode adentrar o universo do personagem ou, a partir de sua própria realidade, identificar-se com o que é narrado. Essa identificação o faz sentir-se pertencente ao espaço, às práticas culturais e às diversas crenças representadas nas obras literárias (Pinto, 2024).

Neste tópico, a discussão será conduzida a partir do diálogo entre diferentes autores, cujas obras convergem na defesa da articulação entre Literatura e História. Para isso, inicialmente serão apresentados os principais argumentos de cada obra selecionada, evidenciando como essas contribuições teóricas fundamentam a proposta de se ensinar o contexto histórico por meio da literatura. A intenção é demonstrar que, ao incorporar elementos históricos à narrativa literária, torna-se possível ampliar a compreensão crítica dos alunos sobre o passado e, ao mesmo tempo, fortalecer sua relação com o presente.

Nesse sentido, Pinto (2024) ao explorar a relação entre história e ficção, compreende que ambas são formas narrativas essenciais para interpretar o passado, entender o presente e projetar o futuro. O autor justifica a importância de um diálogo entre história e ficção, ratificando que, embora tenham compromissos distintos, elas se complementam ao oferecer olhares diferenciados e essenciais para a compreensão das experiências humanas. Segundo ele, “a história compromete-se com uma “verdade possível” baseada no conhecimento histórico, enquanto a ficção se compromete com a imaginação, permitindo a criação de universos que, ainda que fictícios, podem revelar aspectos profundos da realidade humana” (Pinto, 2024, p. 7).

É possível compreender a diferença estrutural que há entre história e literatura, pois uma conta em sua essência com uma versão entendida como “a verdade” dos fatos: a história, e a outra se dedica à imaginação, a ficção: a literatura. O autor, no entanto, enfatiza que ambas podem conversar e se complementar quando pensada num propósito único, dessa maneira a literatura pode transmitir a história de uma forma diferenciada se valendo das especificidades imaginativas e sentimentais que há no literário. Assim, o texto estético esquece a exatidão e evidencia a transmissão da história de maneira a explorar a sensibilidade.

Nessa linha de diálogo entre literatura e história, Silva e Velloso (2022) reforçam a ideia de que literatura e história, embora operem com princípios e métodos distintos, compartilham uma responsabilidade comum: ambas devem refletir a complexidade da experiência humana e valorizar as múltiplas camadas de significado que cada narrativa

carrega. Dessa forma, esses autores nos convidam a pensar na literatura não apenas como um meio de expressão estética, mas como uma ferramenta essencial para o entendimento e a transmissão das diversas vozes que compõem a memória coletiva de um grupo, de uma comunidade.

Nessa perspectiva, Pinto (2024), por sua vez, enfatiza que a ficção e a história não se sobrepõem, mas coexistem e se influenciam mutuamente, enriquecendo a interpretação do leitor. Ele sugere que a literatura e a historiografia devem manter um diálogo sem hierarquização, no qual a ficção não se limita a ser uma ilustração de argumentos históricos, nem a história é um simples pano de fundo para as narrativas literárias. Pois, como assinala Candido (2006, p. 186): “A literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte”, assim, a literatura pode dialogar com a história favorecendo uma possível ampliação, propagação e acessibilidade de ambas.

“Esse equilíbrio permite que ambas as formas narrativas preservem suas especificidades, ao mesmo tempo em que colaboram para uma visão ampliada do mundo, potencializando a compreensão do leitor sobre as complexidades das experiências humanas e sociais” (Pinto, 2024, p. 8). É importante ressaltar que o intuito não é associar as duas como partes integrantes uma da outra, mas compreender que a literatura, quando amparada pela história para construção de uma obra literária, dá voz e vez ao leitor e à sociedade, que, por diversas circunstâncias, é frequentemente silenciada. Silva e Velloso (2022), ao se aprofundar nos estudos de Candido, assinalam que a literatura em um determinado momento passa a ser buscada numa visão da realidade contida na obra, enfatizando que esses aspectos são de grande relevância na obra escrita.

Tal reinteração é reforçada por Candido (2006), ao argumentar que essa busca por valorização não é recente.

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (Candido, 2006, p. 12-13).

O pensamento de Candido (2006) se envereda numa perspectiva que considera a escrita mais instigadora e o conhecimento mais amplo, de forma que a história se torna visível

e presente nessa prática de leitura. À medida que se percorre a leitura de textos literários e se analisa suas nuances, percebe-se, então, fragmentos da sociedade e suas peculiaridades inseridas na obra. São esses fragmentos que possibilitam ao leitor uma visão da sociedade retratada em um determinado tempo histórico. Isso pode ser determinante para a construção do conhecimento a partir da literatura, pois, à medida que o leitor se deleita em seu hábito de leitura, também torna conhecedor ou, ao menos, tem a possibilidade de enxergar um retrato da sociedade em seus cenários históricos, cultural ou geo-histórico.

Nesse sentido, Pinto (2024) evidencia o papel do leitor, que ocupa uma posição de protagonismo na interpretação de textos literários e históricos. Ele descreve o leitor como um “personagem central e decisivo” que, ao interagir com o texto, abre novos significados e projeta suas interpretações para além do que foi originalmente concebido pelo autor. Esse entendimento corrobora com o que Candido (2006) já mencionava: que existe uma dinamicidade que torna viva e atuante, ao longo do tempo presente na história, entre o leitor e a obra. Por isso, Candido defende que:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (Candido, 2006, p. 83).

Dessa forma, para atender às expectativas do leitor, o autor se põe a pesquisar e inserir em sua obra elementos, até mesmo da história, que satisfaçam seu público-alvo e sutilmente direcione-o à reflexão sobre sociedade e os comportamentos registrados na história. Dessa maneira, como declaram Campos e Triches (2022), o trabalho conjunto entre literatura e história pode ser profícuo, pois trata-se de um caminho que possibilita ao aluno uma aproximação com a literatura em seu cotidiano. O aluno, por sua vez, tem a possibilidade de tornar-se mais atento no entendimento e distinção entre fato e ficção. Além dessas possibilidades, é possível que o aluno passe a exercer a leitura com criticidade, o que se torna uma via de acesso a conhecimentos múltiplos.

A leitura de literatura, segundo Pinto (2024), é um processo ativo, no qual o leitor articula suas próprias experiências, valores e percepções, construindo novas trilhas e possibilidades de entendimento a partir do que lê formando ou afirmando sua identidade. Quando praticada, a leitura induz o aluno a sair da inércia, direcionando-o ao conhecimento e ao ser exercida com proficiência, torna o saber bem mais dinâmico e próspero.

Além do mais, “ao iniciar o percurso que relaciona Literatura e ensino de História, cabe considerar que toda/todo professora/professor deve (ou deveria) ter como premissa de sua ação pedagógica a pesquisa” (Campos; Triches, 2022, p. 70), dessa maneira antes de propor uma leitura literária que aborde o contexto histórico é preciso que o professor realize pesquisas para melhor situar ao aluno o que literatura apresenta, e não se limitar ao que o texto apresenta, enveredando por meio da pesquisa a interdisciplinaridade que propõe a junção da literatura e história. Nessa concepção, professor e aluno percorrem a via da construção do conhecimento por meio da dinamicidade da leitura e da pesquisa, conectando literatura e história. “Esse envolvimento dinâmico do leitor não apenas enriquece a experiência literária, mas também contribui para uma releitura da história e da ficção, tornando-as elementos sempre em transformação.” (Pinto, 2024, p. 8-9). O leitor que envolvido por esse tipo de texto amplia seu aprendizado e propicia uma melhor compreensão da estética, ficção e história.

Nesse íterim, “o aluno empreende seu pertencimento, por meio da leitura de elementos que simbolizam sua realidade retratados na obra lida”(Marino; Latties; Cardoso 2020, p. 11). o aluno se sente incluído quando lê textos que relatam sua realidade, a historicidade a que pertence. Essa afirmativa é importante na intensionalidade de levar o leitor na prática da literatura conhecer a história da comunidade, sociedade que pertence.

Além disso, Pinto (2024) destaca o protagonismo do leitor diante das múltiplas interpretações possíveis dos textos. Em uma reflexão que remete aos trabalhos de Umberto Eco, o autor afirma que cada leitura pode despertar novas visões e desafiar as crenças do leitor, que se vê constantemente reinterpretando e reconstruindo suas percepções sobre história e ficção. Esse processo reforça a ideia de que, antes de serem historiadores, críticos ou ficcionistas, todos são leitores, e é essa prática que os torna suscetíveis às mudanças e influências dos textos com os quais interagem. Ressalta - se, portanto, que a leitura é uma prática que molda o entendimento, permitindo que o leitor se torne um elemento ativo na construção do sentido e da memória coletiva (Pinto, 2024).

As reflexões de Pinto e de outros autores mencionados, como Silva e Velloso (2022), sobre o papel do leitor e a complementaridade entre história e ficção oferecem uma visão rica sobre o potencial da narrativa literária e histórica como meios de expressividade da experiência humana. Eles sugerem que, ao entender a literatura e a história como formas interdependentes de conhecimento, o leitor é capaz de refletir criticamente sobre o passado e a imaginar futuros possíveis, utilizando a ficção e a história como ferramentas para construir uma compreensão mais profunda e diversificada do mundo.

Compreendendo que a literatura e história podem juntas ser uma via, para muito mais que aprendizagem no âmbito interdisciplinar, na qual a escrita é inserida, consequentemente influencia o exercício da leitura. Assim, cabe nesse percurso dialogar com autores que além de abordarem ficção e fato, destacam também a escrita no processo dessa criação. Desse modo, Chartier (2001), um dos principais estudiosos da história do livro e da leitura, explora a interação entre literatura e história, com foco no conceito de cultura escrita e nas práticas sociais que moldam a produção e a recepção dos textos. Em sua obra *Cultura escrita, literatura e história*, propõe que o cenário histórico é essencial para a compreensão dos textos literários, pois influencia a forma como eles são escritos, interpretados e valorizados ao longo do tempo.

Na obra Roger Chartier propõe que o cenário histórico é essencial para a compreensão dos textos literários, pois influencia diretamente a maneira como eles são escritos, interpretados e valorizados ao longo do tempo. Para o autor, a cultura escrita e a realidade histórica constituem elementos fundamentais na análise literária, uma vez que condicionam tanto a produção quanto a recepção dos textos.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Antonio Candido, que também defende a importância dos fatores físicos e sociais externos na construção das obras literárias. Para Candido, elementos do ambiente — como praças, campos, construções ou marcos históricos — quando incorporados à narrativa, deixam de ser meras referências contextuais e passam a atuar como componentes internos da obra, carregando significados simbólicos e culturais. Ao reconhecer esses elementos no texto, o leitor é capaz de conectar a leitura à sua própria experiência, ampliando a compreensão e estabelecendo vínculos afetivos e cognitivos com a narrativa.

Dessa forma, tanto Chartier quanto Candido destacam que a literatura, ao dialogar com o espaço social e histórico, permite que o leitor se situe melhor na leitura, construindo sentidos a partir da interseção entre texto e mundo vivido.

Para Silva e Velloso (2022), o entrelaçamento entre literatura e história dinamiza o conhecimento, promovendo uma reflexão mútua entre ambas. Os autores destacam o papel da narrativa como ferramenta coletiva e interpretativa, capaz de oferecer uma compreensão mais ampla das condições sociais. Na mesma linha, Pinto (2024) aponta para uma relação de complementaridade entre história e ficção, em que cada uma contribui com olhares distintos, mas igualmente valiosos para a formação crítica do leitor. Esse diálogo entre os dois campos favorece o conhecimento da sociedade a partir da prática leitora.

Já Bosi (2013) enfatiza o potencial da literatura para disseminar ideias e sentimentos, diferenciando-a da ideologia, que tende a engessar o pensamento e reduzir a complexidade do mundo. A literatura, ao contrário, estimula o leitor a sair da zona de conforto e a buscar novos horizontes, motivado pelas emoções e reflexões provocadas pelo texto ficcional.

Essa é, uma das particularidade que não pode-se negar que a experiência literária pode provocar, e retomando mais uma vez interdisciplinaridade , pode-se dizer que isso é um processo dinâmico e complexo o trabalho entre texto estético e fato, principalmente porque a história parece ser algo inerte (fato acontecido e consumado), estático que difere do texto o qual a literatura não é um repositório estático de significados, mas uma prática viva e em constante mutação, pois “Em seu funcionamento linguístico pode possibilitar reapropriações múltiplas, o que permite construções de sentidos diversos” (Chartier, 2001 p. 106). Essa abordagem nos direciona à compreensão do “eu” e do “outro” como elementos importantes na construção e disseminação da literatura e da história. “Nesse sentido, a Literatura, desde muito cedo, é fonte utilizada para a construção da narrativa histórica. Do mesmo modo, a Literatura também buscou na História inspiração para suas obras” (Campos; Triches 2022, p. 66). Essa ligação apontada pelo autor entre a literatura e história enriquece o processo de aprendizagem, afirmando mais uma vez que mesmo sendo áreas distintas em suas premissas e fins, sua junção possibilita que a história seja conhecida, despertando a imaginação pelo fato narrado aos moldes da ficção. E esta por sua vez se inspira para criação de enredos, personagens e cenários que a história revela.

Pinto (2024) observa que a leitura ativa — ou leitura recriadora — não é uma prática exclusiva da historiografia, nem tem origem apenas na ficção. Segundo o autor, essa preocupação já aparecia nas obras de autores como Fernando Pessoa e Jorge Luis Borges, amplamente admirados por escritores italianos. Esses autores despertam em Pinto a atenção para o potencial da leitura como um processo de reconstrução e ressignificação do texto, no qual o leitor atua de forma criativa, reinterpretando os sentidos e ampliando as possibilidades da narrativa. É esse movimento que o autor denomina de leitura recriadora: uma experiência em que o leitor, ao interagir com a obra, também a transforma. Dessa maneira, história e literatura têm muito a oferecer, e o leitor tem muito a ganhar, já que ambas, quando associadas, promovem uma ampla gama de conhecimentos.

É pertinente considerar as contribuições dos autores que reconhecem que, embora muitos possam negar, história e literatura perpassam ou chegam a lugares, pessoas e leitores diversos quando uma serve de base para a outra. É claro que ambas possuem fins distintos; no entanto, esses objetivos tornam-se mais acessíveis e enriquecedores quando projetados de

maneira a respeitar as peculiaridades pertinentes a essas disciplinas. Como esclarecem Campos e Triches (2022, p. 66): “Em alguns casos, a Literatura faz o papel da História, a narrada, dando voz aos excluídos de discursos oficiais e de uma historiografia mais tradicional, ainda afeita aos grandes personagens e/ou leituras totalizantes, que destina pouco espaço aos “de baixo””. Ela então, a literatura num sentido mais abrangente se encarrega de narrar a história, possibilitando que aqueles que foram silenciados e excluídos se sintam apresentados e representados à sociedade por meio da literatura, cumprindo assim a inclusão dos esquecidos, abandonados ou marginalizados.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que a literatura é livre para se comprometer com a verdade. Contudo, a literatura, ao longo do tempo, tem recorrido à história como inspiração para criação de suas obras, oferecendo indícios que podem levar à busca pela verdade, a partir do enredo e de elementos constituintes da ficção. Percebe-se, então, que esse auxílio é uma via de mão dupla, mesmo ciente de suas distinções.

Esse artifício pode ser concebido como um instrumento de inclusão, pois, a partir das narrativas ficcionais, a história endossa a literatura, atingindo um público diverso. Porém, embora haja essa possibilidade, que é vivenciada por vários autores, há quem discorde dessa associação, criando barreiras entre ambas, assim certificam Campos e Triches (2022).

Essa barreira pode muitas vezes ocultar as possibilidades recriadora que a junção de ambas podem oferecer. O abandono de obras carregadas de riquezas, mas aos moldes da literatura é muitas vezes desconhecido do que a história muitas vezes oculta quando trabalhada isoladamente, visto que ela não se apropria do sentimento e imaginação para poder afirmar algo. Chartier (2001, p. 106) endossa ainda mais a ideia de repropriação podendo assim:

[...] dizer que há, nestas obras ignoradas e marginalizadas, algo que pode abri-las a reapropriações; e encontramos de novo a questão de por que é possível a sobrevivência cultural. Creio que a resposta depende do entrecruzamento dos enfoques sócio-históricos e das proposições estéticas ou formalistas.

Porém, mesmo havendo uns que desacreditem, a aproximação entre história e literatura quando enxergada com uma visão mais unindo conhecimento das áreas de literatura e história, podem descobrir características, informações que resgatem a identidade da sociedade em que a escrita pertence.

Essa adesão “[...] enriquece não apenas as análises realizadas pelos pesquisadores, como também possibilitam a renovação do olhar acerca do passado e a compreensão que se

tem (ou se pretende ter) sobre fatos já ocorridos,” Silva e Velloso (2022, p. 24). A literatura passa, dessa maneira, a contribuir com estudiosos que se valem dela, enriquecendo os trabalhos dos pesquisadores e da literatura, dessa forma compreende-se que a história se abre a novas percepções, à novas releituras, sendo reinterpretada, sob nova visão e não descartando as possíveis leituras que pode-se fazer da história, essas visões e leituras importam.

Nessa perspectiva, Chartier (2001, p. 172) diz: “penso que na tradição da história cultural, qualquer que seja sua forma, devemos dar uma importância antes não atribuída à história política.” É preciso, portanto, novas perspectivas diante da história política, esta por sua vez pode contribuir para a visibilidade da dinamicidade cultural. Em diálogo com essa compreensão de entrelaçamento Silva e Velloso (2022, p. 27) reiteram que,

Para além do uso da literatura como forma de regressão ao passado, pesquisadores [...] argumentam também a respeito da utilização do texto literário enquanto forma de representação da realidade a qual pertence, isto é, o seu presente, oferecendo, à sua maneira, meios específicos para que se compreenda determinados contextos históricos.

A literatura pode assim ir além da estética e sentimento que desperta, direciona muitas vezes o leitor a compreender ações e costumes da sociedade no presente em decorrência de embates e conflitos acontecidos ainda no passado. Entendendo dessa forma que esse caminho traçado entre história e estética literária viabiliza a ampliação de visão e conhecimento a respeito da história e a formação da sociedade, abrindo espaço para que essa ligação em sala de aula induza o aluno a entender melhor a sociedade em que vive, a partir da visão e leitura dos fatos que o autor apresenta.

Nesse sentido, Chartier (2001) ao discutir o conceito de autoria, sugerindo que a figura do autor, embora importante, não define o sentido final da obra, pois o público leitor é quem define, uma vez que cada leitura contribui para a renovação e expansão de suas interpretações sobre a obra. Principalmente quando a obra relata entre outros, divergências sociais, conflitos entre diferentes povos, e para sua construção traz elementos abraçados pela história que antes pesquisou e atestou.

Pode-se incluir nessa concepção a obra Cauré Imana, o cacique rebelde de Olímpio Cruz, para construção dessa narrativa, o autor realizou pesquisas de campo com pessoas que vivenciaram os acontecimentos trágicos descritos em sua obra. Essa obra será abordada de forma mais aprofundada em capítulo específico deste trabalho, mas uma breve contextualização é apresentada aqui para endossar a temática tratada nesta seção.

