



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Ampla associação entre

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso

Universidade de Cuiabá



ELIANE DOLENS ALMEIDA GARCIA

**MERGULHOS NA REVISTA PIXÉ: LITERATURA PRODUZIDA EM MATO
GROSSO NA SALA DE AULA**

Cuiabá-MT

2024



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Ampla associação entre
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso
Universidade de Cuiabá



ELIANE DOLENS ALMEIDA GARCIA

**MERGULHOS NA REVISTA PIXÉ: LITERATURA PRODUZIDA EM MATO
GROSSO NA SALA DE AULA**

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aparecido Pereira

Linha: Tendências e Abordagens de Pesquisa em
Linguagens.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE), nível mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Cuiabá-MT
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G216m Garcia, Eliane Dolens Almeida

Mergulhos na revista pixé: literatura produzida em Mato Grosso na sala de aula / Eliane Dolens Almeida Garcia. – Cuiabá, 2024.

162f.: il. color; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aparecido Pereira.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Ensino, Cuiabá, 2024.

Inclui Bibliografia

1. Leitura Literária - Ensino 2. Letramento Literário .3. Leitura e Formação de Leitores – teoria literária. 4. Sala de Aula – Ensino e Leitura. I. Título.

CDD 372.4

CDU 372.4(817.2)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Jorge Nazareno Martins Costa – CRB1- 3205



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 17/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 22 de março de 2024, 14h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde Jorge da Silva", Sala Virtual (web conferência)	
Discente	ELIANE DOLENS ALMEIDA GARCIA	
Matrícula	2022180660065	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	MERGULHOS NA REVISTA PIXÉ: LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO NA SALA DE AULA	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Prof. Dr. Marcos Aparecido Pereira	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e orientador
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Prof. Dr. Robson Fonseca Simões	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Externo
Profa. Dra. Lívia Ribeiro Bertges	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Suplente
Profa. Dra. Sandra Regina Garcia Leite	Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ	Suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da discente Eliane Dolens Almeida Garcia neste Exame. Além disso, devido ao originalidade da proposta e importância da temática, a banca recomenda a publicação do trabalho, bem como a ampla divulgação. Foi concedido o tempo regulamentar para executar os ajustes indicados pela banca. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Marcos Aparecido Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/03/2024 10:12:13.
- Robson Fonseca Simões, 740.999.817-20 - Usuário Externo, em 28/03/2024 10:23:33.
- Epaminondas de Matos Magalhaes, PRO-REITOR(A) - CD0002 - RTR-PROPE, em 30/03/2024 16:09:08.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 676462
Código de Autenticação: 71323aaff4



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, meu senhor e minha fortaleza; a Nossa Senhora Aparecida, minha protetora e mãe primeira; a minha mãe, Maria Ivone, uma dentre tantas Marias, mulher sábia e humilde, por me alfabetizar e semear em mim a força necessária para lutar pelos meus sonhos, e a minha filha Isadora Cristina, minha mais linda escolha de amor. Vocês foram meus anjos de luz nesses dias angustiados, de muita renúncia e aprendizado. Para vocês dedico esta vitória, que não é só minha, mas de vocês duas também, que ao me amparar nos momentos difíceis provaram que não devemos desistir dos nossos sonhos, mesmo que pareçam inalcançáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos, mais que orientador, sincero e amigo, um anjo enviado por Deus e Nossa Senhora Aparecida para me sinalizar o caminho. Que com bondade, respeito e muita dedicação me conduziu com sabedoria, humildade, liberdade e confiança para a realização de mais uma etapa da minha formação. Muito, muito obrigada por me estender a mão.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT e Unic – Universidade de Cuiabá, que muito me ensinaram. Que me guiaram no universo acadêmico ao compartilhar os seus saberes.

Ao Professor, mestre e escritor Rosemar Coenga, pela presteza em me ajudar a realizar a oficina junto aos meus alunos participantes nesta pesquisa. Além de professor e escritor o senhor é um mestre na arte de ensinar o sabor da Literatura, seduzindo e encantando no tocante ao universo mágico da Leitura.

Ao Professor Robson Fonseca Simões que, generosamente, fez preciosas interferências durante a Qualificação. Interferências que foram importantes para o crescimento da nossa pesquisa, bem como para me fazer sentir acolhida.

Ao Professor Epaminondas, por me apontar caminhos importantes para o aprimoramento do texto de pesquisa.

A todos os meus alunos que participaram da Oficina de Pesquisa, contribuindo para o meu crescimento e a todos os demais que passaram pela minha vida me motivando a lutar pela educação e por uma sociedade com mais equidade e justiça social.

A todos os membros da banca examinadora, que generosamente, dedicaram seu tempo e conhecimento para o crescimento do meu trabalho.

Aos colegas mestrandos do curso de Pós-Graduação pela troca de saberes, sorrisos, acolhimento e companheirismo.

Aos escritores e artistas mato-grossenses por compartilhar com a sociedade seus talentos e sua arte. Em especial, ao meu amigo Eduardo Mahon por idealizar a Revista Literária *Pixé* e compartilhá-la de forma gratuita e acessível aos leitores, professores e pesquisadores.

Aos colegas professores e demais profissionais da educação das Escolas Estaduais Faustino Dias de Amorim, Alcebíades Calháo e Gustavo Kulmann que fizeram parte da minha trajetória profissional. Em especial aos professores Kelly, Wender e Ana Paula (minha coordenadora). Gratidão!

Ao amigo Felipe, pela revisão textual deste trabalho.

Aos meus pais, esposo, filha, familiares e amigos pelo incentivo e preciosa contribuição.

Ao amigo Francis por me incentivar, ajudar e inspirar durante essa caminhada.

À amiga Gleice, pela amizade sincera, por ser luz na minha vida.

À amiga Izanir, pelo companheirismo e paciência comigo. Sempre ao meu lado, nos momentos de festa e de dores.

À minha comadre, irmã e amiga Sandra, pelos cuidados e amor dedicados a mim e a minha filha.

À minha pet Lacinho. Aos meus milagres gato Filomeno e menina Francisca e a tropa toda que a cada dia me ensinam que o amor opera milagres.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho.

EPÍGRAFE

“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender”

(Clarice Lispector)

“Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito”

(Manoel de Barros)

GARCIA Dolens Almeida, Eliane. **MERGULHOS NA REVISTA PIXÉ: LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO NA SALA DE AULA.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEN). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

RESUMO

Possibilitar e se permitir vivenciar experiências com a literatura é garantir ao indivíduo a oportunidade de se conhecer melhor e compreender o outro e tudo mais que está no seu entorno. Magda Soares (1999) alerta para o cuidado que os professores devem ter ao escolarizar a literatura. Embora o ensino de literatura seja uma responsabilidade da escola, Cosson (2009) afirma que ela deve ser considerada, antes de tudo, como uma prática social e humanizada. Assim, as práticas promovidas pela e na escola devem ser consideradas uma dentre outras formas de promover a leitura e a escrita no espaço social. O objetivo deste trabalho pautou-se em compreender como se dá o processo de recepção do texto literário produzido em Mato Grosso entre estudantes de uma escola pública da rede estadual do ensino fundamental anos finais, enfatizando as possibilidades de uso do texto literário e sua contribuição na formação do leitor literário. Na contramão do ensino tradicional que, frequentemente, se utiliza dos textos literários como pretexto para o ensino da gramática normativa, o que está posto neste trabalho procura abrir possibilidades para propor experiências intensas de leitura, sendo que, de acordo com Eco (1988), o leitor-modelo rompe com a concepção de que o autor ou o texto se encontram no centro da interpretação da obra. Tomando como referência a Revista Literária Pixé, um periódico mato-grossense, trabalhamos com textos produzidos por diferentes autores que publicam nesta revista. Desse modo, em conformidade com a faixa etária e interesse de leitura dos estudantes, as atividades propostas por meio dos textos contidos na revista visaram introduzir práticas de ensino que dialogassem com a Teoria Recepional, tendo em vista a necessidade de aproximar o texto e o leitor, a fim de garantir a formação de leitores críticos e proficientes, tanto para a leitura quanto para a escrita. É percebido que, embora os estudantes participantes desta pesquisa nessa fase de escolarização demonstrassem não ter uma aproximação com as obras de autores que publicam em Mato Grosso, constatou-se grande interesse e envolvimento com as temáticas abordadas nos textos literários em questão. Para embasar esta pesquisa qualitativa tendo como procedimentos o estudo de caso de caráter exploratório, utilizaremos: Bordini e Aguiar, (1988), Candido (2011), Jauss, (1994), Bogdan e Biklen, (1994), Gil, (2008), Bardin, (2009); Cosson, (2009), Coenga, (2010), Freire (2001), Zilberman, (2015) e o que os PCNs, DRC/MT e a BNCC orientam sobre o trabalho com textos literários (BRASIL, 1998), dentre outros. Em síntese, nesta pesquisa é traçado um panorama da circularidade cultural presente nos textos literários produzidos em Mato Grosso.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Leitura; Letramento Literário; Revista Pixé.

GARCIA Dolens Almeida, Eliane. **MERGULHOS NA REVISTA PIXÉ: LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO NA SALA DE AULA.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGen). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

ABSTRACT

Enabling and allowing oneself to have experiences with literature is to guarantee the individual the opportunity to get to know themselves better and understand others and everything else that surrounds them. Magda Soares (1999) warns about the care that teachers must take when teaching literature. Although teaching literature is a school responsibility, Cosson (2009) states that literature must be considered first and foremost as a social and humanized practice. Thus, the practices promoted by and at school must be considered one, among other ways of promoting reading and writing in the social space. The objective of this work is to understand how the reception process of the literary text produced in Mato Grosso occurs with students from a public school in the state elementary school network, final years, emphasizing the possibilities of using the literary text and its contribution to the formation of the literary reader. Contrary to traditional teaching, which often uses literary texts as a pretext for teaching normative grammar, what is proposed in this work seeks to open up possibilities to propose intense reading experiences, where, according to Eco (1988), the reader- model breaks with the conception that the author or the text are at the center of the interpretation of the work. Taking as a reference Revista Literária Pixé, a periodical from Mato Grosso, we will work with texts produced by different authors who publish in this magazine. Thus, in accordance with the age group and reading interest of the students, the proposed texts aim to introduce teaching practices that dialogue with the Receptive Theory, taking into account the need to bring the text and the reader closer together, in order to guarantee the training of critical and proficient readers, both for reading and writing. It is clear that, although the students participating in this research, at this stage of schooling, demonstrate that they do not have an approach to the works of authors who publish in Mato Grosso, it appears that they demonstrate great interest and involvement with the themes addressed in the literary texts produced by them. . To support this qualitative research using an exploratory case study as procedures, we will use: Bordini and Aguiar, (1988), Candido (2011), Jauss, (1994), Bogdan and Biklen, (1994), Gil, (2008) , Bardin, (2009); Cosson, (2009), Coenga, (2010), Freire (2001), Zilberman, (2015) and what the PCNs, DRC/MT and BNCC advise on working with literary texts (BRASIL, 1998), among others. In

summary, an overview of the cultural circularity present in literary texts produced in Mato Grosso is outlined.

Keywords: Education; Teaching; Reading; Literary Literacy; Pixé.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colaboração dos estudantes para exibir o vídeo	78
Figura 2 – Impressões dos estudantes sobre o poema lido	80
Figura 3 – Impressões dos estudantes na discussão colaborativa	80
Figura 4 – <i>Fios</i> , de Livia Bertges.....	81
Figura 5 – <i>Feminicídio</i> , de Janete Manacá	81
Figura 6 – <i>Brasil 500 anos</i> , de Marcio Bororo	82
Figura 7 – Seleção natural de leitores por afinidades	83
Figura 8 – Visita dos autores à escola	84
Figura 9 – Organização dos cadernos de campo	91
Figura 10 – Cadernos de campo (anotações)	91
Figura 11 – Imagem de Capa da Revista Literária Pixé – Edição Raízes do Brasil, ano 2, Dez/2020	109
Figura 12 – Exemplar físico para a leitura dos alunos	110
Figura 13 – Frases motivadores	110
Figura 14 – Ilustração do texto <i>Couro de Jiboia</i> – Revista Literária Pixé 2022	114
Figura 15 – Capa da Edição Especial Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020	128
Figura 16 – Cesta confeccionada para o projeto “Bate e volta”	137
Figura 17 – Autores e estudantes	140
Figura 18 – Os autores	140
Figura 19 – Autógrafos	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de publicações da Revista Literária Pixé	67
Quadro 2 – Atividade 2 - motivação	95
Quadro 3 – Atividade 3 - motivação	99
Quadro 4 – Atividade 4 - motivação	104
Quadro 5 – Atividade 5 - motivação	106
Quadro 6 – Registro de participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas com registro escrito no caderno de campo	107
Quadro 7 - Quadro matricial da categoria “Escolha individual de textos pelos estudantes”..	110
Quadro 7.1 - Continuação	111
Quadro 7.2 - Continuação	113
Quadro 7.3 - Continuação	114
Quadro 7.4 - Continuação	114
Quadro 7.5 - Continuação	115
Quadro 8 - Quadro matricial da categoria “Leitura de texto pelos estudantes participantes	119
Quadro 8.1 – Participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas com registro no caderno de campo – Encontro 2 – Parte B	121
Quadro 9 – Quadro matricial da categoria “ interpretação individual do texto <i>Voz da pele</i> pelos estudantes participantes”	122
Quadro 10 – Registros de participação dos alunos – Encontro 3 - Parte B	124
Quadro 11 – Registro dos estudantes no caderno de campo Parte B	125
Quadro 12 – Quadro matricial da categoria “Leitura de capa da Revista Literária Pixé: Ed. Especial Raízes do Brasil, Ano 2, dezembro/2020 pelos estudantes participantes.....	128
Quadro 13 – Quadro matricial da categoria “Leitura de capa da Revista Literária Pixé Ed. Especial Raízes do Brasil, ano 2 Dez//2022 pelos estudantes.....	129
Quadro 13.1 – Registros de participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas na segunda etapa da Oficina realizada em 23/11/23 – Encontro 3 – Parte B.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE/CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DRC/MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

EF - Ensino Fundamental

EI - Ensino Infantil

EM - Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE - Programa Nacional de Biblioteca na Escola

SAEB/MT - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso

SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1-FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNs, BNCC e DRC/MT) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	21
1.1. A formação do leitor literário ao longo da fase de escolarização	21
1.2. A importância do trabalho de formação de leitores e do letramento literário no desenvolvimento da criticidade e no empoderamento social	40
1.3. Leitura Literária e desenvolvimento da criticidade no empoderamento social	46
CAPÍTULO 2 - A LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA OS ANOS FINAIS	53
2.1. A Revista Literária <i>Pixé</i> : possíveis contribuições para a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nos anos finais	66
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA E OFICINA	73
3.1. Pesquisa Qualitativa	73
3.2. Contexto da Pesquisa	73
3.3. Obtenção de Dados	74
3.4. Análise dos Dados	85
3.5. Síntese da Metodologia	87
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NAS OFICINAS	89
4.1. Análise e discussão dos resultados obtidos no primeiro encontro	92
4.2. Análise e discussão dos resultados obtidos no segundo encontro	109
4.2.1 - Análise e discussão dos resultados obtidos no segundo encontro - Oficina – PARTE A.	118
4.2.1.1. Análise e discussão dos resultados obtidos no segundo encontro - Oficina – PARTE B	119
4.3. Análise e discussão dos resultados obtidos no Encontro 3 – PARTE A.....	122
4.3.1. Análise e discussão dos resultados-Motivação-obtidos no Encontro 3-PARTE B ...	125
4.4 Encontro com escritores – Oficina realizada no dia 12/12/2022	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	153

“Escuta, que o silêncio alto fala¹”

VOZES ANCESTRAIS

Compreender, de fato, os sons externos,
que chegam, tão confusos, aos ouvidos,
exige, sim, buscar nos tempos idos,
as fontes dos conflitos, os modernos.

Memória registrou, nos seus cadernos,
com sangue, que escorreu dos desvalidos,
mas que lutaram firmes, destemidos,
as crônicas dos povos subalternos.

Escuta, que o silêncio alto fala
das coisas, que no colo, o tempo embala,
e está em tantos mitos e locais.

As vozes ancestrais, portanto, escuta,
atento às mil raízes da disputa
fincadas desde os tempos coloniais.
(BARROS, 2022, In.Revista Literária Pixé, p.16).

INTRODUÇÃO

A produção literária dos autores Mato-grossenses são formas de produção de sentidos. As práticas de linguagem no espaço escolar trazem consigo as identidades dos diferentes grupos sociais e, ao serem trabalhadas em sala de aula, exercem um importante papel no processo de constituição do sujeito e, portanto, do estudante como sujeito em constituição.

Chartier (1990) nos ajuda a entender que as histórias dos sujeitos são as realidades construídas pelos grupos sociais, repletas de significados simbólicos. Buscamos ao longo deste trabalho de pesquisa propor um estudo a partir da experiência de leitura com textos literários escritos por autores que nasceram ou que vivem/viveram em Mato Grosso e aqui publicaram suas obras.

O estudo proposto nesta pesquisa é investigar como os leitores em fase de escolarização recebem a proposição da leitura de textos produzidos em Mato Grosso veiculados na Revista Literária *Pixé*, bem como se esses textos proporcionam uma atividade de leitura

¹ Trecho do poema: Vozes Ancestrais da escritora Edir Pina de Barros. In: Revista Literária Pixé, Ed. Especial: Raízes do Brasil, Ano 2, dezembro/2022, p. 16.

prazerosa junto aos estudantes do Ensino Fundamental II, preparando-os para outras leituras a partir do Ensino Médio de forma crítica e emancipatória.

Este estudo, cujo objetivo é analisar a recepção dos textos literários produzidos em Mato Grosso, deverá ser uma contribuição para o ensino de literatura produzida em Mato Grosso no meio educacional, tendo em vista que, diante da vasta produção literária aqui concentrada, os estudos científicos sobre a sua aplicabilidade nas escolas conforme recomendam os documentos oficiais, como a BNCC, DRC e PCNs, seja nas escolas públicas ou particulares, ainda são poucos. Além disso, é importante levar em consideração que os estudantes representam uma parcela significativa dos leitores que consomem e que continuarão a consumir literatura após a conclusão da fase escolar.

O interesse por esta temática surgiu a partir da prática docente da pesquisadora em unidades escolares da rede pública de ensino de Mato Grosso, primeiramente em uma escola do interior², situada na zona rural de Santo Antônio do Leverger, depois em uma escola urbana³, localizada na Capital. Além disso, tendo despertado para a leitura literária ainda na adolescência, ao entrar para a vida acadêmica⁴, a pesquisadora optou por grupos de estudo e pesquisa, pois sempre estiveram diretamente ligados a leitura e reflexão de temáticas que levam a compreensão do indivíduo e do seu lugar no mundo social e cultural. Também, é importante destacar que o convívio com escritores, artistas e intelectuais proporcionou oportunidades para o ingresso em grupos de estudos, como VIVA, poesia!, grupo coordenado pela prof.^a Doutora Célia Domingues Reis (UFMT), Nepel (UFMT) e ao GPELL, Linha 1 do PPGEN (UFMT/UNIC) atualmente coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Aparecido Pereira.

Para a concepção inicial desta pesquisa, toma-se como referência estudos como *História da Literatura Mato-grossense*, de Rubens de Mendonça, e *História da Literatura de Mato Grosso: Século XX*, da escritora Hilda Gomes Dutra Magalhães. Ambos os autores realizam um resgate da literatura mato-grossense. A eles se soma a pesquisa publicada em 1993, de autoria da professora e pesquisadora Yasmim Jamil Nadaf, intitulada *Sob o signo de uma flor*, que traz luz a toda a produção de autoria feminina produzida e publicada nos exemplares da

² Escola Estadual Faustino Dias de Amorim, localizada no bairro Varginha, município de Santo Antônio de Leverger. A unidade atende alunos dos anos iniciais ao Ensino Médio.

³ Escola Estadual Alcebíades Calháo, localizada no bairro Quilombo, Cuiabá, Capital do Mato Grosso. Atende alunos do Ensino Fundamental I e II, anos finais.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Curso de Letras.

Revista *Violeta*, que totalizou 309 exemplares. Outra referência primordial para esta pesquisa foi a escritora Marli Walker, cuja obra *Mulheres silenciadas e vozes esquecidas*, publicada em 2021, aborda os três séculos de poesia feminina em Mato Grosso.

Já na seara do ensino da literatura, a obra *O Ensino da Literatura Produzida em Mato Grosso: um convite à reflexão acerca do regionalismo e construção de identidades*, da professora Marta Helena Cocco, foi imprescindível, bem como *O falar cuiabano*, de Cristina Campos, que nos proporciona um mergulho na cuiabania e linguajar típico do povo cuiabano. Também de capital importância para esta pesquisa é a obra *Leitura e Letramento Literário: Diálogos*, de autoria do professor Rosemar Coenga, que registra lendas e histórias contadas de geração em geração ao longo de 300 anos de história, bem como a obra *A Literatura Contemporânea em Mato Grosso, uma viagem através da memória literária regional*, de autoria do pesquisador e escritor Eduardo Mahon. Acredita-se que esta pesquisa poderá ser um caminho para buscar respostas e compreender como a proposição de textos literários produzidos em Mato Grosso poderá contribuir para o Ensino de Literatura nas escolas de Mato Grosso.

Assim, essa pesquisa visa construir reflexões e conhecimentos a partir da própria atuação dos sujeitos em práticas sociais, enfocando especialmente as mediações de linguagem pelas quais passam. Busca-se, portanto, propiciar e ampliar possibilidades de acesso a culturas, bem como à sua produção em espaços variados, como os variados cenários, sendo desenvolvidos na sala de aula.

Para o nosso *corpus* do projeto de pesquisa, utilizamos a Revista Literária *Pixé*. Dentre tantas, julgamo-la adequada aos estudantes nesta fase de desenvolvimento. Foram utilizados os textos literários presentes nos seguintes números de publicação: Edição Piloto, Ano 1, março/2019 (Editorial, p. 03); Edição Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dezembro/2020; Edição Especial – Assinaturas Negras, Ano 4, Março/2022. Os textos foram abordados durante quatro encontros, com duração de duas horas/aulas cada um, totalizando oito horas/aulas de oficina com 25 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Ciclo de Formação Humana, sendo 10 estudantes do sexo feminino e 15 estudantes do sexo masculino matriculados em uma turma de escola pública da rede estadual de ensino localizada em área central da Capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá.

Para embasar esta pesquisa qualitativa tendo como procedimentos o estudo de caso de caráter exploratório, utilizaremos: Bordini e Aguiar (1988), Candido (2011), Jauss, (1994), Bogdan e Biklen (1994), Gil (2008), Bardin (2009); Cosson (2009), Coenga (2010), Freire

(2001), Zilberman (2015), além do que os PCNs, DRC/MT e a BNCC orientam sobre o trabalho com textos literários (BRASIL, 1998), dentre outros autores.

Em relação aos procedimentos, trabalharemos com o estudo de caso, que é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo detalhado” (GIL, 2008, p. 58). Esta metodologia vem sendo utilizada com frequência em pesquisas sociais, o que entendemos servir ao propósito almejado neste estudo, que estará voltado para o ensino em educação, tendo o ser humano como um ser social e comportamental como objeto de estudo.

Ainda dentro dessa mesma perspectiva problematizadora, cabe as seguintes perguntas: O leitor se identifica com os textos literários produzidos em Mato Grosso? De que forma? Ao longo deste trabalho procurou-se responder a estas e a outras indagações. O texto foi organizado em quatro capítulos assim disposto:

O Capítulo I - *FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNs, BNCC e DRC/MT) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS* - traz uma abordagem que visa encontrar respostas, ou até mesmo encontrar perguntas-respostas para as questões relacionadas às orientações do ensino de literatura a partir dos documentos oficiais (PCNs / BNCC / DRC). A pergunta central que norteou a produção deste primeiro momento do trabalho foi: de que forma a construção do leitor literário vem sendo sugerida em sala de aula no decorrer do Ensino Fundamental anos finais? Assim, o primeiro capítulo desta dissertação procura fazer uma profunda contextualização das questões relacionadas às orientações do ensino de literatura no Ensino Fundamental anos finais, a partir dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Regionais Curriculares do Estado de Mato Grosso (DRC/MT).

No segundo capítulo - *A LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA OS ANOS FINAIS* - ainda que brevemente, propõe-se uma discussão sobre a importância do trabalho de formação de leitores e do letramento literário no desenvolvimento da criticidade e do empoderamento social.

No terceiro capítulo - *METODOLOGIA DE PESQUISA E OFICINA* -, torna-se imprescindível compreender se os estudantes são capazes de estabelecer uma leitura de reconhecimento, proximidade ou distanciamento com os textos propostos, bem como com os seus autores e temáticas abordadas.

No quarto e último capítulo - *ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NAS OFICINAS* -, cerne da pesquisa, procura-se discutir sobre a potencialidade dos textos literários contidos na

Revista Literária *Pixé* para a continuidade do processo de leitura com viés emancipatório e postura mais consciente com relação a vida e a literatura.

Considerando o importante papel que a escola representa para o trabalho com os textos literários num constante enriquecimento cultural e social, constituindo-se em importante ponto de investigação e análise para traçar metodologias e estratégias para o ensino de literatura nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, onde a produção literária é vasta e plural, os resultados desta pesquisa demonstram que, embora os estudantes participantes em fase de escolarização e concluintes do ensino fundamental anos finais não tenham vivido experiências de leitura frequentes com os textos literários produzidos em Mato Grosso, conforme nos orienta a Lei Estadual 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Literatura produzida em Mato Grosso nos conteúdos programáticos das escolas estaduais e a Legislação atual Lei 11.820/2022 – que Institui o Plano Estadual do Livro, da Leitura, da Literatura e da Biblioteca de Mato Grosso (PELLLB-MT), os estudantes demonstram interesse e envolvimento com as temáticas abordadas nos textos literários escritos por autores mato-grossenses e veiculados, dentre outros suportes, pela Revista Literária *Pixé*.

1. FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNs, BNCC e DRC/MT) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

“Compreender, de fato, os sons externos, que chegam, tão confusos, aos ouvidos, exige, sim, buscar nos tempos idos, as fontes dos conflitos, os modernos⁵.”

1.1 A formação do leitor literário ao longo da fase de escolarização

Para compreender como se constitui a formação do leitor literário na rede básica de ensino da educação pública no estado de Mato Grosso, no Ensino Fundamental - EF anos finais, este capítulo tem como finalidade demonstrar como o ensino de leitura, no contexto da disciplina de Literatura, está proposto nos documentos oficiais: PCNs, BNCC e DRC/MT.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, enquanto documentos parametrizadores da educação, foram lançados oficialmente na década de 1990 e tinham por objetivo reformar o ensino em todo o território nacional, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na educação básica. São compostos por uma coletânea de documentos com o objetivo de servir como ponto de partida para o trabalho docente, orientando as atividades realizadas em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por seu turno, surge em cumprimento ao que está estabelecido pela Lei Nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB, tendo por princípios nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil - EI -, Ensino Fundamental - EF - e Ensino Médio - EM.

Finalmente, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso DRC/MT - Ensino Fundamental Anos Finais -, homologado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE,

⁵ Trecho do poema: Vozes Ancestrais da escritora Edir Pina de Barros. In: Revista Literária Pixé, Ed. Especial: Raízes do Brasil, Ano 2, dezembro/2022, p. 16.

em 2018, embasa o princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores da organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Entre esses pontos de direção, destacamos o Desenvolvimento Integral, a Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem.

Este Documento de Referência Curricular se organiza em quatro partes. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a parte I é composta pela área de linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física, tendo como propósito promover a participação dos estudantes por meio de diversas práticas de linguagem, ampliando, assim, suas capacidades de expressões artísticas, corporais e linguísticas. As partes II, III e IV, voltadas para as demais áreas do conhecimento, sendo Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, não serão abordadas nesta pesquisa pelo fato de não estarem diretamente ligadas ao objeto de investigação deste estudo.

É a partir das concepções propostas nesses documentos que se dará a discussão em torno de como o ensino de literatura a partir dos textos literários está proposto no ensino fundamental anos finais da Educação Básica.