Assim, denota-se que apesar de ter realizado entrevistas em campo com pessoas que presenciaram a morte de indígenas e religiosos no conflito ocorrido, sua obra se estrutura como uma reportagem-documento, contudo ainda nas primeiras páginas, de apresentação há quem defenda ser um romance. O autor Olímpio Cruz, poeta e historiador, escreve seu livro com uma linguagem simples e de fácil compreensão, para alguns, conduzindo o leitor a percorrer, por meio da literatura, o espaço físico e o tempo cronológico em que aconteceram tais episódios, possibilitando ao leitor enxergar o cenário da história narrada após cem anos do acontecido.

Olímpio Cruz não era indígena, mas por tanto lutar pelas causas indígenas, recebe titulação de Indigenista. Como historiador percorre às aldeias em busca de relatos, depoimento dos sobreviventes do conflito ocorrido entre indígenas e religiosos, no intuito de que esse evento não se perdesse diante de tantas versões contadas pelos povos ao redor de Barra do Corda, então como poeta e escritor, escreve a obra *Cauré Imana*, o cacique rebelde, que narrando assim o conflito ocorrido nas aldeias próximas de Barra do Corda, busca registrar esse acontecido expressando as vozes indígenas e suas memórias.

Assim, os estudos de Antonio Candido (2006) e Roger Chartier (2001) reforçam a ideia de que a literatura, ao dialogar com a história, pode ser compreendida como prática de leitura e também como forma de construção e transmissão de conhecimento histórico. Ambos os autores enfatizam a importância da intenção e da atenção na elaboração do texto literário, reconhecendo que fatores sociais, culturais e históricos influenciam sua estrutura e seus sentidos. Para Candido, por exemplo, o meio social participa da constituição interna da obra, enquanto Chartier destaca a influência do contexto histórico na produção e na recepção dos textos.

Essa intencionalidade presente na narrativa literária — sobretudo quando voltada à reconstrução de memórias e à representação histórica — revela uma multiplicidade de possibilidades pedagógicas. A leitura literária, nesse sentido, não apenas desenvolve competências linguísticas, mas também promove aprendizagens nos campos sociológico, cultural e identitário. Dependendo do leitor e da mediação pedagógica, esse processo pode ainda estimular práticas de escrita autoral e abrir caminhos para o desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar.

Em suma, o autor e o leitor participam juntos na construção de significado, e é essa relação que molda a cultura literária e seu papel histórico. Partindo desse pressuposto, Antonio Candido (2006, p. 64) atesta que “a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente

condicionada”. Essa declaração nos direciona a compreender que uma obra, muitas vezes, surge da necessidade de registrar aspectos da sociedade, seja para enaltece-la ou denunciá-la. Com base nessa concepção, é possível pensar o diálogo entre a literatura e história, e sua promoção em diferentes espaços, para que ela seja encontrada não somente como um objeto passivo, mas também como objeto que quando estudado enxerga além, ultrapassando muros e fronteiras quando refletida.

Para tanto, a obra de Silva e Velloso, “História e literatura: relações possíveis” (2022), ao explorar a complexidade das relações entre história e literatura, observando como essas narrativas se entrelaçam e se ressignificam mutuamente pode provocar no leitor um despertar para busca de conhecimento que se inicia a partir do contato com esses textos narrativos englobando a história. Eles propõem que ambas as disciplinas, embora distintas em seus compromissos com a verdade e a imaginação, colaborem na construção de sentidos e memórias sociais. Assim, destacam que “a literatura pode assumir um papel fundamental na reescrita de textos e na promoção de uma responsabilidade coletiva, enfatizando o valor de vozes múltiplas e a evolução contínua das narrativas” (Silva; Velloso, 2022, p. 23). O que pode ocorrer, quando a literatura assume a reescrita das narrativas e valorizando as diversidades de vozes, e mais uma vez a literatura é destacada ao viabilizar mudanças e transformações conceituais.

Ademais nessa mesma perspectiva, Bosi (2013) entende que esse entrelaçamento de afinidades distintas entre literatura e história, ficção e não ficção, implica um recuo. Contudo, esse recuar pode ter um significado diferente: trata-se de um movimento estratégico para a ampliação da visão, numa perspectiva de melhorar a aplicabilidade que ambas possibilitam. Porém, apesar das várias possibilidades do diálogo entre narrativas de ficção e as da história, essa atividade requer atenção específica, considerando sua complexidade e dinamicidade, e as possíveis barreiras existentes.

Uma hipótese provável é que há realmente um momento em que a fronteira existe, por pura, por mínima que seja, por transparente que seja, como um cristal que separa dois ambientes; e a percepção da fronteira é testada pela consciência do escritor, enquanto testemunha. (Bosi, 2013, p. 223).

Assim, quando o assunto é a intersecção entre ficção e história, surgem limitações que dependem, primeiramente, da intencionalidade. Essas limitações ocorrem principalmente devido à estrutura própria da história, cujo compromisso fundamental é com os fatos e a verdade. Contudo, ao explorar essa possibilidade, o processo se torna criativo e atrativo,

como, por exemplo, na descrição da memória social por meio das ferramentas exclusivas da literatura. Esta, por sua vez, utiliza palavras combinadas para suavizar e provocar a imaginação do leitor que quando aguçada pode levar a sensação de prazer.

Para Silva e Velloso (2022), a narrativa literária funciona como um espaço de interpretação aberta, no qual as experiências individuais e sociais se encontram e se reformulam. Destacam ainda que a literatura não apenas documenta realidades, mas também possibilita uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e psicológicas de uma época. Janice Thiél (2016, p. 90) corrobora com esse entendimento e afirma que a “Literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos”.

E é por isso que ao longo das edições e reescritas, os textos literários acumulam camadas de interpretação que refletem as mudanças culturais e sociais, possibilitando uma leitura histórica de suas transformações. Esse processo de atualização textual ressalta a responsabilidade que os autores e editores têm de preservar e, ao mesmo tempo, reinventar o conteúdo e as vozes presentes em uma narrativa, algo que esses autores enxergam como parte de uma responsabilidade social e histórica.

Além disso, pode-se destacar que a literatura ao reescrever as diversas e diferentes manifestações da sociedade reflete a sociedade da mais a menos favorecida. Freitas (2022) analisa que é possível se perceber nas narrativas literárias diferentes posições sociais e realidades, baseadas na visão que se tem de um determinado objeto, comportamento ou pensamento. Conclui-se, portanto, que a literatura pode registrar a essência do povo, destacando o que é essencial ou importante para uma determinada sociedade.

Ademais, Silva e Velloso (2022) argumentam que a multiplicidade de perspectivas é essencial para uma compreensão completa e contextualizada da narrativa. Eles defendem a ideia de que as edições de textos literários devem preservar as particularidades estilísticas e narrativas, permitindo que o leitor contemporâneo acesse não apenas a história contada, mas também as nuances e singularidades da voz autoral. Quando essas particularidades são preservadas e, ao mesmo tempo, evidenciadas, transmitem confiabilidade ao leitor, uma vez que ele percebe, nas entrelinhas, sua própria narrativa, mesmo não sendo o autor desta.

Nessa perspectiva, Roger Chartier (2001, p. 22) afirma que:

Os leitores são autores potenciais e, desta maneira, existe um controle implícito sobre a interpretação; acredita-se que as intenções do texto podem ser decifradas corretamente por leitores que compartilham o mesmo modelo cultural, a mesma comunidade de interpretação que o autor.

É possível observar que autor e leitor são cúmplices na construção de uma obra principalmente quando o que envolve são fatores comuns a ambos, como a cultura que estão inseridos, facilitando dessa maneira a interpretação na qual conversem autor e leitor, a partir de vivências e experiências culturalmente comuns.

Corroborando, nesse aspecto Pinto (2024) que destaca esse movimento, ao discorrer sobre o poema Autopsicografia de Fernando Pessoa, em sua análise e contextura para argumentar sobre o papel do leitor e do escritor. Ele apresenta, assim, dois movimentos distintos: o movimento do autor, que tenta descrever seus sentimentos, mas nem sempre consegue, de fato, traduzir em palavras as emoções que vivencia, e por outro lado, o movimento do leitor, que se sente representado por aquilo que está escrito.

Pode-se, então, a partir do que Pinto (2024) observa, entender que a literatura, por meio das edições que se (pre)ocupam em publicar cenários históricos revelam ao leitor, primeiro (autor) e, em seguida, como leitor (leitores-público), a inclusão, o respeito e a valorização de sua identidade como pertencente e protagonista da dinamicidade e transformação da sociedade. Essa dinamicidade existente no diálogo entre literatura e história, pode exercer um papel importante na vivacidade do leitor como membro da sociedade. Nas palavras de Bosi (2013), a literatura desperta o interesse na promoção de uma sociedade atuante na formação de identidade, reanimando e despertando o sentimento de pertencimento.

Outrossim, o respeito pela diversidade textual reflete uma abordagem inclusiva e responsável das práticas editoriais, que reconhece a importância das diferenças individuais e culturais na formação das identidades narrativas (Silva; Velloso, 2022). À vista disso, a Literatura tem grande potencial e quando associada à História em sala de aula pode contribuir para que o contexto histórico que pertence o leitor seja conhecido e valorizado. Nessa expectativa, Santana e Silva (2022, p. 10) afirmam:

compreendemos que a utilização da literatura em sala de aula apresenta potencialidades para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico, pois as narrativas presentes nas histórias ampliam o conhecimento de mundo da criança, porque favorece a compreensão sobre novos e velhos conceitos presentes em sua vida, contribuindo para a construção de sua identidade, permitindo que esta reconheça, legitime e valorize sua origem, história e ancestralidade.

O leitor ao enxergar-se no texto lido é possível sentir-se impulsionado a valorizar a sua contextualização histórica, enriquecendo seu conhecimento sobre sua cidade, sua cultura. Esse conhecimento se estende ao respeito pela diversidade cultural, aceitando o outro e sua origem.

Ainda no cenário de discussão sobre o diálogo entre literatura e história e sua influência para o sentimento de pertencimento e a formação de identidade dos sujeitos, Bosi (2013), em sua obra “Entre a literatura e a história”, aborda a literatura como um campo de expressão plural que valoriza a diversidade e a multiplicidade de sentidos. Ele explora a distinção entre literatura e ideologia, enfatizando que, enquanto a ideologia tende a fixar significados e reduzir as interpretações, a literatura é uma arte que expande a percepção e incentiva a abertura de novos sentidos.

Essa característica permite à literatura não apenas representar o mundo, no seu mais ideal, mas também permitir visões dinâmicas que diz respeito às diversidades de vozes, cultura, acertos, erros, o todo, o certo, o errado, a paz e até mesmo o contrário (Bosi, 2013). A história não contada que se encontra às margens da sociedade, toma lugar no centro da discussão a partir da literatura, evidenciando o que muitas vezes parece ser inconcebível, mas se encontra camuflado na diversidade, possibilitando dessa forma um enxergar diferenciado, abrangedor que acolhe essas diferenças como riqueza e não gerador de conflito.

Por isso, Cosson (2014, p. 20) acredita que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” Pode-se então compreender que a literatura, como citado em outros parágrafos, serve para além de aparato pedagógico, mas como via de crescimento no âmbito simbólico, cultural, social e histórico do aluno, destacando a criticidade e sensibilidade ao ambiente em que vive.

Segundo Bosi (2013), a literatura possui uma flexibilidade que a diferencia da ideologia, a qual, por sua vez, busca homogeneizar e simplificar as complexidades da experiência humana. A ideologia tende a fixar cada signo e cada ideia em seu devido lugar, promovendo uma visão uniformizada do mundo. Já a literatura, em contrapartida, é capaz de desconstruir essas fixações, permitindo que diferentes interpretações emergjam e que cada leitor contribua para a criação de novas possibilidades de significado. Esse caráter libertador da literatura, em oposição à rigidez da ideologia, faz dela um meio privilegiado para a exploração da subjetividade e das ambiguidades da experiência humana (Bosi, 2013).

Entende-se que a literatura não somente produz no leitor esse caráter libertador, mas por meio de sua constante prática, torna-o capaz de enxergar um pouco mais além. Por meio dessa prática, o leitor já não possui uma visão única, mas uma visão ampliada, que o conduz a diversas possibilidades e ao amadurecimento, tornando-se um leitor crítico, apto a ler textos diversos. Este, por sua vez, é instrumento de instigação e não de doutrinação. Como salienta Colomer (2007, p. 31), “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião

de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início às grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo”.

Nessa perspectiva, a diversidade de leitura que o aluno-leitor vivencia o induz a uma visão diferente da sociedade, agora não mais estática, mas dinâmica e ativa, em que o aluno pode agir no sentido de também produzir mudanças na sua realidade. Dessa maneira, pode-se ir ao encontro do que realmente se deseja ao formar um leitor proficiente e crítico, que ele enxergue o registro do tempo e de suas ações nas sociedades.

Além disso, Bosi (2013) explora a ideia de que a literatura, ao contrário da ideologia, é um espaço em que a intuição, a imaginação e as emoções se manifestam de maneira essencial. Embora reconheça que elementos ideológicos podem estar presentes em textos literários, ele assevera que eles não constituem o núcleo vivo da literatura. A poeticidade, com seu potencial figurativo e imaginativo, é o que verdadeiramente define a literatura, destacando-se como um aspecto fundamental para sua compreensão e apreciação.

De acordo com Candido (2006, p. 24), quando se analisa a literatura a partir de diferentes perspectivas — seja considerando a posição social do autor, o contexto histórico de produção da obra ou as condições sociais refletidas no enredo — o fator social torna-se central. “Em todos estes casos, o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós.” Assim, compreende-se que a literatura, longe de ser uma criação isolada, está profundamente ligada às dinâmicas sociais que a produzem e a interpretam.

De acordo com Candido (2006, p. 24), ao se analisar a literatura levando em conta fatores como o contexto socioeconômico, a posição social do autor, as condições históricas da obra e os efeitos que ela pode provocar no leitor ao representar situações sociais, é possível reconhecer o papel central do fator social na estrutura do texto literário. Como afirma o autor: “Em todos estes casos, o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós”.

Nesse sentido, compreende-se que há uma dinamicidade constante entre a produção e a interpretação literária. A literatura não é fruto de um acaso ou de uma criação descolada da realidade; ao contrário, é profundamente influenciada por elementos sociais, culturais e históricos que moldam tanto o processo criativo quanto o modo como a obra é recebida e interpretada.

E Bosi (2013, p. 250) destaca que “esse núcleo poético permite que o texto literário vá além das convenções, desvendando novas perspectivas e enriquecendo a experiência do leitor, que é constantemente convidado a repensar suas percepções e abrir-se ao diverso”.

Dessa forma, diferentemente da concepção de conhecimento irredutível e incapaz de modelar-se, como define a ideologia, seja em qual âmbito e esfera for, a literatura concebe as mais diversas possibilidades de criticidade, até mesmo permitindo enredar-se pela ideologia, mas não a cogitando como fator decisivo - o que não ocorre com a ideologia, visto que, ela tende a acreditar que por si só basta, sendo um meio e uma verdade única. Em contrapartida, a literatura é maleável e sustentada pela variabilidade de possibilidades e, sobretudo, por não se deixar engessar sob ideia alguma.

Nessa perspectiva, Bosi (2013), ao discutir a relação entre memória e literatura, destaca que, desde suas primeiras manifestações poéticas, a literatura atua como um verdadeiro “abrigo da memória”. Por meio dela, preservam-se experiências humanas, sentimentos e imaginações que, de outra forma, poderiam ser esquecidos com o tempo.

Para o autor, é justamente a memória que estabelece o elo entre literatura e história, uma vez que ambas compartilham o compromisso de registrar, reinterpretar e manter vivos os acontecimentos do passado. Assim, a literatura, além de seu valor estético e simbólico, assume um papel fundamental na construção e manutenção das lembranças coletivas.

Permeando por esse caminho, Pinto (2024, p. 102) assevera que “a memória aproveita a brecha que os cadernos oferecem para perscrutar e reencenar o passado, para analisá-lo, interpretá-lo, restaurá-lo seletivamente e recriá-lo na narrativa”, de maneira que essa tríade conduz por meio da leitura descobertas que muitas vezes, foram silenciadas.

Bosi sugere que, enquanto a historiografia busca uma verdade factual, a literatura permite uma verdade mais subjetiva e emocional, que se adapta às necessidades e desejos do leitor. “Essa flexibilidade na abordagem da verdade permite que a literatura se torne um recurso valioso para o autoconhecimento e a reflexão crítica sobre o mundo.” (Bosi, 2013, p. 9).

Até aqui, muito se tem discutido sobre o entrelaçamento entre história e literatura. Tal abordagem é pertinente para melhor compreensão da realidade histórica, que muitas vezes, consciente ou não, é abordada de maneira que não cativa o leitor em geral, exceto aqueles que são apaixonados por história. Dessa maneira, como entendido anteriormente pelos tópicos e autores citados, essa relação pode se tornar um meio, se bem projetada, para que essa realidade seja modificada e, assim, literatura e história sejam apresentadas como uma importante via para o aprofundamento de ambas as narrativas.

No campo da história cultural, Chartier (2001) destaca a importância da materialidade do texto e das práticas de leitura para a transmissão de conhecimento e cultura. Embora seu foco não seja diretamente a língua portuguesa, seus estudos inspiram uma abordagem que

valoriza a realidade histórica e linguística das obras literárias. A língua, nesse sentido, não é apenas um meio, mas parte integrante das dinâmicas culturais e sociais.

Ressalta-se também que, para Chartier (2001), a interação do leitor com o texto vai além de uma simples interpretação: ela é uma prática social e cultural que transforma a obra a cada nova leitura, permitindo que significados se renovem conforme o tempo e o cenário mudam, sendo dessa forma “a leitura um veículo que impõe uma autoridade” (Chartier, 2001, p. 24). Nesse sentido, Silva e Velloso (2022) corroboram essa ideia ao reconhecer a importância de múltiplas perspectivas, ressaltando que cada leitor traz uma visão única que enriquece a obra. Segundo eles, “a literatura e a história, ao serem interpretadas por diferentes leitores, ganham novas camadas de sentido, refletindo as variações culturais e as evoluções das vozes narrativas” (Silva; Velloso, 2022, p. 23).

Assim, os autores concordam que o papel do leitor é essencial para que a literatura e a história cumpram seu papel social. Chartier (2001), Silva e Velloso (2022), Pinto (2024) e Bosi (2013) enfatizam que é o leitor quem torna essas narrativas vivas e relevantes, abrindo novos caminhos interpretativos e transformando-as em algo dinâmico e mutável. Dessa forma, o leitor é visto como o verdadeiro protagonista da relação entre história e literatura, sendo responsável por reinterpretar e reinventar as narrativas a partir de suas próprias experiências e perspectivas.

Nesse sentido, observa-se a complexa e multifacetada relação entre literatura e história, sendo que essas duas narrativas, embora distintas em suas finalidades e compromissos, encontram pontos de convergência que enriquecem o entendimento da experiência humana. Desse modo, Chartier (2001) destaca a importância do nexos histórico e do papel do leitor na criação de sentido, sugerindo que a literatura não é um simples reflexo da realidade, mas uma prática viva e cultural que participa da construção do saber coletivo. Sua visão sobre o leitor como um agente ativo ratifica a dimensão social e histórica da interpretação literária.

Já Silva e Velloso (2022) contribuem ao enfatizar a importância de uma abordagem plural e inclusiva, na qual a narrativa literária e a histórica se interpenetram, enriquecendo-se mutuamente. Eles reforçam que o respeito às vozes individuais e à diversidade de perspectivas é essencial para uma compreensão mais completa e crítica dos textos, propondo a literatura como um espaço de constante renovação e diálogo.

E Pinto (2024) explora a complementaridade entre história e ficção, argumentando que, embora ambas operem com diferentes compromissos – a história com a verdade factual e a ficção com a imaginação –, elas colaboram na construção da memória e na exploração da

experiência humana. De acordo com esse autor, o leitor deve ser o protagonista, cuja interação com o texto reinterpreta e ressignifica a narrativa, fortalecendo a relação entre o passado, o presente e o futuro.

Essas perspectivas oferecem um panorama sobre as possibilidades e os desafios que surgem quando história e literatura se encontram. Ao valorizar o papel do leitor como co-criador de sentido, esses autores ressaltam a importância da leitura crítica e da abertura à diversidade, mostrando que tanto a história quanto a literatura têm papéis indispensáveis na construção de uma memória coletiva rica e multifacetada. Dessa maneira, conclui-se, também nesse diálogo, a visão de que a literatura e a história ao dialogarem contribuem para uma compreensão mais profunda e complexa do mundo e das experiências humanas que o compõem.

Desse modo a escola pode e deve exercer papel importante nesse processo, entendido que é neste ambiente que o aluno pode ter contato teórico e físico com a literatura. Os autores mencionados no decorrer deste capítulo em momento algum excluiu a escola nesse processo, mas pelo contrário a cada comentário, desde leitura, leitura de literatura, leitura de literatura e história foram pensadas a partir do espaço escolar. Cabendo ao professor, pensar e repensar sua didática para incluí-los no processo de ensino e aprendizagem.

4 MEU CONTEXTO HISTÓRICO TAMBÉM FAZ A LITERATURA

O PERFIL DA TRAGÉDIA DE ALTO ALEGRE

CAUIRÉ¹ é um livro apaixonante, em cujas linhas o historiador Olímpio Cruz promove lúcida análise sobre a rebelião de Alto Alegre — antiga aldeia indígena situada no Município de Barra do Corda, no Maranhão — na qual se desenvolveu, no ano de 1901, chocante cena de sangue, quando os guajajaras arrastaram ao desespero e à morte padres capuchinhos e irmãs franciscanas, que ali formaram um núcleo missionário para fins de catequese.

O autor, sensível aos fenômenos existenciais, dada a condição de poeta de límpida inspiração — trouxe a lume o patético episódio. E assim se dispôs a recolocar a verdade no parâmetro do tempo. Graças a esse espírito de isenção, desdobra-se um enredo com os traços cromáticos de uma violência autóctone que veio gerar ressonâncias profundas, enquanto sobre o sangue e a lágrima erguem-se as gerações, postas sob a sombra de recordações trágicas.

Preservando os sentimentos da criatura humana, o escritor Olímpio Cruz deseja plasmar a imagem trêmula da catástrofe, movido pelo mais nobre escrúpulo. Neste lineamento de raciocínio, o autor desincumbe-se de tarefa complexa. E a todos é fácil deduzir que este livro faz a avaliação das partes envolvidas no conflito, de modo a poder repartir-se entre os flancos morais em exame o pesado ónus.

[...]

[...]expõe-se diante de nossos olhos um extenso pântano, onde submergiram os erros mais torpes. E forma-se um campo de solidão, em que os abafados sentimentos de angústia, tanto dos padres como dos aborígenes, estão derrotados, sobrevivendo apenas uma sinistra lembrança.

Ocorre que a lúcida inconformação do historiador Olímpio Cruz leva-o a recompor um quadro sociológico estilizado pela miséria. E em estilo de expressiva força, o escritor acende a luzerna de seu talento analítico e desce ao abismo de dramáticos tormentos indormidos, onde vai dialogar com espectros de uma contestada eternidade. E emerge, depois, o inspirado homem de letras, com os restos que ficaram do morticínio.

Depois de viver por vários decênios junto aos silvícolas, como um sertanista carregado de humanismo, Olímpio Cruz é uma das mais autorizadas inteligências brasileiras a perquirir as sombras repousadas nessa curva do tempo.

O CAUIRÉ apresenta-se, por isso, como obra permanente. E em suas páginas vêem-se os intuitos irrefreáveis do autor em restabelecer a dignidade de um fato histórico. Fervoroso adepto da justiça e desejando sobretudo influir no juízo da Posteridade, o historiador Olímpio Cruz entende que os ódios ou mágoas perderam o calor. Porque os missionários cristãos e os heróis de tanga estão todos envolvidos no manto do martírio. WOLNEY MILHOMEM. (Olímpio Cruz, 1892, p.13)

É intencional iniciar este capítulo com uma leitura reflexiva do prefácio da obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, por reconhecer nele elementos fundamentais para compreender a proposta do autor, sua linguagem e, sobretudo, a forma como reconstrói um episódio histórico marcado pelo silenciamento. O prefácio, ao mesmo tempo em que apresenta a tragédia da Rebelião de Alto Alegre, revela o compromisso do autor em restabelecer a memória desse evento sob uma perspectiva ética, crítica e humanizadora. Assim, a voz ganha o espaço ocupado pelo silêncio, convidando à reflexão sobre como a

¹ Cauiré é um dos nomes dados ao personagem protagonista da obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*. Ele era também chamado de João Caboré, Caoré Imana ou Cauiré.

leitura dessa obra pode reparar simbolicamente os danos de um passado traumático, transformando o conflito em memória crítica.

Barra do Corda historicamente serviu de palco para muitos e grandes acontecimentos, a começar pelo seu fundador Manoel Rodrigues de Melo Uchoa, cearense de Nossa Senhora da Assunção decide por aqui ficar, após uma viagem não curta, pois estamos nos referindo ao ano de 1835, período que o transporte veicular terrestre não dispunha da facilidade que se tem na atualidade e que navegando desembarca no, então hoje chamado de, Rio Corda. É importante salientar que Melo Uchôa chegou a essa terra acompanhado por uma caravana e nela incluía indígenas do povo Canela.

Esta cidade teve três nomes até o nome atual, os nomes foram: Missões, Santa Cruz de Barra do Corda, pelo fato de 3 de maio ser o dia da Santa Cruz e foi exatamente o dia em que Melo Uchôa chegou e declarou fundada a cidade, o penúltimo nome foi Barra do Rio das Cordas e, por fim, Barra do Corda. Seu fundador viveu 31 anos na cidade que fundara, teve sete filhos, e segundo contam ele morreu paupérrimo em 7 de setembro de 1866 e fora enterrado em uma praça chamada Gomes de Sousa² (um antigo cemitério). Nesse mesmo lugar também fora enterrado Cauré Imana, o cacique rebelde (Turma da Barra, 2026).

Sobre a missão nas localidades de Alto Alegre, é preciso ressaltar que este se tornara um lugar estratégico para evangelizar as aldeias ali próximas por isso pensou-se em ali construir a casa de missão onde frades e freiras poderiam morar e educar as crianças indígenas. Para dar início à casa Fundação da Colônia de São José da Providência padre Carlos sabendo de dois moradores de Barra do Corda que tinham terras em Alto Alegre, contacta-os e fecham a compra, o governador Carvalho Branco ciente da intenção dos capuchinhos cede mais uma légua para cada lado que seria construída a casa, ele também cede meia légua³ para as aldeias próximas.

Dessa maneira, se deu a construção da casa de Missão onde moravam 5 missionários capuchinhos e catequistas e 8 irmãs franciscanas, estes se encarregavam da administração do lugar e os frutos produzidos naquela terra na condição de servir para sustento e educação dos pequenos indígenas. O terreno era fértil e toda plantação vingara como cana – de -açúcar, algodão, café, legumes, cereais e frutas diversas. Não demorou muito logo, chegaram para residir na colônia famílias cristãs e indígenas entre eles Cauré que aceitou ao longo do tempo

² Cujas imagens dessa praça se encontram nas análises da pesquisa.

³ De acordo com o dicionário Oxford: medida de distância em vigor antes da adoção do sistema métrico, cujo valor varia de acordo com a época, país ou região; no Brasil, vale aproximadamente 6.600 m.

ser batizado tornando-se cristão, mas como cristão não podia praticar a bigamia, o que já não era tão bem aceitável por ele.

A missão crescia e foi construído um internato, onde crianças de fazendeiros, e dos indígenas ficavam ali e não podiam receber visitas, porém acontece um surto de uma doença que era desconhecida o tratamento, o sarampo, assim muitas crianças adoeciam e não se curavam, morriam. Os pais dessas crianças indígenas ficaram sabendo, mas eram impedidas de adentrarem ao local, gerando um remorso e indignação algumas mães invadem o internato pegando seus filhos pelos braços e diziam que era doença de branco, retirando seus filhos daquele local.

Com todas essas coisas acontecendo Cauré toma consigo alguns indígenas e viajam até o governador buscando “autorização”, recursos para resgate de seu povo. Ao retornar à sua terra vai de aldeia a aldeia e fala de seu plano buscando apoio para execução do que projetava, obtendo dessa forma o apoio de quase todos ao redor, iniciando-se assim, uma guerra, prolongando-se por muitos dias, que finda com a vida de muitos entre eles, os missionários, indígenas, que para cessar esse conflito envolve fazendeiros, polícias e indígenas Canelas.

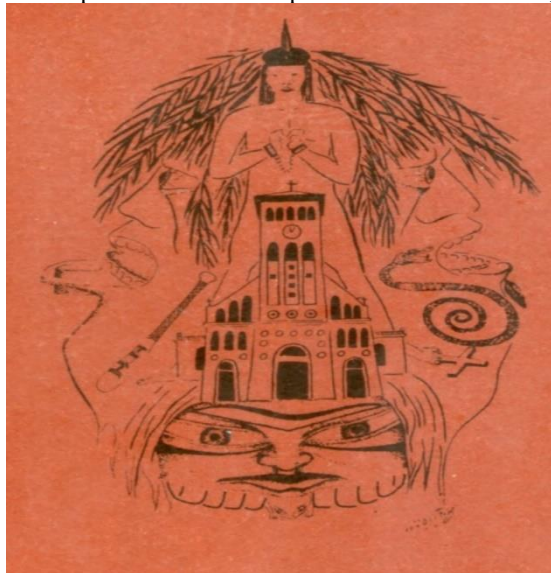
Assim na obra, o historiador Olímpio Cruz analisa com sensibilidade a Rebelião de Alto Alegre, ocorrida em 1901 na antiga aldeia indígena situada no município de Barra do Corda (MA). O episódio, marcado por violência e dor, resultou na morte de padres capuchinhos e irmãs franciscanas por indígenas guajajaras, em resposta ao projeto missionário de catequese ali instalado. O autor, também poeta, reconstrói esse fato com lirismo e densidade crítica, guiado por um sentimento de justiça e por um profundo humanismo que transcende julgamentos simplistas.

A intenção de Olímpio Cruz ao trazer à luz esse episódio não é apenas narrar os fatos, mas devolver à história local a complexidade de suas vozes. Ao apresentar a tragédia com linguagem expressiva e ao mesmo tempo contida, o autor não poupa o leitor das angústias vividas por ambas as partes — missionários e indígenas —, cujos sentimentos abafados se misturam à lembrança persistente de um passado marcado pelo sofrimento. Por meio de uma escrita que funde o olhar analítico e o sensível, Olímpio Cruz recompõe um quadro sociológico estilhaçado pela miséria, mergulhando nos tormentos históricos e emocionais para, enfim, emergir com um relato que busca justiça, dignidade e reconhecimento.

A longa convivência do autor com os povos indígenas, seu espírito sertanista e seu compromisso ético com uma versão da história que conte os dois lados, fazem de *Cauré* uma obra de valor permanente. O livro se configura como um esforço de reconstrução simbólica, no qual o autor compartilha os "restos" de uma memória dilacerada, ainda viva nas narrativas

silenciadas da região. Ao tratar igualmente os missionários cristãos e os “heróis de tanga” como mártires de um tempo conflituoso, Olímpio Cruz busca reverter a lógica da exclusão, propondo uma leitura que aborde a complexidade dos acontecimentos e contribua para a formação de um juízo histórico mais justo por parte das gerações futuras.

Figura 5 - Imagem da capa do livro de Olímpio Cruz - Cauré Imana, o cacique rebelde



Fonte: [Flickr](#), 2025.

Figura 6 - Imagem de Olímpio Cruz que nasceu em Barra do Corda (MA), em 20 de outubro de 1909, e faleceu em Brasília, no dia 11 de junho de 1996



Fonte: Dino de Alcântara, 2025.

Ao trazer esse prefácio como ponto de partida para o capítulo, pretende-se não apenas contextualizar a obra, mas também reafirmar a importância da leitura como via de acesso à

compreensão histórica e à construção de uma memória crítica, que reconheça os sujeitos envolvidos em suas múltiplas dimensões — humanas, sociais, culturais e afetivas. A literatura, nesse sentido, torna-se instrumento de reparação simbólica, permitindo à cidade e à sua história se verem refletidas, revisitadas e ressignificadas.

A leitura exerce um importante papel na criação de significado, especialmente na circunstância das intersecções entre história e ficção. Em suas reflexões, os autores mencionados nos capítulos anteriores destacam que o leitor é um participante ativo e fundamental na construção do sentido, não apenas interpretando o texto, mas também transformando-o por meio de sua experiência e percepção. Essa perspectiva coloca o leitor no centro da relação entre história e literatura, enfatizando que é sua interação com o texto que confere vida e relevância a ambas as narrativas.

Nesse sentido, Cosson (2014, p. 16) reitera que “A prática da leitura seja pela leitura seja pela escritura consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem da palavra e da escrita que não tem paralelo em outra atividade humana”. Dessa maneira, a linguagem é explorada na forma escrita e oral pela leitura apresentando as especificidades de ambas. Revelando por meio da experiência a amplitude de conhecimento e interação com as diversidades que há na sociedade. Assim, acredita-se que o aluno conseguirá obter um novo olhar seguido de comportamento na comunidade, bairro, cidade que vive, quando explorado, tendo como via a prática da leitura literária, o conhecimento da história que fundamenta a cultura, a história de sua cidade.

Assim, este capítulo tem como objetivo ressaltar a importância da literatura de Barra do Corda como expressão da história, cultura e identidade desta localidade que merece ser recontada a fim de ser conhecida, ser relevante, valorizada e despertar no leitor o sentimento de pertença. Tudo isso e muito mais como prática leitora da arte literária. Para tanto, se baseia na teoria de alguns autores, incluindo escritores locais que referenciam a identidade regional e suas peculiaridades.

A intenção é que, a partir do contato com a literatura, o leitor não somente pratique a leitura, mas também conheça seu enredo histórico em seu processo de socialização, conforme destaca Mathias (2021, p. 8):

Em seu processo de socialização – e com isso de apropriação dos mecanismos de percepção de mundo –, o sujeito internaliza as narrativas recebidas pelas práticas culturais e as utiliza para sua concretização existencial. Isso vale especialmente para a construção da subjetividade e identidade, de modo que a percepção do si se vê guiada por valores de um outro sistema cultural, ou melhor, de um outro grupo, cujas ambições de poder motivam a produção dessas narrativas.

Como observa Mathias (2021) é na prática de socialização e convivência que o indivíduo constroi sua visão de mundo, impregnando-se de experiências e narrativas culturais.

Nesse percurso, é essencial conhecer a influência dos povos indígenas e religiosos na formação da identidade de Barra do Corda, desmistificando narrativas a respeito da história regional por meio da leitura de autores desta cidade ou de escritores que contemplem, em suas narrativas, aspectos históricos e culturais particulares e como a escola pode ser também essencial neste processo.

Comungando com o mesmo ideal, Almeida e Soares (2019) declaram que o ambiente escolar deve ser um lugar de respeito à diversidade, independentemente de origem, raça ou cor, promovendo a aceitação e construção identitária. É na escola que o aluno, muitas vezes, tem o primeiro contato com a literatura e aprende a socializar respeitando o próximo, independente de suas diferenças.

Além disso, é nesse ambiente que o aluno conhece sua origem territorial e toda a história que o antecedeu. Por isso, cabe à escola o papel de desconstruir narrativas que induzem o aluno, muitas vezes inconscientemente, a perpetuar práticas discriminatórias, como o racismo e o preconceito com povos de diferentes raças, crenças, etnia, etc., seja com os que fizeram parte de sua história quanto àqueles que fazem parte de seu convívio.

Levando em consideração a composição histórica dos povos indígenas nas proximidades de Barra do Corda e sua inserção na literatura local, parece ser pertinente essa perspectiva, pois tem-se muito a saber sobre esses povos e sua identidade de antes, de hoje, suas transformações no decorrer do tempo e após relações conflituosas que geraram e geram desgastes entre habitantes da localidade Barra do Corda e aldeias de povos indígenas vizinhas.

Percebe-se que encontrar registros dos aspectos históricos que envolvem a trama histórica de Barra do Corda e povos indígenas é um caso que deve ser levado a sério, com atenção e carinho. Assim, como professora da rede pública, ao buscar esse tipo de literatura, não foi possível encontrar uma obra disponível para trabalho individual e ou em conjunto para ser trabalhada com os alunos.

Para se tornar real esse tipo de trabalho, na pretensão de que o aluno tenha conhecimento de sua localidade historiográfica muito se recorre à pesquisa, dissertações, teses e trabalhos de estudiosos que procuram compreender o que de fato ocorreu nesse período em que ocorreu conflitos entre diferentes povos. Assim numa insistência e inquietação por esse tipo de trabalho em sala de aula surge, o desejo de que a história local seja propagada como prática de leitura literária.

Por reconhecimento da existência de memórias visíveis, porém, sem o devido reconhecimento por parte do discente, podendo-se “dizer que há uma instauração da tradição da figura indígena que não se enquadra no esquecimento e sim na perpetuação da identidade local” (Fraga, 2019, p. 7). Assim, a figura indígena é presente na atualidade, se perpetua visivelmente em costumes e comportamentos silenciosos. Essas ações se tornam tão costumeiras que são tidos como identidades próprias, fator esse que por muitas vezes são, por desconhecedores, motivo de exclusão, generalizando preconceito e racismo.

Desse modo, visivelmente percebe-se a necessidade de melhor conhecer o enredo de costumes, tradições e silêncio como comportamentos a respeito da cultura de Barra do Corda, sobre esse episódio, que já se passou mais de um século, mas ainda está na memória desta cidade. Representado nos monumentos e lugares que por si só recontam a história, Nora (1993, p. 27) diz que “o lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações”.