De acordo com o que rege a BNCC, é preciso “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BNCC, 2017, p. 95), esta é uma das premissas que precisam ser levadas em conta, pois é justamente desse orientativo que se pode perceber a valorização do mundo imaginário que o estudante traz para o contexto da sala de aula e que deve ser valorizado e, para além disso, é a oportunidade que eles têm de estar em contato com diferentes culturas e nessa troca perceber o quão rica é cada uma e o quanto uma tem para compartilhar com a outra.

Logo, é possível pensar que não bastam as linguagens que os sujeitos dominam, trancadas no cotidiano de suas vidas: é preciso haver trocas, em que uma possa ler a outra, organizadora dos tempos e espaços sociais, mas essa outra também não pode ser pensada e trabalhada em limites que não questionem a nossa compreensão do significado da leitura na sociedade atual, contextualizada e circunscrita à problemática que envolve os sujeitos.

A formação do leitor literário na fase de escolarização ocorre em uma estreita relação com a organização em cinco áreas do conhecimento e que devem estar presentes em todos os currículos das unidades escolares: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso, conforme estabelecido na BNCC (2018). Embora cada área

preserve as suas especificidades e saberes, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010⁶ orienta para a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, devendo considerar as especificidades e demandas pedagógicas de cada fase de escolarização, bem como as características de cada aluno.

O papel que a escola desenvolve na formação do leitor desde os anos iniciais de escolarização é essencial para que o estudante desenvolva práticas de leitura capazes de levá-lo para além da interpretação dos signos do alfabeto, possibilitando que, por meio de suas experiências pessoais e coletivas, possa compreender melhor a comunidade a qual pertence e o mundo onde está inserido.

Magda Soares, uma das maiores especialistas e referência em alfabetização e letramento do Brasil, busca estabelecer uma relação entre alfabetização e letramento. Enquanto o processo de alfabetização se limita à aquisição da sequência alfabética com habilidades para ler e escrever, o letramento significa estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Logo, saber ler e escrever não são suficientes para que um sujeito tenha um bom desempenho em relação ao uso das práticas de leitura e escrita pertencentes ao meio social em que ele se encontra. Para reafirmar o fato devemos considerar que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 1998, p.39,40).

Para Rildo Cosson, a literatura deve ser ensinada dentro do ambiente escolar e, para isso, todos nós educadores:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa

¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

A partir da percepção da importante relação entre a Literatura, a formação do homem, estudo da língua e da Literatura, é possível compreender a função humanizadora que o ensino da Literatura exerce na formação do leitor, pois o objetivo do desenvolvimento dessa prática é torná-lo letrado. Sobre a capacidade humanizadora da literatura, Candido esclarece que:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2018, p.182).

Logo, humanização é um processo pelo qual o homem se liga aos seus semelhantes e a tudo que o cerca. No escopo da educação básica, em que a educação escolar evidencia-se como um direito e também como um componente crucial para o exercício da cidadania, a área de linguagens desempenha um importante papel na medida em que é constitutiva das relações humanas. A linguagem, então, constitui visões de mundo e valores sobre tudo o que nos cerca. Os sentidos e, portanto, as práticas sociais de linguagens são, assim, manifestações situadas, não existindo de forma autônoma ou abstraída do contexto histórico-cultural nos quais se dão as relações humanas.

Partindo do princípio de que nas escolas as atividades que envolvem o uso da leitura e da escrita são a base da aprendizagem desde as séries iniciais, é imprescindível que todos tenham acesso aos processos que envolvem essas práticas de forma que o estudante consiga atingir o nível de leitor letrado.

Januária Cristina Alves, em entrevista concedida ao Blog RBE, intitulada “*Educação Literária. Você já ouviu falar?*”, afirma: “Educação literária é aquela capaz de transformar pessoas em leitores competentes, ou seja, naquele leitor que não apenas entende as palavras de um texto, isoladamente, mas também compreende seu contexto e utiliza suas referências para apreendê-lo” (ALVES, 2023, p. 1). Essa perspectiva, portanto, exige pensar uma escola que seja prazerosa, um espaço aberto ao diálogo, aos questionamentos, onde não existam donos de uma verdade absoluta, já que o ideal é que se possa construir saberes no coletivo, de forma que desses saberes, ao serem construídos, todos possam participar e contribuir dentro de um contexto social, cultural e político.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 trouxeram uma nova proposta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa. Embora, nessas aulas, as práticas de leitura estejam contempladas nos planejamentos, algumas situações de analfabetismo ainda persistem nas escolas e atingem parte dos estudantes matriculados e frequentando a escola assiduamente. Esse quadro se agrava quando as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula estão voltadas para a decodificação e não contemplam o desenvolvimento de atividades que desenvolvam as capacidades para o exercício da leitura e da escrita visando à formação de um cidadão letrado e autônomo.

A pesquisa realizada em 2001, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, revela que 59% dos estudantes da quarta série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas da leitura. Cerca de 980.000 não sabem ler, e mais de 1.600.000 são capazes de ler apenas frases simples (MEC/INEP, SAEB, 2001).

É importante ressaltar que os PCNs definem a utilização do texto como campo de estudo da língua, restringindo o aspecto artístico (ético-estético) da Literatura a um nível de proposta alternativa, quando o foco deveria ser a leitura competente a ser construída no contexto escolar, desenvolvendo a competência interpretativa por meio dos recursos linguístico-literários de que professores e estudantes dispõem. Dessa forma, abre-se espaço para uma educação literária em que a leitura encontra-se submissa e pautada a livros didáticos de literatura ou de apostilas condensadas, limitada aos excertos de textos literários pré-selecionados pelos autores dos livros didáticos e de predomínio excludente, abrindo uma enorme lacuna entre o estudante e o poder transformador que a educação literária poderia exercer para o processo de formação de leitores competentes.

O escritor Antônio Candido, em seu artigo intitulado *A literatura e a formação do homem* (2002), apresenta uma reflexão a respeito da literatura, em que a classifica como um elemento fundamental para a humanização dos indivíduos. O teórico assevera que a literatura teria o papel social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador. Nas palavras dele, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2018, p. 1), ou seja, tem o poder de ampliar os conhecimentos acumulados ao longo do tempo e ao mesmo tempo o ressignifica diante das possibilidades de comparações com outras obras que apontam para outros olhares e, assim, preenche lacunas que, eventualmente, ficaram sem a devida compreensão.

Ao considerar que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim e tendo as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados denominadas como letramento, é possível estabelecer que a literatura deve ocupar uma posição privilegiada, já que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Assim, o letramento literário requer da escola um olhar diferenciado que enfatize a experiência da literatura como uma prática constante em sala de aula e fora dela.

Segundo Rildo Cosson (2006), o letramento literário pode ser definido como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, sendo um processo que, assim como a linguagem, está sempre em movimento e ocorre de forma contínua, ou seja, pode ser definida como uma atividade de compreensão e interpretação própria e individual. Para esse autor:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda a vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON, 2006, p. 1 grifos do autor).

Para tanto, cabe à escola articular e propor ações de incentivo à leitura literária por meio do uso de bibliotecas, acervos de livros, grupos de leitura e demais projetos capazes de envolver os estudantes, os professores e os pais/responsáveis, considerando que estender a leitura para além da escola é de fundamental importância, pois é no ambiente familiar, desde as canções de ninar, que a educação se inicia.

Há de se refletir também sobre a prática de ensino de literatura em sintonia com os tempos digitais, considerando que o universo virtual, cada vez mais presente na vida dos sujeitos das diferentes gerações, também une palavras, faz nascerem sentidos, aproxima o distante, torna presente o ausente, alimenta os afetos, revela dimensões da imaginação. Os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros discursivos de forma inteiramente relacionada às suas experiências, práticas e relações com a cultura digital, engendrando formas de ser e fazer no mundo.

José Carlos Libâneo (2000) ressalta que: “Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na

relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2000, p. 22). Entende-se, portanto, que essa parceria entre escola e família pode representar um importante facilitador para a construção de práticas de leitura dos estudantes, que devem ser fortalecidas dentro e fora da escola.

É importante, nessa perspectiva, o reconhecimento de que todo conhecimento, bem como os sentidos, são construídos em meio às especificidades de uma determinada cultura, a qual, por sua vez, se encontra em movimento, travando relações, nem sempre pacíficas, com culturas outras e tempos históricos outros, marcando a natureza multicultural das práticas de linguagens.

Ao analisar a importância da leitura ainda na fase inicial da escolarização, é importante refletir que, de acordo com a pesquisa Pirls (sigla em inglês para Estudo Internacional de Leitura), que avalia o progresso em Leitura (Pirls, 2021), crianças brasileiras obtiveram o sexto pior nível de leitura entre os 65 países e regiões de referência, dentre os quais o Brasil foi recém-integrante. O ciclo avalia as habilidades de leitura e de compreensão de texto de estudantes matriculados no 4º ano de escolarização, período em que se espera que o aprendizado em leitura já esteja consolidado, de forma que o aluno possa usufruir da leitura para consolidar novos saberes. Longe do resultado ideal, esse estudo revela que 38% dos estudantes brasileiros, à época da pesquisa, não dominavam as habilidades básicas de leitura e que 24% dominam apenas as habilidades mais básicas, enquanto que apenas 13% podem ser considerados proficientes em compreensão leitora nesta fase escolar.

Com base nos dados apresentados, faz-se necessário que o Ministério da Educação aprimore projetos com o objetivo de melhorar o desempenho das crianças matriculadas nas séries iniciais, devendo ainda apoiar projetos voltados para o letramento, já que o desempenho e o avanço na formação leitora dos estudantes matriculados no ensino fundamental anos finais dependem diretamente dos avanços alcançados nas fases anteriores.

Nos últimos 26 anos foram desenvolvidos no Brasil, pelo Governo Federal em parceria com órgãos não-governamentais, vários Projetos e Campanhas com o objetivo de promover e incentivar a leitura entre os estudantes. Dessa forma, no lugar de direcionar obras de literatura aos estudantes, seus títulos foram voltados aos professores, que receberam, também, o Guia do Usuário do PNBE/1999, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Marisa Lajolo, com o objetivo de auxiliar os professores no desenvolvimento das atividades com as obras literárias. Ao todo, foram distribuídas 577,4 mil obras para as escolas do Ensino Fundamental das redes públicas Federal, Estadual e Municipal em todo o país. Em 2001, em continuidade aos projetos de

políticas públicas de incentivo à leitura, o MEC e a SEF criaram o Programa “Literatura em Minha Casa”, com o objetivo de integrar as práticas de leitura à escola e à família. Em 2004, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola - PNBE distribuiu os livros mediante seis ações de incentivo à leitura:

- 1ª) Literatura em minha casa - 4ª série;
- 2ª) Literatura em minha casa - 8ª série;
- 3ª) Palavra da Gente - Educação de Jovens e Adultos;
- 4ª) Biblioteca Escolar;
- 5ª) Biblioteca do Professor;
- 6ª) Casa da Leitura.

É possível perceber, a partir dos projetos governamentais apresentados acima, que existe a tentativa de incentivo à leitura, voltado tanto para estudantes quanto para professores, pois é o profissional da educação que conduz a aprendizagem e é em quem o aprendiz busca inspiração para se tornar um bom leitor. Mediante o desenvolvimento e a implantação de projetos de leitura, o MEC ressalta a importância de os estudantes frequentarem bibliotecas escolares, as quais devem garantir não só a quantidade de exemplares disponíveis, mas também a qualidade do acervo que disponibiliza, já que o livro é um bem cultural, sendo, portanto, um direito de todos os cidadãos.

A distribuição de livros para as escolas em todo o país tem por objetivo a permanência desses bens culturais no espaço da escola, bem como a garantia de espaços destinados e apropriados para a realização de práticas de leitura, uma realidade que ainda não se concretizou, pois atualmente muitas escolas não contam com bibliotecas ou salas de leitura, um desafio para professores, gestores e governantes.

Além dos projetos de incentivo à leitura, é importante destacar as diversas campanhas e leis de incentivo fiscal lançadas ao longo das últimas décadas com o objetivo de ampliar, no Brasil, o número de leitores tanto em fase de escolarização quanto cidadãos em geral. Campanhas que já envolveram 21 países da Europa e Américas, todos com os mesmos objetivos: homenagear iniciativas de incentivo à leitura em todo o país; estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências relacionadas à leitura.

Ainda que esses Programas, Projetos e Campanhas apresentem objetivos voltados ao incentivo à leitura, não há análise de dados concretos que comprovem a eficácia dessas ações. Entretanto, há algumas poucas pesquisas que analisam os resultados de alguns programas, a exemplo do PROLER e PRÓ-LEITURA, a respeito dos quais foi realizado um estudo de

dissertação de mestrado intitulado “*Políticas sociais de leitura no Brasil: os discursos do PROLER e PRÓ-LEITURA*”, de Isabel Gomes Soares (2000), em que a autora desenvolve uma análise desses dois Programas, verificando seus impactos e seus resultados e estabelecendo uma relação entre a proposta política e o sucesso ou fracasso na realização de seus propósitos. A pesquisa de Soares constatou que as intenções nos documentos de fundação dos Programas são as melhores, no entanto, problemas como verbas insuficientes e distanciamento entre coordenação central e os agentes regionais envolvidos foram determinantes e, assim, comprometeram o pleno êxito de ambos na democratização do letramento.

É importante que o Brasil implante uma política pública comprometida com resultados para a sociedade. É imprescindível que se avalie e que se acompanhe se realmente há melhoria nas unidades de ensino no âmbito da leitura e da escrita, para que se possa mensurar se os estudantes brasileiros estão ou não alcançando os objetivos desejados pelos Programas, Projetos e Campanhas de forma que estes tenham continuidade e, assim, possam garantir resultados a curto, médio e longo prazo.

Dentro desse mesmo princípio, espera-se que a construção dos currículos e das propostas pedagógicas no Ensino Fundamental possam levar em consideração medidas e estratégias que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

É possível pensar que no plano das ações educativas, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, denominados de saber docente, que inclui uma gama não só de saberes, mas também de práticas relativas ao ofício de ensinar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (DCNEB, 2013, p. 20).

Assim, enquanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a progressão do conhecimento está centrada na consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intelectual dos estudantes, existe a expectativa de que nos Anos Finais os estudantes consigam acompanhar às exigências dos professores especialistas, esperando-se, portanto, maior autonomia e crescimento no processo de ensino-aprendizagem, garantindo ao estudante um percurso contínuo do processo de sua construção do

conhecimento acadêmico, mantendo-se uma integração entre as duas fases, ou seja, entre o Ensino Fundamental e Médio.

Em nossa pesquisa, serão abordados, de maneira específica, os PCNs de Ensino Fundamental para o III e IV Ciclos, editados em 1998, sendo discutidas as passagens referentes ao ensino de leitura Literária. Em relação à especificidade do texto literário, os PCNs apresentam:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta (PCNs, 1997, p. 37).

A partir do que apresentamos até aqui, podemos inferir que no texto literário encontram-se as condições favoráveis para a formação do indivíduo, condições essas que não se esgotam com a conclusão da fase de escolarização, já que o texto literário ganha novas dimensões dependendo das mudanças históricas, políticas e sociais.

Notam-se presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, relativo ao III e IV ciclos do ensino fundamental, um cuidado com a literatura, visto que contemplam, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a leitura de contos, novela, romance, poema, canção e dramas, permitindo que através dessa diversidade de gêneros textuais, professores e gestores educacionais possam realizar um trabalho que garanta a formação de leitores fruídos, já que no Ensino Médio o trabalho com a Literatura acontecerá dentro de outras dinâmicas.

É importante destacar que na BNCC os conhecimentos de literatura estão apresentados como parte da disciplina de Língua Portuguesa nas matrizes escolares, o que pode contribuir para que seja dedicado um papel secundário à Literatura, dependendo de escolhas e variáveis pessoais e institucionais.

A BNCC apresenta questões gerais, claramente importantes, no entanto, a garantia de condições mínimas necessárias à formação de leitores críticos ao longo da fase de escolarização dos estudantes é uma questão complexa e sujeita a inúmeras variáveis como selecionar o livro que será lido e discutido pelos estudantes, estabelecer como será a leitura e em que tempo a leitura ocorrerá. Outro aspecto importante é garantir que a obra seja lida em sua integralidade, ou seja, não retirar partes da obra por considerá-la inadequada ou desnecessária para os estudantes. Dessa forma, o letramento literário assume uma relação diferenciada com a escrita sendo, portanto, um tipo de letramento singular.

Assim, considerando a importância que a educação literária representa para a formação leitora e cidadã dos estudantes, faz-se necessário tratar o ensino de leitura literária com um olhar cuidadoso, já que não se pode tratar o ensino de literatura de forma generalizada e superficial. Dessa forma, constata-se que existem diversas maneiras para o professor trabalhar com o letramento literário em sala de aula, existem alguns pontos são essenciais como, por exemplo, é necessário que o aluno tenha contato direto com as obras literárias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, continuamente, buscar construir uma comunidade de leitores, ou seja, um espaço em que seja possível compartilhar as leituras e fazer com que os textos circulem, respeitando sempre o gosto e o interesse dos estudantes, visando sempre a ampliação do repertório literário de cada um deles.

Embora fique a cargo do professor escolher as atividades metodológicas que visem explorar as mais diversas obras e manifestações literárias e culturais, já que a Literatura não está presente somente nos textos escritos, mas também nos mais variados meios, deve-se estabelecer de forma clara no Plano Político Pedagógico da escola bem como no planejamento do professor como esse processo se dará de maneira a oportunizar atividades que visem ao desenvolvimento da competência literária para, enfim, cumprir o papel da escola na formação do leitor literário.

Entre os componentes curriculares presentes na BNCC, o componente Língua Portuguesa da área de Linguagens se organiza em práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades. Assim, o componente de Língua Portuguesa da BNCC apresenta a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, também evocada nos PCNs: “Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (PCNs, 1998, p. 20). É a partir da língua, portanto, que o homem se constitui na sociedade em que vive.

Logo, é dever da escola oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de atividades que os conduzam a defender suas ideias e os incentivem às práticas de leitura que melhorem a compreensão e atuação de cada indivíduo nos diversos ambientes em que atua, seja no trabalho ou no seu ambiente familiar.

Na BNCC, a literatura envolve a formação dos leitores-fruidores, categoria definida nos seguintes termos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja

capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p. 138).

O termo leitor-fruidor é usado para definir aquele que é capaz de perceber a polissemia dos textos, de dialogar com as obras, formulando perguntas, captando respostas que o modificam ao longo da leitura, sendo, portanto, cada fase da formação dos leitores literários abordada em cada segmento escolar de maneira específica, consoante recomendações da BNCC. Assim, é preciso considerar que o processo de formação do leitor deve ser feito a partir do diálogo, sem o qual não haverá aprendizado. É necessário que haja abertura para a construção de questionamentos que levem a perguntas e respostas constantes no processo de educar, principalmente em relação à educação Literária.

No Ensino Fundamental, aprofunda-se a formação do leitor-fruidor, sobretudo dentro do componente curricular de Língua Portuguesa:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, 2018, p. 65).

Embora verifique-se uma constante preocupação para que os adolescentes concluam a fase de escolarização na idade estabelecida pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que é de nove anos para o ensino fundamental, refletir o processo de formação de leitores e como desenvolvem a habilidade de leitura e escrita é imprescindível para compreender a razão pela qual esses estudantes não estão conseguindo desenvolver as competências básicas, necessárias para dar continuidade ao processo de educação que passa pelo ensino médio, graduação e posterior inserção no mercado de trabalho.

Assim, ainda que a família seja o primeiro referencial da criança e se constitua em uma importante fonte de inspiração para a formação de bons leitores, isso não é um fator determinante, sendo a escola um lugar privilegiado e a principal responsável por estabelecer e fortalecer o vínculo entre a criança, a leitura e a escrita. Para Resende:

Quando o professor pretende formar leitores, deve estar disposto a mudar e enriquecer a sua forma de trabalhar [...] utilizar diferentes tipos de textos [...] criar situações de contato e manipulação dos diferentes suportes de textos [...]. Criar situações reais de leitura, solicitando ao aluno que leia tendo um objetivo em vista [...]. Utilizar

diferentes objetivos de leitura para que o aluno desenvolva a metacognição [...] (RESENDE, 2000, p.25).

A partir desse direcionamento de Resende, é necessário observar que, no ensino brasileiro, o livro didático ocupa lugar de destaque, orientando grande parte do trabalho docente e gerando uma lacuna no ensino de literatura, que encontra-se dissolvido em outras disciplinas, não estabelecendo um diálogo entre os textos propostos para leitura, pois estes são apresentados de forma fragmentada e com fins utilitários, ou seja, se aproxima mais do ensino da estrutura da língua que do objetivo de formação que leve ao letramento literário. Além disso, há pouca continuidade ou aprofundamento da proposta de estudo, o que leva o ensino de literatura a ocupar um lugar a menor no ensino ofertado aos estudantes da educação básica.

Para aprender a ler, para gostar de ler, para ler bem, é preciso que os alunos sejam expostos a situações de leitura. É preciso que ouçam e entendam a leitura que fazem. É preciso que comentem o que ouviram e o que leram: o comentário força a leitura a ter sentido e não ser mera sucessão de sons provocados pela correta decodificação dos sinais sobre a página [...] (MEC, 2001).

Para que a criança realize o ato de ler é imprescindível o conhecimento técnico da leitura e das estratégias para realizá-lo. Assim, é primordial desenvolver ações que levem os estudantes a interagir com o meio social e com autonomia intelectual de forma a perceber tanto o que está explícito quanto o que está subentendido, contribuindo, assim, para que eles se tornem leitores questionadores e maduros.

Conceituar leitores implica em discutir formas de leitura. Entre as concepções de linguagem existentes, destaca-se a que se apresenta como um meio das inter-relações humanas. Para Bakhtin (1981), a palavra se torna significativa a partir do momento em que é apropriada por alguém que a transmite a outrem, o qual tem o papel de compreendê-la, aceitando-a ou refutando-a: por si só, ela nada pode revelar.

De acordo com tal concepção, a linguagem se constitui num processo de interação. Um leitor maduro é fruto de uma infância nutrida por histórias, letras, formas, livros, poesia, canções, diálogos e trocas afetivas. Todos esses conhecimentos são acumulados ao longo da existência dos estudantes dentro e fora do meio acadêmico. Leitores maduros são capazes de interpretar e reinterpretar e, assim, podem se apropriar desse conhecimento por meio de suas emoções ao ponto de produzir sentidos em suas vidas. No Brasil, majoritariamente um país de não leitores, a realidade indica grande parte da população como analfabeta funcional - situação que, infelizmente, teve pouca alteração nos últimos anos.

Em relação à leitura, a BNCC de 2017 conceitua como práticas de linguagem aquelas que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos em diferentes fontes e sua interpretação. Dessa forma, a prática da leitura assume um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, devendo ser considerada como instrumento para a reflexão e ressignificação do texto no contexto social do estudante.

É importante refletir que nem sempre é o estudante que não sabe ler; pois muitas vezes, mesmo sabendo ler, não encontra oportunidade de interagir com o texto. Considerando que a literatura não é natural, ou seja, o texto literário é fruto de um processo artificial e construído, o estudante é capaz de interferir criticamente nos textos a que tem acesso, desde que estimulado para isso. A leitura deve ser estimulada e motivada, pois é fonte para aumentar o conhecimento de mundo do sujeito – leitor. Segundo Lajolo, “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 1986, p. 20).

A leitura e a escrita são práticas que se relacionam e que complementam a formação de um leitor competente, devendo, portanto, ser o objetivo maior da escola, pois a leitura e a escrita são os maiores instrumentos para a construção do conhecimento. Despertar no estudante o interesse pela leitura é o maior legado de uma prática constante da leitura de textos de gêneros variados, o que inclui os textos literários.

Nesse mesmo sentido, considerando o tripé sobre o qual se apoia o sistema literário, obra, autor e público (CANDIDO, (2000), a educação literária assume importante papel para a formação do leitor em fase de escolarização. Assim, ao pensar em sistema literário, na perspectiva dessa educação, a escola assume importância capital como rede de transmissão de ideias e de formação do leitor.

Considerando-se a relevância da leitura de textos literários para a formação humana a partir de práticas de leitura e a necessidade de se oportunizar, na Educação Básica, o acesso ao texto literário que possa despertar a fruição estética e a proposição de sentido para os textos lidos, busca-se discutir uma recente orientação do Ministério da Educação (MEC) para o ensino fundamental brasileiro. Trata-se da perspectiva sobre a proposição do ensino de Literatura que se encontra como orientativo na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada em 2017, para guiar a prática docente do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do país.

Nessa perspectiva, a partir do uso dos textos literários, em sala de aula, busca-se estimular e até mesmo provocar uma reflexão sobre um tipo de ensino que não tenha como foco o esvaziamento apreciativo e social de textos literários, utilizados, muitas vezes, apenas como

objeto conteudista e puramente linguístico em questões gramaticais esvaziadas de sentido. De acordo com Cosson (2014),

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2014, p. 23).

Os PCNs (1998) trouxeram uma nova proposta pedagógica para as aulas de Português, mas a retirada da disciplina de literatura como disciplina escolar e sua dissolução em outras disciplinas abre lacunas, cujos efeitos político-sociais se sentem ainda a longo prazo.

Constata-se que o ensino de Literatura no Brasil vem enfrentado dificuldades para que ela aconteça de forma mais eficiente, não só para alcançar os objetivos do currículo escolar, mas, principalmente, para formar leitores que cultivem o gosto pela leitura. Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa apresentam as seguintes reflexões:

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, 1997, p. 36).

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar em ações como projetos de letramento e planos de atividades visando ao letramento do estudante. Um projeto de letramento se constitui como:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Kleiman explica muito bem essa função da escola, quando diz: “Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador

do currículo” (KLEIMAN, 2010, p. 381). Sabemos que essa não é a realidade, pois ela tem início na mais tenra idade no seio da família. É importante destacar que os PCNs consideram que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (PCNs, 1997, p. 53).

Logo, a leitura implica compreensão, um estudante ou indivíduo que se limita somente a decodificar as palavras sem alcançar o entendimento da ideia contida nelas não pode ser considerado alguém que realmente lê.

Considerar o ensino sob uma perspectiva social é refletir atividades e propostas que levem em consideração experiências que englobem a leitura, a escrita e a oralidade sob um ponto de vista crítico que ultrapasse ações mecânicas de decodificação e codificação da escrita. De acordo com Rosemar Eurico Coenga, “as práticas escolares tornam-se mais uma forma, dentre outras, de promover a escrita e a leitura na sociedade” (COENGA, 2010, p. 35).

Nas perspectivas de Soares (1999) e Kleiman (1995), por exemplo, os processos de alfabetização e de letramento ocorrem de forma imbricada, ou seja, o estudante em fase de alfabetização não deve fazê-lo sem considerar as práticas e vivências sociais. Assim, no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia (COSSON, 2009, p. 21). Em concordância, Candido assevera:

[...] a literatura também é uma forma de reprodução da cultura e como tal, deve ser valorizada em todas as classes sociais, pois tem o poder de ampliar a visão que temos do mundo, ela é uma grande fonte de conhecimento e deveria ser o centro de interesse nas aulas de Língua Portuguesa para concretizar a sua finalidade principal que é que os alunos leiam e escrevam bem, além de despertar o gosto e interesse pela leitura (CANDIDO, 1995, p.20).

Essa assertiva evidencia que nem sempre estudantes e professores demonstrarão interesse pelas práticas de leitura, refletindo a ausência de criticidade em relação à realidade na qual estão inseridos.

Tomando como referência os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira de Mato Grosso - SAEB-MT/2017 -, que faz parte do IV Módulo do Programa Avalia-MT (Avaliação da Aprendizagem), um Programa estratégico do Estado de Mato Grosso,

da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc – MT), através da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação e da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais, concebido para produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual de Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática, é possível estabelecer parâmetros que refletem o nível de aprendizado de estudantes do 9º ano matriculados no Ensino Fundamental da rede básica do ensino público de Mato Grosso.

Nessa pesquisa realizada em 2017 pelo SAEB, constatou-se que 45% dos estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental ainda não conseguem estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la – habilidade D8 da matriz da avaliação do SAEB do 9º ano do ensino fundamental.