Esse lugar de memória que não é estático ou ponto final do que ele revela, é cheio de significados que ali guardam seu registro e que suas impressões tem compreensão diferenciadas a partir do olhar de quem o vê, a partir do contexto, sendo modificados esses entendimentos a partir das mudanças sociais e culturais. Se assim não fosse não seria, massacre de Alto Alegre, o objeto de pesquisa de muitos estudiosos que de tempos em tempos recorrem ao território barra-cordense e aldeias circunvizinhas em busca de reminiscência.

Como observa Santos (2023, p. 46), a memória “é um recurso recorrente, uma vez que o retorno a acontecimentos passados e o apelo à memória” permite revisitar o que foi vivido, reinterpretar fatos e, muitas vezes, resgatar vozes e experiências antes silenciadas. Voltar ao passado, portanto, pode fortalecer lembranças, ampliar a compreensão histórica e dar protagonismo a sujeitos e narrativas que estavam à margem ou foram excluídos do registro oficial.

No caso específico de Barra do Corda, compreender a história local — especialmente os conflitos envolvendo povos indígenas — exige atenção às narrativas orais que circulam de geração em geração. São relatos contados de pessoa a pessoa, registros literários, explícitos ou não, que carregam fragmentos da verdade histórica muitas vezes omitida. Nesse contexto, a literatura torna-se um meio potente para acessar memórias silenciadas, revelando as causas do apagamento histórico, sobretudo daquele sofrido pelos povos indígenas e moradores da região.

Estar em contato com sua origem no espaço geofísico é trazer à memória o tempo que se busca vivenciar para fazer sentido o caminho percorrido pelo ser e assim idealizar a prática do respeito para com o ser, independente de sua origem (Vogt, 2021, p. 9). Afinal, “o diálogo com o passado e com o recobrar da memória são argumentos importantes para as construções literárias regionais” (Santos, 2023, p. 46). É nesse enveredar que se busca um olhar mais expansivo quanto à literatura que valoriza a história dos barracordenses, incluindo a literatura dos nativos e todo o enredo que enriquece o repertório cultural dela.

Compreende-se desse modo que “as memórias e identidades de um povo estão diretamente relacionadas a sua própria história, sua cultura e sua tradição” (Costa, 2022, p. 36). Dizer que as memórias e identidades estão entrelaçadas ao passado, costumes e cultura, afirma a essência do ser como pessoa, vivenciada pelas práticas que são ensinadas de pai para filho, de pessoas mais velhas às mais novas dentro de uma comunidade. Esse repassar acontece em atos positivos, mas também em comportamentos negativos, como preconceito, racismos e outros que são bem visíveis na sociedade.

Assim, Barra do Corda é palco visível e invisível de memória dolorida de dois povos que não conhecendo a melhor forma de diálogo e aceitação da diversidade cultural um do outro, que eram e são bastante diferentes, entram em conflito de grande proporção. Na apresentação do livro Cauré Imana, o cacique rebelde, Olímpio Cruz (1892, p. 17) diz:

Acreditamos que, depois de Antônio Conselheiro, em Canudos, na Bahia, a revolta comandada pelo índio Cauré, no Maranhão, amalgamada de misticismo e idéias de liberdade, resultante de uma inábil e apressada catequese de missionários estrangeiros, bem intencionados, porém, desconhecadores ainda dos usos e costumes dos nossos aborígenes, alcançou lugar de destaque entre os movimentos nativistas brasileiros.

No território barracordense, além de momentos marcados por conflitos, violências e resistência, os povos indígenas ainda hoje sofrem exclusões da sociedade, de modo particular pode – se citar os Guajajaras que em meio às ideias negativas que se tem desses povos, eles ainda sofrem a decadência de uma assistência precária, sem as devidas atenções prestadas a eles.

Talvez seja necessário uma releitura, desse episódio, que apresente não somente a versão de um dos lados, mas de ambos, para reparar e evitar maior exclusão dos povos nativos. Essa que muitas vezes dá por uma não reparação ou melhor entendimento e acolhimento desses povos após duelo com os não indígenas. E por isso, carregam como cicatrizes essa “exclusão”, esse silêncio histórico em Barra do Corda.

Quando se trata de uma releitura que inclua essa temática no espaço escolar de Barra do Corda, observa-se a fragilidade — e, em muitos casos, a própria inexistência — de obras literárias que abordem o tema de forma adequada para o trabalho em sala de aula. Falta uma literatura que contribua efetivamente para a formação intelectual e leitora dos alunos e que, ao mesmo tempo, permita o desenvolvimento da empatia, da valorização e do reconhecimento dos povos Guajajaras como parte essencial da identidade histórica de Barra do Corda e das regiões vizinhas.

Ter esse tema trabalhado nos livros literários no espaço escolar, poderia ser um bom passo a dar para reinterpretação desse episódio em Barra do Corda, e reintegração da dignidade desse povo e até mesmo amenizar memórias doloridas desse povo.

Nessa literatura, portanto, há uma estreita vinculação entre memória, história e ficção, construída à medida que os romancistas escrevem a partir de suas próprias memórias individuais, de suas memórias familiares, da memória social e de um trabalho de pesquisa de arquivos, em alguns casos invejável até ao mais experiente historiador de ofício. Destrinchar essa relação entre História, Memória e Literatura é inquirir também sobre a relação entre ficção e realidade, uma realidade teimosa que as aspas não conseguem exorcizar. (Cormineiro; Medeiros, 2016, p. 125).

Entende-se que são as mais variadas formas de escrita que a literatura pode ser estruturada, abrangendo dessa maneira os leitores e suas exigências para consumo literário, e que a história inserida nessa estrutura é instigar o leitor a uma busca mais profunda por conhecimento da historicidade local, identificando e conhecendo sua historiografia a princípio desconhecida. Desse modo são intrínsecas a relação entre literatura, identidade local, formação do leitor e sua formação identitária quanto à história e cultura da localidade, despertando para uma nova visão, concepção ou reconhecendo-se como pertencente à história memorável e viva a partir dessa relação da literatura, memória e história.

Na essência desse diálogo, subsiste entre tantas possibilidades combinações que,

desenvolvem no interior das suas relações, discursos e práticas que são reconhecidas pelos os sujeitos como traços característicos de suas construções coletivas e identitárias dentro dos limites do que é entendido como seu município, ao mesmo tempo em que essas características são produtos de diálogos realizados com discursos exteriores ao localismo do município. (Santos, 2023, p. 49).

Esse conhecimento deve vir à luz, além dos pesquisadores e curiosos, ao aluno para que desde cedo para que o conhecimento da identidade local tenha significado gerando respeito e valorização dos povos habitantes ou não da localidade.

Falar dos povos nativos no âmbito escolar é importante para uma formação pautada no respeito mútuo, contudo, nem sempre é tarefa fácil quando não se tem aparato material, principalmente quando nos referimos à literatura que abrange a etnia guajajara mais específica territorial de Barra do Corda.

Everton (2024) ressalta que a ausência de discursos indígenas nas narrativas dominantes gera uma ruptura na continuidade das memórias dos Guajajaras, contribuindo para o apagamento de suas tradições e histórias. Nessa perspectiva, reforçam Lima e Barros (2021, p. 159) que “as literaturas indígenas têm servido como um instrumento em que se realiza de forma transcultural essa função de deixar se conhecer a visão de mundos de diversas etnias brasileiras”. Dessa forma, entende-se que a literatura é a uma das formas de dar continuidade e propagação de diversos povos e sua culturalidade e negar essa possibilidade é impedir conhecimento de visões que difere das nossas, dificultando a aceitação do outro e sua forma de viver, sua identidade.

A literatura, nessa perspectiva, possibilita a preservação e transmissão dessas memórias (Everton 2024). O contar de histórias e a realização de rituais têm sido instrumentos fundamentais para a manutenção da identidade e coesão social dos Guajajaras. “Por isso, podem servir como esse instrumento [...] para proporcionar o diálogo entre saberes de povos distintos, mas que fazem parte das histórias uns dos outros” (Lima, 2021, p. 160).

Nesse sentido, a literatura vai além de um simples registro histórico. Ela atua como um meio de resistência, desafiando preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade não indígena. Para tanto, Everton (2024) enfatiza que abordar os temas indígenas com profundidade e imparcialidade é um desafio, pois exige sensibilidade e compromisso com a alteridade, evitando a reprodução de preconceitos ou silêncios seus.

A história dos povos indígenas no Brasil, como é o caso dos Guajajaras, é uma história marcada por séculos de violência, violação de direitos e apagamento cultural. Nesse sentido, é exatamente sobre isso que precisamos entender e direcionar esse entendimento no ambiente escolar, esses povos não são só vítimas, não são, eles, agentes de sua própria história? Carneiro da Cunha (2012, p. 25) nos fala “que as sociedades indígenas pensaram o que lhes acontecia em seus próprios termos, reconstruíram uma história do mundo em que elas pesavam e em que suas escolhas tinham consequências”. É por isso que, desde já, ter-se como base, é imprescindível reconhecer os povos indígenas como sujeitos midiáticos ao trabalho, integrando o mundo por meio das histórias que construímos.

A partir de uma crítica à ontologia ocidental, Viveiros de Castro (2004) apresenta perspectivismo indígena americano, postula a possibilidade de uma revisão da divisão

racional e metódica entre cultura e natureza. O que propõe a compreensão de memória, história e identidade dos povos indígenas, desde uma apropriação intrínseca. Everton (2024) se vale de Pierre Nora ao enfatizar que a memória é uma existência quase constante, na situação de devir e, sem registros materiais dos possíveis lembrados, precisa ser preservada.

Aprofundando um pouco mais o conceito de memória como diz Bosi (2013) ao citar em seus estudos sobre os escritos de Santo Agostinho direciona – nos ao entendimento de que imagens, sentimentos, lembranças são gerados na memória que é como o ventre gerador na alma. Nisso compreende-se que há na memória uma vida, uma história que perpetua, que precisa por seu gerador e por natureza própria vir à luz.

Ainda sobre memória, Nora (1993, p. 14) assegura que “O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar”. Esse material de origem identitária corre o risco de ao longo do tempo, não muito distante, ser perdido por ausência de registros que os eternize.

A memória, nesse contexto, cumpre um papel essencial: o de purificar ressentimentos desgastantes que persistem ao longo do tempo, trazendo à luz fragmentos do passado que, antes obscurecidos, provocavam o surgimento de concepções equivocadas sobre determinados acontecimentos.

Para que essas memórias não se percam no esquecimento, é necessário que sejam registradas. Ao serem transcritas e incorporadas a suportes permanentes — como a literatura —, elas se eternizam. É justamente por meio da narrativa literária que muitas vezes essas lembranças ganham voz e permanecem vivas, contribuindo para a revisão crítica da história e para a preservação da identidade cultural de um povo.

Desse modo, a literatura serve como memória para ser preservada, enquanto a narrativa indígena tende a desaparecer por não ser registrada, o que indiretamente pode preservar e recordar quando ela adentra no espaço da literatura. “A necessidade de memória é uma necessidade da história”(Nora, 1993,p. 14). A memória é um dos caminhos que faz a história sendo ela essencial para compreensão factual.

Nessa perspectiva, a memória registrada na literatura indígena em diversos outros lugares tem sido também literatura transcultural, permitindo a compreensão e a expansão do que a vida significa para várias etnias, como os Guajajaras. Nesse registro permeia caminhos para um constante movimento indo contra o esquecimento da história dos povos que primeiro aqui chegaram.

Para Polastrini (2019) ignorar a intercultura descarta um dos pilares da identidade de um local, inclusive, porque é história/construção desses processos históricos e culturais que se

dá um da outra na América Latina. Essa mudança cultural se apresenta, entre outros elementos, pelo uso consciente da escrita alfabética e das vias editoriais, estratégias que, como aponta Dorrico (2018), dinamizam o pensamento indígena na sociedade em que se encontra. As concepções dos autores acima corroboram com o que Chartier (2001) assevera, ao recorrer da hermenêutica de Paul Ricoeur, apontando que a reinvenção do texto na prática oral, se amplia no diálogo entre diferentes realidades.

Como o texto propriamente dito e a ficção e ou a história, contos, mitos e o mundo de quem o lê toma um novo sentido ou vai transformando concepções, depois de o texto ser ingerido pelo leitor. Configura-se assim que vale todas as esferas além de estar na oralidade também estarem no físico, como na escrita, como na literatura. Nesse quesito, a literatura indígena, ao transicionar do espaço oral para o espaço impresso, amplia as possibilidades de interpretação e análise das narrativas indígenas.

Como afirmam Dorrico, Danner, L. e Danner, F. (2020, p. 244), ao serem registradas, essas narrativas deixam de ser consideradas apenas mitos, abrindo espaço para “possibilidades plurais de conhecer e analisar essas produções”. Pois, as histórias contadas pelos povos indígenas revelam suas filosofias, memórias e ancestralidade, servindo como pontes para o diálogo entre culturas distintas (Dorrico; Danner, L.; Danner, F., 2020). Dessa maneira o leitor no contexto escolar ou não, pode se tornar conhecedor de fatores externos que fizeram parte da construção físico e cultural da sociedade em que vive.

Por meio dessas histórias contadas pelos povos indígenas é que o autor revela suas filosofias, memórias, ancestralidade criando um elo para o convívio entre culturas diversas. Como afirmam Lima e Barros (2021, p. 161), “o estudo de literatura indígena em sala de aula, também responde aos anseios dos documentos legais da educação brasileira”, o que é determinante para se pensar que o respeito aos diferentes povos também se proporciona na escola, permitindo que alunos conheçam diferentes realidades culturais na tomada de respeito mútuo, a começar por aqueles que antes habitavam o espaço que hoje é ocupado por nós. Paralelo, em alguns casos, escritores como Daniel Munduruku ressignificou a escrita, que antes era usada como instrumento de opressão que tanto os limitava, transformado - a em um instrumento que faz parte da busca por seus direitos, fazendo ecoar a voz de seu povo.

Para Munduruku (2020), a escrita é uma ferramenta que permite aos indígenas dialogarem com o mundo não indígena, promovendo evidência, afirmação e a construção de identidades. Demonstra assim, a partir das transcrições do oral para o físico a capacidade de conviver em diversidade de lugares e manter relações evidenciam múltiplas identidades, no que diz respeito à fácil adaptação pela necessidade de se agrupar, destacando assim a

impossibilidade de viver em solidão, quando faz -se o uso da escrita como posse Vogt (2021). Essa construção literária não apenas conecta o passado ancestral ao presente, mas também responde aos gritos silenciados, às necessidades e desafios das representações étnicas contemporâneas (Polastrini, 2019). E assim se tornarem tão evidentes quanto a qualquer outra literatura que percorre e é acessível à sociedade no geral.

Quando produzida, a literatura da etnia dos povos Guajajaras pode, assim como a de outros povos indígenas, carregar a força de suas memórias e cosmovisões, sendo uma manifestação viva de suas histórias, saberes e anseios. Como apontado por Cunha (2012), essa produção reflete as escolhas e estratégias desses povos diante das transformações impostas pela história tão à mercê da sociedade e suas autoridades, reafirmando sua condição de agentes e não meros receptores passivos dos eventos históricos.

Nessa perspectiva, Lima e Barros (2021, p. 159) afirmam que “as literaturas indígenas têm servido como um instrumento em que se realiza de forma transcultural essa função de deixar se conhecer a visão de mundos de diversas etnias brasileiras”. Ademais, a literatura indígena desempenha um papel crucial na valorização da diversidade cultural e na luta contra o apagamento das identidades indígenas no Brasil. Dessa maneira, após vislumbrarmos as vias que a literatura adentrou, possamos a partir de agora compreendermos um pouco mais da particularidade local, mais especificamente, nas proximidades da cidade de Barra do Corda a partir da visão de Olímpio Cruz, na obra *Cauré Imana*, o cacique rebelde.

Um dos episódios mais significativos da história dos Guajajaras foi a Rebelião de Alto Alegre, em 1901. Liderada por figuras como João Caboré, essa revolta articulou várias aldeias em uma luta coletiva para reconquistar terras ancestrais e resistir à dominação colonial e religiosa. Os capuchinhos tinham boa intenção, mas sem preparo para lidar com povos que diferiam de seus costumes e crenças, inicia-se embate de cultura e ideais.

Nessa discussão vários autores argumentam sobre a temática, por se tratar de algo que acontece em diferentes localidades no Brasil, como aponta Zannoni (1998), que o movimento visava não apenas a posse das terras, mas também a preservação da autonomia cultural e a proteção de tradições ameaçadas.

Na mesma condição de pensamento Vogt (2021) considera que no distanciamento que se encontra em reflexão da real identidade, a quem realmente se pertence, se a si, ao outro, ou lugar, como na situação do conflito neste capítulo abordado, pode-se apontar que identidades estavam em jogo, suas emoções feridas, talvez por conta do processo se tornar, de certa forma um processo brusco diante da realidade vivenciada.

Trata-se de uma situação delicada, cuja avaliação não pode ser feita de forma simplista ou precipitada. É arriscado julgar se os indígenas estavam errados sem considerar que, possivelmente, buscavam apenas evitar a repetição de eventos traumáticos vivenciados por seus ancestrais durante o processo de colonização do Brasil. No imaginário coletivo, é possível deduzir — e até sentir — a confusão psicológica e emocional enfrentada, inicialmente, pelos Guajajaras da região abordada neste estudo.

Nesse contexto, a reação dos indígenas pode ser interpretada como uma tentativa de resgatar e preservar sua identidade cultural, ameaçada pelo avanço de uma lógica externa que desconsiderava seus modos de vida. Trata-se de uma busca por controle simbólico sobre a própria história, marcada por séculos de silenciamento e apagamento.

Assim, a organização da rebelião reflete os valores de união e coragem dos Guajajaras, que enfrentaram o medo e a ansiedade sendo eles então movidos pela raiva diante das injustiças (Castells, 2017). Talvez viviam se sentindo ameaçados por não se sentirem no ambiente em que antes transpirava-se o lar, “é esse pertencimento que nos faz identificar com as marcas peculiares de uma cultura, tribo, comunidade, instituição e entre diversas possibilidades de identificações” (Fraga, 2019, p. 5). Algumas peculiaridades são marcas que nos identificam e ou até mesmo nos assumimos como pertencentes ao lugar e sua cultura aflorando o sentimento de pertencimento.

A emoção, como enfatiza Castells (2013), desempenha um papel central em movimentos sociopolíticos, transformando-se em ação coletiva quando há esperança e entusiasmo. Como diz Vogt (2021, p. 8) “estar preso a um lugar com o qual não é possível estabelecer relações de pertencimento é uma experiência altamente frustrante e coercitiva. É tornar-se um fantasma, é ser invisível, é desaparecer.” Estar fora de seu convívio familiar, impedido de práticas culturais costumeiras tão comuns no convívio comunitário, em que não há afeição, sentimento de se pertencer ao ambiente é muitas vezes sentenciar-se como inexistente, é a todo tempo sentir-se que está incomodando e se sentir incomodado. Dessa maneira busca-se em meio a tantas conturbações à sua maneira ter de volta aquilo que antes era motivo de sua paz.

Candido (2006, p. 46) assegura: “Como tendemos a introjetar as normas sociais, a nossa reação é perfeitamente sincera e nos dá satisfação equivalente às descobertas, tanto positivas quanto negativas.” Assim, a influência das normas sociais no ditame diverge daquilo que é corriqueiro na comunidade indígena, ferindo dessa maneira sua identidade, e se fere certamente busca-se não mais permitir que esse ferimento permaneça, rebelando-se contra o que lhe é imposto como regra de vida. No entanto, o preço da rebeldia foi alto

quando se estuda o conflito gerado em Alto Alegre. Após enfrentamentos com forças policiais, muitos indígenas foram presos, e várias lideranças foram mortas.

Ainda assim, os relatos desse episódio continuam sendo contados e recontados por lideranças como Alderico Lopes Filho e Zezinho Mendes Guajajara, que veem na sobrevivência de seus antepassados uma luta incessante pela preservação de seus territórios e tradições, (Everton, 2024). Contudo, todos esses acontecimentos, passam despercebidos, até mesmo desconhecidos quando não inseridos no ambiente escolar, ou se conhecido somente por recontagem superficial.

Deixando de conhecer as versões dos pares envolvidos, toda memória que existe no silêncio que hoje paira em todo espaço geográfico em que ocorreu esse episódio. Ressalta-se que nenhum pretende-se com este trabalho causar dor ou um novo sentimento de revolta, mas reconhecer e fazer conhecido, principalmente no âmbito escolar, o encadeamento histórico que envolve indígenas e não indígenas nas proximidades de Barra do corda e Alto Alegre modificando o movimento comportamental que até então é contínuo e se perpetua numa ação que distancia o convívio entre ambos, gerando um preconceito étnico-racial. A literatura por sua vez como mencionado várias vezes neste trabalho pode ser a ponte de conhecimento e propagação da boa vivência, respeito mútuo e empatia.

Nessa perspectiva, os eventos de Alto Alegre também ilustram como a oralidade e a literatura são essenciais para a construção da memória coletiva dos Guajajaras. Candido (2006) aponta que o uso da escrita torna possível conhecer no tempo presente história, aspecto físico, cultural e credo de povos passados em diversas realidades, seja política ou não, divergindo tempo e lugar. Apontamento esse que nos leva a uma visão, a partir da obra *Cauré Imana*, de como se deu início da comunicação entre os indígenas para que as aldeias tivessem a par do que se pretendia para resgate da integridade do local desses povos, confirmando dessa maneira o texto citado por Candido. Assim a rebelião foi comunicada de forma circular, aldeia por aldeia, por meio de histórias que reforçavam a necessidade de luta e libertação (O Norte, 23/03/1901). Essas narrativas sobreviveram até hoje, perpetuando valores de resistência e autonomia cultural, (Everton, 2024).

Everton (2024) observa que a escassez de registros sobre os Guajajaras dificulta sua inserção nos currículos escolares, restringindo o alcance de sua história e cultura. “E no caso específico das literaturas indígenas do Brasil, essa transculturalidade se dar entre outros elementos pelo uso consciente da escrita, em um diálogo tão necessário, quanto urgente, entre indígenas e não-indígenas” (Lima; Barros, 2021, p. 160). Isso torna ainda mais urgente a

criação de obras literárias que contemple as perspectivas indígenas, promovendo a valorização, o entendimento de cultura, identidade e sua realidade.

Desse modo, a obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz, constitui a principal inspiração desta pesquisa no que se refere ao trabalho com identidade, valorização e respeito aos povos indígenas. A narrativa, construída de forma sensível e crítica, trata de um episódio histórico que desperta o interesse de estudiosos de diversas regiões, mas ainda é pouco conhecido pela população local — especialmente pelos estudantes mais jovens. Muitos desses alunos sequer ouviram falar do acontecimento retratado na obra, e, quando o conhecem, é de forma superficial ou distorcida. Assim, ao trazer essa história à tona por meio da literatura, a proposta busca ampliar o conhecimento histórico e estimular a formação de uma consciência crítica. A seguir, apresenta-se uma breve análise da obra em questão.

Esta obra aborda o cenário do movimento de resistência indígena da etnia Guajajara, tendo como foco o representante desses povos, o indígena Cauiré Imana, que liderou a revolta contra um sistema colonização no final do século XIX. A análise se baseia na obra de Olímpio Martins da Cruz, *Cauiré Imana: o cacique rebelde*, descrevendo a relação entre os acontecimentos históricos que cercaram o massacre de Alegre, o poder da resistência local e os choques culturais entre os missionários Capuchinhos e indígenas Guajajaras.

O Massacre de Alto Alegre de 1892 foi um dos eventos que mais repercutiu como violência sangrenta da história do tipo movimento e resistência indígena brasileiro, resultando na morte de centenas de pessoas. Esse evento representou um grande choque de valores entre a população indígena e os colonizadores, especificamente os missionários capuchinhos que tiveram papel significativo no sistema administrativo da região (Cruz, 1982).

A chegada de missionários capuchinhos foi motivo de muitas mudanças na estrutura local entre essas mudanças houve também ruptura na cultura dos indígenas que ali habitavam. Isso não só traz mudanças estruturais às comunidades locais, mas também significa ruptura cultural. Esse impacto causado por mudanças encorajou o povo de Guajajara a intensificar seus esforços para defender suas tradições e identidade, pois se sentiam incomodados com tais interferências.

Cauiré Imana tornou-se o líder, mentor e estrategista nessa situação e desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de uma estratégia de prevenção e ou até mesmo avanço. Ele liderou sua aldeia em ações que iam além da vida cotidiana, buscando restaurar seus direitos, identidades e rejeitar o aquilo que era imposto e iam contra seus valores, crenças e costumes.

A luta por libertar-se de toda imposição como novo hábito de vida fez desse movimento um marco no nativismo brasileiro. Como explica Cruz (1982), Cauré é a definição do espírito de resistência através da luta contra a opressão colonial, tanto física como simbolicamente.

Pode-se também observar na obra que a luta de Cauré não era somente contra os representantes da colônia, mas era uma luta que se pode concluir, pela valorização e preservação, daquilo que era a essência étnica, no caso a sua cultura que sofria ameaças quando imposta através das instituições escolares que seus filhos frequentavam, impondo assim os valores ocidentais, nesse sentido provocavam separação familiar e rompiam os valores tradicionais (Cruz, 1982). Isso tudo só intensificou o argumento de resistirem.

A colonização dos Capuchinhos e revolta dos povos Guajajaras, liderado por Cauré Imana revela muito a complexa relação entre Guajajaras e os Missionários Capuchinhos. Enquanto os missionários viam sua missão como uma forma de "civilizar" os povos indígenas da aldeia nas proximidades ocupada o país para os povos indígenas. No entanto essa visão distorcia da visão que o povo Guajajara concebia, pois, esses esforços eram vistos como uma ameaça direta à sua existência cultural.

Na visão de Cruz (1982), as escolas criadas pela missão para os povos indígenas foram um ponto crítico de desvio nesse processo. Embora o projeto tenha sido concebido como um local de estudo, os indígenas enxergavam como uma tentativa de separar suas famílias e contrariava seus valores tradicionais, o que levou ao fim abordado na obra em si, uma revolta sangüinária.

Ademais, a história da resistência indígena no Brasil mostra não apenas as sequências trágicas do processo colonial, mas também seu poder em moldar as histórias e lutas dos povos indígenas na busca por afirmação e preservação de sua identidade. Essa resistência se manifestou na capacidade de moldar uma atitude única em relação ao domínio colonial e de infundir elementos espirituais e culturais na luta pela independência daquilo lhes era imposto como regra de vida, tão diferente do que era habitual. Como assevera Cruz (1982) essa revolta entre povos Guajajaras e religiosos Capuchinhos foi um marco na história do Brasil por, diferentemente do passado na colonização do Brasil, contestar as estruturas coloniais e afirmar a identidade indígena, valorizar sua cultura e defender-se daquilo que era tido como opressão de seu povo.

Trabalhar obras literárias aliada à conjuntura histórico local é de alguma forma responsabilidade única em promover conhecimento e despertar a valorização da identidade

local, de maneira que o aluno, o leitor em si obtenha em sentimento de pertença e não se sinta alheio ao que lhe está envolto, esse sentimento pensando no leitor indígena e não indígena.

A sensação de pertencimento e o resgate da memória coletiva são temas recorrentes tanto na literatura quanto nas vivências dos povos indígenas. Vidal (2009) descreve como a busca por um lugar de conexão e pertencimento transcende o espaço físico e se manifesta também nas memórias afetivas. A lembrança da voz da mãe, por exemplo, traz uma sensação de proteção e acolhimento que o protagonista procura tanto em sua experiência geográfica quanto em seu interior: "Lembro-me da minha mãe e me acalmo [...] queria encontrar um caminho na cidade que se corresponde com aquela voz" (Vidal, 2009, p. 40).

Esse desejo de conexão reflete também a luta dos povos Guajajaras para manterem suas tradições vivas e encontrarem espaço para sua voz em uma sociedade frequentemente hostil, o silenciamento e a introdução vívida pelos Guajajaras dialogam com a experiência de exclusão narrada por Vidal (2009), na qual o sentimento de não pertencimento à cidade é exacerbado pela desconexão com o ambiente e pela falta de representatividade cultural. Assim como na literatura, onde o protagonista tenta se expressar sua solidão em uma língua estrangeira, os Guajajaras enfrentam dificuldades com que suas histórias ou vidas sejam em uma sociedade moldada por um discurso colonista.

No aspecto educacional, a marginalização dos temas indígenas reflete a perpetuação de uma visão colonizadora que nega aos povos originários seu papel histórico e cultural. A exclusão da História e Cultura Indígena como parte obrigatória do currículo escolar, especialmente no novo ensino médio, ilustra essa problemática.

Essa exclusão reproduzir o racismo cotidiano e reforça a invisibilidade dos povos indígenas. Almeida e Soares (2019) trazem para esse entendimento a concepção de Fanon, ao discutir o conceito das "máscaras brancas", destaca como o discurso dominante impõe aos povos marginalizados a necessidade de assimilação, apagando suas vozes e identidades culturais. Essa análise também se aplica aos Guajajaras, cuja cultura e história permanecem frequentemente silenciadas nos espaços formais de ensino e nas narrativas literárias mais amplas.

No entanto, a literatura pode funcionar como um espaço de resistência e resgate da memória. Ao recuperar histórias, mitologias e vivências dos Guajajaras, ela oferece uma ferramenta poderosa para combater o apagamento cultural e fortalecer as identidades desses povos. Como ressalta Kristeva (1994), o tempo cria um desejo de retorno às origens e à memória, a literatura pode facilitar esse processo, funcionando como um elo entre o passado e o presente, entre um indivíduo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que seja possível analisar a formação de leitores críticos a partir da leitura de obras literárias locais, incentivando o conhecimento da cultura, história e identidade regional, pretendeu-se percorrer os seguintes trajetos metodológicos: levantamento bibliográfico, pesquisa-ação, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Esses métodos foram escolhidos para permitir uma observação de maneira mais detalhada do fenômeno estudado.

Ciente de que este trabalho não seguiria um percurso linear do início ao fim, compreendeu-se que foi necessário lidar com diferentes questões — tanto qualitativas quanto quantitativas — ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O processo exigiu adaptações e interferências constantes, especialmente considerando a perspectiva de que o aluno deveria atuar de forma proativa nas tomadas de decisão. Sob a supervisão atenta e criteriosa da mediadora, a pesquisa buscou identificar metodologias que fundamentassem a aplicabilidade do projeto e estivessem alinhadas à dinamicidade da proposta. Isso porque, em diversos momentos, a pesquisadora não se restringiu ao papel de observadora, assumindo também uma postura ativa, participativa e colaborativa em todo o processo investigativo.

Dessa maneira, organiza-se um calendário com o agendamento das reuniões junto à turma, tendo em mente uma estrutura inicial que pode ser ajustada no decorrer do percurso. Segue o primeiro esboço de organização:

1. Apresentar a obra *Cauiré Imana*, de Olímpio Cruz como objeto de estudo e explicar por que o projeto será desenvolvido a partir deste livro, ao invés de outra obra e por que não trabalhar uma outra literatura. Nesse momento, é reservado um espaço para o diálogo e conscientização da importância de ler e conhecer a história local, destacando a significação de alguns símbolos aqui existentes, com o objetivo de persuadir os alunos a conhecerem a obra.
2. Propor a leitura completa de toda a obra, mas dividi-la semanalmente para um momento de discussão a respeito do capítulo da semana. Para isso, será feita a divisão de grupos e capítulos, de maneira que, a cada semana, um grupo diferente ficará responsável pelo início e direcionamento da discussão, a fim de que todos apresentem trechos da obra, seus argumentos, trechos que mais lhes chamaram a atenção e os motivos pelos quais foram marcantes.
3. Encontrar juntamente com os alunos a melhor forma de apresentar essa obra à escola, de maneira que todas as turmas tomem conhecimento da realidade histórica narrada no

livro de Olímpio Cruz, Cauré Imana, o cacique rebelde. Apontar algumas possibilidades, bem como a produção de vídeos animados, apresentação em slides e documentário. As decisões serão tomadas em comum acordo entre professores e alunos.

4. Organizar:

- a. grupos para subdivisão em capítulo/tema da obra a ser apresentado nas turmas de 1º ao 9º ano;
- b. tabelas com cronogramas de apresentações do livro por grupo e turma.

5. Culminância.

Nesse processo, as avaliações serão constantes, podendo reincidir em mais de uma vez por semana, dependendo das necessidades que surgirem no desenvolvimento das atividades. Vale ressaltar que essas programações ocorrerão dentro dos horários do componente curricular de Língua Portuguesa.

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA E SEUS EFEITOS NO LEITOR

Para solucionar o problema de pesquisa “a escassez de leitores críticos conhecedores da literatura local”, foi organizada, a princípio, a entrevista semiestruturada, levando em consideração alguns aspectos de grande relevância para a obtenção de dados fidedignos, tais como:

- Ano/Série;
- Avaliação quanto a ser leitor;
- Leitor de alguma obra barracordense;
- Ponto de vista sobre a importância de leituras de contexto histórico de Barra do Corda.

Nesse ínterim, o questionário sofreu algumas alterações, com o acréscimo de questões pertinentes para um melhor detalhamento e compreensão do que foi projetado. O instrumento foi elaborado com perguntas de caráter objetivo e subjetivo, de maneira a compreender a amostragem e, a partir dela, obter um diagnóstico mais preciso e indicar possíveis e solução.

Na pesquisa, foi adotada uma metodologia que abranjesse as características do método qualitativo, visando a compreensão do ambiente investigado. Essa abordagem é considerada uma estratégia eficiente para captar o conhecimento do público e traçar os melhores caminhos para a adesão ao estudo. Segundo Creswell e Creswell (2011, p. 26), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Assim, a partir da compreensão do público acerca do problema identificado que se pode elaborar estratégias para promover mudanças e transformar a realidade.

Contudo, foi igualmente necessário obter dados quantitativos para compreender o tamanho da amostra e levantar atribuições valorativas em números, sejam positivas e negativas. Isso permitiu formular hipóteses que se adequaram à amostragem. A metodologia quantitativa, conforme Creswell e Creswell (2011, p. 26), “é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis”, possibilitando mensurar o resultado das aplicações realizadas. Dessa forma, adotou-se a metodologia mista, que é justamente a junção das abordagens qualitativa e quantitativa, essa integração permitiu uma análise mais abrangente, conciliando teoria e prática.

Portanto, fez-se necessário a aquisição de uma metodologia que não se limitou a uma única abordagem, mas diversificada, permitindo uma melhor compreensão do assunto investigado. É fundamental reconhecer que ambas devem ser analisadas, por vezes, isoladamente e, em outros momentos, de forma conjunta, a fim de proporcionar uma visão mais ampla.

5.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada após a aprovação pela plataforma Brasil. Para tanto, foi selecionado uma turma para a condução da pesquisa, considerando apenas as turmas do 8º e 9º ano, pois são aquelas em que trabalho o componente curricular Língua Portuguesa, que possui maior carga horária, possibilitando a realização da pesquisa. Contudo, visando a formação de leitores críticos, e considerando as demandas que terão no ano seguinte terão maior cobrança quanto ao domínio de leitura e nela serem proficiente, escolheu-se, por necessidade o 9º ano, para a aplicação do projeto

É pertinente também ressaltar que os alunos do 9º ano são anualmente submetidos a provas de larga escala e avaliações externas a cada dois anos. Nessa avaliações, é cobrada a proficiência em leitura, o que torna esse público relevante para a prática e o desenvolvimento

de habilidades relacionadas à leitura crítica e ao domínio textual esperado para esse nível de ensino.

Inicialmente, os alunos foram informados oralmente sobre o objetivo do projeto, por meio de um diálogo, que incluiu explicações e questionamentos referentes à proposta. Além disso, foi apresentado a eles a oportunidade de responder a questionários que complementaram a coleta de dados.

Considerando o conhecimento prévio sobre o público-alvo, os alunos aceitaram participar, visto que são, na maioria das vezes, receptivos às iniciativas que visam melhorar seu desempenho acadêmico. Além disso, o fato de a pesquisa ser conduzida pela professora regente reforçou ainda mais a expectativa de colaboração e adesão. Afirmando-se que as medidas tomadas foram as melhores possíveis para clareza e fidedignidade na coleta de dados e, por conseguinte, contribuição para a otimização da aplicação do estudo pautado.

5.3 TÓPICOS ABORDADOS NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A entrevista teve delimitações para compreender melhor o perfil do aluno e buscar estratégias para chamar sua atenção no campo da leitura. Assim, foi abordados os tipos de leitura que mais lhe chamam a atenção, os motivos pelos quais ele não lê assiduamente e sua relação com o encadeamento histórico e cultural de sua cidade. Também foi investigado se ele conhece obras literárias de Barra do Corda e quais razões o levam a conhecer ou não esse tipo de produção.

A estrutura da entrevista consistiu em uma combinação de perguntas fechadas e semi-abertas. Na perspectiva de compreender melhor a amostragem do público selecionado, foi oferecida a possibilidade de respostas objetivas e claras, bem como a oportunidade para valorização das expressões mais subjetivas, permitindo que o público aprofunde suas percepções e, assim, direcionar o estudo de maneira mais eficaz.

5.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A seleção dos textos para a composição preliminar do referencial teórico foi realizada por meio de buscas no Google Acadêmico e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras-chave: práticas no ensino aprendizagem no que se refere à leitura literária. Considerando que a delimitação do tema foi sendo aperfeiçoada ao longo da pesquisa, foi importante realizar uma divisão em duas etapas: na primeira, buscou-se por

artigos, dissertações e teses que contivessem as palavras-chave: leitura literária no contexto do ensino aprendizagem, leitura literária no ensino aprendizagem; e ensino aprendizagem no contexto da leitura literária. Em seguida, foi realizada uma nova pesquisa, incluindo os termos literatura local, identidade e pertencimento.