Esses dados tornam evidente que aproximadamente 50%, portanto metade dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental na rede básica de ensino, não conseguem identificar o argumento que sustenta a tese apresentada no texto. As alternativas incorretas do item indicam que o estudante não conseguiu estabelecer a relação entre a tese e os argumentos presentes no texto (MEC/INEP, SAEB, 2017).

Diante disso, a BNCC, documento que traz objetivos para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, surge trazendo um novo olhar, que convida para um maior protagonismo do aluno, a maior inserção da tecnologia e as novas metodologias de avaliação:

A Base estabelece **conhecimentos, competências e habilidades** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva.**" (BNCC, 2017. p. 07, grifo nosso).

O surgimento de novas tecnologias e a expectativa para uma democratização no uso dessas ferramentas tecnológicas rompe com a visão de que o professor era o único detentor do conhecimento, uma vez que o conhecimento deixa de ser uma exclusividade da escola e se torna mais acessível, o que exige que o professor repense o seu papel e suas práticas em sala de aula, elevando o estudante a um patamar de protagonista, enquanto que o professor exerce um papel de mediador entre o estudante e o conhecimento.

É importante refletir que a BNCC não surgiu com o objetivo de exclusão de outros documentos, mas tem por finalidade estabelecer um diálogo para a organização progressiva das aprendizagens essenciais de toda a Educação Básica.

Outrossim, é válido ressaltar que a BNCC não tem por objetivo levar um currículo pronto e acabado para a sala de aula, mas sim ofertar referenciais e possibilidades para que as unidades escolares, ao formularem os seus planejamentos pedagógicos, possam construir os seus próprios currículos conforme garante a LDB de 1996.

Para Bakhtin (1986), a linguagem se apresenta como um processo e um produto social, que se constitui por meio das relações sociais. No entanto, no Brasil, o ensino da língua passa a ser visto como um processo de interação comunicativa somente a partir da década de 90, sendo antes a leitura e a escrita pautadas em um processo de decodificação e codificação. Assim, nota-se que a proposta contida nos documentos oficiais aponta para a concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino da língua.

Nessa linha, o Estado de Mato Grosso deu continuidade à elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica no período de 2008 a 2010, o que resultou no documento cuja proposta contextualiza as áreas de conhecimento e componentes curriculares com os seguintes eixos estruturantes: conhecimento, trabalho e cultura. As Orientações Curriculares na Área de Linguagem no ensino da Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem, baseiam-se no uso reflexivo da língua (agem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, considerando os conceitos de interação, diálogo e polifonia (OCs, 2010).

Em relação ao ensino de leitura, o DRC/MT afirma que “o tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a aceitar seu conhecimento prévio” (DRC/MT, 2018, p. 18). Assim, recomenda-se que sejam considerados os textos que circulam no dia a dia dos estudantes, bem como a escola deve acrescentar outros textos presentes em outras esferas sociais de forma a ampliar o repertório de leitura dos estudantes.

Sendo a nossa sociedade complexa, organizada pela escrita e em torno dela, mesmo sem dominar seu código, não há como negar o trabalho com o texto. Os sujeitos são atravessados pelos sistemas de escritura, o que os obriga a produzirem estratégias e táticas capazes de permitir que se movam em todos os espaços sociais. Além de criarem sistemas próprios de significação, passam a aprender e (re) significar códigos.

Entende-se que quando se trata da escola, essas aprendizagens de sentido produzidos na “leitura do mundo” são abandonadas, por identificar uma única forma de saber, como um único conteúdo do dizer/escrever. Quando nos tornamos autores, começamos a escrever o mundo, e não somente a ler as instruções.

Relativo ao ensino de literatura, está presente no DRC/MT (2018) uma reflexão que reconhece o uso muitas vezes “utilitário” que se faz do texto literário em sala de aula: “É comum

quando se trata do uso do texto literário em sala de aula. Usa-se para expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua” (DRC/MT, 2018, p. 23). Nesse sentido, está implícito que, embora o conhecimento da estrutura da língua se faça necessário para a formação do leitor, o trabalho com o texto literário em sala de aula não deve perder a sua essência, que está centrada em conduzir o estudante para as “múltiplas possibilidades de leitura dessa linguagem tão particular quanto universal: a linguagem literária” (DRC/MT, 2018, p. 23). Vejamos o que o DRC/MT 2018 apresenta em relação ao estudo de ensino da literatura produzida em Mato Grosso⁷ trabalhada em sala de aula para essa fase de escolarização:

No caso específico da literatura produzida em Mato Grosso, alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do estado, com seus biomas, e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país, enquanto outros abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso (DRC/MT, 2018, p. 58).

Nesse sentido enfatiza-se a importância do papel do professor na escolha e na construção do currículo que será trabalhado em sala de aula, considerando a realidade de cada classe, pois os estudantes só se sentirão estimulados se as aulas e estratégias propostas pelo professor estiverem conectadas a sua realidade, de forma que as temáticas e atividades propostas nos planos de ensino estejam próximas da realidade dos mesmos, sendo assim, “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35).

Embora a preocupação com a escolha e a aplicabilidade dos textos literários produzidos em Mato Grosso estejam presentes no DRC/MT, não é possível identificar uma proposta para o ensino de literatura produzida em Mato Grosso no Plano Político Pedagógico – PPP da escola onde a pesquisa foi aplicada durante o ano de 2022.

⁷ A nomenclatura “Literatura Mato-Grossense” ainda está em discussão por diferentes motivos, uma vez que a noção de pertencimento está muito mais ligada a aspectos afetivos e culturais do que geoespaciais. Por essa razão, optou-se pela nomenclatura “Literatura produzida em Mato Grosso”, evitando-se, assim, confrontos acerca da estética dessa inserção no sistema literário de Mato Grosso (DRC-MT, 2018, p. 58).

1.2 A importância do trabalho de formação de leitores e do letramento literário no desenvolvimento da criticidade e no empoderamento social.

Formar leitores letrados é algo que exige condições favoráveis, não só em relação à seleção de professores e ao seu envolvimento com a leitura, ou em relação aos recursos materiais, mas principalmente em relação ao uso das estratégias de leitura que ocorrem em sala de aula: “É preciso incentivar tanto a leitura quanto as ações pedagógicas que o professor poderá oferecer, como alternativas que deem razão ao cultivo da literatura” (VOLTOLINI, 2020, p. 30).

Dispor de bibliotecas nas escolas, de acervos com livros e outros materiais de leitura, organizar momentos contínuos de leitura, possibilitar aos estudantes a escolha das suas leituras, garantir locais tranquilos para a realização desses momentos, permitir a eles o empréstimo de livros, a fim de que possam realizar momentos de leitura fora da escola, proporcionar uma diversidade de obras para que eles possam ter contato em sala de aula com diferentes gêneros e autores e construir na escola uma política de incentivo à leitura em variados suportes, que envolva toda a comunidade escolar, são algumas das condições que os Parâmetros Curriculares Nacionais elencam com as quais as escolas devem se preocupar para garantir o êxito nas práticas de leitura propostas em sala de aula (PCNs, 1997).

Ademais, o ensino de literatura nas escolas deve ser bem planejado, articulado e estar presente nas propostas e planejamentos dos professores, bem como nos documentos oficiais que norteiam a prática docente.

O interesse, a aprendizagem e a prática de leitura devem ser considerados como uma atividade contínua, gradativa e adequada a cada fase da vida. Pensar a escolha de textos literários como estratégia para despertar o gosto e o prazer pela leitura de textos literários com estudantes cursando o IV ciclo do Ensino Fundamental se constitui uma importante ferramenta para o trabalho docente:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 15).

Diante do exposto, é importante destacar que a leitura de textos literários constitui diversas possibilidades para o trabalho em sala de aula, proporcionando ao professor a escolha de textos próximos à realidade dos estudantes que possam contribuir para atender, romper e ampliar as expectativas de leitura. Portanto, o trabalho com os textos literários em sala de aula

contribui para a formação cidadã e crítica dos estudantes, ao mesmo tempo em que os prepara para a próxima fase de escolarização, onde se pressupõe um leitor mais maduro e crítico e posteriormente para a continuidade das práticas de leitura tanto nas escolhas que atendam às expectativas pessoais quanto do mercado de trabalho.

No decorrer da leitura de uma obra literária, o indivíduo, através das informações fornecidas pelo escritor e por meio dos conteúdos de sua consciência, passa a construir imagens que se interligam, demonstrando que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 16). A concretização estética das significações guia o leitor para as melhores trilhas a serem percorridas durante o ato da leitura. É importante compreender que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se constitui em um ato de inesgotáveis possibilidades para a aprendizagem do ser humano, ampliando sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo.

Para Paulo Freire, não basta apenas entender o que está impresso ou inferir os signos linguísticos, mas é essencial compreender como as dimensões ideológicas se estabelecem e criam a realidade na qual o indivíduo está cercado.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 11).

Dessa maneira, deve-se compreender o mundo como ele é constituído, o que inclui suas diversas formas de desigualdades sociais, principalmente:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001, p. 261).

O texto literário representa a aproximação do estudante com a leitura e a escrita, devendo, portanto, ocupar um lugar de destaque no planejamento dos professores de Língua Portuguesa e nos documentos com os quais esses profissionais dialogam ao se orientar em suas práticas de ensino. Todos os recursos que o professor tem à mão devem ser utilizados para, assim, despertar o interesse de seus aprendizes.

Partindo desse direcionamento, é possível ressaltar Zilberman por ser de extrema importância lembrar do quanto a leitura e a literatura estão imbricadas:

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

Convém ressaltar que, embora os textos literários sempre tenham estado presentes em sala de aula, é possível afirmar que muitas vezes foram e ainda são trabalhados para fins utilitários, sejam eles pedagógicos, patrióticos, para o ensino de normas gramaticais e até mesmo para impor conceitos morais.

O texto não deve ser utilizado em sala de aula como pretexto para o ensino utilitário, como a resolução de exercícios gramaticais ou outras finalidades, devendo ser proposto de forma leve e prazerosa, a fim de garantir um trabalho exitoso e com profundidade de sentidos e significados.

Para isso, algumas possíveis ações educativas podem ser importantes, como a compreensão sobre os discentes, considerando suas experiências e suas necessidades; a escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdo contextualizado nas diversas situações nas quais a educação básica é produzida; planejamentos que propiciem a explicitação das práticas de docência e que ampliem a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre as outras tradições disciplinares.

Lajolo (2009) se insere nessa reflexão, ao considerar a obra literária como um objeto social, ou seja, dentro de um contexto social, de forma que seja capaz não somente de entender o contexto onde está inserida, mas também de transformar a realidade social, tornando a sociedade mais inclusiva.

Com isso, pode-se perceber que os supracitados traços composicionais dos textos artístico-literários apontam para a importância de se reconhecerem os aspectos sociais, culturais e históricos presentes nesse tipo de texto, sobretudo quando eles possibilitam aos estudantes a identificação e a ressignificação de aspectos vivenciados em seu cotidiano, o que deve ser observado e aplicado principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

Ancorados em Cosson (2009), entendemos que os textos literários propostos para o estudo em sala de aula devem ser, preferencialmente, curtos e precisam atender aos interesses de leitura da faixa etária dos estudantes. Sob esse viés, os PCNs preconizam:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está por trás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (PCNs, 1997, p. 56).

O desenvolvimento da interpretação e do debate deve ganhar papel de protagonista, de forma a permitir uma socialização mais rica dos indivíduos e a experimentar um prazer literário construído ao longo do processo, assim, “A leitura das obras passa a ser o centro do aprendizado” (COLOMER, 2007, p. 29). Para a BNCC, as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental dependem em grande parte do desenvolvimento da competência leitora, especificamente focada em literatura na competência nove:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2017, p. 85).

A citação está centrada no convite à reflexão do quanto é importante atribuir sentidos e significados por meio da leitura à cultura na qual o leitor está inserido. É um convite ao estímulo ao prazer, que pode ser encontrado nos diversos elementos contidos no texto, seja em suas imagens, seus sons ou conotações, desfrutando das experiências vividas e da leitura pelo simples prazer de ler e de apreciar a beleza da obra.

Lajolo (2009) compreende que no texto estão presentes elementos do próprio texto e do sujeito leitor, individual e coletivamente, no que diz respeito ao momento em que cada um lê: a história coletiva que se vive e a história de cada um.

Nessa perspectiva, observa-se que os documentos que orientam para o ensino de literatura nas escolas não se mostram democráticos, permitindo um olhar que contemple tanto histórias do grupo quanto individuais, já que estes desconsideram o fato de que o professor deve se tornar protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e não um mero reprodutor de modelos pré-definidos e unificados que não permitem que o desempenho dos estudantes avance. Ele, o professor, é o mediador dos conhecimentos e responsável por apontar os caminhos para uma leitura crítica.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considera-se principalmente o desenvolvimento da capacidade do estudante para a vida em sociedade por meio do exercício

da empatia e do diálogo, buscando eleger textos que venham a discutir o combate ao preconceito e o engajamento com as diversidades.

A BNCC apresenta a possibilidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos campos de atuação, considerando que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente interage e vivencia mais situações comunicativas, mesmo na unidade escolar, com a mudança dos componentes curriculares, tornando-o mais autônomo e protagonista de suas práticas de linguagem, e dessa forma amplia o seu contato com demanda bem maior de gêneros discursivos. Ao relacionar os textos e as formas de sentido, a BNCC aponta:

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BNCC 2017, p. 137).

Diante da vasta produção literária produzida no estado de Mato Grosso, o trabalho com textos literários, seja nas escolas públicas ou particulares, ainda é tímido, pois os estudantes representam uma parcela significativa dos leitores que consomem literatura. Na educação:

É importante oportunizar situações desafiadoras para que os (as) estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar, organizar as informações que recebem compreendendo o seu sentido e atribuir significados de modo que ampliem o processo de letramento, bem como os conhecimentos escolares desenvolvidos anteriormente (MATO GROSSO/SEDUC, 2012, p. 36).

Destaca-se a importância das ações pedagógicas com a literatura regional nas escolas da educação básica, o que pode nos remeter aos estudos de Cury (2009), assinalando que uma das mais importantes funções da arte literária é poder escutar as outras vozes nativas dos sujeitos (CURY, 2009, p. 42).

Conforme Candido, “a Literatura é uma necessidade e um direito humano, e é uma [...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...], porque [...] a função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (CANDIDO, 2011 p. 178). Sendo o acesso à literatura um direito, compreende-se que a literatura deve ser estimulada, e não imposta ou cobrada. No entanto, para que o prazer do texto literário possa ser despertado no estudante, é preciso estabelecer estratégias bem definidas e oportunizar condições adequadas para a leitura é primordial. Para isso, se faz necessário um esforço conjunto que contemple planos de governo, escritores, professores, gestores e comunidades em geral. Somente o esforço em conjunto com todos que participam da vida dos estudantes é que se poderá transformá-lo em um leitor crítico.

O pouco engajamento dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura, a falta de bibliotecas e de um acervo diversificado, bem como de espaços físicos adequados à realização de leitura e a alta rotatividade dos professores no decorrer dos processos de atribuição de aulas têm contribuído para que não haja um planejamento efetivo que contemple projetos que garantam efetivamente o cumprimento da Lei Estadual 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Literatura produzida em Mato Grosso nos conteúdos programáticos das escolas estaduais.

Em contrapartida, a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, tendo em vista o que dispõe o art. 42 da Constituição Estadual, aprova, e o Governador do Estado sanciona, a Lei nº 11820 de 28 de junho de 2022, que institui o Plano Estadual do Livro, da Leitura, da Literatura e da Biblioteca de Mato Grosso (PELLLB-MT), o que representa um avanço na articulação das ações voltadas ao incentivo à leitura no Estado, estímulo à produção intelectual, à promoção da cidadania com o acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento do mercado editorial e da economia estadual.

É preciso investir em materiais e condições adequadas para a realização de leitura nas escolas, bem como na formação do professor leitor para que este, ao se identificar no texto literário e reconhecer o espaço e a historicidade local, possa ser motivador e estimular a leitura junto aos estudantes em fase de formação escolar, pois esse leitor passa a ampliar seu horizonte literário, acerca da literatura e da cultura à qual pertence.

É preciso reconhecer que os próprios PCNs prescrevem a utilização do texto como campo de estudo da língua, enfraquecendo o aspecto artístico (ético-estético) da literatura, ao reduzi-la como proposta alternativa, quando, na verdade, o cerne da questão deveria ser a leitura competente a ser construída dentro da escola, desenvolvendo a competência interpretativa por meio dos recursos linguístico-literários de que dispomos.

Nos PCNs, a Língua Portuguesa abrange um documento de 106 páginas, enquanto a discussão sobre texto literário ocupa apenas duas páginas (entre as 26 e 27), não havendo ênfase para a língua e a cultura, que deveriam ocupar lugar de destaque.

Os professores que se dedicam a trabalhar com o texto literário em sala de aula precisam ter clareza quanto ao fato de que textos literários são aqueles que possuem função estética, destinam-se ao entretenimento, ao belo, à arte, à ficção, não devendo ser resumidos ao trabalho utilitário para a compreensão da estrutura da língua. Já os não literários são os textos com função utilitária, pois servem para informar, convencer, explicar, ordenar.

Assim, pode-se compreender que os textos literários se caracterizam por apresentar uma linguagem poética pessoal com emoções, reflexões sobre a vida, personagens ou determinadas situações. Os textos literários são marcados pela subjetividade e sentido conotativo, expressando poeticamente a realidade ou a ficção, inteiramente influenciados por quem os escreve e devendo exercer curiosidade e fascínio naqueles que os leem.

1.3 Leitura Literária e desenvolvimento da criticidade no empoderamento social

A leitura possibilita ao homem a reflexão e a crítica sobre a sociedade em que vive, bem como sobre a sua organização e dogmas impostos ao longo da história por meio de doutrinas religiosas. Candido (2011) explica porque a literatura é um instrumento poderoso de transformação social:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 175).

Tomando como base a reflexão de Candido, é possível considerar a obra literária como parte indissociável da política e da ideologia de cada época. O crítico literário traz à tona uma discussão pujante para o meio acadêmico: a literatura como um bem incompressível do ser humano. No seu entendimento, “são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 174).

Em estudos sobre a formação do leitor literário, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que a escola é a responsável por efetuar o vínculo entre o estudante e o texto literário, de forma que ele seja levado a se reconhecer dentro da realidade retratada no texto. Para Cosson, “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2009, p. 17).

Nesse sentido, busca-se compreender de que forma a literatura pode reverberar na vida das pessoas, qual o seu caráter fundamental e quais efeitos podem causar na vida do ser humano.

Antônio Candido (2011), ao observar o Brasil, buscava fazer uma interpretação de forma a estabelecer uma íntima relação entre literatura e sociedade:

Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo. Só então estaremos em condições de concluir a respeito (CANDIDO, 2011, p. 174).

Para Candido, a Literatura consiste em um direito que deve ser garantido a todos, sem censura ou discriminação. Ele afirma que, para que haja acesso democrático à Literatura, é necessário haver justiça social e igualdade de direitos e oportunidades entre todos os cidadãos que compõem a sociedade. Esse direito deve ser exercido já que cabe à Literatura exercer um papel humanizador à medida que ela se aproxima dos homens. Vemos que a construção de sentido da leitura deve considerar todo o conhecimento e experiências que cada leitor traz consigo, sendo estes fundamentais para a construção do seu processo enquanto leitor crítico e ativo na sociedade.

Jean-Paul Sartre (1970) revela, em sua autobiografia, o papel da literatura na sua formação enquanto sujeito. Para o autor, o leitor é o responsável por criar um significado para a leitura. Para ele, o que forma o gosto pela leitura é como ela é conduzida, ou seja, a atribuição de sentidos está na forma como se dá o processo de escuta, em como as palavras são pronunciadas, a forma como a respiração acontece, os gestos, as feições, tudo contribui para a construção do prazer pela leitura:

Minha mãe pôs-me a procurar obras que me devolvessem a infância: houve primeiros “os livrinhos rosas”, coletâneas mensais de contos de fada [...] Mas, qualquer que fosse o autor, adorava as obras da coleção Hetzel, pequenos teatros cuja capa vermelha de borlas de ouro representava o pano de boca [...] Devo a estas caixas mágicas - e não às frases equilibradas de Chateaubriand - meus primeiros encontros com a Beleza. Abrindo-as, eu esquecia tudo: isso era ler? Não, mas morrer de êxtase (SARTRE, 1970, p. 46).

A leitura exige empenho, construção de sentidos. Estão na Literatura indícios que nos ajudam a compreender as condições em que se efetivam a descoberta do literário e o gosto pelo estético. A literatura consiste em um importante instrumento de aprendizado, à medida que estimula a reflexão sobre a vida e os espaços sociais onde o sujeito está inserido. Ao tratar do

modo como são elaborados os sentidos na relação sujeito-texto, Iser (1999) defende essa reelaboração de campos de significação para o literário, sendo:

O sentido construído na primeira leitura influenciará o processo de formação de sentido durante a segunda leitura. Pois agora o sentido da primeira leitura coloca à disposição um conhecimento que interfere constantemente em cada nova leitura. Tal conhecimento age sobre a construção dos objetos de representação, bem como as transformações que estes experimentam ao longo do eixo temporal. Por essa razão, o sentido que se concretiza durante a segunda leitura nunca poderá coincidir totalmente como o da primeira, ele é diferente ou abre mais possibilidades (ISER, 1999, p. 78).

Portanto, a capacidade de atribuir sentidos à leitura não está centrado somente nos espaços da escola ou da família, mas também no empenho em realizar uma leitura carregada de sentidos e significados, que vão sendo construídos à medida que os estudantes tenham contato com os mais diferentes gêneros textuais, dentre eles, o texto literário.

Para Antonio Candido (2002), é possível identificar três funções da literatura: a função psicológica, a função formadora e a função social. A primeira está relacionada à capacidade de fantasiar, pode ser considerada a forma mais rica da Literatura. O texto literário utiliza as palavras de maneira que elas podem suscitar diversos sentidos e significados. Por ser um tipo de texto que se aproxima da subjetividade do leitor, considerando a recepção dos literários, a visão de mundo do leitor é essencial para que ele chegue a uma conclusão de entendimento do que leu, é possível ao leitor se identificar com as personagens, viver seus conflitos e até mesmo sentir-se mais seguro e empoderado para enfrentar seus próprios conflitos.

A literatura (do latim *littera*, que significa “letra”) é uma das manifestações artísticas do ser humano que, por meio do uso da arte das palavras, é capaz de exprimir sensações, emoções e desejos. Essa função formadora está ligada ao real. Consiste na formação do homem por meio do processo de educação, enquanto que a função social possibilita ao indivíduo reconhecer a realidade onde está inserido, podendo levá-lo ao mundo ficcional. Como afirma Antonio Candido (2002), a literatura tem a função formadora, ou melhor, ela é um elemento de formação e de desenvolvimento em todos os campos do saber: intelectual, moral, ideológico e até mesmo estético.

Ainda segundo Candido, “A literatura atua como instrumento de educação, de formação do homem, uma vez que exprime realidades que a ideologia dominante tenta esconder” (CANDIDO, 2002, p. 85). Ele afirma que a literatura: “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85).

É, portanto, por meio da ligação com o real que a literatura passa a exercer sua segunda função: a função formadora. A terceira função, função social, diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Essa função é que possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca, levando-o, portanto, a um processo de transformação individual e social.

Segundo Bunzen e Mendonça, “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentido” (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 85). Assim, a Literatura deve ser vista como um importante instrumento de aprendizagem que desenvolve a capacidade de criação do estudante e leitor, pois por meio dos textos literários é possível conhecer o mundo a nossa volta e criar conceitos sobre ele.

Esse processo de letramento literário, ao ser estimulado durante a escolarização, poderá ser determinante para a formação de um leitor crítico. Para isso, o professor deve incentivar o estudante à Literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Bordini e Aguiar afirmam:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas formas de o homem pensar, e sentir esse fato que o identificam com os outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 14).

Pensar a literatura como forma de identificação, de forma que o estudante possa compreender a si mesmo, bem como pensar a realidade que o cerca e o mundo com maior profundidade, percebendo as possibilidades de significação que os textos literários proporcionam, em tempos atuais, pode contribuir para o desvelamento da injustiça social, considerando-se o poder que os mais fortes exercem sobre os mais fracos. Horkheimer e Adorno asseveram:

Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação, a concretização desta perspectiva depende do conceito. Pois ele é não somente, enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza, mas é também, enquanto tomada de consciência do próprio pensamento que, sob a forma da ciência, permanece preso à evolução cega da economia, um instrumento que permite medir a distância perpetuadora da injustiça (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 50).

Nessa perspectiva, compreende-se que o mecanismo de identificação consiste no ato do indivíduo sair de si mesmo, para, por meio dos atributos do outro, não só aprender mais como também se modificar, ou seja, exercer a capacidade de tomada de consciência baseado num olhar coletivo.

Horkheimer e Adorno salientam o quanto a identificação com o outro se torna importante no sentido de reavivar os laços humanos, base da formação social e cultural. (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 84-85). Assim, entende-se que na literatura estão presentes oportunidades de crescimento intelectual, emocional e social, oportunizando ao sujeito uma estreita relação com o mundo e com a arte de escrever. Para que isso aconteça, a Literatura deve ser trabalhada de forma divertida e dinâmica, possibilitando ao estudante leitor vivenciar o encantamento que os textos literários lidos podem despertar neles, bem como nos textos que eles venham a produzir a partir das experiências vivenciadas.

Como afirma Candido, “ler é um direito social. A literatura também, pois ela nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 175). Ademais, em sua obra *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*, Chartier afirma que “ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados, etc.” (CHARTIER, 1996, p. 9). A literatura constitui uma forma de resistência, ao mesmo tempo em que é um ato revolucionário. O leitor, à medida que se identifica com as personagens, ou mesmo com os dramas vivenciados por elas, se distancia de si mesmo e passa a ser mais solidário com a dor do outro, desenvolvendo um sentimento de empatia.

É importante estimular e possibilitar espaços que incentivem o estudante a construir os sentidos da leitura. Bordini e Aguiar afirmam:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra porque a realidade representada não lhe diz respeito (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 16).

Logo, o exercício da cidadania passa pela busca do seu exercício em sua forma mais plena, por parte dos diversos movimentos, sejam eles o movimento dos negros, das mulheres, dos indígenas, dos homossexuais, dentre outros grupos. Em uma sociedade letrada, o saber ler, escrever e principalmente interpretar é essencial para que o empoderamento ocorra; assim, o conhecimento da norma culta, a habilidade de interpretar e fazer uso da linguagem, nas mais distintas situações sociocomunicativas, são fatores determinantes para a ascensão social.

Embora o empoderamento seja um processo consciente e de decisão, se faz necessário que a equidade esteja presente na sociedade, garantindo espaços de oportunidades e visibilidade para todos. A literatura, assim como as demais formas de manifestações artísticas, constitui-se em um importante instrumento de acesso ao capital cultural, pois à medida que expande a capacidade leitora, o indivíduo se torna mais consciente de sua capacidade para transformar as relações políticas, sociais e culturais no meio do qual faz parte. Refletir sobre a importância do letramento literário para a formação de sujeitos críticos passa pela interação que o professor exerce com a Literatura que é ofertada nas escolas durante o período de escolarização. Coenga reflete:

Creio ser necessário aos professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio buscar, na esteira de alguns estudos de teoria literária, letramento literário, e mediante algumas escolhas delinear esboços para sua prática. Trata-se muito mais de uma tentativa de despertar em nós, professores de literatura, alguns pressupostos teóricos para mediação do saber literário (COENGA, 2010, p. 76).

Além do conhecimento teórico, o professor, que tem como papel realizar a mediação entre o texto/autor e o estudante/leitor, deve conservar a prática de leitura, compartilhar com os estudantes suas próprias experiências de leitura, a fim de contagiá-los com o prazer de ler. Escolher bem os textos literários com os quais irá trabalhar em sala de aula, buscar conhecer os estudantes a fim de aproximá-los das temáticas propostas, além de estimular as práticas de leitura, contribui para melhorar a linguagem e a escrita deles. Para isso, faz-se necessário romper com a prática mencionada por Geraldi, quando ele reflete que as atividades de leitura realizadas na sala de aula muitas vezes não produzem sentido para os estudantes: “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos” (GERALDI, 2011, p. 90). Dessa forma, faz-se necessário reconhecer que o texto literário deve ser apresentado ao estudante como um processo dialógico, em que a partir da leitura deve ocorrer a produção de sentido pelo leitor.