Durante a pesquisa bibliográfica, que caracterizou a primeira etapa, foram localizados e selecionados 30 (trinta) trabalhos já apresentados em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, cujas temáticas possuem certa convergência com o tema principal da pesquisa. Os textos selecionados abordam a temática da leitura literária, nos quais os autores apresentam, de modo geral, a importância da leitura literária na formação do aluno. Alguns percorrem por toda a trajetória da literatura desde suas origens até a atualidade; outros destacam sua relevância nos documentos legais e nas leis que fundamentam sua inclusão no ensino; há também trabalhos que seguem a descrição pedagógica em sala de aula e, por fim, aqueles voltados à literatura no cenário histórico e identitário.

Dessa maneira, a pesquisa foi dividida em conceituação e concepção de literatura; práticas de leitura literária na sala de aula; e leitura literária na formação da identidade e valorização da literatura local.

6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT

6.1 OBJETIVO DA CARTILHA

Este projeto propõe a elaboração de uma cartilha/roteiro digital voltada para professores da Educação Básica, contendo uma proposta didático-metodológica para o uso da leitura literária em sala de aula. A proposta foi embasada na história de Barra do Corda, que pode ser adequado à necessidade que o professor busca sanar — seja do bairro, do município ou em acontecimentos relevantes da comunidade escolar — e tem como objetivo principal auxiliar o professor na condução da prática de leitura literária de maneira contextualizada, significativa e acessível.

6.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A cartilha foi construída com base em uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho exploratório, fundamentada na pesquisa bibliográfica e na análise de práticas pedagógicas já desenvolvidas no campo da leitura literária e da educação contextualizada. Serão considerados os referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), bem como os princípios da valorização da cultura local e do protagonismo discente. A estrutura do material seguiu uma sequência didático-pedagógica que permite ao professor aplicar a proposta de forma prática, com orientações claras e passo a passo.

6.3 ESTRUTURA E ACESSIBILIDADE

A cartilha será disponibilizada em formato digital, visando ampliar seu alcance e facilitar o acesso por parte dos professores. A proposta se sustenta na utilização da literatura articulada à historicidade da comunidade na qual os estudantes estão inseridos, promovendo o protagonismo discente e tornando a leitura mais próxima da realidade dos alunos. Dessa forma, a proposta busca contribuir para a formação docente e para a dinamização das aulas de leitura literária.

6.4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

O produto educacional visa não apenas apoiar a atividade docente, mas também fomentar a discussão acadêmica sobre os mecanismos adequados para alcançar melhores resultados na prática de leitura literária em sala de aula. Para tanto, a cartilha apresentará o resumo da obra a ser trabalhada e as possíveis discussões que ela pode suscitar nos aspectos cultural, geográfico e histórico. A partir desses apontamentos, serão elencadas as habilidades que essa prática pode desenvolver, priorizando aquelas mais relevantes conforme estabelecido pela BNCC.

6.5 ROTEIRO METODOLÓGICO DAS ETAPAS

A seguir, apresenta-se o roteiro metodológico com a sequência das etapas que orientarão a prática de leitura literária a ser conduzida com os alunos:

1. **Apresentação da proposta:** o professor explicará aos alunos o que será trabalhado nas próximas aulas.
 2. **Questionamentos iniciais:** o professor instigará os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre o local em que vivem. As perguntas foram divididas em duas etapas, a primeira para antes da leitura, a segunda para depois do contato com o livro *Cauré Imana, o Cacique Rebelde* podem ser, por exemplo: *Você sabe por que sua cidade tem esse nome? Você sabe contar a história da sua cidade? Há algo interessante em sua cidade que deveria ser contado na escola ou em outros espaços?* Essas perguntas deverão direcionar os alunos à busca de fontes, preparando o terreno para a obra que será trabalhada.
 3. **Apresentação da obra:** o professor fará uma breve introdução à obra que será lida pelos alunos.
 4. **Elaboração do cronograma:** em conjunto com os alunos, será elaborado um cronograma de encontros semanais para rodas de conversa e leitura compartilhada.
 5. **Planejamento das discussões:** o professor organizará as rodas de conversa a partir de perguntas que conduzam à reflexão sobre o tema da obra, promovendo a argumentação e a identificação de marcas importantes do texto.
- Observação:** essa dinâmica deverá seguir o cronograma previamente definido,

evitando dispersões. Todos os alunos devem contribuir com falas sobre o que mais chamou sua atenção.

6. **Recontagem da obra:** após a leitura e as rodas de conversa, os alunos serão instigados a escolher a melhor forma de recontar a história da obra. Exemplos: confecção de vídeos animados, seminários com slides ou produção de mini podcasts. A escolha será feita coletivamente pela turma.
7. **Oficina de execução:** com base na escolha dos alunos, o professor organizará uma oficina para orientá-los sobre como executar a atividade. Exemplo: caso a escolha seja o seminário, será realizada uma oficina sobre como montar slides atrativos e acessíveis a todos.
8. **Avaliação:** o professor mediará um momento de autorreflexão para que os alunos compartilhem o que compreenderam a partir da leitura e da recontagem da obra, utilizando o formato escolhido por eles.

Com base nessa estrutura, a cartilha se configura como um instrumento pedagógico que visa apoiar o trabalho docente, promovendo práticas de leitura literária que dialoguem com a realidade dos alunos e valorizem a história local. Ao oferecer um roteiro claro, acessível e adaptável, o material busca contribuir para a formação continuada dos professores, ao mesmo tempo em que incentiva o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências previstas na BNCC. Assim, espera-se que a cartilha funcione como um recurso dinâmico e significativo no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a leitura literária como prática transformadora em ambiente escolar.

7 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO CRÍTICA PELOS CAMINHOS HISTÓRICOS E LITERÁRIOS DE CAUIRÉ IMANA

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da fase qualitativa da pesquisa, seguidos de suas respectivas análises. Essa etapa contempla os dados obtidos e as discussões decorrentes da análise de conteúdo temático-categorial, os quais serão expostos de forma a atender aos objetivos traçados neste estudo. Para esta análise, foram entrevistados 22 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral Deusdedith Cortez Vieira da Silva, participantes da fase qualitativa da pesquisa. A análise seguiu os princípios da análise de conteúdo temático-categorial, conforme proposta por Bardin (2011), que orienta a organização dos conteúdos obtidos nas entrevistas em categorias temáticas, considerando também sua frequência de ocorrência.

As categorias emergentes resultam da identificação de padrões nos discursos dos participantes, agrupando elementos comuns que refletem os temas centrais das respostas. As unidades de registro utilizadas nesta etapa correspondem a expressões, relatos e percepções compartilhadas pelos alunos durante a entrevista. Considerando a frequência com que determinados temas foram mencionados, foi possível realizar a categorização temática, permitindo uma leitura mais sistemática dos dados. Os resultados da análise de conteúdo estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Distribuição de categoria e frequência

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO (UR)	FREQUÊNCIA	% de alunos	VERBALIZAÇÃO
Leitura Literária	Conhecimento a partir da literatura	6 e 17 (sinônimos)	27,27%	“Lendo o livro consegui compreender algumas coisas sobre Barra do Corda.” “Eu conheci mais sobre a minha cidade e histórias que não sabia e também aprendi mais sobre pessoas importantes da minha cidade.”
	Conhecimento parcial da literatura	2	9,09%	“Fez sentido alguns contextos que eu não conhecia por ler mais parcialmente.” “Um pouco da história da minha cidade.”
	Necessidade de Respeito e compreensão à realidade indígena.	5	22,72%	“Porque os capuchinhos não estavam respeitando os indígenas.” “Sim, desrespeito e precipitações, coisas que poderia ser na conversa se exaltaram cedo, dois lados questionáveis.”

Violência	O impacto da palavra massacre na história local.	11	50,0%	“Conheci as caras das pessoas na matriz, são as pessoas que morreram no massacre. ” “Eu consegui adquirir mais conhecimentos sobre o massacre. ”
	O impacto em saber que em uma praça da cidade, o corpo de Cauré, foi enterrado	11	50%	“Como eu não sou da Barra do Corda, foi muito interessante saber que debaixo de uma praça está enterrado Cauré..” “O porquê da praça que ele está enterrado ter um valor tão sentimental para algumas pessoas.”
	Restos mortais dos Capuchinhos	5	22,72%	“Sim, as imagens e os restos mortais dos corpos e freiras na igreja matriz” “Descobri que existem alguns restos mortais guardados em uma caixa.”
Contexto histórico	Imagens na fachada da igreja	10	45,45%	“O porquê das imagens das freiras na igreja Matriz.” “As imagens na igreja matriz e os personagens.”
	O não saber lidar dos Capuchinhos com a cultura diferente da indígena	7	31,81%	“Sobre os capuchinhos como foi a adaptação deles.” “Que os capuchinhos não aceitaram a cultura deles”
	Catequização dos Indígenas	6	27,27%	“Sim, sobre os indígenas ” “O motivo dos padres quererem catequisar os indígenas. ”
Identidade regional	Barra do Corda	7	31,81%	“Eu conheci mais sobre a minha cidade. ” “Não sabia de algumas coisas da minha cidade que moro.”
	Alto Alegre	6	27,27%	“Entendi melhor o que aconteceu em Alto Alegre. ” “O massacre de Alto Alegre. ”

Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Após a organização dos dados, conforme apresentado no quadro acima, dá-se início ao processo de análise, considerando cada categoria de forma articulada com os registros dos entrevistados e o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Cada categoria foi nomeada a partir dos tópicos principais identificados nas falas dos alunos, possibilitando uma leitura crítica e fundamentada dos resultados.

7.1 LEITURA LITERÁRIA

Nesta categoria, foram apresentadas três Unidades de Registros (URs). Essas unidades estão relacionadas ao conhecimento adquirido por meio da leitura literária. O objetivo foi

identificar o quanto os entrevistados puderam aprender sobre a história local por meio da prática da leitura literária, bem como as habilidades adquiridas e desenvolvidas antes, durante e após esse processo. Além disso, buscou-se desmistificar possíveis informações equivocadas que possam ter influenciado suas concepções sobre o contexto histórico local.

7.1.1 Conhecimento a partir da literatura

Dentre os vinte e dois alunos entrevistados, 27% utilizaram explicitamente o termo “conhecimento a partir da literatura”. No entanto, ao considerar expressões sinônimas ou semanticamente próximas, esse percentual se eleva para 77,27%. Os participantes destacaram que, por meio da leitura da obra, foi possível adquirir conhecimentos sobre o contexto histórico local, desconstruindo estereótipos e revelando aspectos da cidade que antes lhes eram desconhecidos.

Percepção que pode ser constatada nas falas a seguir: *“Lendo o livro consegui compreender algumas coisas sobre Barra do Corda”* (E6); *“Eu conheci mais sobre a minha cidade e histórias que não sabia, além de aprender mais sobre pessoas importantes da minha cidade”* (E16); *“Várias coisas fizeram sentido, pois não sabia de algumas coisas da minha cidade onde moro”* (E11).

Essas declarações evidenciam que a experiência com a obra literária que realizamos, quando articulada ao contexto histórico local, contribuiu não apenas para o desenvolvimento de habilidades leitoras, mas também para a valorização da identidade cultural dos estudantes, aproximando-os de suas raízes e da história do lugar em que vivem.

Nesse sentido, Bosi (2013, p. 235) afirma: “A memória não é pura passividade, não é mera recepção do que nos traz o mundo. É um regaço generoso onde se concebe o fruto da lembrança, que virá a ser, um dia, a voz de um passado ainda vivo.” Essa voz que ecoa do passado pode ser ouvida quando, na prática pedagógica, a literatura é apresentada ao aluno. Este, ao entrar em contato com a obra, percorre o caminho do conhecimento que a narrativa literária propõe, atribuindo sentido às experiências vividas e reinterpretando o mundo à sua volta — como demonstram os relatos anteriormente citados, nos quais suas visões sobre a realidade do local em vivem se ampliaram a partir desse contato com a literatura.

Tal percepção é reforçada por Colomer (2003, p. 96), ao afirmar que “o texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas”. Essa interação ocorre com base em experiências e referenciais comuns, o que possibilita ao leitor a construção de uma visão de mundo mais crítica e ampliada, como aconteceu com os

alunos em relação às suas percepções sobre a própria cidade, pois eles adensaram alguns conhecimentos e construíram muitos outros, em específico sobre as pessoas que diretamente fizeram parte da história de Barra do Corda.

No caso específico da obra trabalhada, o foco na aquisição de conhecimento sobre o contexto histórico local — por meio da leitura literária — instiga o aluno a buscar novos saberes, promovendo não apenas o exercício da leitura, mas também o desejo de aprofundar-se em sua própria realidade. Dessa forma, o estudante deixa de ser um receptor passivo e evita formar concepções baseadas no achismo ou em interpretações alheias, construindo, a partir da leitura e da pesquisa, um conhecimento próprio e fundamentado em informações coerentes.

7.1.2 Conhecimento parcial

Enquanto via de conhecimento, a literatura — quando lida com intencionalidade — pode desenvolver diversas habilidades cognitivas e críticas, como evidenciam as observações feitas pelos alunos entrevistados. E uma das contribuições é exatamente a ampliação/aprofundamento de conhecimentos, como dois alunos sobre a questão da parcialidade presente nas leituras anteriores que fizeram, reconhecendo, portanto, limitações na forma como haviam acessado determinados conteúdos. Como evidenciam as falas: *“Fez sentido alguns contextos que eu não conhecia por ler mais parcialmente”* (E9) e *“Um pouco da história da minha cidade”* (E13).

Essas declarações revelam que o exercício da criticidade já está em curso. A partir das leituras propostas, os estudantes compreendem que uma obra não necessariamente esgota o tema abordado e pode despertar o desejo por outras leituras e fontes de informação. Assim, o contato com a literatura instiga o aluno a reconhecer que nenhuma narrativa é completa ou neutra, e que ampliar o repertório é essencial para a construção de um conhecimento mais sólido.

Nesse contexto, é possível compreender que para eles “lê parcialmente” significa reconhecer uma visão limitada e única sobre determinado assunto. A esse respeito é importante ressaltar a possibilidade da leitura, quando não aprofundada ou diversificada, poder ser moldada por uma perspectiva restrita, muitas vezes influenciada por ideologias implícitas. Como lembra Colomer (2003), nenhuma obra é totalmente isenta de ideologia — mesmo aquelas consideradas simples ou neutras por um olhar leigo. Nesse sentido, ao ampliar sua leitura, o estudante pode passar a perceber contextos que antes lhe escapavam.

Esse entendimento é reforçado por Cassiano (2022, p. 194), ao afirmar que “a literatura nos possibilita uma construção de conhecimento histórico”, abrindo caminho para o refinamento de conceitos e impulsionando o leitor a buscar, por conta própria, novas fontes e interpretações. Nessa mesma direção, Pinto (2024) assinala que o leitor não é estático: a cada nova leitura, ele revisita suas posições, reformula conceitos e aprofunda sua visão de mundo, aprimorando sua capacidade argumentativa.

Sob essa perspectiva, acreditamos que a leitura literária pode ampliar horizontes e favorecer a aproximação com realidades, costumes e culturas que, embora muitas vezes presentes no convívio cotidiano, seguem sendo invisibilizadas ou tratadas com desrespeito, mesmo que de forma inconsciente. Dessa forma, ao formar leitores mais atentos, reflexivos e sensíveis, a literatura contribui não apenas para a aprendizagem, mas para a formação ética e cidadã.

7.1.3 Necessidade de respeito e compreensão à realidade indígena

No processo de construção de uma visão crítica, as respostas dos entrevistados revelam conflitos presentes em suas próprias percepções. A palavra “respeito” foi mencionada explicitamente por 9% dos participantes, e, ao se considerar palavras sinônimas ou semanticamente próximas, esse número sobe para 22%. Isso indica que o respeito — especialmente em relações étnico-raciais — é percebido como um valor ausente ou negligenciado no convívio entre diferentes grupos, como indígenas e não indígenas, ou religiosos e indígenas.

Essa constatação é fruto da leitura realizada e foi apontada de forma clara pelos entrevistados, o que é evidenciado nessa fala do participante E4, ao afirmar que o conflito retratado na obra ocorreu “*porque os capuchinhos não estavam respeitando os indígenas*”. De forma semelhante, E21 destaca: “*Sim, desrespeito e precipitações, coisas que poderiam ser evitadas na conversa, mas se exaltaram cedo, dois lados questionáveis.*” Ambas as afirmações revelam uma compreensão de que a ausência de respeito mútuo foi um dos fatores determinantes para o agravamento da situação.

Para os alunos, o respeito deve ser um princípio universal, independentemente da origem ou da identidade dos sujeitos envolvidos. Sendo que o exercício do respeito favorece o diálogo, que, por sua vez, é fundamental para a promoção da paz e da convivência harmônica. Ressaltamos nesse processo que a leitura da obra permitiu que os entrevistados saíssem de si mesmos e se conectassem com o olhar do outro. Isso foi essencial para o desenvolvimento da

empatia, ao se colocarem no lugar dos personagens e refletirem sobre situações que, embora não vivenciadas diretamente, puderam ser transpostas para a realidade atual, ajudando a prevenir a repetição de erros históricos.

Como afirma Cosson (2014, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” Logo, é possível que essa vivência simbólica contribua para a ruptura de padrões pré-estabelecidos, permitindo que o leitor compreenda melhor o contexto da narrativa e seja capaz de reavaliar seus próprios valores e atitudes.

Nesse contexto, é comum que o leitor, ao entrar em contato com histórias de conflito, tome partido, especialmente quando essas narrativas chegam por meio da oralidade ou do “ouvir dizer”. Muitas vezes, essas versões carregam intencionalidades e reforçam visões parciais ou distorcidas. No entanto, ao se aprofundarem na leitura e explorarem outras fontes, culturas e visões de mundo, os leitores — como os entrevistados desta pesquisa — passam a questionar estruturas internalizadas e a reformular suas próprias perspectivas.

Nesse sentido, Colomer (2007) ressalta que um dos objetivos centrais da literatura é contribuir para a formação da pessoa, o que está diretamente relacionado à convivência com a diversidade social e cultural. E nessa perspectiva, quando o leitor entra em contato com novas narrativas, seus conceitos formados sem base sólida podem ser desconstruídos e/ou substituídos por conhecimentos adquiridos de fontes mais confiáveis e reflexivas.

7.2 VIOLÊNCIA

Esta categoria reúne três Unidades de Registro (URs) que apontam para o desencadeamento da violência como resultado da ausência de empatia, do desconhecimento da identidade territorial e da imposição de verdades absolutas. Tais fatores revelam a complexidade do conflito retratado na obra e evidenciam a importância de uma análise que considere as perspectivas tanto indígena quanto religiosa. O objetivo aqui é refletir sobre o quanto o leitor — a partir da leitura e de seus conhecimentos prévios — se mostra atento, crítico e capaz de estabelecer conexões entre o texto e a realidade sobre o convívio e embates entre esses dois mundos de culturas diferentes, o que contribui diretamente para a compreensão das respostas obtidas nesta pesquisa.