Observamos, então, que, para formar leitores competentes e críticos, a escola precisa inovar em sua forma de propor o letramento literário. É preciso superar as formas reprodutoras

de leitura. Geraldi defende que há três concepções de leitura que podem contribuir para a formação de um leitor competente, seja em relação ao conteúdo dos textos, seja em relação as configurações textuais e discursivas.

No que se refere à leitura fruição do texto, há de se destacar que o que define esse tipo de relação com o texto e o distingue dos demais é o “desinteresse” pelo controle do resultado da leitura, de forma que o seu objetivo não está centrado em determinado tipo de exercício ou avaliação, estando, portanto, voltado para o prazer de ler um texto, o prazer da leitura como experiência estética, artística, pessoal ou coletiva.

Em consonância ao que nos afirma Geraldi (1997), Soares (1999, p. 42) completa: “a critérios que preservem o texto literário, que propiciem ao leitor a vivência literária, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. A esse pensamento, que defende a ampliação dos horizontes de leitura do leitor em fase de escolarização, a autora acrescenta que, para que haja um trabalho de êxito no interior da escola, é preciso uma escolarização que “conduza eficazmente às práticas de leitura literária que ocorram no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se formar” (SOARES, 1999, p. 47).

Considerando que a construção do conhecimento não é resultado da aplicação de receitas prontas e acabadas, mas sim um conjunto de fatores que incluem teorias e experiências que devem dialogar e contribuir entre si, a opção pela leitura de fruição deve ser uma estratégia presente em sala de aula, para que o estudante seja um efetivo leitor e possa atribuir sentido e significados a partir das suas experiências de leitura.

Com isso, é possível constatar que as práticas de leitura dentro e fora da escola se completam. O papel da família e das bibliotecas são imprescindíveis para a formação de cidadãos leitores; além disso, a escola, quando munida de políticas públicas que contemplem a leitura em todas as esferas sociais, representa um importante caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

2. A LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA OS ANOS FINAIS

*“Quando vem o romper da aurora no encanto lindo que é meu lugar
[...]”⁸*

A leitura, quando realizada dentro de um contexto de valorização da beleza semântica e estética, é capaz de proporcionar experiências afetivas que levarão o estudante a estabelecer uma íntima relação com os livros e seus autores, porém deve-se levar em consideração que o capital cultural e econômico predominante entre os receptores não são os mesmos, pois o sistema de ensino estabelece que o aprendiz deve aderir à cultura e à linguagem estabelecidas pela classe dominante, garantindo a manutenção de um modelo de ensino a serviço dos interesses da classe elitizada. Essa manutenção passa pelo planejamento do professor, que precisa contemplar o maior número possível de gêneros literários para que os estudantes passem a ter contato com eles e, assim, possam perceber a relação de rede de sentidos que a intertextualidade pode propiciar.

Para Pierre Bourdieu, a utilização do maior número de gêneros literários em sala de aula pode propiciar o avanço no conhecimento dos estudantes, pois eles

unem as características sociais ou escolares das diferentes categorias de receptores aos diferentes graus da competência linguística [...], e de outro lado a evolução do peso relativo das categorias caracterizadas por níveis de recepção diferentes pode se construir um modelo que permite explicar e, numa certa medida, prever as transformações da relação pedagógica (BOURDIEU, 2014, p.119).

Assim, a utilização do maior número de gêneros literários pelo professor pode concorrer para que seus aprendizes passem a perceber a importância da leitura de textos, desde que devidamente apresentados, bem como cientes da razão de tais obras terem sido selecionadas, não apenas nas aulas de Literatura, mas para todas as disciplinas do currículo escolar. Dessa

⁸ Trecho do texto VELHO SÃO LOURENÇO do escritor Marcio Bororo. Revista Literária Pixé: Ed. Especial: Raízes do Brasil, ano 2, dezembro/2020 p. 10.

forma, é possível gerar um maior interesse pela compreensão dos textos e, ao se trabalhar a interpretação deles, o professor demonstra que o estudante pode utilizar essa mesma técnica para qualquer texto com que venha a entrar em contato.

Infelizmente, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as barreiras enfrentadas pelos educadores sejam superadas, seja pela falta de material adequado, pela ausência de programas de formação que venham a contemplar as necessidades pedagógicas, ou pela ausência de incentivo de aportes financeiros na carreira dos docentes e/ou para a aquisição de obras para as bibliotecas das escolas. Todos esses fatores acabam demonstrando que o sistema de ensino tende a perpetuar uma repetição de modelos sociais em que os filhos da classe dominante estarão mais próximos do esperado sucesso escolar, já que nascem “herdeiros” de capital cultural e econômico, diferenças que precisam ser observadas pelos professores no intuito de diminuir a distância quanto ao uso da linguagem que se estabelece entre professores e estudantes no universo escolar.

Bourdieu afirma que os sistemas simbólicos são responsáveis por produções simbólicas que exercem poder de dominação:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p. 10).

O poder simbólico, manifestado e edificado por meio de sistemas simbólicos, como a arte, a língua e a religião, podem ser utilizados como poder de dominação, ou seja, os símbolos são parte do modo como a realidade e o mundo são representados e reafirmados por meio das diversas manifestações culturais. Nesse sentido, temos que a língua, enquanto estudo teórico, é o mecanismo responsável por mediar as relações humanas. Ela é responsável pela transformação do conhecimento e pela construção do mundo dos objetos. Para Bourdieu:

A língua como objeto [...] deste estudo é então para o teórico, enquanto sistema simbólico, uma estrutura estruturante, pois que se configura como instrumento de conhecimento e construção do mundo dos objetos [...], delineando seu caráter socialmente determinado e arbitrário; e também uma estrutura estruturada, dizendo respeito assim, ao caráter imanente, de sistema estruturado como pensa Saussure (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Sabendo que a língua exerce um papel de destaque enquanto sistema simbólico, é importante destacar que o texto literário assume um papel fundamental na busca pela formação de um sujeito cidadão com competência criativa, consciente social e culturalmente,

possibilitando ao estudante o olhar mais crítico e novas formas de repensar a sociedade e o mundo. Essa criticidade em seu olhar, com o auxílio dos textos literários, pode apresentar a ele como pode transformar o mundo que o cerca, pois a cada contato com um novo texto, o estudante tem a oportunidade de estabelecer comparações da obra lida com a sociedade em que ele se encontra.

O trabalho com o texto literário em sala de aula não deve ser visto sob um ponto de vista funcional com o objetivo de proporcionar conhecimentos específicos ou instrumentais, mas sim legitimar que a literatura deve ter sua importância em si mesma, pois foge ao padrão hegemônico dos textos em circulação, constituindo-se como primordial para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional do estudante, podendo representar uma forma importante de distanciamento entre estudantes que desfrutam de recursos econômicos mais privilegiados e daqueles que têm menor acesso às formas de capital cultural disponíveis.

Durante o ensino fundamental anos finais, surge a preocupação em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio, quando o estudante começa a questionar o que é importante estudar em literatura para quem deseja alcançar um bom resultado no Enem.

Desse modo, faz-se necessário ter a compreensão de que o estudante precisa ser capaz de estabelecer relações entre os textos literários apresentados e o contexto histórico, social e político, bem como saber diferenciar a linguagem literária da não literária. O conhecimento adquirido no Ensino Fundamental constrói o sistema simbólico do estudante enquanto base para o que ele encontrará no Ensino Médio e com a sua base bem solidificada ele terá condições de estabelecer as diferenciações necessárias existentes entre elas em relação a suas características bem como as classificações dos gêneros.

É dessa ótica que o processo de legitimação da literatura, embora observado por duas vertentes diferentes, pode ser entendido como imbricada. Nesse sentido, pode ser observada, de um lado, a cultura de massa, e de outro, a cultura de elite diretamente ligada à classe dominante, impregnada de valores tradicionais responsáveis pela manutenção do status social, político e econômico.

De acordo com Culler (1999), é possível considerar uma polarização caracterizando a literatura como, de um lado, a eleita e, de outro, a literatura excluída. O autor ainda considera que navega em torno dessa polarização a literatura considerada de massa.

Ao considerar essa triangulação proposta pelo autor, envolvendo as esferas da literatura considerada erudita, popular e a de mercado, considera-se que cada uma delas encontraria sua legitimação por meio de diferentes instâncias, considerando também ser possível haver

fenômenos literários que sejam legitimados socialmente pelas três instâncias ao mesmo tempo. O ideal é que todas fossem valorizadas, pois assim os estudantes teriam maior oportunidade de entrar em contato com uma grande variedade de gêneros textuais de vários segmentos da literatura.

A análise e a interpretação dos textos literários são de fundamental importância, pois por meio da releitura e reinterpretação de textos é possível estabelecer a visão mais ampla da literatura e da sociedade que a produz. Ao analisar e interpretar um texto, o leitor começa a estabelecer comparações e, também, a desvelar mundos cujo funcionamento ele não havia observado.

Nessa perspectiva, é possível deduzir que o diálogo entre o autor e o leitor é passível de muitas transformações devido às diversas recepções que irá sofrer ao longo do tempo, bem como das diversas mudanças ocorridas no contexto social no qual o leitor/receptor se encontra inserido, pois a forma como um texto se apresenta está diretamente relacionada aos aspectos culturais, envolvendo as identidades que podem ser tanto históricas quanto geográficas. Desse modo, Calvino ratifica: “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11).

Em virtude disso, enquanto proposta de estudo, a perspectiva de legitimação social do texto literário que procura ir além de um olhar único ou uniforme busca refletir sobre o trabalho com o texto literário produzido e consumido localmente, comunitariamente, cuja identidade é de natureza e expressão mato-grossense, voltado às práticas literárias contempladas do ponto de vista da cultura regional. Assim, busca-se demonstrar sua importância enquanto parte constitutiva da história da literatura, pois, em geral, o que se percebe é a supervalorização dos clássicos oriundos do contexto nacional ou internacional em detrimento das obras-primas locais, que têm o mesmo valor daquelas consideradas como importantes de fazerem parte do sistema simbólico dos estudantes.

É interessante destacar que, para reconhecer a importância do texto produzido localmente, não se faz necessário, obrigatoriamente, considerar o seu valor do ponto de vista canônico, ou seja, o reconhecimento de uma obra deve observar várias possibilidades, a exemplo da legitimação social, podendo abranger uma parcela da sociedade, o que justifica seu reconhecimento em caráter local de produção e abrangência, objetivando preservar ou evidenciar características de uma comunidade discursiva, de pertencimento.

A literatura pode ser vista de várias perspectivas, considerando que, para a mesma obra literária, pode haver várias leituras e, ainda assim, as possibilidades de uma nova leitura não estarão esgotadas. Cada autor, a depender do seu local de fala, tem uma definição para conceituar a Literatura. Marisa Lajolo traz a seguinte definição:

O que é Literatura? É uma pergunta que tem várias respostas. E não se trata de respostas que, paulatinamente, vão-se aproximando cada vez mais de uma grande verdade da verdade-verdadeira. Não é nada disso. Não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura. Respostas e definições - vê-se logo - para uso interno (LAJOLO, 1995, pp. 24-25).

Levando-se em consideração esses aspectos, é possível afirmar que a arte literária, assim como a língua, não são elementos estáticos, já que este engajamento cultural busca dialogar, expor e trocar ideias, buscando ficar perto do público, que é o seu verdadeiro alvo.

Os professores de linguagens representam uma forma de aproximação importante entre texto, autores e estudantes, podendo concretizar a parceria entre os vários atores e segmentos do movimento, num cenário perfeito em que a escola não poderia ficar à parte, tendo em vista a sua função científica, cultural e social.

Para Michelle Petit, escritora e antropóloga francesa, “ver um autor em carne e osso muda a impressão que esses jovens têm dos livros” (PETIT, 2009, p. 173). Promover oficinas onde os autores possam falar com os estudantes sobre suas obras é possibilitar que leitores jovens se apaixonem pela leitura. É, ainda, o momento de se perceber que o autor/criador da obra é alguém real e, portanto, despertar o interesse em, também, se tornar um escritor.

Nesse contexto, a autora discorre:

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico (PETIT, 2013, p. 23).

Para isso, a Lei Estadual 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de História, Geografia e Literatura de Mato Grosso nos conteúdos programáticos das escolas. A literatura produzida nesse estado precisa ser divulgada e trabalhada nas escolas, deve constar nos documentos oficiais que norteiam o trabalho docente, e deve contar com o respaldo do poder público. Nesse sentido, a autora Cocco assevera:

Sobre as relações entre política e literatura, a prova contundente de que as relações são construídas por relações de poder é o projeto de lei que torna obrigatório o ensino de “literatura mato-grossense” nas escolas. Certamente estão envolvidos na criação desta lei interesses de editoras, de escritores, de políticos, de grupos preocupados em reiterar ou criar uma memória (COCCO, 2006, p. 136, grifo da autora).

Outrossim, as *orientações* mencionadas nos documentos oficiais (BNCC, PCNs e DRC/MT) que norteiam o ensino de Literatura na Educação Básica do Estado de Mato Grosso precisam constar nos planos de ensino dos professores, assim como precisam ser discutidas e levadas para a sala de aula como parte integrante do ensino.

Destacamos, ainda, que, além de contribuir para a formação da memória local, a Lei Estadual 5.573 contribui para a reflexão e a elaboração de estratégias para divulgação dos escritores e obras que discutem e contribuem para a formação cidadã daqueles que escolheram Mato Grosso como parte de sua identidade.

Wander Antunes (2007), em entrevista ao Jornal Diário de Cuiabá, disse que Mato Grosso parece não saber o que fazer com seus talentos:

Mato Grosso parece não saber o que fazer com seus talentos. Nem falo de um cara mediano como eu, que sou só um bom artesão, falo de artista de verdade, de gente que vai ficar na história, como um Ricardo Guilherme Dicke, uma Lucinda Persona e tantos outros. É preciso ter claro que – como não temos mercado ainda – cultura aqui é assunto de estado, de governo. E todo homem público logo ao acordar, ainda na cama, deveria se perguntar: “Como é que pode um negócio desses? O autor mato-grossense não ser conhecido em sua própria terra?”. O melhor dos mundos vai ser o dia em que isso acontecer, desde que no momento seguinte o cara se levante, tome seu café e vá editar uma puta revista – com grande tiragem, distribuída por todo o estado. Puxa, é simples. É só fazer. Não vai ser bom só para os autores não, vai ser bom para todos os mato-grossenses (DIÁRIO DE CUIABÁ, 16/07/2007).

Visando difundir as obras literárias e seus autores nas mais plurais salas de aula espalhadas pelo estado, se faz necessário investir em materiais e condições adequadas para a realização da leitura nas escolas, bem como na formação do professor leitor para que este, ao se identificar no texto literário e reconhecer o espaço e a historicidade local, possa ser motivador e estimular a leitura junto aos estudantes em fase de formação escolar, pois esse leitor passa a ampliar seu horizonte literário, acerca da literatura e da cultura à qual pertence.

É nesse contexto que a Revista Literária Pixé traz sua contribuição ao reunir e realizar publicações de autores contemporâneos cuja identidade reafirma o sentido de pertencimento através de textos literários ancorados em plataforma digital e impressos por meio da Lei Aldir Blanc de Nº 14.017/2020. Em complementariedade, Cosson (1998) entende que “ o

regionalismo⁹ é sempre duplamente entendido como a busca da identidade brasileira através do específico regional e como representação literária de uma determinada região do país” (COSSON, 1998, p. 86).

Outro aspecto a ser considerado é a relação que pode ser estabelecida com autores e textos já renomados, ou seja, consagrados a nível nacional e até mesmo internacional, a exemplo de Manoel Wenceslau Leite de Barros¹⁰ e Guilherme Ricardo Dicke¹¹.

Logo, para pensar a literatura produzida em Mato Grosso, é preciso considerar a plural população que aqui vive como parte da história deste estado e que se constituiu de um processo migratório em que, inicialmente, a corrida pelo ouro aqui encontrado despertou o interesse de pessoas de todo o Brasil em busca do sonho dourado e que acabou constituindo uma sociedade com traços da mistura de diferentes povos. Depois de findada a corrida pelo ouro, o contato com as outras regiões acabou se tornando cada vez mais esparsos, o que acabou preservando a cultura local. Para Cocco:

Dentro desse contexto é que este livro pretende ser uma colaboração às pesquisas que vem sendo desenvolvidas especialmente pelo grupo RG-Dicke e pelo programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da UFMT, e também para o ensino da literatura aqui produzida, pois, certamente, **os alunos das escolas, que provavelmente consumirão essa literatura**, vivem esta *hibridização ou miscigenação cultural*, talvez, ainda, sob os efeitos dos conflitos que surgem da relação entre diferentes culturas (COCCO, 2004 p. 20, grifos da autora).

⁹ De acordo com Ferreira (2009), regionalismo (regional + -ismo) significa a 1. doutrina que incrementa os agrupamentos regionais. 2 Sistema ou partido dos que defendem os interesses regionais. 3 Locução peculiar a uma região, ou a regiões.

¹⁰ Manoel Wenceslau Leite de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, mas formalmente ao pós-Modernismo brasileiro. Nasceu em Cuiabá e passou sua infância na fazenda da família no Pantanal. Tinha na natureza a sua fonte de inspiração e o pantanal era a sua poesia. Considerado um maiores poetas brasileiros, recebeu diversos prêmios literários, com destaque para o prêmio Jabuti que recebeu duas vezes com as obras: O guardador de águas (1989) e O fazedor de amanhecer (2002).

¹¹ Guilherme Ricardo Dicke nasceu em Vila Raizama, Chapada dos Guimarães/MT. Romancista, Contista e artista plástico. Sua obra é de grande valor cultural e estético, em grande parte era ambientada em cenários rurais. É o mais premiado dos escritores mato-grossenses. Dentre as premiações: 4º lugar no prêmio Walmap (1968); Prêmio Nacional Clube do Livro (1978); Prêmio Remington de Prosa (1977); Prêmio Ficção de Brasília (1988); Prêmio Academia Brasileira de Letras, melhor romance (1995); e Prêmio Alto Mérito Sócio Cultural (2000). Entre suas obras, destacam-se Deus de Caim, de 1968; Como o Silêncio, 1968; Caieira, de 1968; A chave do Abismo, de 1981; Madona dos Paramos, de 1982; O Último Horizonte, de 1988.

Portanto, para atender à pluralidade de estudantes que compõem o Ensino Básico nas escolas mato-grossenses, faz-se necessário considerar a forte hibridização ou miscigenação cultural característica dos estudantes matriculados no Ensino Básico do estado de Mato Grosso.

Dessa forma, é preciso possibilitar aos estudantes reconhecer aspectos da fauna, da flora, a exemplo do vídeo apresentado durante a oficina e dos elementos da cultura local que muitas vezes perpassam a construção da identidade e da produção artística do estado, da culinária, da dança, da língua e dos costumes locais e regionais, levando-os a sentirem-se inseridos nesse espaço, podendo levá-los a uma melhor compreensão de sua própria identidade.

Hilda Gomes Dutra Magalhães define a literatura mato-grossense como:

[...] entendemos por literatura mato-grossense os textos escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenha residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura do Estado. Por “Mato Grosso” entendemos o estado indiviso até a década de 1970, após o que, levamos em conta apenas a unidade do norte [...] (MAGALHÃES, 2001, p.18)

A autora faz referência à divisão territorial do estado de Mato Grosso ocorrida em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Nº 31, em que foi realizada a divisão territorial do estado em duas áreas, sendo Mato Grosso (norte) e Mato Grosso do Sul. Para a autora, o conceito de literatura mato-grossense está relacionado ao sentimento de pertencimento, ou seja, embora haja uma delimitação territorial, Hilda volta-se aos aspectos que são inerentes ao texto: “[...] quando nos referimos a textos como sendo regionais, não estaremos reduzindo-os à categoria de simples documentos geográficos-culturais” (MAGALHÃES, 2001, p. 18). A obra de Hilda Dutra Gomes Magalhães faz uma importante reflexão sobre a literatura produzida em Mato Grosso que se estende até o período de 1990.

Em 30 de julho de 1993, a Lei de Nº 4.570 publicada no D.O 30.06.83, de autoria do Deputado Francisco Monteiro, dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da literatura produzida em Mato Grosso nos currículos plenos das escolas, chamadas à época, de 1º e 2º graus, atualmente, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, tendo em seu Art. 2º - Parágrafo Único: “Considera-se escritor Mato-grossense, aquele que, residindo em Mato Grosso, haja editado alguma obra literária”. A professora e escritora Marta Cocco (2006) chama a atenção para o fato de que:

Hoje o estado está habitado não só por brasileiros vindos de outras regiões, mas de pessoas de diversas nacionalidades, o que o configura como um território híbrido, demográfica e culturalmente falando (COCCO, 2004, p. 20).

Incluir os textos literários produzidos em Mato Grosso no trabalho realizado em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental anos finais é garantir ao leitor em fase de escolarização a oportunidade de conhecer, gostar e consumir dentro e fora da escola uma literatura da qual esse leitor é parte integrante. Ao entrar em contato com essa literatura, passo a passo, os estudantes começam a ganhar intimidade com elas e, também, a despertarem em si o interesse em se tornarem futuros escritores, pois esse contato demonstra que é possível criar suas próprias histórias e publicá-las.

É necessário considerar no momento em que vivemos o permanente surgimento de meios de difusão, do fenômeno que envolve a internet com as plataformas de redes sociais se multiplicando e possibilitando publicar os mais variados tipos de conteúdo de produção escrita, falada, fotografada, filmada e até mesmo cantada, que passam a compor as práticas diárias dos estudantes. Para além disso, os estudantes têm a possibilidade de se tornar escritores ao utilizarem as plataformas de publicação de *fanfic* e interagir com autores do mundo todo e com outros escritores, podendo, ainda, comentar sobre as obras lidas.

É exatamente nesse ponto que os professores de Língua Portuguesa e de Literatura precisam atuar com habilidade, no intuito de desmistificar a leitura literária como uma atitude improdutiva para os jovens, que vivem a era da informatização, já que o mais importante não é o suporte utilizado para a realização da leitura proposta, mas sim como a leitura selecionada para o contexto da sala de aula é recepcionada por esses jovens em fase de escolarização. Os professores precisam perceber as ferramentas da cibercultura como verdadeiras aliadas para promover esses encontros tão necessários para os estudantes.

Mediados pelo estudo da literatura produzida em âmbito regional e seu contexto histórico-social, é possível esquadrihar a própria cultura, conhecê-la, fundamentar, valorizar e contribuir com a formação de estudantes leitores para a construção da identidade literária, não só a literatura produzida em Mato Grosso, mas também a outras leituras do universo literário. Todo esse processo precisa ser incentivado pelos professores.

Do movimento pensado para divulgação da literatura produzida em Mato Grosso idealizado por escritores e artistas locais, surgem estímulos e incentivos para que professores comprometidos com leitura e o ensino do texto literário organizem projetos nas escolas a fim de que, ao elaborarem estratégias para o ensino com textos literários, possam aproximar textos, escritores e leitores, já que a obra literária não se faz por si só, sendo produto provido de um contexto.

Sobre projeto empreendido por jovens escritores, nos aponta o escritor Eduardo Mahon:

Os movimentos de jovens escritores projetaram para si e para o futuro, mesmo que essa consciência não se manifestasse naquele momento, como acontece com toda produção do seu próprio tempo, para a qual é necessário o afastamento do olhar. Projetaram um ideário que, embora marcado pelas ligações com a tradição, como ficou evidenciado, mostra-se agora, como um ponto de passagem para a compreensão da totalidade do sistema literário brasileiro, a partir de uma parcela do Brasil, ou seja, a partir de Mato Grosso (MAHON, 2021, p. 9).

Os movimentos artísticos eram manifestamente sucessores de movimentos imediatamente anteriores, tornavam-se escola, um substituía o outro, rompiam com os preceitos que vigoravam.

Esses movimentos artísticos se constituem em importante forma de compreensão da história e da cultura, ajudando-nos a compreender tanto o passado quanto o presente e, conseqüentemente, a vasta produção que circula dentro e fora do nosso estado.

No cenário atual, diversos escritores se destacam, não só por virem conquistando importantes mercados com suas obras, mas principalmente por tê-las reconhecidas e indicadas a prêmios, como o Off Flip, a exemplo da escritora Divanize Carbonieri, com “Passagem Estreita”, Marli Walker, com a obra “Apesar do amor”, Marta Helena Cocco, com o seu “SaBichões”, e Eduardo Mahon, com “Inclassificáveis”, obras selecionadas pelo Ministério da Educação, para o PNLD literário. Esse reconhecimento demonstra o quanto elas têm despertado cada vez mais o interesse dos leitores e, também, das editoras, por entenderem seu potencial.

É inegável que a literatura produzida em Mato Grosso conta com tantos talentos, “No entanto, o público que está iniciando no mundo da leitura (os alunos) tem pouco ou nenhum contato com a produção desses escritores” (VOLTOLINI, 2020, p. 37). É necessário ampliar os projetos que tenham por objetivo a aproximação dos estudantes com as obras e com os autores que produzem literatura neste estado. Cabe às escolas e aos professores promoverem mais projetos que possam promover esse contato, para tanto, a Revista Literária Pixé se constituiu, ao longo dos quatro anos de tiragem mensal, em um veículo de divulgação dos textos literários que foram produzidos no estado de Mato Grosso, com destaque para o fato de se encontrar ancorada em ambiente virtual, o que de certa forma facilita o acesso tanto dos professores quanto dos estudantes, porém o acesso à internet, ainda, não é uma realidade possível para todos os estudantes, já que a inclusão digital é um projeto que está em construção e não atinge satisfatoriamente cem por cento das escolas públicas deste estado, portanto, quanto mais os professores tiverem a possibilidade de levar para a sala de aula essa proposta, maiores são as chances de os aprendizes terem contato com as produções literárias.

Pensar o ensino de leitura literária nas escolas exige refletir sobre estratégias que não somente atendam ao cumprimento dos conteúdos e currículos pré-estabelecidos nos documentos oficiais e Projetos Políticos Pedagógicos, mas que de fato colaborem para a emancipação dos estudantes enquanto leitores competentes e críticos na sociedade, não só no que tange às causas sociais, mas também em relação às questões culturais, políticas e econômicas.

A emancipação dos leitores só ocorrerá na medida em que o processo de leitura proposto seja permeado por uma leitura que produza sentido para os leitores, daí a importância de se estabelecer uma leitura de reconhecimento e proximidade com as obras e autores que são propostos para estudo durante as aulas de Leitura em Língua Portuguesa. Esse trabalho requer dos professores olhar diferenciado em relação ao material selecionado para as práticas pedagógicas. Quanto maior for a diversidade de gêneros textuais, maiores são as chances de os estudantes estabelecerem reflexões fazendo com que eles, também, se sintam parte da aula e tenham em si despertado o desejo de também produzir suas próprias obras.

Segundo Bordini e Aguiar (1988), o livro é o instrumento que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa. A partir da leitura, o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel enquanto sujeito. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos e espaços. Não observar esse aspecto é contribuir para uma geração sem memória, e sem a compreensão do passado e, portanto, não é possível compreender o presente e tampouco projetar qual será o futuro que desejamos alcançar.

Em Bakhtin (1986), encontramos que o discurso não é individual, não tem um fim em si mesmo; portanto, ele está em constante processo de construção e nunca estará pronto, pois depende dos falantes, sendo assim, estes estão embriagados daqueles, sendo possível estabelecer uma proposta para o ensino de literatura que contemple tanto as obras produzidas em Mato Grosso quanto obras já consagradas e contidas nos currículos de ordem nacional e estadual vigentes nos documentos oficiais, como BNCC, PCNs e DRC/MT.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam:

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 26).

Nessa perspectiva, o processo de formação do leitor que, hipoteticamente, deveria se iniciar no ambiente familiar é estimulado pela escola e deve ter como mediadores professores proficientes, portanto, não se encerra ao final do Ensino Fundamental anos finais, pois ao ser capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade, o leitor competente será capaz de se identificar com as personagens dos contos e de outras narrativas e refletir sobre a realidade que o cerca, até mesmo desejando se aprofundar em outras propostas de leitura que o levem à compreensão dos pensamentos mais complexos, como os de ordem filosófica, sociológica ou científica.

A produção literária produzida em Mato Grosso data de bastante tempo, porém passa a receber maior visibilidade a partir dos anos 80, com escritores ganhando espaço dentro e fora do estado. Essa popularidade se dá devido ao aumento de escritores publicando com maior frequência textos em prosa e verso para o público juvenil, inicialmente, e posteriormente envolvendo também o público adulto com um vasto repertório de publicações.

Embora se verifique um aumento no número de publicações, os estudantes que estão iniciando no mundo da leitura ainda mantêm pouco ou nenhum contato com obras desses escritores.

Acreditamos que é necessário desenvolver e incentivar projetos que levem obras e autores mato-grossenses para a sala de aula, especialmente partindo das instituições que formam os professores, devendo promover debates, congressos, seminários com a participação de autores dessas obras para que os professores passem a conhecê-los, bem como suas obras que, infelizmente, ainda não ganharam a visibilidade que merecem.

Vários fatores contribuem para que a lei que determina o trabalho com obras e, conseqüentemente, com os textos aqui produzidos não sejam de fato aplicadas, dentre os quais é possível elencar a falta de uma distribuição homogênea dessas obras entre as escolas, a ausência de formação e de incentivo para que os professores da disciplina de Língua Portuguesa incluam de fato em seus planejamentos textos, obras e autores regionais e, também, a necessidade de uma reformulação do DRC/MT, que deve contemplar o ensino de literatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Os professores não devem considerar o planejamento de suas aulas devidamente prontos e acabados, deve haver espaço suficiente para inserção de projetos que possam proporcionar à sociedade jovens familiarizados com a ampla produção de textos produzidos em Mato Grosso, de forma que, cientes e de posse do legado produzido em nosso estado, possam ser precursores de uma revolução literária capaz de proporcionar para a sociedade cidadãos mais críticos e

reflexivos, à medida que ampliem seu sentimento de pertencimento à sociedade onde estão inseridos.

Refletir sobre a relevância da inclusão de obras produzidas neste estado nos currículos escolares é reconhecer que a literatura produzida em Mato Grosso deve ocupar papel de destaque para os leitores que vivem na região, bem como para os leitores que admiram o cânone brasileiro, visto que nomes como Manoel de Barros, Silva Freire, Ricardo Dicke, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Aquino Correa, dentre outros, figuram entre os grandes escritores consagrados pelo cânone nacional, autores que vêm despertando o interesse de pesquisadores de programas de pós-graduação, que visam conhecer e divulgar essas obras, tanto pela importância da literatura produzida em Mato Grosso como pelo conhecimento da realidade local. Portanto, a reflexão sobre identidades culturais se faz fundamental na sala de aula, uma vez que o leitor em fase de formação escolar não deve ser privado do conhecimento que o leva a ter um pensamento crítico acerca da realidade em seu entorno, o que ocorre por meio de obras cujos temas contemplam o local, bem como os seres da natureza e o homem com seus costumes e sua história.

Nesse sentido, Mario César Silva Leite (2025) afirma que:

A partir de determinado momento específico organiza-se um sistema literário tendo como fator central o discurso regionalista que deu, e dá desde então, uma certa coesão entre os três elementos envolvidos, escritores-obras-leitores, e estabelece um certo conjunto – isto é, o sistema organiza-se a partir e em torno do discurso regionalista; segundo; este sistema assim organizado não pode ser pensado sem se considerar, como parte absolutamente interna de sua configuração, as figuras centrais de sua fundação; e, terceiro, também não pode ser pensado sem se considerar a produção literária, biográfica ou histórica, os discursos, criados-elaborados sobre essas figuras – responsáveis pela construção efetiva de suas imagens [...] (LEITE, 2005, p. 237).

É notório que a história que compõe a formação da Literatura Mato-grossense se estrutura em torno de um sistema linear, adotando conceitos de época e período, trazendo as diversas mudanças sociais, políticas e culturais, pois “Em Mato Grosso penetram todas as escolas literárias do país, desde o classicismo e o romantismo até as vanguardas mais revolucionárias” (PONTES, 1981, p.81).

Logo, a Literatura deve ter espaço nas aulas de Língua Portuguesa. A escola precisa reconquistar a autonomia necessária para dialogar com seus professores sobre o modelo de planejamento que de fato atenda às necessidades de seus estudantes. É preciso ter liberdade para adotar metodologias capazes de provocar e representar mudanças no fazer pedagógico, que não é estático e tampouco uniforme em todas as escolas, embora pertençam ao mesmo

estado, pois se percebe, nas obras produzidas em Mato Grosso, a abordagem de temas com grande teor de valorização e compreensão da identidade cultural do povo mato-grossense.

2. 1 A Revista Literária *Pixé*: possíveis contribuições para a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nos anos finais

A Revista Literária *Pixé*¹², idealizada pelo advogado e escritor Eduardo Mahon, em publicação virtual, mensal, desde março de 2019, reúne textos em prosa e em verso de diversos autores. A ideia inicial era a de congregar o maior número de obras e autores mato-grossenses com o objetivo de divulgar esses trabalhos, além de propiciar ao maior número possível de leitores o acesso a essas produções literárias.

Ao longo de suas páginas, literatura e artes plásticas se entrelaçam, tendo a cada edição um artista diferente como convidado, atendendo ao desejo do seu idealizador de ter uma revista profundamente artística, armazenada em plataforma digital, cuja consulta é gratuita. Ao ser apresentada em uma plataforma digital, a revista alcança não apenas os moradores do estado de Mato Grosso, mas também o mundo.

Ao todo, a Revista Literária *Pixé* conta com mais de cinquenta edições, sendo a última publicada em maio de 2023. Além da publicação em espaço virtual, conta com números impressos por meio da Lei Aldir Blanc¹³, prioritariamente direcionados aos docentes das escolas das redes pública e particular do estado de Mato Grosso. Essa é uma iniciativa muito importante, pois existem os estudantes que não têm acesso às mídias da internet e que não podem ficar excluídos do acesso a essas publicações, que poderão contribuir para a construção do seu repertório sociocultural, conforme anunciado por Pierre Bourdieu.

A Revista possui aproximadamente 2.000 (dois mil) textos publicados, distribuídos em 50 (cinquenta) números, que contam 50 (cinquenta) artistas e fotógrafos convidados para fazer parte desse projeto editorial que se encerrou em 2023. Todos os participantes do projeto têm em comum o desejo de levar para o maior número de leitores as obras produzidas pelos artistas convidados a fazer parte da equipe.

¹² REVISTA LITERÁRIA PIXÉ Disponível em: <https://www.revistapixe.com.br/>

¹³ Lei Aldir Blanc de Nº 14.017/20 de 8 de julho de 2022 é voltada para ações emergenciais da área da cultura.

Quadro 1 - Relação de Edições da Revista Literária Pixé

Nº DA EDIÇÃO	Nome da edição	MÊS/ ANO	ANO
35	-	MAIO/2023	5
34	-	MARÇO/2023	5
33	-	JANEIRO/2023	5
Ed. Especial	CONEXÃO CHINA (FUJIAN) E BRASIL (MATO GROSSO)	DEZEMBRO/2022	4
32	-	SETEMBRO/2022	4
31	-	JULHO/2022	4
30	-	MAIO/2022	4
Ed. Especial	NATALINO FERREIRA MENDES	MAIO/2022	4
Ed. Especial	ÁRVORE DA VIDA – ANNA MARIA RIBEIRO	ABRIL/2022	4
29	-	MARÇO/2022	4
Ed. Especial	ASSINATURAS NEGRAS	MARÇO/2022	4
Ed. Especial	CONEXÃO BARRA – WANDERLEY WASCONCELOS	FEVEREIRO/2022	4
28	-	JANEIRO/2022	4
27	-	NOVEMBRO/2022	3
Ed. Especial	PROIBIDA PARA MENORES	NOVEMBRO/2022	3
26	-	AGOSTO/2022	3
25	-	JUNHO/2022	3
Ed. Especial	MUNDO LUSÓFONO	JUNHO/2022	3
Ed. Especial	EDIÇÃO COMEMORATIVA	ABRIL/2021	3
24	-	MARÇO/2021	3
23	-	FEVEREIRO/2021	3
22	-	JANEIRO/2021	3
21	-	DEZEMBRO/2020	2
Ed. Especial	Raízes do Brasil	DEZEMBRO/2020	2
20	-	NOVEMBRO/2020	2
19	-	OUTUBRO/2020	2
Ed. Especial	LUCIENE CARVALHO: 25 ANOS DE POESIA	OUTUBRO/2020	2
18	-	SETEMBRO/2020	2
Ed. Especial	PEDRO CASALDÁLIGA	SETEMBRO/2020	2
17	-	AGOSTO/2020	2
16	-	JULHO/2020	2
15	-	JUNHO/2020	2
14	-	MAIO/2020	2
13	-	ABRIL/2020	2
12	-	MARÇO/2020	2
11	-	FEVEREIRO/2020	2
Ed. Especial	BRASILEIROS PELO MUNDO	FEVEREIRO/2020	2
10	-	JANEIRO/2020	2
Ed. Especial	LUCINDA PERSONA: 25 ANOS DE POESIA	JANEIRO/2020	2
09	-	DEZEMBRO/2019	1
Ed. Especial	EDIÇÃO ESPECIAL – MULHERIO DAS LETRAS	DEZEMBRO/2019	1
08	-	NOVEMBRO/2019	1
07	-	OUTUBRO/2019	1
Ed. Especial	LITERATURA E PERIFERIA	OUTUBRO/2019	1

06	-	SETEMBRO/2019	1
Ed. Especial	100 ANOS DE JOÃO ANTONIO NETO	SETEMBRO/2019	1
05	-	AGOSTO/2019	1
04	-	JULHO/2019	1
03	-	JUNHO/2019	1
02	-	MAIO/2019	1
01	-	ABRIL/2019	1
Ed. Piloto	-	MARÇO/2019	1

FONTE: <https://www.revistapixe.com.br> Consultado em 16 de março de 2023.

Essa revista teve sua primeira edição em março de 2019, sendo uma Edição Piloto, que contou com a participação de quatorze colaboradores publicando textos em prosa e em verso. Contou, também, com a participação de Silvio Sartori para a arte visual, Roseli Mendes Carnaíba para projeto gráfico e a diagramação ficou com Eduardo Mahon, bem como a direção geral e edição.

Em 2019, a Revista publicou nove edições. Em 2020, foram publicadas 12 edições; 2021 contou com seis edições; 2022, penúltimo ano do projeto, teve quatro edições. Em 2023, último ano do projeto, foram três edições. Além dos números regulares, a Revista conta, também, com a publicação de quinze edições especiais, sendo todas elas temáticas e uma edição comemorativa. As edições temáticas são números especiais publicados concomitantemente com os números regulares, cujas edições contam com a participação de colaboradores que, ora ocorre em menor número, ora com a mesma quantidade dos números regulares.

A primeira edição especial foi publicada em 2019, com o tema *100 anos de João Antônio Neto*, e contou com cinco colaboradores, tendo Projeto Gráfico/Diagramação de Roseli Mendes Carnaíba, e como artista visual convidado Mari Gemma De La Cruz, além da edição de Eduardo Mahon.

O ano 2 da Revista contou com a publicação de cinco edições especiais, sendo a primeira em janeiro de 2020, com o tema *Lucinda Persona: 25 anos de poesia*; a segunda, em fevereiro de 2020, com o tema *Brasileiros pelo mundo*; a terceira edição, de setembro de 2020, homenageava o poeta Pedro Casaldáliga; a quarta edição, de outubro de 2020, tratava da poeta Luciene Carvalho; finalmente, a quinta edição, de dezembro de 2020, tinha como título *Raízes do Brasil*, contando com a participação de 24 colaboradores e com o artista visual convidado Henrique Santian. Esta foi a edição escolhida para os trabalhos de oficina com os estudantes nesta pesquisa. A escolha se deu pelo fato de considerá-la adequada à idade e à fase de desenvolvimento dos estudantes e por se tratar de uma temática rica em diversidade cultural,

relevante para a formação da identidade do povo brasileiro, sendo que o povo originário, o negro e o branco se misturam, proporcionando um rico diálogo entre leitores e escritores.

No ano 3, foram publicadas duas edições especiais, sendo a primeira em junho de 2021, chamada *Mundo Lusófono*, e a segunda, *Proibida para menores*, em novembro de 2021. Esta edição contou com a participação de vinte e quatro colaboradores e tece críticas ao moralismo, que demonstra ainda os desejos reprimidos, refletindo um antigo tabu ligado ao sexo, conforme cita o editor.

O ano 4 contou com três edições especiais, sendo a primeira em abril, chamada *Árvore da vida: Anna Maria Ribeiro*; a segunda edição especial ocorreu em maio, intitulada *Natalino Ferreira Mendes*, e o terceiro e último número especial da revista foi publicado em dezembro de 2022, louvando a relação entre China (Fujian) e Brasil (Mato Grosso). Este número contou com a participação de 34 colaboradores, sendo o artista visual convidado Emerson Persona, o projeto gráfico/diagramação de Roseli Mendes Carnaíba e a direção geral e edição de Eduardo Mahon, que decreta solenemente que o periódico chegou ao fim.

Em abril de 2021, há que se dar destaque para a publicação da edição comemorativa com a reedição dos números já publicados desde o projeto piloto até a edição do nº 24, incluindo as edições especiais publicadas até aquele momento. Essa edição foi impressa, trazendo destaque para a Capa e para o Editorial de cada edição.

Mahon (2019) explica, em entrevista para o jornalista Luiz Ernesto Barreto, que a ideia para criação da Revista Literária *Pixé* partiu da percepção no que diz respeito à tradição mato-grossense de periódicos, inclusive citou uma série deles, como ‘Violeta’ (segunda revista literária feminina do Brasil); ‘Revista Vôte!’; ‘A Fagulha’; ‘Estação Leitura’; ‘Dazibao’... “A gente consegue provar facilmente o nascimento de gerações literárias com base em periódicos de Mato Grosso” (2019, s/p.), argumenta. O escritor declara que na Revista Literária *Pixé* são publicados poemas, contos e crônicas de diversos autores, cujos textos são submetidos à Revista e avaliados pelo Comitê Editorial, que considera dois critérios: adequação à política, ao escopo editorial da Revista e a relevância da obra nos critérios literários já enunciados. Os textos podem ser inéditos ou não, mas necessitam apresentar relevância para a configuração de uma literatura crítica, preferencialmente periférica¹⁴ e socialmente responsável.

¹⁴ O termo Literatura Marginal surgiu quando autores das periferias de São Paulo durante o final da década de 90 e início dos anos 2000, ganharam visibilidade. O objetivo dos autores era criar espaços de fala que ultrapassassem os centros e possibilitassem serem ouvidas para além das periferias.

Há que se ressaltar, também, a diversidade. Destacando-se a divisão entre gêneros, variedade de idades, a pluralidade do conteúdo e a riqueza literária de uma publicação mensal restrita aos autores mato-grossenses (nascidos aqui ou residentes), com destaque para os setes escritores que ocupam ou ocuparam cadeiras na Academia Mato-grossense de Letras (AML): Marília Beatriz de Figueiredo Leite, Lucinda Persona, Cristina Campos, Marta Cocco, Eduardo Mahon, Lorenzo Falcão, Aclyse de Mattos e Luciene Carvalho, atual presidente da Academia.

“*Pixé* chegou com o diabo no corpo!” (MAHON, 2019, p. 11). A Revista Literária *Pixé* propõe a criação de um espaço democrático onde o compromisso é feito e pactuado dentro de um contrato de entrega, onde a emoção com o imaginário é a única regra a ser seguida pelo leitor. Sob esse viés, na Revista Literária *Pixé*, por meio do seu editor, algumas convenções sociais são questionadas:

Vivemos um tempo de ampla consciência e, por isso, de duro questionamento. A Revista *Pixé* põe em xeque algumas convenções: as fronteiras esmaecidas, os regionalismos dissolvidos, as instituições literárias que caducaram. O tempo do agora, o espaço do aqui, a identidade por filiação são novos demônios que muitos conservadores pretendem exorcizar. Podem tirar o cavalo da chuva. Não estamos dispostos a celebrar missas negras, mas podemos celebrar os negros na missa. Os negros, as mulheres, os gays, os periféricos, os anônimos e apagados em geral, os considerados pobres-diabos sem oportunidade. Então, vamos fazer um pacto? (MAHON. In: Revista Literária *Pixé*, Ed. nº 3, Ano 1, 2019, p. 11).

A Revista Literária *Pixé*, onde o único requisito é o poder criativo de comunicação, por meio de seu amplo alcance, possibilita que artistas de diversas áreas, independentemente de gênero, opção política, religiosa ou grupo social, possam se encontrar e celebrar sua arte. Ela é um importante agente de mudanças sociais, capaz de, por meio da leitura, contribuir com a sociedade, de forma a diminuir a desigualdade social, educacional e econômica.

A Revista Literária *Pixé*¹⁵ acolhe em seus periódicos diferentes vozes sociais, sem fazer distinção de posição social, raça, etnia, gênero ou idade, legitimando e incentivando diversas formas de manifestação artística, seja pela palavra escrita ou por outras representações, garantindo espaço tanto para obras e autores consagradas na literatura brasileira, a exemplo de Machado de Assis, trechos de “Quarto de despejo: Diário de uma favelada” de Carolina Maria

¹⁵ Para a cuiabania, o *Pixé* é conhecido como parte cultural da gastronomia cuiabana, a paçoca, preparado com milho torrado, açúcar e canela que é servido em cones de papel ou potinhos de plástico.

de Jesus, quanto para obras produzidas em Mato Grosso, como a poética de Luciene de Carvalho.

Os anos finais do Ensino Fundamental constituem-se em um momento ideal para que o estudante desperte para o interesse de manter um estreito contato com o texto literário. Assim, deve-se intensificar a importância de o estudante sentir-se próximo das obras e dos autores que lhes são propostos. A escolha dos textos deve ser feita com muito cuidado, o estudante deve ser incentivado a explorar sua criatividade, sendo capaz de gerir uma escrita que o represente diante de si mesmo e do mundo:

Os educadores, neste contexto, têm por lema o ditado “faça como eu faço”, ou seja, são pessoas que demonstram entusiasmo pela leitura; conhecem as características do processo de leitura a fim de encaminhar a prática pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para os seus alunos, apontando outras fontes particulares de que dispõem os assuntos estudados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos a fim de que estes possam confrontar-se com os diferentes textos propostos para leitura (SILVA, 1985, p. 59).

No Ensino Fundamental, esse cuidado deve ser ainda maior, já que a experiência de leitura do adolescente é mais restrita e necessita ser construída com a ajuda do professor, que além de incentivar e sugerir leituras, deve demonstrar proximidade e envolvimento com o ato de ler de forma prazerosa. Cereja (2005), em sua pesquisa sobre o ensino da literatura na escola secundária, reafirma:

[...] a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento (CEREJA, 2005, p. 53).

Portanto, além de refletir sobre a importância que a leitura exerce para o processo de interação da língua, é importante destacar que o ato de ler não ocorre de forma isolada, ou seja, desconectada do meio social. Antonio Candido (1972) defende que ocorrerá uma espécie de equilíbrio social quando as pessoas tiverem acesso à literatura, pois por meio dela é possível relacionar e refletir em torno dos problemas que afetam a sociedade, sendo possível estabelecer uma reflexão sobre a leitura realizada e o contexto onde o leitor está inserido.

Por meio dos textos veiculados na Revista Literária *Pixé*, escolhida para compor o recorte desta pesquisa, esperamos compreender de que forma os estudantes irão recepcionar os textos sugeridos para debate. Como esse diálogo irá ocorrer e se eles serão capazes de

estabelecer relações de proximidade ou de distanciamento a partir das narrativas compartilhadas. Entendemos, ainda, que fomentar no espaço escolar reflexões sobre cultura e sociedade é oportunizar condições para que esses estudantes possam construir de forma consciente e com autonomia a sua cidadania.

Ainda sobre essa concepção de leitura que propõe a exploração e inserção dos textos literários publicados na Revista Literária *Pixé*, vale destacar que a leitura desses textos em sala de aula, na perspectiva de letramento, deve favorecer o desenvolvimento de estratégias e capacidades leitoras como exploração de elementos culturais e recursos linguísticos, discursivos e textuais, além de fomentar escritores, textos e leitores em uma atividade de produção de sentidos para o estudante em fase de escolarização, anos finais do Ensino Fundamental.

O contato com as obras de autores que estão próximos estimula a familiaridade com o ato de os estudantes produzirem seus próprios textos. Estimular essas leituras pode concorrer para que eles tenham maior vivência com diferentes gêneros textuais, além da oportunidade de trocar ideias com seus colegas de sala de aula, propiciando maior interação literária entre eles.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA E OFICINA

“Memória registrou, nos seus cadernos, [...]”¹⁶

3.1. Pesquisa Qualitativa

Este estudo pauta-se na pesquisa qualitativa desenvolvida durante o mês de dezembro/2022. Com relação aos nossos procedimentos de pesquisa, trabalhamos com o estudo de caso, realizado em uma escola da rede pública estadual de Cuiabá, que está localizada em um bairro central e tradicional da capital. Desde a sua fundação, a Escola Estadual Alcebíades Calháo conta com uma forte tradição, por ser parte de um contexto que abriga histórias, crônicas e lendas que retratam o jeito de ser do povo cuiabano, refletidas nas histórias de vida dos estudantes. São narrativas que se incorporam ao lendário bairro Quilombo. Nesses três séculos de existência da capital, o que não faltam são histórias a serem contadas, preservando as memórias de um período transformado pela chegada do progresso e, também, de pessoas que continuam chegando aqui, atualmente, vindas de todos os lugares do Brasil, bem como de outros países. A escola atende em média a setecentos e cinquenta alunos de Ensino Fundamental, tendo 162 do seu total de estudantes pertencentes aos anos finais, divididos em seis turmas, com, em média, 27 estudantes em cada uma delas. Embora esteja localizada em um bairro central de classe média alta, a escola atende a estudantes vindos de todos os bairros da capital e da cidade vizinha, Várzea Grande.

3.2 Contexto da Pesquisa

A turma escolhida para a realização de nossa pesquisa é constituída por 25 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do ciclo de formação humana, sendo dez estudantes do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Essa turma foi escolhida por ser composta por aprendizes cujas matrículas são novas e compõem um público vindo de diversas escolas, ou seja, chegaram

¹⁶ Trecho do poema: Vozes Ancestrais da escritora Edir Pina de Barros. In: Revista Literária Pixé, Ed. Especial: Raízes do Brasil, Ano 2, dezembro/2022, p. 16.

ao nono ano tendo passado por professores de diferentes escolas, garantindo à pesquisa uma amostra mais próxima da base de ensino de literatura ofertada pela rede estadual de ensino. Em uma análise mais aprofundada sobre raças, verifica-se que a turma objeto da nossa pesquisa é composta por estudantes negros, pardos e brancos de forma equilibrada, no entanto, em uma análise mais ampla, a maioria dos estudantes matriculados na unidade é composta por estudantes negros. Não há registros de aprendizes indígenas com matrículas recentes ou anteriores a essa pesquisa, no entanto, há um pequeno número de estudantes haitianos e venezuelanos matriculados, atualmente. Com o objetivo de propor e compreender os resultados da experiência com alternância entre atividades de leitura e escrita de textos literários produzidos em Mato Grosso, ancorados em ambiente digital e em números impressos por meio da Lei Aldir Blanc, iniciamos a nossa jornada de pesquisa em busca de respostas às nossas inquietações.

Para Robert Bogdan e Sari Bilklen, “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Os autores ainda afirmam que “agrupa diversas estratégias de investigação” onde “os dados coletados são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN e SARI, 1994, p. 16). Dentre as cinco características da pesquisa qualitativa apontadas por estes dois autores, nesta pesquisa, adotamos a investigação descritiva com o objetivo de observar, registrar e analisar os fenômenos, buscando estabelecer uma relação com outros fenômenos.

3.3 Obtenção de Dados

Primeiramente, foi feito um recorte abordando sobre a literatura produzida em Mato Grosso e seus autores. Para o nosso contexto de pesquisa, entendemos como de suma importância aproximar os estudantes de obras e autores que se encontram muito próximos, geograficamente, mas que, em geral, não dialogam. Assim, entendemos com Cosson que “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2009, p. 34).

É importante destacar que a realização da oficina ocorreu em meio a uma obra de reforma geral na unidade escolar, sendo que, devido a essa reforma, o uso de aparelhos tecnológicos ficou prejudicado. Na ocasião, a pesquisadora contou com o uso de aparelho de retroprojetor, no entanto, o sinal de internet estava interrompido, visto que os equipamentos

foram retirados para a realização da obra. Assim, o sinal de internet ficou restrito ao uso de dados móveis da própria pesquisadora¹⁷.

A partir desta experiência, buscou-se estimular nos estudantes a perspectiva para novas realidades, não só a Mato-grossense, mas também outras leituras do universo literário. Ao se abrir para uma aprendizagem transformadora e de estímulo, os estudantes se tornam leitores mais ativos e competitivos em seu meio social, político e cultural, capazes de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser no meio em que estão inseridos.

Considerando os níveis de desenvolvimento dos estudantes, é possível que possa haver alguns deles com dificuldade para realizar uma experiência satisfatória de interpretação textual ou até mesmo que apresentem dificuldade para a decodificação. Pensando nessas dificuldades, os exemplares selecionados para o trabalho durante a oficina são ricos em diversidades tanto em texto verbal quanto não verbal. Dessa forma, é possível estimular a leitura explorando a escrita e as imagens, garantindo igualdade e equidade de oportunidade de participação para todos os estudantes envolvidos na oficina. Na dinâmica proposta, considerou-se a teoria conciliatória, em que “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (COSSON, 2009, p. 39-40).

Buscando se distanciar da didatização que se impõe ao uso dos textos literários e tomando como base a DRC/MT e suas orientações para o trabalho com a literatura produzida no estado, nos propomos a realizar com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental a oficina de leitura com base na orientação da sequência básica proposta por Cosson (2009), que consiste nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, objetivando a prática do letramento literário. Para as atividades, adotamos textos publicados na Revista Literária *Pixé*.

Em relação à metodologia da ação, as atividades ocorreram durante quatro encontros, uma vez por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa, com duas horas de duração cada encontro.

A oficina voltou-se para a realização de atividades com o texto literário. Foi pautada na observação participante como coleta de dados. Para atender aos princípios científicos de

¹⁷ A pesquisadora permaneceu na unidade escolar até o ano de 2023, período em que a unidade escolar encontrava-se com o sinal de internet restabelecido, com aparelhos de televisores instalados em todas as salas de aula e aparelhos de Chromebook disponíveis para a realização de pesquisa pelos estudantes. Um investimento na educação básica muito significativo.

pesquisa, todos os procedimentos estão sistematicamente planejados e seguiram a sequência que passa a ser descrita embasada na sequência básica de Cosson (2009).

A primeira oficina ocorreu em 07 de novembro de 2022. Considerando a importância que a leitura representa para a formação do indivíduo e o quanto pode ampliar as suas possibilidades de analisar e compreender a sociedade na qual está inserido e tomando como base a motivação, primeira etapa da sequência básica de Cosson (2009), foi perguntado aos estudantes se eles sabiam o que é o *pixé* e se já haviam experimentado. Observou-se pelas expressões de surpresa dos estudantes e aparente negativa. Os estudantes receberam alguns cones com a iguaria para experimentar. Em seguida, assistiram ao clip com a música *É bem Mato Grosso*, de Pescuma, Henrique e Claudinho (2:53). Foi preciso repetir o clip mais de uma vez, já que, inicialmente, os elementos constantes não foram recebidos de maneira familiar pelos estudantes. Após duas exibições, eles foram reconhecendo elementos que compõem a fauna e a flora do estado de Mato Grosso, e somente 01 (um) estudante reconheceu o cone com *pixé* presente no clip exibido.