7.2.1 O impacto da palavra “massacre” na história local

Nessa temática sobre o “Massacre”, a leitura literária, quando foi articulada ao conhecimento prévio de mundo, começou a ganhar sentido para os alunos — muitos dos quais possuíam pouco ou nenhum conhecimento sobre o conflito entre indígenas e religiosos. Ao se depararem com palavras de forte carga simbólica durante a leitura e ao contextualizá-las em sua realidade local, a palavra “massacre” foi mencionada por 50% dos participantes.

Ao observarem as imagens do livro, como o registro da Figura 7, os alunos fizeram referência ao que se tem de registro também na fachada da igreja (Figura 8), como foi assinalada por E4: “Conheci as caras das pessoas na matriz, são as pessoas que morreram no massacre”. E além disso, muitos deles nem tinham conhecimento sobre a vinculação desses religiosos com esse evento histórico da cidade: “Eu consegui adquirir mais conhecimentos sobre o massacre” (E2). Ressaltamos que a leitura da obra causou impacto sobre os alunos e influenciou em um processo de reconstrução de saberes.

Figura 7 – Religiosos Capuchinhos mortos no Massacre de Alto Alegre



Fonte: Cruz (1982, p. 54).

Figura 8 - Fachada da Igreja Matriz com imagens dos mártires



Fonte: Pesquisa de campo (2025)

Nesse processo, a história local — frequentemente repassada por narrativas fragmentadas, incompletas ou até mesmo distorcidas — começa a ser ressignificada. A literatura, portanto, atuou como mediadora entre o passado e o presente, contribuindo para uma compreensão mais crítica e contextualizada da realidade social e histórica dos estudantes.

As declarações apresentadas indicam que, anteriormente, os entrevistados não apresentavam conhecimento aprofundado sobre o episódio histórico, ainda que fossem capazes de relatar fragmentos desse conhecimento. No entanto, essa compreensão se transformou à medida que entraram em contato com a leitura da obra — um processo que foi comparado à montagem de um quebra-cabeça, em que as peças, aos poucos, se encaixam e revelam uma imagem mais nítida e coerente da realidade.

Nesse contexto, é pertinente citar Chartier (2001, p. 115), ao afirmar que a leitura literária “é uma negociação que pode ser mais ou menos aberta, que pode gerar equilíbrios ou rejeições, mas funciona sempre nas relações culturais”. Configurando-se, portanto, como um espaço de negociação simbólica e cultural, por meio da qual o leitor constrói novos sentidos a partir de sua interação com o texto e com sua própria experiência de mundo.

Essa construção de conhecimento é fundamental para uma reflexão mais profunda sobre como se relacionar com o outro, discernindo atitudes que devem ser valorizadas e aquelas que precisam ser reavaliadas. Afinal, nossas ações cotidianas, muitas vezes, dão continuidade a práticas herdadas de gerações anteriores — e somente pela consciência crítica

podemos romper com padrões desrespeitosos e excludentes, como o que predomina em Barra do Corda sobre a relação de indígenas com não indígenas

Nesse aspecto, pela nossa experiência com a obra foi possível constatar um amadurecimento pessoal e ético, e atribuímos isso a forma intencional como essa obra literária foi pensada e trabalhada, o que em nossa leitura ofereceu ao leitor a oportunidade rever e repensar — dimensões fundamentais da experiência humana, conforme afirma Colomer (2007). Assim, condutas de desrespeito que marcaram o passado, e que ainda persistem na contemporaneidade na realidade da cidade em que vivem, puderam ser problematizadas e ressignificadas ao passo que os alunos compreenderam a gravidade dessas práticas e se dispuseram a transformá-las em atitudes mais justas e empáticas no presente.

7.2.2 O impacto em saber que o corpo de cauiré foi enterrado em uma praça da cidade

A partir da leitura da obra *Cauiré Imana, o cacique rebelde*, os entrevistados expressaram o impacto causado por informações que antes lhes eram desconhecidas. Um dos aspectos mais marcantes foi a descoberta de que o corpo de Cauiré foi enterrado em uma praça da cidade — dado mencionado por 31% dos participantes. Esse fato, até então despercebido por muitos moradores, despertou questionamentos sobre a ausência de memória pública relacionada a uma figura indígena de tamanha importância simbólica. Isso porque na praça não há nenhuma menção ao fato de naquele local está enterrado uma figura de importância ímpar para a história de Barra do Corda, que protagonizou uma emblemática luta entre indígenas e não-indígenas do Brasil no início do Século XX.

Os depoimentos revelaram surpresa e reflexão, como no caso do entrevistado E13: “*Eu não sabia que Cauiré estava enterrado em uma praça.*” Outros vão além, sugerindo que a invisibilidade desse personagem histórico demonstra uma negligência da memória coletiva. A praça (Ver Figuras 9 e 10), por onde muitos passam diariamente, permanece sem identificação ou reconhecimento simbólico, exceto para os mais moradores mais velhos ou alguns membros da etnia Guajajara, para os quais esse local apresenta um valor simbólico especial, pois ali estaria uma expressividade e um representante da força desse povo. Como aponta E20: “*O porquê da praça em que ele está enterrado ter um valor tão sentimental para algumas pessoas.*”, ao ressaltar a importância de Cauiré Imana para sua gente. Dessa forma, essa obra literária nesse contexto, atua como instrumento de revelação — uma via que resgata e ressignifica memórias silenciadas.

Figura 9 - Imagens da praça em que Cauré foi enterrado. Ano 2020



Fonte: Facebook Turma da Barra, 2025.

Figura 10 - Imagens atuais da Praça em que Cauré foi sepultado



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Outro ponto relevante que merece destacarmos, como se observa pelas imagens da praça, além de não ter indicação por placa, a estrutura também está comprometida com rachaduras nas paredes, muito mato e piso comprometido, necessitando de reforma para os reparos(Ver Figuras 11 e 12).

Figura 11 - Imagem atual da Praça em que Cauré foi sepultado



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Figura 12 - Imagem atual da praça em que Cauré foi sepultado



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

É importante chamar atenção ainda que a leitura da obra proporcionou também uma conexão entre o espaço físico da cidade e o conhecimento histórico, ampliando a compreensão dos estudantes sobre sua própria localidade. Como relatado por E20: *“Como eu não sou da Barra do Corda, foi muito interessante saber que debaixo de uma praça está enterrado Cauré.”* Assim, constatamos que esse tipo de experiência literária tanto ampliou o repertório

dos leitores, como contribuiu para o fortalecimento da identidade local e o respeito à história dos povos originários. Dessa maneira, observamos que essa literatura que se volta ao contexto histórico-geográfico, portanto, pode cumprir um papel que vai além da prática de leitura: podendo se tornar uma via de conhecimento, diálogo com o território e possibilidade de reconstrução simbólica funcionando como uma via de mão dupla — o leitor aprende com o texto e, ao mesmo tempo, projeta sobre ele suas descobertas, dúvidas e memórias.

Essa perspectiva está em consonância com o pensamento de Colomer (2007, p. 16), ao afirmar que “em alguns países, os livros de leitura coletiva adotaram a forma de ‘novelas escolares’, narrativas extensas e coesas, que às vezes estimulavam o conhecimento do passado”. Ainda que nem todos os entrevistados tenham considerado a leitura prazerosa — por não se tratar do tipo de literatura que mais os atrai —, a experiência contribuiu significativamente para que conhecessem elementos históricos importantes de sua região, revelando o potencial formativo da literatura quando trabalhada com intencionalidade pedagógica.

7.2.3 Restos mortais dos capuchinhos

Após a leitura da obra, os entrevistados também se mostraram impactados pelos desdobramentos da violência retratada, especialmente pela forma como os restos mortais dos religiosos foram tratados em comparação aos de Cauiré. Diferentemente do líder indígena, cujos restos foram enterrados de maneira simples e pouco reconhecida em uma praça, os missionários capuchinhos foram homenageados com urna funerária e lápide localizadas no interior da Igreja Matriz — sinal visível e institucionalizado, que permanece como registro histórico acessível a interpretações e estudos, como se pode vê nas Figuras 13 e 14. Chamamos atenção para o destaque feito na pintura, destacando a espada e a coroa dourada logo acima da representação das freiras e freis mortos, logo abaixo deles observa-se uma coroa de espinhos, o que podemos mencionar a que Jesus usou no calvário. Portanto, são muitas as representações da honraria a essas pessoas, que são denominadas como mártires desse processo de violência, denominado na inscrição como “missão” e que resultou em um “massacre” no encontro entre as diferenças étnicas.

Figura 13 - Imagem do local reservado para homenagear os Missionários Capuchinhos



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Figura 24 - Imagem com acima da urna com os restos mortais com nome dos Missionários mortos



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

O termo “restos mortais”, que foi mencionado por 22% dos entrevistados, materializa a forma desigual e as razões que evidenciam um passado colonial, que dizimou vidas indígenas e que infelizmente continua em voga atentando contra suas existências. Sendo que a leitura da obra despertou o interesse e a consciência sobre esse aspecto, antes ignorado por muitos. A esse respeito um dos participantes afirmou: *“Descobri que existem alguns restos mortais guardados em uma caixa”* (E10), enquanto outro declarou: *“Sim, as imagens e os restos mortais dos corpos e freiras na igreja matriz”* (E19). As falas demonstram que, embora alguns alunos já tivessem contato visual ou prático com esses elementos da história local e desses repositórios de restos mortais (Ver Figuras 15 e 16), foi somente a partir da leitura orientada que começaram a nomear, organizar e contextualizar esse conhecimento.

Figura 35 - Imagem, no interior da igreja Matriz, da lápide e restos mortais de irmãs capuchinhas mortas no Massacre de Alto Alegre



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Figura 46 - Imagem da pedra jazigo e acima urna com os restos mortais dos Missionários mortos no conflito entre indígenas



Fonte: Imagem registrada pela autora.

Figura 57 - Imagem do interior da Igreja Matriz, localizada do Centro de Barra do Corda, onde estão os restos mortais dos Missionários Capuchinhos mortos no conflito de Alto Alegre



Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Essa percepção revelou o quanto o conhecimento teórico e a mediação da leitura contribuíram para ressignificar vivências e compreensões arraigadas no imaginário social e que reforçam estereótipos que motivam preconceitos e violências, pois essa experiência literária ampliou a compreensão do aluno sobre o que está ao seu redor e ofereceu um novo olhar sobre os espaços que frequenta — neste caso, um espaço religioso que abriga um símbolo histórico ainda pouco discutido no ambiente escolar. Até porque, curiosamente, embora essa parte da história não seja omitida pelas instituições religiosas e esteja simbolicamente preservada, ela permanece desconhecida para a maioria dos alunos. Seu conhecimento restringe-se, em geral, a pessoas mais velhas ou aos membros da comunidade religiosa. Isso revela uma lacuna entre o saber socialmente partilhado e o saber escolarizado — lacuna que foi reduzida por meio da leitura literária crítica e contextualizada.

Isso ocorreu, porque em diálogo com Nichio e Pacífico (2020, p. 25), ao trabalharmos essa obra literária, no momento da recepção do texto, os leitores foram convidados a interpretar, inferir e responder a partir de sua vivência e da expectativa da voz — ou das vozes — presentes na narrativa. Assim, os leitores se posicionaram diante do texto e da realidade que os cerca, colocando-se, por meio da literatura, “frente a frente” com seu contexto social e histórico. Logo, esse movimento interpretativo permitiu aos leitores o reconhecimento de novas versões da história, em específico, aquelas silenciadas ou marginalizadas. Assim, acreditamos que é a partir dessa ampliação de consciência que comportamentos e visões de mundo passam a ser transformados, como consequência do que foi aprendido pela leitura em um processo de formação ética, crítica e cultural.

7.3 CONTEXTO HISTÓRICO

Esta categoria abrange três unidades de registro (URs) que relacionam a leitura literária ao conhecimento do contexto histórico local. O objetivo aqui é analisar até que ponto a leitura de textos literários contextualizados historicamente influenciou a compreensão dos estudantes sobre a história da região.

7.3.1 Imagens na fachada da igreja

Como já mencionado em seções anteriores, algumas informações só passaram a fazer sentido para os entrevistados após o contato com a leitura da obra. Muitos alunos já conheciam determinados espaços e monumentos da cidade, mas não compreendiam seu significado histórico, nem sabiam que tais elementos funcionam como marcadores de memória coletiva. Nesse sentido, 45% dos entrevistados mencionaram as imagens dos religiosos na fachada da Igreja Matriz, (Ver Figura 18), como elemento de destaque que, até então, não compreendiam plenamente. No local são dispostas as imagens, da fachada da igreja, na qual estão dispostos as imagens.

Figura 68 - Imagem da Igreja Matriz, localizada no centro de Barra do Corda. Na frente - imagens dos Missionários Capuchinhos que foram mortos no conflito em Alto Alegre



Fonte: Pesquisa de campo (2025)

O entrevistado E8, por exemplo, afirmou que, apenas após a leitura da obra, passou a entender “*sobre a praça de Cauiré e o porquê das imagens na frente da igreja matriz*”. Já o entrevistado E22 reforça: “*As imagens na igreja matriz e os personagens fizeram sentido para mim após a leitura.*” Esses relatos demonstram que a leitura literária pode atuar como mediadora no reconhecimento simbólico do patrimônio cultural e histórico da cidade

Como ressalta Colomer (2007, p. 67), “*os alunos gostam de determinadas manifestações literárias*”, e, por meio delas, é possível transformar uma realidade anteriormente vivida de forma passiva — pela se caminha por entre marcos históricos sem compreendê-los — em uma experiência de pertencimento e valorização. A leitura literária, portanto, contribuiu para que esses elementos deixassem de ser vistos apenas como expressões artísticas e passassem a ser reconhecidos como testemunhos históricos.

Em nossa análise, a ausência desse conhecimento tem gerado, mesmo que de forma involuntária, atitudes desrespeitosas em relação ao outro indígena. Muitas vezes, ofensas simbólicas ocorrem não por maldade, mas pela ignorância sobre o valor histórico e afetivo de certos espaços e símbolos. Quem é atingido, por sua vez, ao ser silenciado, carrega marcas de uma memória ferida. Assim, a praça mencionada e as imagens na fachada da Igreja Matriz não devem ser apenas observadas, mas compreendidas como representações de uma memória coletiva que precisa ser ressignificada.

Essa ressignificação, no entanto, não deve alimentar sentimentos de revanchismo ou revolta, mas sim promover o conhecimento, o respeito e a valorização do patrimônio histórico local. A escola, nesse contexto, tem papel fundamental: pode — e deve — contribuir para a construção de uma nova compreensão histórica, superando o desconhecimento e fortalecendo o vínculo dos alunos com a história de sua cidade. Isso é confirmado na fala do entrevistado E11: “*Várias coisas fizeram sentido, pois não sabia de algumas coisas da minha cidade que moro.*”

Como bem afirma Cassiano (2022, p. 194), “a literatura nos possibilita uma construção de conhecimento histórico”. Por meio dela, os alunos acessam não apenas informações, mas experiências que os conectam à memória, à identidade e ao pertencimento ao seu povo.

7.3.2 A dificuldade dos capuchinhos em lidar com a cultura indígena

Como discutido anteriormente, o desconhecimento pode gerar desrespeito, sobretudo em contextos que envolvem diferentes etnias e culturas. Nessa perspectiva, a valorização e divulgação do conhecimento local — com suas conquistas e conflitos — constitui uma forma

importante de ensinar tanto como agir quanto como não agir diante do outro. Essa transmissão pode ocorrer por diferentes meios, e a literatura se apresenta como uma ferramenta potente nesse processo. Nesta categoria, o termo “capuchinho” aparece em 31,81% das menções dos entrevistados, evidenciando o impacto desse elemento na leitura da obra.

Os relatos dos alunos sugerem que a falta de conhecimento cultural por parte dos capuchinhos gerou tensões e conflitos. Esses embates, segundo os entrevistados, ocorreram principalmente por conta da imposição de verdades e práticas que desconsideravam os hábitos e costumes dos povos indígenas. E5 afirma, de forma direta: “*Os capuchinhos não aceitaram a cultura deles.*” Já E12 levanta um questionamento relevante: “*Como foi a adaptação deles?*” Ambos os relatos demonstram que, mesmo entre os jovens leitores, houve uma percepção crítica sobre a ausência de diálogo intercultural por parte dos missionários.

A própria obra reforça esse olhar ao apresentar trechos de correspondências trocadas entre os capuchinhos e seus superiores, nas quais narram os desafios encontrados ao se estabelecerem em território indígena. Essa documentação, embora registre as dificuldades dos religiosos, também permite ao leitor refletir sobre o impacto da chegada dos missionários sob o ponto de vista dos indígenas, que tiveram seu espaço invadido por uma cultura profundamente diferente da sua.

O conflito, portanto, emerge de uma colisão entre mundos distintos, com crenças, valores e formas de viver que não se reconheciam mutuamente. Em muitos momentos, a ignorância e a ausência de habilidade para lidar com essas diferenças culturais contribuíram para o agravamento da tensão.

Nesse sentido, Mathias (2021, p. 8) observa:

Em seu processo de socialização – e com isso de apropriação dos mecanismos de percepção de mundo –, o sujeito internaliza as narrativas recebidas pelas práticas culturais e as utiliza para sua concretização existencial. Isso vale especialmente para a construção da subjetividade e identidade, de modo que a percepção do si se vê guiada por valores de um outro sistema cultural, ou melhor, de um outro grupo, cujas ambições de poder motivam a produção dessas narrativas.

Essa citação evidencia como as estruturas culturais dominantes muitas vezes influenciam — e até moldam — a forma como os sujeitos se percebem e agem no mundo, especialmente em contextos de assimetria de poder. O desejo de pertencimento pode levar o indivíduo a tentar se adequar a uma cultura dominante, mesmo que isso represente o apagamento de sua própria identidade.

As respostas dos entrevistados indicam que essa dinâmica esteve presente tanto nas adaptações tentadas pelos capuchinhos quanto na resistência dos indígenas em aceitar práticas externas. O confronto entre culturas, nesse sentido, expõe os desafios do reconhecimento da alteridade e aponta para a necessidade de se valorizar o diálogo intercultural como caminho para a construção de respeito mútuo e coexistência.

7.3.3 A catequização dos indígenas

A catequização dos indígenas é apontada por diversos entrevistados como parte do processo de tentativa de adaptação entre capuchinhos e indígenas. A terminologia “indígenas” aparece em 27% dos registros analisados nesta categoria, o que indica que a questão da imposição religiosa foi compreendida como um elemento central no conflito retratado.