Durante a Introdução, segunda etapa básica da sequência proposta por Cosson (2009), foram projetadas as capas dos números da Revista Literária *Pixé* escolhidas para estudo nesta pesquisa. Questionados se conheciam a Revista Literária *Pixé*, os estudantes foram unânimes ao afirmar total desconhecimento. Em seguida, a professora pediu para que respondessem no caderno de campo 5 (cinco) perguntas, objetivando investigar o quanto os participantes do projeto conheciam sobre literatura geral, especialmente, literatura local.

Na terceira etapa, passou-se à leitura e interpretação, momento em que os estudantes foram incentivados à reflexão e à discussão das temáticas que estão propostas e/ou sugeridas em cada um dos exemplares. Observou-se como eles reagiam à proposição dos exemplares selecionados para o trabalho com os textos literários a serem estudados durante os encontros que comporiam a oficina. Os estudantes foram orientados a registrar quais textos e temáticas haviam despertado maior interesse à medida que entravam em contato com o material proposto.

O segundo encontro foi dividido em duas partes, sendo parte A e B. O primeiro momento, parte A, ocorreu no dia 12 de novembro de 2022. Na etapa de motivação, foi perguntado aos estudantes se já haviam se mudado durante suas trajetórias: Quantas vezes? De onde partiram e para onde foram? Como foi essa experiência? Se sentiram ou não acolhidos aonde chegaram?

Durante o momento de Introdução, a professora entregou para os estudantes o texto intitulado *Aqui*, de Eniel Gahette, publicado na Edição Especial Raízes do Brasil, p. 28. Nessa

ocasião, o exemplar foi exibido em PDF, porque a internet da escola não funcionou devido ao sinal muito fraco. Do total de 24 estudantes presentes, apenas 01 (um) tinha dados móveis e pôde pesquisar direto do site de busca via internet.

A etapa de Leitura e Interpretação ocorreu com os estudantes organizados em uma roda de conversa para realizar a leitura e a discussão do texto. Foram abordadas temáticas sobre pessoas que vivem em Mato Grosso vindas de outros estados e de outros países. Observamos que os estudantes participantes, em relação a estudantes oriundos de outros países, não tinham nenhum tipo de preconceito em relação às obras, tampouco em relação aos autores. Eles receberam o projeto com naturalidade e na medida do possível procuraram realizar trocas culturais bastante relevantes, que despertaram a curiosidade dos colegas. Também foi uma oportunidade de explicar para eles que mesmo morando no Brasil é possível escrever sobre a cultura em um movimento de diáspora, em que todos saem ganhando com as trocas culturais. Nesse momento, os estudantes falaram de suas experiências de mudança de um local para outro e demonstraram muito entusiasmo com as possibilidades de viver experiências dessa natureza.

Um fato em especial chamou a atenção do grupo, quando um estudante relatou que, certa vez, mudou-se na mesma rua, sendo que saiu de uma ponta (início) para a outra da rua (final). Segundo o estudante, essa foi sua única experiência de mudança. O relato causou risos e descontração no grupo.

Questionados sobre o que costumavam levar quando se mudavam, responderam que levavam tudo o que tinham. Eles demonstraram surpresa com a pergunta, criando um momento oportuno para uma reflexão sobre a forma como alguns povos fazem a travessia de um país para o outro, a exemplo dos venezuelanos e haitianos, que muitas vezes o fazem a pé, não tendo como levar seus bens, animais de estimação, memórias e tampouco objetos pessoais necessários para as necessidades básicas, como higiene e vestuário.

Um estudante refletiu sobre os povos africanos que saem de seus países de origem pelo mar, em barcos improvisados, arriscando suas vidas e de seus entes queridos, inclusive as crianças. Refletiu-se que nem sempre conseguem vistos de permanência nos países aonde chegam, isso quando não morrem pelo caminho, sendo que aqueles que conseguem completar a travessia permanecem invisíveis no país de destino.

Os estudantes, então, analisaram a imagem do autor do texto “Aqui”, o escritor Eniel Gahette, levantando questionamentos a exemplo de quantos anos esse homem teria, qual seria sua história de vida, suas memórias, conquistas e sonhos que teriam permanecido na sua terra natal. Teceram, ainda, comentários sobre sua aparência física, principalmente quanto a sua

idade, sem se aprofundar nessa leitura. Em seguida, os estudantes fizeram as anotações sobre suas impressões no caderno de campo.

A parte motivacional – Parte B – ocorreu com relativo atraso. Devido à execução da obra na parte estrutural da unidade escolar, o sinal da internet estava fraco e foi necessária a mudança de local para que os estudantes pudessem assistir ao vídeo da escritora Luciene Carvalho, intitulado *#Históriaspretasinspiram* (duração de 1:45). Para esse momento, foi possível contar com a ajuda dos estudantes, que auxiliaram na montagem e remontagem dos equipamentos necessários para a reprodução do vídeo. Esse auxílio e cooperação ocorreu durante todo o processo, demonstrando interesse e a participação deles durante a oficina¹⁸.

Figura 1 – Colaboração dos estudantes para exibir o vídeo



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Antes da exibição do vídeo, foi perguntado aos estudantes se já haviam sofrido algum tipo de preconceito. A pergunta teve como objetivo, em caso de afirmativa, estimulá-los a compartilhar a experiência vivenciada. Mediante a negativa dos estudantes, o vídeo foi exibido e precisou ser reprisado, mais de uma vez, pois o som estava muito baixo. Mesmo após a exibição do vídeo, já com a qualidade de som melhorada, os estudantes não demonstraram compreender o porquê do retorno da autora ao prédio.

Somente após a professora refletir com eles sobre a mensagem contida no depoimento da escritora foi que eles compreenderam e conseguiram reconhecer os traços de preconceito contidos na narrativa da mulher negra, letrada, escritora, porém excluída de uma sociedade,

¹⁸ Aprovação Caae: 63135822.0.0000.5165.

ainda notoriamente branca e racista. Um estudante refletiu que atitudes racistas se perpetuam também no trabalhador que, ao atender mal seus pares, também promove a exclusão nos seus postos de trabalho.

Ao exibir o vídeo, após promover a reflexão com os estudantes, esses aplaudiram espontaneamente o momento, uma ação que surpreendeu e emocionou a pesquisadora.

No momento da introdução, foi entregue para os estudantes o texto intitulado *Voz da Pele*, de Luciene Carvalho.

Voz da pele

Faço estes poemas
pra falar com os meus,
pra ter uma conversa franca
que conte a opressão
nesta pele que não é branca.

Faço estes poemas
pra falar com os pretos
que resistem e sobrevivem
em toda forma de guetos.

Faço estes poemas
porque é urgente
que eu celebre
minha poesia
com minha gente.

Faço estes poemas
pra falar da cor
da pele e do preconceito,
pra falar do horror.

Faço estes poemas
porque nunca fiz,
porque nunca quis
abrir essa comporta.
Mas, hoje, isso importa.

Faço estes poemas
para dar voz
a mil gritos calados
por grilhão atroz.

Faço estes poemas
para descansar,
pois estou exausta

de tanto calar.

E, agora, me ouvirão cantar (CARVALHO, 2022, p. 73).

O poema foi recitado para os estudantes e em seguida lido por eles, estrofe por estrofe, passando-se à discussão de cada uma delas, sendo que ao final de cada reflexão eles anotavam as suas impressões no caderno de campo, como demonstrado na coletânea de imagens abaixo:

Figura 2 – Impressões dos estudantes sobre o poema lido



Fonte: Arquivo Pessoal da professora pesquisadora.

Para a etapa de Leitura e Interpretação, os estudantes foram organizados em círculo para uma roda de conversa, com o objetivo de realizar interpretação e discussão do texto, pautando-se na abordagem da temática do preconceito e exclusão. Em seguida, os estudantes também realizaram as anotações sobre suas impressões no caderno.

Figura 3 – Impressões dos estudantes na discussão colaborativa



Fonte: Arquivo Pessoal da professora pesquisadora

A terceira oficina foi dividida em dois momentos – parte A e B. Na parte A, durante a motivação, foi perguntado aos estudantes se eles conheciam as origens do povo brasileiro: Quais as origens do povo Brasileiro/Cuiabano? Como eles percebem essas influências? Onde eles se reconhecem? Como os estudantes se reconhecem? Alguns deles afirmaram não conhecer suas origens. Dessa forma, a professora sugeriu que os estudantes construíssem suas árvores genealógicas. Eles demonstraram entusiasmo com a atividade proposta e pediram para finalizar em casa em conjunto com a família para que pudessem perguntar detalhes sobre suas histórias e origens. Foi acordado que a discussão continuaria no próximo encontro.

Durante a etapa de Introdução, os estudantes receberam o exemplar *Edição Especial Raízes do Brasil*, Ano 2, Dezembro/2020, em forma impressa e digital, para que pudessem ler todos os textos presentes na edição.

Em seguida, foram estimulados à realização da leitura e interpretação, podendo folhear, ler e explorar a edição completa. Para realização dessa etapa, foram organizados em cinco grupos compostos por cinco estudantes cada um. O critério para formação dos grupos seguiu a ordem do diário de chamada. Cada grupo pôde escolher um texto literário contido na Revista analisada. Em seguida, os estudantes fizeram as anotações sobre suas impressões.

Os textos contemplados pelos estudantes pesquisados foram: Grupo 1: – *Fios*, de Livia Bertges; Grupo 2 – *Feminicídio*, de Janete Manacá; Grupo 3 – *Brasil 500 anos*, de Márcio Bororo; Grupo 4 – *Sábios animais*, de Leide Alcedina de Figueiredo e Grupo 5 – *Aqui*, de Eniel Gahete.

Figura 4 – *Fios*, de Livia Bertges Manacá



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Figura 5 – *Feminicídio*, de Janete



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Figura 6 - *Brasil 500 anos*, de Márcio Bororo



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Na sequência - Parte B - foi projetada a Capa do exemplar da Revista Literária em estudo: *Edição Especial Raízes do Brasil*. Os estudantes foram motivados a comentar, ainda organizados em grupo, sobre suas impressões em relação à capa da Revista Literária Pixé e anotar as impressões do grupo.

Na introdução, foram retomados os trabalhos em grupo com o exemplar em forma impressa e digital. Para a realização da Leitura e Interpretação, os estudantes foram organizados em roda de conversa e estimulados a compartilhar com o grupo o texto escolhido e suas impressões: O que os motivou a realizar essa escolha? Qual a temática abordada no texto? Quem é seu escritor? Por que o texto chamou a atenção dos integrantes do grupo? Os estudantes gostariam de conhecer o escritor? Em caso afirmativo, por quê? Em seguida, realizaram as anotações sobre suas impressões.

Para a quarta oficina, foram previstas a visita de autores à unidade escolar. Inicialmente, havia a expectativa de receber a visita de alguns autores de forma pré-agendada, com a possibilidade de utilizar como critério os escritores/autores dos textos selecionados pelos estudantes no encontro nº 03. Os autores convidados falariam aos leitores participantes sobre suas trajetórias e suas obras, assim, os leitores poderiam interagir com os escritores convidados de forma a estreitar os laços entre autores e leitores. Ao final, deveriam realizar registros escritos sobre a experiência vivenciada.

No entanto, diversos fatores interferiram de forma a não possibilitar essa dinâmica de trabalho, a exemplo da extensão do calendário de reforma da unidade escolar, jogos da seleção

brasileira, cujas datas de dispensa dos estudantes dependiam do desempenho da seleção em cada fase dos jogos. Por essa razão, os agendamentos não se efetivavam. Por sugestão dos estudantes, objetivando conhecer melhor a literatura produzida em Mato Grosso, a pesquisadora organizou um cantinho da leitura, o “bate e volta”. Para isso, disponibilizou os seus exemplares de diversos escritores para leitura e compartilhamento com estudantes. Uma cesta foi organizada para facilitar a mobilidade dos exemplares, já que o espaço da biblioteca estava interditado e coberto por lonas em decorrência das obras de reforma naquele pavilhão da escola. Após uma pesquisa realizada pelos estudantes, montou-se um resumo da biografia dos escritores mato-grossenses selecionados pela turma. Ao longo das aulas, os estudantes podiam emprestar livros, compartilhar as experiências de leitura e realizar a devolução dos exemplares no mesmo local.

Figura 7 – Seleção natural de leitores por afinidades



Fonte: Arquivo Pessoal da professora pesquisadora.

O trabalho de pesquisa resultou em agrupamentos de autores que se destacam por critérios específicos: *Contemporaneidade*: Lucinda Persona, Marta Cocco, Aclyse Mattos, Divanize Carbonieri, Eduardo Mahon, Ivens Scaff e Caio Augusto Ribeiro. *Superação e inspiração por quebra de paradigmas e combate ao preconceito*: Luciene Carvalho; *Importância histórica*: Marilza Ribeiro, Maria de Arruda Muller, Silva Freire e Manuel de Barros.

Durante o ciclo de leituras do “bate e volta”, um livro se destacou pela quantidade de empréstimos, cujo título é “Ikuiapá na boca do Pari”, dos autores Anna Maria Ribeiro Costa e Rosemar Eurico Coenga, com ilustrações de João Batista Conrado, editado pela Editora Entrelinhas (2020).

O destaque da obra se justifica pela beleza das suas figuras ilustrativas, a riqueza das narrativas e memórias que reacendem a história recente das tradições do povo cuiabano, que

ainda são repassadas oralmente entre as gerações, tão vivas na cultura e nas tradições dos povos ribeirinhos.

As diversas tentativas de agendamentos para efetivar a visita dos escritores dessa obra resultaram-se frutíferas, e finalmente os estudantes puderam receber e disfrutar da tão sonhada visita dos autores à unidade escolar. A visita se deu no último dia de aula do ano letivo e foi um momento de troca, aprendizado e uma grande festa.

Figura 8 – Visita dos autores à escola



Fonte: Arquivo Pessoal da professora pesquisadora.

Com o objetivo de formar cidadãos leitores engajados, críticos e atuantes num mundo globalizado, o trabalho realizado por meio das oficinas buscou dialogar com Bordini e Aguiar (1998), ao afirmar que é no 5º nível de leitura que o jovem estudante desenvolve e volta o seu olhar para a leitura crítica:

[...]. É o período que abrange a 8ª série e o 2º grau, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de idéias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao aluno deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos (BORDINI e AGUIAR, 1998, p. 21).

Somente desta maneira, com leituras críticas, contextualizadas e voltadas às questões regionais contemporâneas, será possível contribuir para a construção do conhecimento

científico, com o intuito de preservar e valorizar as manifestações naturais, culturais, sociais, políticas e filosóficas.

Seguindo nesta mesma perspectiva, Marta Cocco traz como questionamento “por que considero relevante uma investigação sobre identidades culturais no Mato Grosso” (COCCO, 2006, p. 19). Para a autora, identidade é um assunto de interesse mundial, não sendo mais visto como algo fixo e imutável, isso graças ao fenômeno da globalização.

3.4 Análise dos dados

Neste trabalho de pesquisa, propõe-se identificar as manifestações orais de leitura e interpretação dos leitores relacionados a sua identificação com os temas propostos para análise, bem como os seus registros escritos, relacionando-os com as unidades de contexto dentro de um posicionamento social. A categorização foi realizada através da seleção de expressões de sentido, buscando a compreensão sobre o que os estudantes explicaram ou tentaram explicar por meio dos seus posicionamentos orais e escritos apresentados durante os encontros da oficina.

Ressalta-se que a etapa de análise de dados compreende várias etapas, dada a necessidade de atribuir significados aos dados coletados no decorrer do desenvolvimento das oficinas. Neste estudo, tomamos como referência as etapas da técnica propostas por Bardin (2011). Essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que serão analisadas no capítulo quatro destinado à discussão dos dados coletados durante as oficinas.

A primeira fase, pré-análise, objetiva sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, no caso, análise de atividades produzidas por meio de oficinas. Esta fase compreende: a) *Leitura flutuante*: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos produzidos pelos estudantes pesquisados e demais fontes a serem analisadas; b) *Escolha dos documentos*: consiste na definição do *corpus* de análise; c) *Formulação das hipóteses e objetivos*: a partir da leitura inicial dos dados; d) *Elaboração de indicadores*: a fim de interpretar o material coletado.

Tendo em vista as regras de seleção do *corpus* de análise, que é composto por todos os documentos selecionados para análise durante o período de tempo estabelecido para a coleta de

informações, como participação dos estudantes nas rodas de conversa, registros nos cadernos de campo, expressões não verbais dos estudantes observadas criteriosamente pela investigadora com total consentimento dos sujeitos da pesquisa, passou-se à preparação do material, que se constitui como uma fase intermediária, que compreende a reunião de todo o material para tratar as informações coletadas (cadernos de campo, observações e imagens), com vistas à preparação formalizada dos textos.

Concluída a primeira fase, anteriormente descrita, o próximo passo se constitui na exploração do material, que consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Nessa fase, o material coletado foi recortado em unidades de registro. Tomou-se como unidades de registro os parágrafos de cada produção, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também são aglutinadas em função da ocorrência dos temas, que resultam nas categorias finais. Assim, o texto das produções dos estudantes é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (respostas aos questionamentos, produções e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Nessa fase, seguem-se as etapas compreendidas pelo método de análise composto dos seguintes estágios: 1) Leitura geral do material coletado; 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas

unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 5) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 6) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 7) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

3.5 – Síntese da Metodologia

Este estudo caracteriza-se como descritivo, se propõe a descrever a utilização da técnica análise de conteúdo, aplicada nesta pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “Mergulhos na Revista Literária *Pixé*: Literatura produzida em Mato Grosso na sala de aula”.

De abordagem qualitativa, nessa pesquisa buscamos responder às seguintes questões: Como os leitores em fase de escolarização irão receptionar a proposição da leitura de textos produzidos em Mato Grosso veiculados na Revista Literária *Pixé*? Os textos selecionados propostos para leitura proporcionam uma atividade de leitura prazerosa junto aos estudantes do Ensino Fundamental II, preparando-os para outras leituras a partir do Ensino Médio? O método aplicado através da leitura dos textos literários propostos é capaz de mobilizar os estudantes para a leitura frequente da literatura brasileira produzida em Mato Grosso, nos seus mais variados veículos de comunicação de forma crítica e emancipatória? E o objetivo geral: Analisar como se dá a recepção de textos da literatura produzidos em Mato Grosso numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, enfatizando as possibilidades de uso do texto literário e sua contribuição na formação de leitores literários.

Tendo definido o problema e os objetivos da pesquisa original, parte-se para descrição da coleta dos dados, que foi realizada através de oficinas semiestruturadas e observação direta. Como instrumento de coleta de dados primários, foram realizados 04 encontros com 25 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do ciclo de formação humana, sendo 10 estudantes do sexo feminino e 15 estudantes do sexo masculino. As oficinas tiveram duração média de 2 (duas) horas, foram registradas em caderno de campo e fotografadas para serem analisadas. Salienta-se que a seleção da turma selecionada para fazer parte do *corpus* de pesquisa buscou respeitar a diversidade de sexo e local de origem, ou seja, trata-se de uma turma composta por estudantes vindos de diversos bairros da Capital e cidades vizinhas, matriculados nesta unidade escolar no início do ano letivo da realização desta pesquisa.

Ainda, como fonte de dados, destaca-se a realização da técnica de observação direta na rotina da turma participante. A coleta de dados, através da técnica de observação, busca conseguir informações, utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspectos da realidade, à primeira vista incompreensíveis. Essa técnica auxilia o pesquisador a obter e identificar provas sobre os objetivos de que os indivíduos não têm consciência, entretanto, guiam seu comportamento. A observação desempenha papel importante, pois obriga o investigador a estabelecer um contato direto com a realidade estudada (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Destaca-se que se optou pela observação direta, estando, portanto, a pesquisadora presente fisicamente durante os quatro encontros destinados a realização de Oficina que resultou na coleta dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NAS OFICINAS

“Escuta, que o silêncio alto fala das coisas, que no colo, o tempo embala, e está em tantos mitos e locais¹⁹”.

Com o objetivo de responder aos problemas e aos objetivos a que essa pesquisa se propôs, os dados coletados foram analisados consoante ao que é proposto por Bardin (2011). É importante destacar o que o autor indica em relação à análise de conteúdo, que já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 1920, por Leavell.

Embora a definição de conteúdo tenha surgido por volta das décadas de 1940-1950, com Berelson (1948), auxiliado por Lazarsfeld (1948), a publicação da obra de Bardin, “Analyse de Contenu”, só ocorreu em 1977, sendo seu método configurado nos detalhes que servem de orientação atualmente. Para Bardin (1977), a análise de conteúdos também pode configurar, ao mesmo tempo, uma análise de significados e de conteúdo, em que o analista, ao entrar em contato com o seu objeto de pesquisa, pode, em sua busca, estar empenhado em alcançar uma compreensão para o sentido da comunicação e ao mesmo tempo do significado. Ademais, para esse autor, a análise de conteúdo se classifica em três diferentes fases cronológicas, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para Bardin, ao se buscar pelo resultado a partir da análise de dados, o pesquisador precisa definir, de antemão, quais serão os mecanismos de que irá dispor para que se obtenha o melhor resultado. Ainda para esse autor, o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

^{19 19} Trecho do poema: Vozes Ancestrais da escritora Edir Pina de Barros. In: Revista Literária Pixé, Ed. Especial: Raízes do Brasil, Ano 2, dezembro/2022, p. 16.

A pré-análise está relacionada à organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais que foram colocadas no referencial teórico. Esse é o momento em que se estabelecem os indicadores para realizar a interpretação das informações coletadas. A seguir, inicia-se a etapa da leitura geral do material selecionado, oriundo, no caso desta pesquisa, das verbalizações dos estudantes e dos registros das impressões decorrentes das participações dos aprendizes nas oficinas. Esta fase é compreendida por quatro etapas: a) leitura flutuante, que é o momento de ter contato com o texto para conhecê-lo, obtendo impressões e orientações; b) a escolha dos documentos, que é o momento da definição do *corpus* do estudo e que deve obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; c) construção de objetivos e hipóteses, que se dá a partir da leitura inicial dos dados constitutivos do *corpus*; e d) a elaboração de indicadores, que diz respeito à interpretação do material coletado.

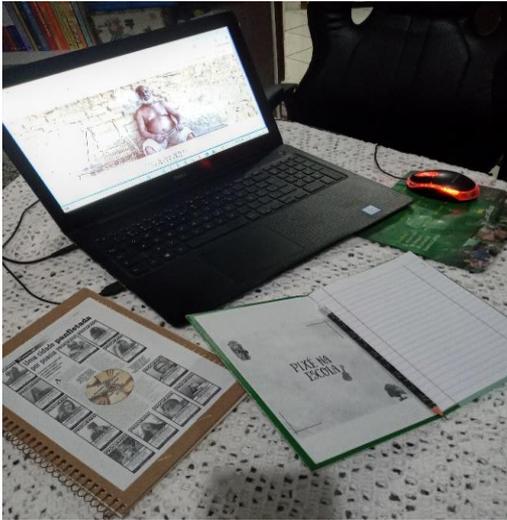
A fase seguinte, que é a exploração do material, se refere a administrar as decisões que foram tomadas na etapa anterior. Esta fase considera os recortes feitos nas verbalizações e as temáticas agrupadas em categorias. Assim, para Bardin (1977), a codificação é uma fase essencial na análise de conteúdo, em que os dados brutos são recortados, agregados e enumerados. Essa é, sem dúvida, a fase mais importante, pois é ela que tem a função de delinear todo o andamento correto das próximas etapas da pesquisa.

A terceira fase trazida por Bardin (1977) pauta-se no tratamento dos resultados, de inferência e de interpretação do material coletado, podendo, a partir de suas utilizações, confirmar as hipóteses iniciais ou evidenciar novas descobertas.

A partir da sequência apresentada, as análises foram realizadas seguindo as seguintes fases:

Fase um: após a realização da oficina, que totalizou quatro encontros com duração de duas horas cada um, as verbalizações dos estudantes foram anotadas em vinte e três cadernos pequenos, utilizados pelos estudantes (fase 1), sendo dois cadernos com cinco folhas de registros, cinco cadernos com quatro folhas, cinco cadernos com três folhas, sete cadernos com duas folhas, dois cadernos com uma folha e dois cadernos sem nenhum registro escrito, totalizando 61 (sessenta e uma folhas) com anotações na frente e no verso.

Figura 9 - Organização dos cadernos de campo **Figura 10** – Cadernos de campo (anotações)



Fonte: Eliane Dolens de Almeida Garcia, 2023



Fonte: Eliane Dolens de Almeida Garcia, 2023

Fase 2: Os dados foram organizados visando atribuir a codificação para cada participante, o que ocorreu por meio da escolha de nomes de pássaros, levando em consideração o critério da representatividade por meio da fauna mato-grossense. Optou-se por aqueles catalogados relativos ao Pantanal: Arara-canindé, Arara-vermelha, Arara-azul, Canário-do-campo, Cardeau-do-pantanal, Cara-suja-do-pantanal, Carcará, Catatau, Chroró-do-pantanal, Curicaca-real, Ema, Garça-branca, Gavião-belo, Gralha-do-pantanal, Jaburu, João-do-pantanal, João-de-barro, João-pinto, Papagaio-verdadeiro, Periquito-rei, Tachã, Tucano e Tuiuiú.

Em seguida, foram realizados os recortes da pesquisa a partir da convergência com o conteúdo semântico ou sintático, sendo registrados separadamente. A etapa que corresponde ao estabelecido por categorias analíticas obedeceu à sequência *1.1 a 11.1*, para estabelecer o índice de participação dos estudantes nas atividades realizadas. Já a sequência 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9 visava registrar as verbalizações individuais dos estudantes. Finalmente, a sequência *10, 11 e 12* visava registrar as impressões coletivas. Em sua formulação, foram levados em consideração os princípios estabelecidos por Bardin (1977), que seriam a exclusão mútua entre as categorias, a homogeneidade das categorias, a pertinência, que diz respeito à não distorção da mensagem transmitida, à objetividade/fidelidade na compreensão e clareza e à produtividade.

Seguindo a perspectiva teórica de Gil (1999), foram formuladas abordagens do problema pesquisado visando descrever e decodificar de forma interpretativa e analítica os componentes de investigação inicialmente formulados, para comprovar ou modificar as hipóteses presentes e referenciais teóricos inicialmente propostos.

Para Silva e Fossá (2013), as categorias iniciais são aquelas estabelecidas a partir das primeiras impressões do pesquisador sobre a realidade investigada obtidas por meio dos dados coletados. As categorias intermediárias são originalizadas das iniciais pautadas no referencial teórico, nas verbalizações e posteriormente na análise. Finalmente, as categorias finais são constituídas pela síntese dos significados revelados pela participação dos estudantes, pelas verbalizações individuais e coletivas identificadas durante as análises realizadas na pesquisa, cujos resultados descritos pautam-se na análise de conteúdo, segundo Bardin (1997), evidenciando a recepção dos estudantes participantes, por meio da identificação de categorias analíticas.

4.1 Análise e discussão dos resultados obtidos no primeiro encontro

Quando perguntados, durante a atividade de motivação, se conheciam a Revista Literária Pixé, os estudantes foram unânimes em afirmar total desconhecimento em relação a existência da Revista objeto dessa pesquisa. Entendemos relevante essa investigação para saber qual a relação entre o nosso objeto de estudo e os nossos estudantes, que entrariam em contato com ele.

A discussão pautada na Edição Especial *Raízes do Brasil* teve início com uma reflexão abordando a necessidade de o indivíduo conhecer e, para além disso, reconhecer a cultura da qual faz parte para, então, ser capaz de compreendê-la e valorizá-la enquanto identidade.

A identidade de um determinado grupo social é determinada pelas expressões culturais de um povo. Para Paulo Freire “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38).

A cultura cômica popular, por exemplo, expressou a visão de mundo peculiar das camadas inferiores da sociedade. Mas, apesar disso, manteve um permanente, orgânico e dinâmico contato com a cultura oficial, influenciando e sendo influenciada por ela (BAKHTIN, 1987).

Compreender e registrar essas expressões é a chance de oportunizar às gerações futuras conhecer as raízes históricas vividas por cada geração, de forma a ligar saberes, costumes, tradição e representatividade. Nesse sentido, Santos assevera que “cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também, suas relações com outras culturas” (SANTOS, 1983, p. 12).

Assim, compreende-se que a cultura é capaz de levar o ser humano a reinventar e a ressignificar sua história:

A cultura é o conjunto de códigos, símbolos, reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles são mais tarde introduzidas nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concede (BRASIL, 1997, p. 34).

Com essas palavras, compreendemos que cada comunidade cultural é formada por vários grupos sociais, sendo que neles cada indivíduo apropria-se dos seus símbolos oriundos de seus ancestrais. Portanto, as manifestações e expressões artísticas não são estáticas, pois passam por transformações e ressignificações dinâmicas, ligando e unindo as gerações.

A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõem a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia (BRASIL, 1997, p. 34).

Desse modo, é possível afirmar que a escola é um importante espaço formado por indivíduos em constante construção de sua própria identidade. Logo, esse espaço deve estimular e promover diálogo político e cultural que possibilite a construção de saberes que vão muito além das práticas pedagógicas sustentadas na formalidade discursiva estrutural atreladas em bases do período colonial.

Giroux e Simon afirmam que o currículo deve ser pensado a partir de uma política cultural:

[...] a realidade concreta das salas de aula permite perceber como o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa, e finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social [...] (GIROUX; SIMON, 2005, p. 98).

A constatação de que os estudantes desconheciam a Revista Literária Pixé, sendo essa uma produção tão expressiva enquanto veículo de circulação dos textos literários de expressão mato-grossense, reforça a necessidade de incluir no currículo de Língua Portuguesa obras e autores mato-grossenses.

Entendemos essa importância, pois a discussão sobre educação popular e cultura popular teve início na década de 1960 e se estendeu até 1990, fomentada pelo educador Paulo Freire, discussão que perdura atualmente por teóricos de diferentes tendências pedagógicas, garantindo, assim, que essa reflexão deve ser partilhada em conjunto entre escola e sociedade e que, portanto, possa permitir às crianças, jovens e adultos melhor compreensão sobre o seu papel social no mundo, podendo, por meio de um comportamento político, ético e educativo agir tanto no tempo quanto no espaço para a construção de um espaço mais democrático para si e para o outro.

Para Cosson, “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. (COSSON, 2009 p. 17). Logo, sem a compreensão do passado, não é possível estabelecer uma relação dialógica entre conhecimento e população. Portanto, para que ocorra interação entre as diversas áreas do conhecimento, é preciso promover espaço de participação e o exercício da cidadania.

Segundo Freire (2001), o ato de ensinar não deve se constituir em um processo resumido a uma ação mecânica, em que o professor repassa informações ao educando. Para ele, ensinar está pautado na ação de estimular a capacidade crítica da leitura da palavra e do mundo, dentro de um determinado contexto.

Compreender o significado que a cultura popular exerce sobre o processo educacional no Brasil e em especial em Mato Grosso é a base para garantir uma escola democrática e inclusiva para todos, independentemente das crenças, da religião, do gênero ou classe social.

Tomando-se como base os resultados obtidos na atividade 1, constata-se que dos onze estudantes que participaram da atividade motivadora, dez não conheciam o doce típico denominado pixé e nunca o tinham experimentado.

Desse total de estudantes, cinco tiveram uma impressão negativa ao experimentá-lo, enquanto três aprovaram a novidade. Um estudante não aceitou experimentar e somente um deles se mostrou familiarizado com o doce, que faz parte da tradição cuiabana. Os relatos apontam para a falta de contato, falta de aproximação com o produto.

Constata-se que há uma certa resistência e estranheza ao se estabelecer novas relações culturais, especialmente no que se refere ao participante que se recusou a experimentar. Ainda assim, um terço aprovou.

Importante destacar que essa ligação com as tradições está diretamente relacionada aos costumes locais. Também confirmamos, ao ir em busca do doce para apresentar para os

estudantes, que o único local em que atualmente se produz o doce é o Mercado do Porto²⁰. Segundo informações prestadas por comerciantes locais, atualmente apenas duas famílias conservam a prática de produção do doce, fornecendo-o para venda no local.

Em relação à participação dos estudantes, a maior parte se mostrou interessada pela atividade, demonstrando envolvimento e curiosidade em relação ao material apresentado. São aprendizes que demonstram curiosidade e uma postura de autonomia mediante a proposta de leitura dos textos literários sugeridos, embora não tivessem nenhum contato anterior com a Revista Literária Pixé.

Quadro 2 – Atividade 2 - motivação

Participante	Impressões sobre o clip “É bem Mato Grosso”. Quais aspectos os estudantes reconheceram?
Catatau ²¹	Animais, cachoeiras, viola índio, caju, tucano, culinária, dança e paisagens.
Arara-canindé	Comida, dança, viola, roupas, índios, animais, o clima e o rasqueado.
Tachã	Fauna, flora, música, comida, os rios e cachoeiras, rodeio, os negros, as casas e as construções.
Tucano	Copiou, mas não respondeu.
Gavião-belo	Copiou, mas não respondeu.
Arara-vermelha	Viola de cocho, Pantanal, piché, jacaré e tuiuiú.
Curicaca-real	Viola de cocho, caju, peixe, piché, arara, rodeio, tucano, índios, manga, onça e o jacaré.
Gralha-do-pantanal	Tucano, peixe, manga, comidas típicas e tuiuiú.
João-pinto	Danças: siriri e cururu. Comidas típicas: peixe assado, guaraná e manga. Animais: Tuiuiú.
Arara-azul	Músicas regionais, frutas, comidas, animais, lugares, vestimentas, instrumentos musicais, etc.
Chororó-do-pantanal	Peixe, dança, rio, rodeio, índio, piché e jacaré.
Ema	Frutas, dança, animais e viola de cocho.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Sobre esse aspecto investigativo, é pertinente ressaltar que os elementos envolvendo a fauna, a flora e a cultura se fazem presentes nos apontamentos dos estudantes, assim como elementos que compõem a música e a paisagem local. Ainda que a memória possa ser considerada tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo, é fundamental levar em

²⁰ Mercado do Porto está localizado às margens do córrego Oito de Abril, em Cuiabá. O Mercado do Porto é considerado símbolo cultural e um dos principais pontos turísticos da Capital mato-grossense. Seus primeiros registros de existência datam da década de 70.

²¹ Os nomes atribuídos para cada estudante participante são pseudônimos escolhidos pela pesquisadora em conjunto com os estudantes com o objetivo de valorizar e registrar elementos da região.

consideração que ambas em determinado momento se entrelaçam em direção à construção social. Assim, para Debray:

A memória de um país, da família, das épocas, das instituições integra o conjunto a que chamamos de memória social. Os registros, sejam quais forem, permitem o desenvolvimento da cultura, guardam nossa memória coletiva, o que incide sobre a possibilidade de alterações culturais (DEBRAY, 2000, p. 16).

Os atos de contar e de ouvir histórias constituem uma maneira de existir na lembrança, ao passo que se compartilham experiências através das gerações. Essa prática é um ato natural do ser humano, que tem por costume transformar acontecimentos em narrativas que vão se eternizando através dos tempos. Ao mesmo tempo em que somos criadores de histórias, além de testemunhas, também somos personagens, conciliando experiências pessoais com outras experiências que compõem uma história maior.

A professora e escritora Ecléa Bosi (1994), em sua obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, nos chama a atenção para um conjunto de reflexões acerca do importante papel que o registro das narrativas exerce em relação à humanidade. Para a autora, a função social do velho vai muito além de ser um guardião das lembranças e memórias de um povo, ao afirmar que esses anciãos têm a função de “unir o começo e o fim, ligando o que foi e o por vir” (BOSI, 1994, p. 18).

Bosi (1994) tece, em sua obra, reflexões sobre a sociedade capitalista, que se utiliza da força de trabalho do velho, no entanto, recusa seus conselhos e sua sabedoria. Ela aponta:

O que poderá mudar enquanto a criança escuta na sala discursos igualitários e observa na cozinha o sacrifício constante dos empregados? A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial (BOSI, 1994, p. 73).

Além de estabelecer uma importante crítica à desigualdade e à falta de equidade dentro da sociedade, a autora defende que a perda da memória social pode representar o fim da identidade de uma sociedade, daí a importância de manter a memória e os costumes do povo cuiabano vivos a cada geração que se renova.

Para compreender a dicotomia escola e sociedade, se faz necessário ter clareza sobre como esse tripé enriquecedor, que compreende a escola, a família e a sociedade, pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Freire chama a atenção para a importância de a escola respeitar os diversos saberes dos educandos, sobretudo, das classes populares:

[...] coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes, em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 33).

Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental no processo, tanto para a preservação da memória de seu povo quanto na construção de um discurso de equidade. Fato que, também, podemos confirmar a partir da fala de uma estudante participante, ao afirmar que “Talvez seja porque eu nunca tinha comido, então não estou acostumada”. Pode-se, portanto, considerar que a memória é o entrelaçamento de várias memórias, pois é a partir das trocas que o passado pode ser transmitido para gerações futuras, garantindo, assim, que determinado povo possa construir uma memória permeada não só de informações, mas também de afetividades e de significados.

É função da escola, portanto, em conjunto com todos os segmentos que a compõem, promover ações democráticas que levem ao reconhecimento e à promoção de ações de diversão cultural e social para os estudantes que, ao ingressarem na escola, chegam repletos de vivências, conhecimentos e valores éticos, morais e culturais.

Para isso, é fundamental que o currículo escolar esteja composto de valores baseados no reconhecimento da realidade sociocultural dos estudantes, garantindo, portanto, a reflexão e o conhecimento de suas origens, ou seja, o currículo não deve estar voltado a atender aos interesses restritos de uma classe dominante e excludente, que, muitas vezes, desconsidera a cultura local e popular.

Quando o professor interage com seus estudantes não só cria vínculos afetivos, como também se torna um facilitador no processo de aprendizagem. Ao promover o contato dos estudantes com materiais carregados de significados culturais relacionados à população local, garante a eles as condições de gerar identificação e interação com outros saberes.

É pertinente destacar que a maior parte dos participantes mostrou ter conhecimento sobre os principais elementos disponibilizados no vídeo apresentado e, embora já tivessem tido contato com o clip antes, uma vez estimulados à reflexão durante a leitura e a partir da verbalização das impressões em sala de aula, puderam realizar uma leitura mais atenta sobre o conteúdo cultural apresentado.

Para Antonio Candido (2011), a literatura deve ser acessível às pessoas de todas as idades, sem censura e garantindo a diversidade de gêneros:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, 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 de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 16).

No entanto, para que o direito à literatura seja garantido a todos, não basta que haja a diversidade de gêneros literários, sendo preciso ser estimulado através de programas governamentais e ações da sociedade organizada a inclusão e circulação das diferentes culturas, a exemplo das culturas populares em todas as suas expressões.

Interessante observarmos que, em relação à composição da identidade do povo cuiabano, questão que só será abordada em encontros posteriores, já é possível destacar que os estudantes Catatau, Arara-canindé e Curicaca fazem referência à população indígena, da mesma forma que o participante Tachã fez referência ao negro.

Essa mesma referência em nenhum momento foi feita ao homem branco, embora também houvesse a participação de pessoas brancas no clip, o que nos leva a reforçar a importância de se construir uma identidade de pertencimento e reconhecimento como forma de identidade social. Essa postura motivou um debate com o grupo sobre a necessidade de se conviver e de se respeitar a diversidade, já que o simples fato de olhar para a cultura e para os costumes do outro não significa exatamente que haja um sentimento de interação, socialização e inclusão.

De acordo com o Censo do IBGE de 2022, os termos utilizados para determinar a cor de cada indivíduo são: preto, pardo, branco, indígena e amarelo, e para definir alguém que se autodeclara como branco é preciso levar em consideração além do tom da cor da pele, características físicas historicamente associadas às populações europeias.

Essa distinção também fica evidente quanto às preferências e identificação relativas aos costumes e tradições. O conceito de brancura no Brasil e igualmente em nosso estado continua sendo muito complexo, já que parte de uma população com traços mestiços, por acreditar que o homem branco possui maior valor, se autodenomina como brancos, negando fazer parte diretamente da cultura classificada como popular, com predominância de características miscigenadas.

A partir disso, acreditamos que, para alguns estudantes, as atividades propostas durante o momento de motivação eram destinadas diretamente aos estudantes denominados pretos, pardos, indígenas ou amarelos, se referindo a quem possui miscigenação de raças com predomínio de traços diferentes dos brancos.

Fanon (2008) nos chama a atenção para a importância do impacto do sistema europeu que ainda hoje influencia diretamente dimensões de ordem também imateriais, mediando as questões culturais na modernidade. A negação pode ser explicada pelo medo da perda de uma identidade pautada na crença de pertencimento a uma origem europeia considerada superior. Nas palavras de Fanon, “por mais que essa constatação seja dolorosa, é preciso fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”. (FANON, 2008, p. 25-28).

Faz-se necessário refletir sobre o sentimento de não-pertencimento, que é a provável falta de motivação dos oito estudantes que não participaram da atividade²², conforme apontamento no quadro 2 (p. 79), que mostra que seis estudantes não realizaram a atividade e dois copiaram, porém não responderam.

É importante esclarecer que os estudantes foram estimulados a realizar a atividade, porém não a realizaram por demonstrar falta de interesse pela temática e até mesmo um sentimento de timidez, mediante a brincadeiras decorrentes da falta de maturidade dos estudantes e comentários em decorrência do clip apresentado, demonstrando que não se sentiam confortáveis com as manifestações envolvendo a música e dança como o “cururu” e o “siriri” e, ainda, em relação ao sotaque bem marcado pelo linguajar cuiabano, sendo, portanto, necessário desconstruir a imagem de inferioridade atribuída aos costumes e tradições locais.

Os dados apresentados contribuem para refletir sobre como abordar a diversidade cultural de forma a atribuir significados e ensinar os conteúdos em sala de aula pautando-se em uma abordagem socioconstrutivista e interacionista, tomando como princípio uma cultura de paz e de respeito às diversidades.

Quadro 3 – Atividade 3 – Motivação

Participante	Quanto os estudantes conhecem sobre literatura em geral? Quais obras já leram?
Catatau	Carol Estrela, dividida entre dois amores, A Bíblia, Mônica.
Arara-canindé	Turma da Mônica, O diário de Fani (romance)
Tachã	Turma da Mônica, Diário de um banana, O Pequeno Príncipe, Mangá de Boruta e Machado de Assis.
Tucano	Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato.
Gavião-belo	A Bíblia.

²² Atividade 1 de motivação.

Arara-vermelha	Nacionais: Duas Luas; 8 Km; Sétimos Filhos e Os contos de Kurt. Internacionais: Toda a saga de Os Olimpianos; Primeiro livro da coleção de Anne Witn an E. Toda a saga de Heartsopper; Diário de Anne Frank; O grande livro de metodologia Egípcia; Orgulho e Preconceito (não finalizou); Aristóteles e Dante descobrem os segredos do Universo; Nick e Charlie; Rádio Silêncio; 192 days; Livro de regras paranormal; Amarelo, Branco e Sangue Azul e Sandman (não finalizou).
Curicaca-real	Gibi, poemas, a Bíblia, Romances, Crônicas, Livros de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato.
Gralha-do-pantanal	Turma da Mônica.
João-pinto	A Bíblia, Turma da Mônica, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato.
Arara-azul	A Guia (estava lendo naquele momento); Zé Carioca; Turma da Mônica; a Bíblia (estava lendo); A última Crônica; O Pequeno Príncipe; A Seleção; A Elite; A Escolha; Um de nós está mentindo (estava lendo); A culpa é das estrelas; Não existe o impossível.
Chororó-do-pantanal	A Bíblia Sagrada.
Ema	Turma da Mônica; Romance Gay, Machado de Assis e poesias.
João de Barro	Monteiro Lobato, Maurício de Souza e Racionais.
João-do-pantanal	Turma da Mônica; A Bíblia Sagrada; O Caçador; A casa mal-assombrada e Machado de Assis.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Dentre a leitura estabelecida a partir das respostas dos estudantes, é possível destacar dois pontos importantes: a escolha de determinado gênero literário e a troca da obra pelo autor, explicada por uma figura de linguagem, a metonímia.

Em relação a escolha por gêneros, constata-se que dos treze estudantes que participaram da atividade, oito deles citam a Turma da Mônica, história em quadrinhos atualmente adaptada para o cinema e a TV.

Percebe-se que, embora as gerações sejam influenciadas por um contexto diferente, há nesse dado uma aproximação entre as gerações, pois “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 81). Com isso, a leitura de uma obra não deve limitar-se apenas à dimensão estética, mas também à dimensão social em que o livro e o leitor estão inseridos.

As HQs se configuram como textos multimodais porque são construídas por diversos modos de apresentação: imagens, textos escritos, onomatopeias, letras de fontes de tamanhos e formatos diversos e cores variadas, constituindo, portanto, uma importante estratégia para o letramento, por se tratar de uma modalidade textual carregada de sentidos para a criança.

De acordo com Moya, os quadrinhos se mostram essenciais, à medida que:

[...] através do humor, do riso, da aventura, do heroísmo, das boas ações, do bem contra o mal, da luta pela justiça contra a injustiça, dos pequenos contra os fortes e poderosos, as HQ desempenham um importante papel na expectativa de construir um mundo melhor e mais justo socialmente (MOYA, 1986, p. 8).

Demonstrar interesse pela leitura das HQs não quer dizer que os estudantes participantes optem por gêneros textuais menos privilegiados, pois, segundo Mika, “o gênero discursivo a ser explorado na escola deve ser um texto que circula na esfera social da criança e atende suas expectativas de leitura” (MIKA, 2006, p. 87).

Logo, ao considerar a dimensão social, propor e estimular a leitura de HQs nesse contexto, considerando a trajetória da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, significa, a partir das etapas do Método Receptional, o atendimento ao horizonte de expectativa dos estudantes. Em contrapartida, o *Pequeno Príncipe em quadrinhos* e o *Pequeno Príncipe* em versão original, que também serão apontados pelos estudantes, como analisaremos em seguida, representam uma ruptura do horizonte de expectativas, dado o prestígio histórico e filosófico que a obra representa.

Em segundo lugar, seis estudantes fazem referência à *Bíblia Sagrada* como um dos livros que costumam ler. Na sequência, aparece um clássico, o *Pequeno Príncipe*.

O Pequeno Príncipe, escrito e ilustrado por Antoine de Saint-Exupéry em 1943, é uma fábula infantil que aborda questões relacionadas a como podemos nos equivocar na avaliação das coisas e das pessoas, por isso tornou-se também uma leitura muito interessante para adultos, pois propicia reflexões sobre as verdadeiras riquezas da vida, como amor, amizade, companheirismo, simplicidade, humildade.

Em 2008, a obra foi adaptada para os quadrinhos por Joann Sfar, e lançada no Brasil pela Editora Agir. Além desta, aqui no Brasil, a história teve uma adaptação ilustrada com os personagens de Mauricio de Sousa, criador da Turma da Mônica.

Dessa forma, concordamos que:

O êxito do trabalho com HQs está ligado à dedicação, organização e objetivo para colocar em prática o trabalho. Este não substitui a obra original, e sim serve de caminho para se chegar a ela. Por outro lado, é preciso deixar claro que as histórias em quadrinhos não são meios fáceis, ou inferiores a outras obras, e sim, uma linguagem ampla que possibilita a interpretação da mensagem por meio da decodificação da imagem e da escrita, de maneira objetiva, clara e lúdica (FERRO, 2014, p. 4).

De acordo com esta concepção, o texto está sempre aberto a várias interpretações pelo leitor. Não existe uma única maneira de interpretação, permitindo que o leitor possa interagir e

dialogar com o texto. A Estética da Recepção propõe a liberdade do leitor na sua relação com o texto, dando preferência à sua interpretação.

Considerando que o primeiro incentivo à leitura tem origem na família, analisamos o registro das respostas dos participantes acerca do texto religioso, que ocupa o segundo lugar nesta atividade de pesquisa, o que também revela uma proposta conservadora, geralmente marcada por um discurso cujos signos utilizados pelos diversos segmentos religiosos colaboram para um discurso voltado para problemáticas sociais, econômicas e políticas, uma linguagem conhecida presente no dia a dia das pessoas em geral. Portanto, o saber prévio de leituras e aquisições realizadas, ou horizonte de expectativas, determinam a recepção do texto.

Ao constatar a preferência por uma leitura de cunho religioso, à qual seis estudantes fazem referência direta, evidencia-se a forte influência que a religião exerce na formação dos estudantes em fase de escolarização, influência que fica evidente na fala, nas expressões e na postura que parte dos estudantes apresentaram.

Baseando-se no critério recepcional como um processo que não ocorre linearmente, mas sim como um conjunto aberto a possibilidades, novos sentidos podem ser atribuídos a textos antigos (Zilbermann, 2009). A liberdade que a palavra passou a exercer após a criação da imprensa fica evidente, na observação de Eliana Yunes (2002). A autora reflete o esforço que católicos e protestantes realizam diariamente para continuar exercendo um controle sobre as formas de ler e de interpretar a Bíblia. Uma tentativa também de impedir que novas leituras ocorram para leitores inseridos num contexto muito mais tecnológico e globalizado (YUNES, 2002, p. 99).

O gênero romance também é citado, ora com referência a autores do cânone brasileiro, ora com referência à literatura de fruição de característica brasileira e americana. Há ainda uma citação para o Mangá, nome dado a história em quadrinhos de origem japonesa.

Analisando a diversidade na determinação do horizonte de expectativa de um mesmo indivíduo, é possível observar que se passa de um estilo literário para o outro, o que caracteriza, sob esse aspecto de observação, uma pluralidade de pertencimentos sociais e simbólicos, situando-o em múltiplos lugares e espaços, o que confirma uma tendência a comportamentos de singularidade individual, ou seja, um mesmo indivíduo pode compor diferentes grupos sociais.

Para melhor compreensão desse processo é importante trazer a contribuição de Hans Robert Jauss (1994), que descreve a leitura como um processo que envolve e entrelaça leitor e texto, estabelecendo entre ambos uma relação dialógica:

O intervalo entre literatura e história, conhecimento estético e conhecimento histórico, pode ser ultrapassado, quando a História da Literatura não se limitar a descrever de novo o processo da história geral através do espelho de suas obras e descobrir, no curso da ‘evolução literária’, em seu sentido próprio, aquela função educativa e social, que correspondia a literatura quando esta concorria com outras artes e poderes sociais para emancipar o homem de suas ataduras naturais, religiosas e sociais (JAUSS, 1994, p. 207).

Nesse contexto, é possível compreender que haja na estética da recepção um convite para a aplicabilidade e para a prática de uma literatura emancipatória, ou seja, uma literatura libertadora que emancipe o sujeito para constituir-se como parte da sociedade a qual pertence.

Nesta etapa, realizamos a comparação entre as duas fases anteriores para que os participantes pudessem refletir sobre as semelhanças e diferenças em relação a escolha de textos que os aproximassem tanto da literatura de característica nacional e ou de fruição quanto dos textos literários produzidos em Mato Grosso, levando-os a refletir sobre a importância da ruptura do horizonte de expectativas, permitindo-se viver novas experiências de leitura literária.

A preferência pelos clássicos, obras adaptadas para o cinema nacional e hollywoodiano, por autores ligados ao cânone, vem reforçar a preferência dos estudantes por leituras relacionadas às culturas de maior prestígio social e político associadas à tradição literária e recomendadas pela escola com maior frequência.

Conforme nos afirma Certeau (1996), a arte da memória não pertence ao tempo cronológico, nem ao tempo histórico; está fundamentada no Kairós, no “momento oportuno” (CERTEAU, 1996, p. 157). O tempo memorial está inscrito em um campo de forças escondido entre as linhas da sujeição e da liberdade. Assim, ele reforça a força e a importância de se cultivar as memórias, de forma que essas ultrapassem os limites do tempo e do espaço.

O debate sobre diversidade na escola ajuda a construir um ambiente de inclusão, empatia e respeito entre os estudantes e toda a comunidade escolar:

Por conseguinte, educar significa levar para fora, fazer sair, tirar de, e, por extensão, criar, instruir. Em seus princípios, a educação tem a ver com a ideia de trazer à luz aquilo que o sujeito tem como potencialidades internas, possíveis de se desenvolverem, e com a ideia de lhe fornecer conhecimentos, alimentá-lo intelectualmente para que se torne um adulto mais rico. Mas também significa levá-lo para fora, inseri-lo num ambiente mais amplo, fazê-lo sair de si e integrar-se na comunidade, assumindo os valores ali defendidos (AGUIAR, 2014, p. 19).

Considerando que o processo educacional é dinâmico, é possível afirmar que a educação é uma atividade social que deve incluir e acolher todas as manifestações culturais, devendo

promover atividades e discussões que possibilitem aos estudantes conhecerem melhor a si e ao outro. Portanto, se o controle dos sentidos se exercia “de fora” e “da origem”, agora sua gestação depende da operosidade na relação entre o sujeito e seu tempo, o sujeito e sua memória (YUNES, 2002, p. 102).

Quadro 4 – Atividade 4 - Motivação

Participante	Quanto os estudantes conhecem sobre literatura produzida em Mato Grosso? Quais obras já leram?
Catatau	Cuyabá de Anibal Alencastro (histórias, crônicas e lendas)
Arara-canindé	Cuyabá de Anibal Alencastro (histórias, crônicas e lendas)
Tachã	Nenhum.
Tucano	Cuyabá de Anibal Alencastro (lendas)
Gavião-belo	Nenhum
Arara-vermelha	Um mundo Cerrado de Lourenzo Falcão (Livro de poemas)
Curicaca-real	Apesar do amor de Marli Walker; Meia palavra vasta de Eduardo Mahon ²³ .
Gralha-do-pantanal	Nenhum
João-pinto	Nenhum
Arara-azul	Cuyabá de Anibal Alencastro.
Chororó-do-pantanal	Doce de Formiga de Marta Cocco
Ema	Cuyabá de Anibal Alencastro (crônicas e lendas)
João de Barro	Nenhum
João-do-pantanal	Nenhum

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

A leitura que fazemos sobre o nível de conhecimento dos estudantes pesquisados em relação ao respectivo conhecimento sobre literatura produzida em Mato Grosso nos traz dados semelhantes quando comparado ao resultado obtido no quadro 3 (p.p 83-84).

Primeiramente, evidencia-se que, dos quatorze estudantes participantes dessa atividade, seis não conhecem nenhuma obra ou autor cuja escrita é produzida em nosso estado. Cinco estudantes citaram uma única obra, presente na biblioteca da escola e trabalhada em sala de aula pela professora regente dessa mesma turma no início do ano letivo, incluída no planejamento por se tratar de uma obra escrita por um historiador e ex-professor da escola onde a pesquisa foi realizada.

Desse total de estudantes, três citaram obras que não tiveram a indicação da professora para leitura no decorrer do ano letivo, ou seja, os dados mostram que durante todos os anos de escolarização dos estudantes pesquisados, tempo que pode ser estipulado em uma média de nove anos, os estudantes tiveram pouco ou nenhum contato com textos literários produzidos em Mato Grosso, o que colabora para que haja um grande desconhecimento por parte desses

²³ Comentários da aluna: Os dois livros são parecidos, os dois têm frases filosóficas. No primeiro livro “Apesar do Amor” tem citações de outros autores como Santiago Vilella Marques, Aclyse Mattos e Franceli Silva Melo.

estudantes sobre a literatura que supostamente deveria ser trabalhada em sala de aula, uma obrigatoriedade que é inclusive garantida em força de Lei, como está sendo discutido no capítulo I.

Sabendo-se que a leitura é um importante pilar que compõe a educação de modo global, não apenas na Língua Portuguesa, mas em todas as línguas de forma universal, compreender sua forma de aplicabilidade para ampliar as possibilidades de crescimento no amadurecimento do leitor é essencial para que o estudante conclua com êxito a fase de escolarização, levando-o à descoberta de novos mundos no decorrer da vida após a conclusão do ensino básico.

Com base na necessidade de estimular novas perspectivas acerca da experiência com o texto literário e a partir das leituras realizadas, buscou-se estabelecer um questionamento do horizonte de expectativas dos estudantes à medida que, ao partir do repertório que tinham, fomos estabelecendo novas propostas de leitura por meio da edição Revista Literária *Pixé* escolhida para compor o *corpus* dessa pesquisa. Portanto, o Método Receptional consiste em:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86).