Para alguns participantes, a catequese foi percebida como uma estratégia possível de aproximação entre os dois grupos. No entanto, outros a identificaram como fator gerador de violência, uma vez que envolveu julgamentos e imposições de costumes e crenças. O entrevistado E15 exemplifica esse entendimento ao afirmar que *“o início desse conflito ocorreu porque os capuchinhos, inicialmente, partiram para a catequização”*. Por outro lado, há também uma tentativa de compreensão dos motivos que levaram os padres a essa prática, como aponta outro entrevistado E15: “Entendi o motivo dos padres quererem catequizar os indígenas.”

Contudo, mesmo diante dessa tentativa de compreensão, os alunos também percebem a ausência de respeito à espiritualidade indígena. Como afirma E5: *“Os capuchinhos não estavam tendo compreensão com a religião deles.”* Tais falas revelam que a catequese foi vista como uma solução unilateral, imposta sem o devido preparo para o diálogo entre culturas distintas, o que acabou gerando resistência por parte dos indígenas, contribuindo para a intensificação dos conflitos.

A tentativa de adaptação por meio da negação da própria identidade — assumindo uma nova roupagem e pertencimento — evidencia a fragilidade de processos marcados pela assimetria cultural. Como destacam Almeida e Soares (2019), ao vivenciar uma realidade distante de sua origem, o sujeito pode desenvolver conflitos internos profundos, que muitas vezes culminam em sentimentos de revolta, o que aconteceu com os Guajajara nesse conflito.

Observa-se, ainda, que os entrevistados demonstram um movimento de aprofundamento da leitura. Saem da superficialidade e passam a buscar justificativas para os comportamentos de ambos os grupos retratados, moldando suas concepções a partir dos

conhecimentos adquiridos com a obra. Portanto, os registros levantados junto aos entrevistados indicam que os conhecimentos adquiridos são frutos da exploração da leitura proposta, demonstrando que esse saber não se constrói apenas por meio de textos científicos, mas também pelas leituras literárias, que carregam, em sua essência, a história nacional, regional e local. Esse processo é ilustrado na fala de E10: *“A história de minha cidade, assim fazendo eu conhecer mais ainda sobre ela.”* O que antes se apresentava como uma informação fragmentada passa, então, a ser compreendido como conhecimento organizado, sequenciado e significativo.

Um exemplo dessa fragmentação da história contada pela versão de um dos lados é a lápide comemorativa ao 1º Centenário de Barra do Corda, disposta ao lado da igreja (Ver Figura 19), que exalta a contribuição dos frades capuchinhos para a história e o “progresso cívico” da cidade.

Figura 79 - Imagem da lápide na lateral da Igreja Matriz



Fonte: Pesquisa de campo (2025)

Sendo que em nossa experiência em sala, essa e outras materializações da presença dos capuchinhos foram problematizadas, assim como a ausência da presença indígena nos espaços dessas exaltações. Porque a imagem negativa construída em torno da ancestralidade reforça

paradigmas que afastam os moradores de Barra do Corda, em particular os mais jovens, do pertencimento étnico, dessa cidade que é toda estabelecida em terra indígena. Nesse contexto dialogamos com o que Santana (2022, p. 7) pontua, quando defende que:

O desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico, enquanto sujeito social, histórico e cultural, só é possível a partir da desconstrução de paradigmas educacionais [...] sendo necessário a mudança de discursos, posturas, raciocínios, lógicas e valores historicamente construídas por aqueles que estão no poder.

O conhecimento, nesse contexto, é fonte de visão crítica, pois permite ao sujeito enxergar para além do senso comum, com capacidade de replicar saberes e transformar atitudes que possam, consciente ou inconscientemente, ferir o outro em sua essência cultural e identitária. Essa concepção é reforçada por Marino, Latties e Cardoso (2020, p. 22), ao afirmarem que “é na/pela escola que temos a efetivação do trabalho com o texto literário; ela é responsável por possibilitar práticas de letramentos e, também, a construção de identidades”. Assim, é possível que por meio da leitura literária — especialmente quando voltada a obras locais — que se estabeleça um processo potente de construção identitária, permitindo ao aluno reconhecer, valorizar e se apropriar de sua própria história e pertencimento social.

7.4 ALTO ALEGRE

O termo *Alto Alegre* apareceu em 27,27% das menções desta coleta, o que permite inferir que a leitura literária proporcionou aos alunos uma compreensão mais contextualizada da história local — que, até então, era conhecida majoritariamente por meio da oralidade e na escrita de maneira superficial. A fala do entrevistado E12, “*Entendi melhor o que aconteceu em Alto Alegre*”, revela que, embora o tema não fosse completamente desconhecido, faltavam elementos que aprofundassem seu entendimento, inclusive a de que o Alto Alegre é um espaço rural, da cidade de Barra do Corda, onde existiu uma colônia com o mesmo nome, da qual restam apenas ruínas (Ver Figura 20). A leitura, portanto, ampliou o repertório dos leitores e os estimularam a buscar mais informações, preenchendo lacunas e esclarecendo dúvidas.

Figura 208 - Imagem das ruínas na antiga colônia do Alto Alegre



Fonte: Fonte: Facebook Turma da Barra (2025)

Outro participante, ao ser questionado sobre o que aprendeu com a obra, respondeu: “*O massacre de Alto Alegre*” (E17), o que indica que, para muitos estudantes, esse episódio histórico ainda era desconhecido. A fala de E14 confirma essa percepção: “*Eu conheci e aprendi a história do massacre.*” Esses registros evidenciam que a leitura da obra *Cauré Imana, o cacique rebelde* teve papel fundamental no resgate e na visibilidade de fatos históricos locais, muitas vezes invisibilizados no ambiente escolar, o que gerou uma inquietação e mudança de olhar dos alunos para os indígenas, entendendo a importância da ancestralidade indígena para o Brasil e em particular para os barracordenses

Essa perspectiva é reforçada por Santana e Silva (2020, p. 10), ao afirmarem:

Compreendemos que a utilização da literatura em sala de aula apresenta potencialidades para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico, pois as narrativas presentes nas histórias ampliam o conhecimento de mundo da criança, porque favorece a compreensão sobre novos e velhos conceitos presentes em sua vida, contribuindo para a construção de sua identidade, permitindo que esta reconheça, legitime e valorize sua origem, história e ancestralidade.

Assim, nossa experiência nos levou a considerar que quando inserida no cotidiano escolar desde cedo, a literatura tem grande possibilidade de influenciar positivamente a formação do leitor, promovendo o pertencimento e o reconhecimento de sua história. Ao revelar contextos históricos, culturais, crenças e costumes, a narrativa literária contribui para o fortalecimento da identidade do sujeito. Essa experiência desperta um sentimento de auto pertencimento, que, gradativamente, permite ao leitor ressignificar sua trajetória, compreender suas origens e valorizar sua ancestralidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das etapas, caminhos percorridos, embasamentos e análises dos dados de campo, esta pesquisa revelou que a leitura literária, quando direcionada para obras com temática local, possui alto potencial para contribuir significativamente na formação crítica dos estudantes e no fortalecimento de sua identidade regional. Os dados construídos junto aos alunos do 9º ano da Escola de Tempo Integral Deusdedit Cortez Vieira da Silva demonstram que o contato com a obra *Cauré Imana, o cacique rebelde*, de Olímpio Cruz, proporcionou não apenas a ampliação do repertório histórico dos discentes, como também a ressignificação de espaços, símbolos e acontecimentos de sua cidade, antes desconhecidos ou pouco compreendidos, e ampliando mais ainda seus conhecimentos linguísticos, conhecendo palavras que caíram em desuso e as que são de uso peculiar de um grupo.

Entre os principais resultados, destacam-se: o despertar do interesse dos estudantes pelo contexto histórico de Barra do Corda e da localidade de Alto Alegre; o reconhecimento da literatura como fonte de conhecimento e de reflexão sobre conflitos socioculturais; a problematização da catequização dos indígenas e de outras formas de imposição cultural; além do surgimento de sentimentos de pertencimento, respeito à diversidade e valorização da memória coletiva. De modo particular, o questionamento meu, de o porquê do esquecimento de um outro lado da história e valorização entre si, no caso Cauré, por que ele não é lembrado pelos seus povos? Por que sua história não é contada na voz de sua gente?

Mas ainda dando continuidade, os relatos evidenciam que a obra literária analisada possibilitou aos alunos uma nova percepção sobre o passado de sua comunidade, aproximando-os de suas origens e gerando questionamentos sobre os silenciamentos históricos vivenciados por povos indígenas da região. A partir desse contato, muitos estudantes relataram, pela primeira vez, o conhecimento sobre figuras e fatos históricos ligados à sua cidade — como o massacre de Alto Alegre, o local de sepultamento de Cauré e a simbologia presente na fachada da Igreja Matriz —, demonstrando que a literatura também pode ser uma via eficaz para o ensino de história e para a construção de consciência crítica.

Ademais, os dados indicam que a leitura literária, mediada de forma contextualizada e intencional, é capaz de promover não apenas o letramento, mas também a valorização da diversidade cultural, o respeito à diferença e a construção de uma identidade territorial sólida, conectada ao pertencimento e à memória. Desse modo, esta pesquisa oferece contribuições relevantes para o campo da Educação, especialmente no que se refere ao ensino de leitura literária com ênfase no contexto histórico e cultural local. Ao adotar uma abordagem que

íntegra literatura, memória e identidade regional, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a cultura dos alunos e que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e conectado à realidade em que vivem.

Nessa conjuntura, uma das principais contribuições acadêmicas está na demonstração de que a literatura pode ser utilizada como instrumento de reconstrução da memória coletiva, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes à sua cidade e à sua história. Ao articular a obra *Cauré Imana, o cacique rebelde* com a história de Barra do Corda e da localidade de Alto Alegre, a pesquisa evidencia como narrativas literárias regionais podem mobilizar reflexões críticas sobre silenciamentos históricos, identidade étnica e respeito à diversidade cultural. Além disso, o estudo amplia o debate sobre o papel da escola como espaço privilegiado para a formação cidadã, ao destacar a necessidade de se trabalhar a literatura para além da decodificação textual, promovendo o desenvolvimento da consciência histórica, do pensamento crítico e da valorização da pluralidade de vozes e experiências.

No campo da pesquisa educacional, esta investigação também reforça a pertinência da metodologia da pesquisa-ação como estratégia potente de envolvimento dos sujeitos escolares — professores, alunos e pesquisadora — na construção de saberes. Essa escolha metodológica permitiu, ao mesmo tempo, produzir conhecimento científico e promover transformações reais no ambiente escolar. Dessa forma, a presente dissertação oferece um referencial teórico e metodológico que pode subsidiar futuras práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino da leitura literária, à valorização das culturas locais e ao fortalecimento das identidades regionais, especialmente em contextos escolares marcados por apagamentos históricos e culturais.

Assim, a partir do percurso teórico e metodológico construído ao longo desta pesquisa, constatou-se que a leitura literária exerce um papel central na formação de leitores críticos, ao ampliar a compreensão de mundo, estimular a reflexão e contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Mais do que o simples ato de decodificar palavras, ler literatura permitiu aos estudantes mergulharem em contextos sociais, culturais e históricos, favorecendo, ainda, o fortalecimento de sua identidade e do sentimento de pertencimento.

Com base na aplicação realizada em sala de aula e na análise dos dados coletados, observou-se que o trabalho com obras de autores locais — em especial *Cauré Imana, o Cacique Rebelde*, de Olímpio Cruz — enriqueceu de maneira significativa a experiência formativa dos alunos, promovendo vínculos mais profundos com a história e a cultura da região em que vivem. A leitura da obra despertou interesse, ampliou o repertório cultural dos

discentes e possibilitou reflexões críticas sobre silenciamentos históricos, diversidade cultural e identidade regional.

Nesse contexto, a cartilha didático-metodológica desenvolvida neste projeto revelou-se uma ferramenta prática, acessível e sensível às realidades locais. Sua aplicação em sala de aula contribuiu para que os professores da Educação Básica pudessem valorizar a literatura regional como instrumento pedagógico potente, capaz de promover a emancipação crítica dos sujeitos escolares e ressignificar o ensino de literatura e história.

Diante dos resultados obtidos, acreditamos que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre o uso de obras literárias locais no processo de ensino-aprendizagem, considerando diferentes níveis de ensino, gêneros literários e contextos educacionais, pode ampliar essa abordagem para outros territórios e comunidades escolares, a fim de compreender como a articulação entre literatura, história e identidade pode contribuir para uma educação mais contextualizada, plural e democrática.

Assim, espera-se que os achados desta pesquisa possam não apenas aperfeiçoar as práticas pedagógicas da escola investigada, mas também servir de subsídio para outras instituições de ensino que desejem integrar literatura e história ao cotidiano escolar, valorizando o território e as vozes historicamente silenciadas que o constituem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aldevane Araújo de; SOARES, Emanuel Luis Roque. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

ALVES, Mariana de Souza; REIS, Maria da Conceição dos. Identidade da mulher negra e literatura infantil: entre os cabelos de Lelê e os de Cora. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 8, n. 2, p. 235-257, 2020.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 15, p. 98-121, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CABRAL, Sara Regina Scotta; PEREIRA, Mara Elisa Matos; CAVALCANTE, Moema. **Metodologia de ensino da Literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CAMPOS, Daniela de e TRICHES, Cinara Fontana. Ensino de história e literatura: entrelaçando saberes. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (Orgs.). **História e literatura: relações possíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 63 – 82.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* Candido, Antônio (Org.). **Vários escritos.** 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-193.

CASSIANO, Tathiana Cristina. Vivências das mulheres Igbo em Efuru de Flora Nwapa. *In:* CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (Orgs.). **História e literatura:** relações possíveis. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 180-194.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CASTRO, Eduardo Videiro de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], n. 18, set. 2004.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. *In:* CHARTIER, Roger (Org.). **Coacciones transgredidas y libertadores restringidas:** conversaciones. 2. ed. México: FCE, 2001.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar:** revista de estudos em língua e literatura, Aracaju, v. 35, p. 73-92, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Walquíria Lima da. **A escola também é um espaço de memória e ancestralidade:** uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2022.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.

CRUZ, Olímpio M. **Cauiré Imana:** o cacique rebelde. Brasília: Thesaurus, 1982.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DINO DE ALCÂNTARA, 2025. Disponível em:
<https://dinodealcantarablog.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/12/olimpio-cruz.jpg>.
 Acesso em: 25 mar. 2025.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura:** a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. **"Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo":** os embates de memória sobre o conflito do Alto Alegre. Curitiba: Editora CRV, 2024.

FACEBOOK TURMA DA BARRA. 2025. Disponível em:
<https://www.facebook.com/jornalturmadabarra>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FELÍCIO, Rosane de Paiva. Um olhar sobre concepções teóricas presentes na bncc, língua portuguesa, ensino fundamental: a leitura literária e os novos/multiletramentos. **Revista Interfaces**, Juazeiro do Norte, v. 11, n. 03, p. 40-51, 2020.

FIDELIS, Terezinha Maria; BARRIOS, Maria Elba Medina. A transformação do perfil leitor no ensino fundamental: efeitos da mediação de leitura literária. **Finom: humanidades e tecnologia**, Paracatu, v. 48, n. 1, p. 247-259, 2024.

FLICKR. 2025. Disponível em:

<https://www.flickr.com/photos/nimuendaju/30037970081/in/photostream/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FRAGA, Rosidelma Pereira. Identidade e pertencimento na música amazônica: lenda e poesia em Zeca Preto, Eliakin Rufino e Neuber Uchôa. **Ambiente: gestão e desenvolvimento**, Boa Vista, v. 12, n. 2, p. 19-34, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Olívia Barros de. Candido: formação e outros conceitos para estudo de literatura, história e sociedade no Brasil. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (Orgs). **História e literatura: relações possíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 43 - 62.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIMA, Lilian Castelo Branco de; BARROS, Natália Cristina da Silva. Literaturas indígenas em diálogo com a etnohistória: a residência pedagógica contribuindo para uma formação humana e que valoriza as diferenças étnico-raciais. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 67, p. 157-167, 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MARINO, Francesco; LATTIES, Lílian; CARDOSO, Juliana Leão. Entre letramentos e a construção de identidades: o texto literário amapaense nas aulas de língua portuguesa. **Working Papers em Linguística**, Trindade, v. 21, n. 2, p. 134-159, 2020.

MATHIAS, Dionei. Literaturas pós-coloniais e literaturas de fluxos migratórios: diferenças, confluências, continuações. **Itinerários: revista de literatura**, Araraquara, n. 53, 2021.

MEDEIROS, Euclides Antunes; CORMINEIRO, Olivia Macedo Miranda. A história, a memória e a literatura: apontamentos para a interpretação de narrativas amazônicas. **Sæculum: revista de história**, São Paulo, p. 121-138, 2016.

MENDONÇA, Antônio Carlos Dias. A formação de leitor literário: o leitor na convergência/leitor interativo. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 11, p. 160-170, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Webinar:** literatura indígena no Brasil. Vídeo do Youtube. [56min.04seg.]. Color. Entrevista concedida à Câmara Brasileira do Livro, 17 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dira_bXCGVE. Acesso em: 10 dez. 2023.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, p. 119-145, 2019.

NHOQUE, Janete R. (2019). **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

NICHIO, Elaine Rodrigues; PACÍFICO, Juracy Machado. A prática da leitura literária: reflexão-ação-transformação por meio de grupo de diálogo coletivo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, dez., 1993.

PINTO, Júlio Pimentel. **Sobre literatura e história:** como a ficção constrói a experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

POLASTRINI, L. F. **Transculturização e identidades na obra de Daniel Munduruku**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PORTOLOMEOS, Andréa; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **EntreLetras**, Araguaína, v. 2, n. 2, 2011.

SANTANA, Claudenice Maria da Silva; SILVA, Natália Gomes da. **A literatura infanto-juvenil e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTANA, Claudenice Maria da Silva; SILVA, Natália Gomes da. **A literatura infanto-juvenil e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Mariana Soares dos. **Por entre chãos e rios: caminhos narrativos da literatura imperatrizense**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2023.

SILVA, Maria Onelia Santos. **A importância da leitura literária para o ensino**. Campina Grande: Licuri, 2024.

SILVA, Mateus Roque da e VELLOSO, Andrezza Alves. Um passado, múltiplas formas de leitura. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (Orgs). **História e literatura: relações possíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 15–42.

SOARES, Magda *et al.* **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Hildenia Onias de; SEGABINAZI, Daniela Maria. Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: discussões e inserções do pensamento de antonio candido. **Revista Araticum**, Monte Carlos, v. 20, n. 2, p. 61-80, 2019.

THIÉL, Janice C. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TURMA DA BARRA. **Facebook Turma da Barra**, Barra da Corda, 2026. Disponível em: https://www.facebook.com/jornalturmadabarra?rdid=RO8AYmNxZM3JfoDe&share_url=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fshare%2F1EeBC1FxxQ%2F#. Acesso em: 10 jan. 2026.

VIDAL, Paloma. **Algum Lugar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

VOGT, Loiva Salete. **Mulheres escritoras na literatura latino-americana: o espaço no romance** algum lugar de Paloma Vidal. [S.l.:s.n.], 2011.

ZANNONI, Claudio. **Manipulação do conflito pelos Tenetehara do Maranhão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998.