Logo, a proposta apresentada propõe a efetivação de leituras críticas e capazes de ampliar o horizonte de expectativas do estudante, para que ele seja capaz de estabelecer novos sentidos por meio dos textos lidos conforme defendido por Jauss:

A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

É preciso ter claro que a literatura precisa ocupar um lugar de prestígio na grade curricular escolar. A esse respeito, em *O direito à literatura*, Candido já defendia sua tese de que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 262).

Afinal, o que se ensina quando se ensina literatura? O que ler? O que pode a literatura hoje diante da disseminação em ritmo cada vez mais vertiginoso dos recursos audiovisuais da *web*? O texto literário reserva alguma singularidade a ponto de exigir reflexão metodológica quando da sua constituição como objeto didático? Os bestsellers são literatura e suas adaptações para o cinema uma porta de acesso à formação do gosto pela leitura junto ao público infanto-juvenil? (JOUVE, 2012, p. 321).

Esses e outros questionamentos são reflexões que ocupam um lugar de destaque na vida profissional de professores e pesquisadores, que se empenham em apresentar metodologias capazes de propor um processo de ensino da literatura capaz de produzir e estabelecer sentidos. Considerando as perspectivas que envolvem o ensino de literatura a partir dos aspectos políticos, culturais e curriculares, Jouve defende que o professor deve poder dispor de repertório para responder a essa pergunta:

[...] se a arte não existe mais para os teóricos, ela ainda existe para a maioria dos indivíduos e, sobretudo, para uma série de instituições (ensino, imprensa, mídias) que pesam fortemente sobre nossa existência cotidiana. Assim, talvez não seja inútil se interrogar sobre uma “realidade” que, mesmo mal definida, “informa” – através de uma série de engrenagens – o mundo em que vivemos e nossa existência no interior desse mundo (JOUVE, 2012, p. 10-11).

Assim, fica evidente que o autor permanece fiel à perspectiva do texto literário que promove uma ruptura formal com sua época, como forma de inovação no campo, paradigma de leitura atrelada a uma tradição teórica e crítica que merece ser ressignificada, sobretudo para aqueles que refletem sobre o ensino da literatura (JOUVE, 2012).

Perrone (2002) defende que estudar literatura apenas a partir da temática é a maneira mais pobre de a conceber. Reduzindo o texto literário à mesmice dos assuntos, a leitura temática empobrece não apenas o texto, mas também o seu leitor.

Quadro 5 – Atividade 5 – Motivação

Participante	Quais elementos relacionados na atividade 2 ²⁴ costumam ser mencionados ou utilizados na escrita dos autores que escrevem em Mato Grosso?
Catatau	A dança e os animais
Arara-canindé	Comida, rasqueado, dança e a viola
Tachã	A cultura em geral
Curicaca-real	Viola de Cocho, os índios e peixe

²⁴ Quadro - 2 - Atividade de motivação (p. 79)

Arara-azul	Lugares e instrumentos
Ema	Danças regionais

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

A participante Arara-azul faz referência a lugares, uma forte característica contida nas narrativas do escritor e professor Aníbal Alencastro (2003), que divide sua obra intitulada Cuyabá em três partes: Histórias, Crônicas e Lendas.

Assim, há de se destacar a resposta da participante Arara-azul, onde se evidencia que a menção a lugares, enquanto elemento que constitui a narrativa da obra citada, ocupa lugar de destaque na narrativa do escritor, sendo esta a única obra citada por todos os participantes.

Há nessa etapa da dinâmica de motivação uma participação tímida dos estudantes, que pode ser justificada pela pouca familiaridade que demonstraram em relação às obras e autores que escrevem e publicam em Mato Grosso.

Segundo Antonio Candido (1995), a literatura, assim entendida, é um direito humano do qual não devemos excluir as pessoas humanas, que ele chama de nossos semelhantes:

[...] as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde -, coisas que ninguém bem informado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos (CANDIDO, 1995, pp. 239-240).

Assim, mesmo que muitas vezes o acesso a literatura ocorra de forma politicamente incorreta, esse deveria ser um direito inalienável do cidadão, no entanto, as políticas ineficazes impedem esse direito, ao mesmo tempo que impedem o indivíduo de viver plenamente o seu processo de humanização.

Quadro 6 - Registro de participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas com registro escrito no caderno de campo

Data do de realização de cada encontro – Oficina e atividade correspondente.	Total de estudantes participantes em cada encontro – Oficina.	Quantitativo de estudantes que faltaram nessa data.	Quantitativo de estudantes transferidos de escola.	Quantitativo de estudantes que não concluíram a realização da atividade proposta.	Quantitativo de alunos que realizaram a atividade proposta.
07/11/2022 Atividade 1 - Motivação	18	5	2	7	11
07/11/2022	18	5	2	6	12

Atividade 2 ²⁵ – Motivação					
07/11/2022 Atividade 3 ²⁶ – Motivação	18	5	2	5	13
07/11/2022 Atividade 4 ²⁷ – Leitura e interpretação	18	5	2	4	14
07/11/2022 Atividade 5 ²⁸ – Leitura e interpretação	18	5	2	12	6

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Analisar o quadro de participação dos estudantes durante a realização do primeiro encontro da oficina é lançar olhar para a realidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica das instituições públicas de ensino de Mato Grosso.

É importante refletir que o ano letivo de 2022 marcou o retorno presencial dos estudantes à escola. Momento em que a escola pôde reassumir seu papel pedagógico na totalidade, no entanto, o processo de ressocialização, a necessidade de readaptação da convivência entre professores, aprendizes e demais membros da comunidade escolar, bem como o cumprimento das atividades escolares foi um processo que revelou muitos desafios, um deles se constitui no incentivo aos estudantes após uma lacuna de aproximadamente dois anos com os estudantes da rede estadual de ensino fora da escola na modalidade presencial.

A defasagem no processo de aprendizagem se constituiu naquele momento, também, em um problema social. Além disso, houve o desafio do enfrentamento à falta de participação durante as aulas, devido à dificuldade de concentração, dificuldades para dormir, crises de ansiedade associadas ao número elevado de faltas e necessidade de constantes mudanças dos estudantes de um local para outro, necessidade que muitas famílias tiveram devido à falta de estabilidade para fixar-se em um determinado local, que o período pandêmico gerou.

Nesse sentido, avalia-se que do total de vinte e cinco dos estudantes pesquisados, dezoito participaram das atividades propostas com aproveitamento considerado satisfatório, ou seja, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa.

Garcia (1992) preocupa-se em exemplificar a forma de encaminhamento da leitura em sala de aula, para ele:

²⁵ Faz referência ao quadro 2 (p. 79)

²⁶ Faz referência ao quadro 3 (p. 83)

²⁷ Faz referência ao quadro 4 (p. 87)

²⁸ Faz referência ao quadro 5 (p. 90)

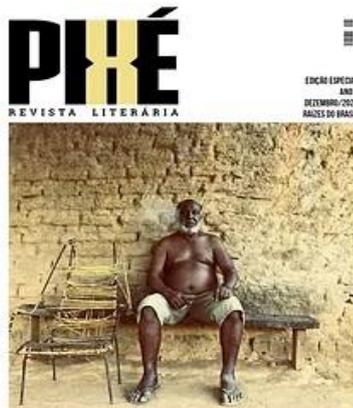
A mola propulsora do trabalho com a leitura é o envolvimento, o comprometimento, o compromisso profissional do professor. Sem isso, tudo é desnecessário, tudo é em vão, tudo é absolutamente inútil. E cabe a esse professor abrir caminho para o leitor, sem apresentar uma leitura pronta, sem colocar obstáculos no meio, permitindo que o diálogo entre texto e leitor se processe do modo mais natural possível. Mediar a leitura é ler com o leitor construindo uma experiência de significação que seja a soma de todas as significações, a soma de todas as leituras individuais (GARCIA, 1992, p. 36-37).

Com base nesse entendimento, é preciso ter um olhar para o contexto social dos efeitos do trabalho que o professor desempenha junto aos estudantes, bem como para o contexto em que esse trabalho é desenvolvido.

4.2 Análise e discussão dos resultados obtidos no segundo encontro

Para essa etapa, foi projetada a capa do exemplar selecionado para os trabalhos realizados na Oficina, a Revista Literária Pixé, Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020.

Figura: 11 - Revista Literária Pixé, Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020

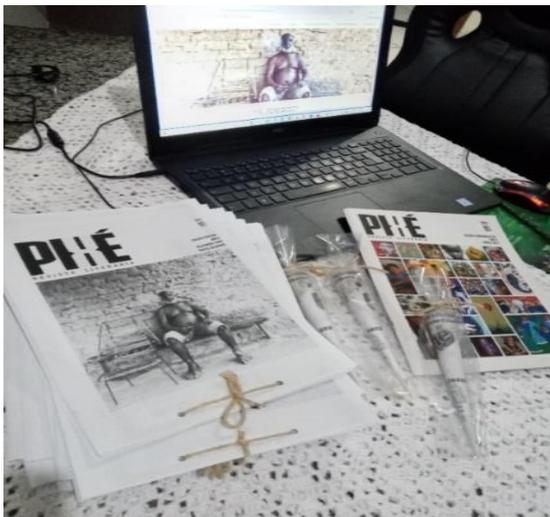


Fonte: <https://www.revistapixe.com.br>

Inicialmente, pôde-se notar que os estudantes ficaram tímidos ao analisar a imagem estampada na capa da revista *Pixé*. Questionados pela pesquisadora, passaram a tecer comentários acerca da aparência do homem presente na imagem e principalmente sobre sua suposta idade.

Eles acompanharam a projeção de toda a revista no Datashow, página por página. Do total de estudantes presentes, apenas 01 (um) tinha dados móveis e pôde pesquisar direto do site. A professora entregou cópia dos exemplares para que eles realizassem a atividade de leitura dos textos.

Figura 12 – Exemplar físico para leitura dos alunos **Figura 13** – Frases motivadoras



Fonte: Eliane Dolens de Almeida Garcia, 2023



Fonte: Eliane Dolens de Almeida Garcia, 2023

Quadro 7 - Quadro matricial da categoria “Escolha individual de textos pelos estudantes”

Categoria: Preferência individual pelos textos:	
Definição: A Edição da Revista Literária Pixé, selecionada para objeto de investigação dessa pesquisa pauta-se na Edição Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020. Os textos literários publicados são compostos por prosa e poesia com forte interação da linguagem não verbal. Ao todo, são 29 textos publicados, cujas temáticas de caráter diversificadas abordam questões como identidade, gênero, ancestralidade, religiosidade, preconceito, feminicídio dentre outras questões de ordem existencial e contemporânea.	
Temas:	Verbalizações
AQUI (GAHETTE, Revista Literária Pixé, 2022, p.28)	Arara-canindé: “O que me chamou a atenção foi que ele não nasceu em Cuiabá, mas é como se ele tivesse nascido em Cuiabá e isso é muito legal porque ele gosta de morar aqui quanto nós”. Curicaca-real: “AQUI” me chamou atenção porque é apenas uma palavra. O texto fala sobre um senhor que se mudou pra Cuiabá, ele veio do Haiti e hoje em dia ele ama Cuiabá, o calor e tudo mais”.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Alguns dilemas da contemporaneidade com relação à necessidade de deslocamento de um local para outro, seja dentro da mesma pátria ou de uma pátria para outra, são tratados no texto “Aqui” de autoria do escritor haitiano Eniel Gahette.

No texto, Gahette (2022, Revista Literária Pixé, p. 28) destaca a importância do acolhimento que recebeu em terras cuiabanais e o quanto a identificação de semelhanças entre os costumes, clima e a cultura local, presentes em sua terra de origem, o ajudaram no processo de adaptação e permanência em uma pátria distante de suas origens.

Há ainda que se dar destaque para a força que o título do texto traz, destacado no registro do estudante participante Curicaca-real: “AQUI me chamou atenção porque é apenas uma palavra”.

Em entrevista para a Revista Dispositiva, a professora emérita Eclea Bosi afirma que “enraizar-se é um direito fundamental do ser humano” (BOSI, 2012, p, 196). Logo, a autora chama a atenção para os constantes deslocamentos a que as pessoas estão sujeitas em decorrência da vida moderna, impossibilitando que se estabeleçam raízes e laços de comunidade. No entanto, essas mudanças estabelecidas pela vida moderna não tiram do ser humano o direito ao enraizamento, devendo ser este um direito do homem.

A discussão acerca do texto de Eniel (2022) coincidiu com um período pós-pandemia em que muitas famílias, sofreram com mudanças, como perda de empregos, dificuldade para cumprir compromissos financeiros, perdas de familiares. Portanto, na discussão do texto, constata-se uma aproximação com o momento vivenciado pelos estudantes e seus familiares. Queiroz (1991) define a história de vida como:

O relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1991, p. 20)

A história de vida é uma possibilidade de aproximação que permite penetrar de forma significativa nos processos de formação de identidade de um povo.

Quadro 7.1 – Continuação (p. 110)

BRASIL 500 ANOS (BORORO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 10)	Tucano: “Eu gostei do texto porque o texto começa com algumas palavras positivas feito ‘Eu vi o dia nascer belo como o sol ardente a chuva molhar a terra trazendo uma nova vida na semente’”. Tuiuiú: “Esse texto me chamou a atenção pelo título dele “Brasil 500 anos”. Achei bonito, e o que o texto apresenta. O texto é muito bom, achei ótimo, por isso escolhi esse texto.
RAÍZES DO BRASIL (COSTA; BELÉM, Revista Literária Pixé, 2022, p. 7).	João-do-pantanal: “Fala sobre acabar com o preconceito e sobre os povos indígenas do passado e do presente para combater o desconhecimento”. Cardeal-do-pantanal: “Me chamou atenção porque pela descolonização”.
SENDAS PELA LITERATURA INDÍGENA. (COENGA, Revista Literária Pixé, 2022, p. 12).	Cara-suja-do-pantanal: “O que mais me chamou atenção no texto foi a imagem de uma indígena toda queimada com a pele descamando. Essas pessoas foram queimadas e nas florestas se ouvem os gritos de desespero”.
VOZES ANCESTRAIS (BARROS, Revista Literária Pixé, 2022, p.16)	Tachã: “Foi o texto que me chamou a atenção, por causa do seu título”.
FIOS (BERTGES, Revista Literária Pixé, 2022, p. 24).	Arara-vermelha: “O texto faz uma metáfora com o tecer do destino, de sentimentos, como toda nossa vida fosse entrelaçada em linhas. Os fios de tudo sendo traçado com as memórias, saberes”. Ema: “Fala sobre a dança de mãos que tem fios entrelaçados nas mãos. Tem poemas nas palmas ancião”.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

O peso da tradição, a ancestralidade, as razões antropológicas, essa visão positiva do sentimento de patriotismo aparece na escolha de quatro participantes, que escolheram como referência os textos literários *Brasil, 500 anos, Raízes do Brasil*. Seguindo essa mesma temática, destacamos os textos literários selecionados *Sendas pela Literatura Indígena, Vozes Ancestrais e Fios*.

Durante a leitura e interpretação dos textos propostos, observou-se uma mudança no comportamento dos estudantes. O fato de poder realizar a escolha do texto, a arte gráfica e os títulos foram fundamentais para o sucesso da participação deles, que assumiram uma postura participativa e de comprometimento durante a atividade, postura bem diferente daquela que alguns estudantes tiveram durante a atividade de motivação.

Outro aspecto que se observa é que, durante a atividade de leitura e interpretação, os estudantes trocaram impressões acerca dos textos, estabeleceram uma aproximação natural e demonstraram um sentimento de dúvida ao terem que optar por um único texto, já que afirmavam se identificar com mais de um texto.

As diferentes formas como os autores abordaram as temáticas contidas nos textos publicados nesse exemplar da Revista Literária *Pixé* proporcionaram uma diversidade de temáticas nas autorias e, ao mesmo tempo, uma aproximação entre elas, dessa forma, os estudantes demonstraram se identificar com mais de um texto e por isso a dificuldade em realizar a escolha.

A ancestralidade é tema abordado no texto *Fios*, da escritora Livia Bertges, onde a poeta afirma que “Os saberes ancestrais tocam dedos, cruzam caminhos”, bem como “tece esperança” cujos saberes estão depositados nas memórias dos anciãos” (REVISTA LITERÁRIA PIXÉ, 2022, p. 24).

Esse texto é destaque para duas estudantes participantes, que em seus registros observam que é nas linhas das palmas das mãos dos anciãos que a história desse povo será contada geração após geração. Também se faz importante destacar no registro da estudante *Arara-vermelha* a associação metafórica que ela faz ao relacionar a vida e o destino com os saberes e a construção da memória.

Nesse sentido, Cunha (1998) evidencia que:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se a distância do momento de sua produção, é possível ao “ouvir” a si mesmo e ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo

profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1998, p. 39).

A possibilidade de se recontarem histórias está evidente na percepção das participantes, que consideram as memórias que vão se constituindo ao longo das gerações como uma maneira de manter vivos os conhecimentos ancestrais relativos as suas crenças, cultura e tradições, num esforço de resistir até mesmo ao tempo.

Durante a discussão na roda de conversa, estabeleceu-se uma relação muito próxima entre os saberes ancestrais e a arte poética que esses conhecimentos representam para a atual e para as próximas gerações, que cada vez mais se afastam das tradições da oralidade e se tornam mais tecnológicas. Daí a importância de se construírem pontes capazes de ligar os diversos tipos de letramento, o que inclui o letramento digital.

Sabendo-se que a literatura constitui um importante processo de apropriação do conhecimento, entende-se que na literatura estão todos os saberes. Sob esse viés, os PCNs preconizam que:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está por trás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (PCNs, 1997, p. 56).

Ao negociar os conhecimentos, ao propiciar momentos de atos de leitura de fato, consoante os encaminhamentos dos PCNs, o professor demonstra se preocupa com a aprendizagem de seus aprendizes. Entendemos ser de fundamental importância que a escola tenha claro qual é o espaço destinado ao ensino de linguagem e cultura popular por meio dos textos literários em seu currículo, desde os anos iniciais até o final do ciclo de formação escolar dos estudantes, garantindo que esses leitores venham se apropriar de sua origem e sua história, assumindo um papel no espaço-tempo enquanto cidadão crítico e consciente de sua cidadania, pois, participar ativamente na formulação da educação é em si uma prática política (Freire, 2006).

Quadro 7.2 – Continuação (p. 90)

MELADO (CARVALHO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 21).	Gralha-do-pantanal: “Me chamou a atenção pelo título, e gostei pela poesia”
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

No texto da escritora corumbaense, membro e presidente da Academia Mato-grossense de Letras, o estudante afirma “Me chamou a atenção pelo título, e gostei pela poesia”. A letra que compõe as estrofes e os versos do poema descreve uma realidade que faz parte de uma

grande parte da sociedade, principalmente a urbana. A manifestação artística da poeta traz para a seara discursiva uma realidade que faz parte da rotina de muitos jovens em fase de escolarização. Tratam-se de versos nos quais o desejo de suprir as aspirações de consumo para si e para a família, o apelo ao erotismo contido no suor da mulher negra que maneja o tacho na lida diária, a servidão do sexo pago, justifica o sangue derramado. Nesses versos, a autora descreve o cenário-palco da vida de muitos estudantes. Todo leitor tem sua história e apresenta uma relação específica com textos, ou seja, o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura (ORLANDI, 1988, p. 25).

Quadro 7.3 – Continuação (p. 90)

VELHO SÃO LOURENÇO (BORORO, Revista Literária Pixé, 2022, p.10)	João-de-barro: “A parte que eu mais gostei foi que o livro menciona ‘Bugio ronca no meio da mata tentando não alerta que a mata é a sua casa’.”
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

A escolha do texto feita pelo participante João-de-barro nos remete ao apelo que a natureza vem fazendo frente à necessidade de preservação da nossa fauna e flora, que sofrem com as ações do homem. O estudante associa o ronco do animal ao clamor pela preservação das matas, que é o seu habitat. A verbalização do estudante, embora de uma construção curta, ressalta em sua mensagem a sensibilidade que demonstra com a causa de preservação e manutenção do lar que é dos animais, mas também pertence ao homem.

A leitura na contemporaneidade deve ocorrer num espaço da comunicação-expressão, da interação entre obra e leitor. Assim, nesta dimensão, ler é estar no mundo, criando-o outra vez (YUNES, 2002, p. 102).

Quadro 7.4 – Continuação (p. 90)

FIGURA 14 – Ilustração do texto Couro de Jiboia, Revista Literária Pixé, 2022, p. 22

COURO DE JIBOIA (MARINCINA, Revista Literária Pixé, 2022, p. 23).	<p>Periquito-rei: “O que me chamou a atenção foi a imagem e o título pois ambos não coincidem”</p> 
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Para o estudante Periquito-rei, que escolheu o texto *Couro de Jiboia*, não há semelhança entre o elemento verbal e o não verbal. O estudante conseguiu localizar as palavras que formam o título no texto, porém não conseguiu associar os signos visuais ligando-os a figura do pajé, tratado no texto como um protetor das florestas e do meio ambiente.

Antonio Candido estabelece a arte como uma “transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos [...]” (CANDIDO, 2010, p. 63). Na leitura do estudante, os elementos não verbais se remetem a uma figura japonesa, não fazendo sentido ao “ser” (elemento) associado à linguagem verbalizada.

Considerando que a literatura tem todos os saberes nela inseridos, a leitura do texto literário se constitui em um lugar de erros e de acertos, onde a falta de sentido é também uma produção de sentido. Assim, de acordo com Eco (1988, p. 37), “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (ECO 1988, p. 37).

Quadro 7.5 – Continuação (p. 90)

A ANTA E A MULHER (COSTA, Revista Literária Pixé, 2022, p. 63)	Chororó-do-pantanal: “Eu gostei do título, a Anta e a Mulher”.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

A “Anta e a Mulher” é um texto intrigante. Primeiramente, ao ser lido e analisado pela estudante, causou estranhamento. Como poderia a anta ter carregado a mulher em suas costas? Essa foi a primeira observação que a estudante verbalizou. Após uma nova reflexão, seguir com a leitura, depois de muito refletir, concluiu tratar-se de uma fábula onde a autora associa a expressão “mas, na banda da costela” a questões bíblicas. Após nova análise, cogitou a possibilidade de o texto pautar-se na falta de credibilidade do homem, que não é digno de confiança, pois usou o segredo compartilhado para exterminar o animal e o filho.

Em diversas culturas, o masculino e o feminino são vistos como representações simbólicas, definindo-se por gêneros, papéis e funções. Nas sociedades antigas, antes da ascensão das religiões patriarcais e da proliferação de poderosas divindades masculinas atreladas aos homens, que vieram a desmerecer a sacralização da figura de uma deusa, o feminino no seu aspecto materno, chamada de Grande Mãe Natureza, criadora e doadora da vida, era venerada e cultuada graças ao seu caráter sexual e procriador; nesse contexto, em comparação à mulher, portanto, voltava-se a admiração e a proteção de toda a comunidade a que pertencia, sendo assim, representante do sagrado feminino (NEUMANN, 2003).

Jung (2008) considera que a mitologia pode ser considerada uma forma simbolizada, a analogia mais próxima de trazer à consciência a esses conteúdos arquetípicos compartilhados, deixando de ser inconscientes e passando a ser conscientes, transmitidas segundo uma tradição.

Com base nos textos selecionados entre os quatorze estudantes, participantes da atividade, verificou-se que há uma diversidade nos títulos escolhidos, pois dentre os vinte e nove textos que o exemplar selecionado traz, dez textos ocuparam lugar de destaque na escolha dos estudantes. Destes, quatro textos tiveram a preferência de dois deles.

As narrativas escolhidas apresentam símbolos relativos às questões básicas relacionadas ao desenvolvimento humano. As temáticas desenvolvidas pelos autores, ao longo dos textos, chamam a atenção por estarem presentes no cotidiano como uma representação da realidade que esses participantes vivem em sociedade.

Paz (1993) nos explica que “ler é um exercício mental e moral de concentração que nos leva a entrar em mundos desconhecidos que pouco a pouco se revelam como uma pátria mais antiga e verdadeira: de lá viemos. Ler é descobrir insuspeitos caminhos para dentro de nós mesmos. É um reconhecimento” (PAZ, 1993, p. 86).

O combate à violência praticada contra os povos indígenas e aos negros retratado no texto “Raízes do Brasil”, o massacre que assolou povos indígenas e continua a ameaçar sua sobrevivência em terras demarcadas mesmo após celebrarmos os 500 anos de colonização de uma terra abençoada pela mãe natureza evidenciado no texto “Brasil 500 anos”, contrastam com a mensagem de acolhimento que o estrangeiro menciona no texto intitulado “Aqui”, revelando, nos dois primeiros textos, um desejo de mudanças na forma como o povo brasileiro atual é tratado pelo colonizador branco e europeu, que através de seus descendentes ainda ditam uma cultura de dominação e de extermínios.

Homem (2001) ressalta que, no decorrer do texto, o narrador se mostra autor e promove diálogo a respeito da escrita. A palavra, nesse contexto, possibilita uma aproximação entre o leitor e o texto, levando-o a tomar consciência da sua identidade à medida que compreende a sua própria história.

A partir do texto “fio”, onde o fio se entrelaça a outro, tem-se a formação de uma rica diversidade cultural a partir dessa miscigenação, evidente no acolhimento e empatia que o povo brasileiro formado ao longo de 500 anos pratica com o seu semelhante.

Logo, destacamos que a produção cultural humana está diretamente ligada a um conjunto de manifestações artísticas, o que inclui costumes, religião, tradição, política e outros aspectos de ordem individual ou coletiva que caracterizam uma sociedade e com as quais os

estudantes irão se aproximar ou se distanciar, levando em consideração as suas próprias memórias.

A importância do trabalho com o texto literário na sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs, vejamos:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (PCNs, 1998, p. 36-37).

Esse rito de trabalho com o texto literário em sala de aula deve ser proposto desde as séries iniciais, sendo, portanto, um projeto social inadiável que precisa permanecer em construção durante toda a fase de escolarização do estudante, por se tratar de uma competência que os levará a compreender melhor o mundo do qual fazem parte, bem como abrir, para eles, possibilidades para permear novos mundos, que se abrirão a partir da leitura proposta e vivenciadas em sala de aula.

Merecem registro também as observações de seis estudantes participantes, que afirmam ter realizado a escolha do texto pelos títulos que esses apresentam. Periquito-rei, que escolheu o texto *Couro de jiboia*, chama-nos a atenção para o fato de ter relacionado o título do texto diretamente com a imagem, alegando que o título não estabelece relação direta com a imagem.

Ramos (2011) trata das funções das ilustrações, afirmando que elas podem ser, principalmente, de reiteração, contradição, ampliação ou sugestão a partir do que é trazido pelas palavras. Assim, segundo a estudiosa, podem concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está expresso no texto escrito (p. 146), uma importante contribuição para refletir a importância de se realizar uma leitura completa da obra o que envolve elementos verbais e não verbais.

O estudante desconsidera a menção do título no decorrer do texto. Para ele, o uso do termo “couro de jiboia” como um amuleto, ou seja, um elemento de proteção, não é suficiente, pois o estudante criou uma expectativa para a qual a mensagem textual escrita deveria girar em torno de um couro extraído de uma enorme cobra pertencente ao pantanal mato-grossense, ou seja, o estudante despreza a mensagem contida na parte verbal que compõe o texto, o que é bastante compreensível, já que muitos estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa demonstram resistência para realizar as leituras propostas pelos professores.

4.2.1 - Análise e discussão dos resultados obtidos no segundo encontro - Oficina – PARTE A.

Quando perguntados sobre as suas vivências de deslocamento, a partir das respostas dos estudantes, fica evidente que as experiências que eles enquanto participantes tiveram em relação às mudanças que vivenciaram ao longo de suas vidas estão limitadas a espaços restritos ao próprio município (quatro), estado (dois), país (um) e um estudante relata não ter lembranças, embora tenha afirmado ter se mudado oito vezes e mantenha uma experiência positiva dessas experiências.

Das respostas analisadas, constata-se que dois estudantes apresentam compreensão equivocada quanto à pergunta que faz referência ao lugar de partida e de chegada, pois em lugar de estabelecer uma compreensão relacionada ao advérbio “onde”, que indica a ideia de permanência em conjunto com as preposições “de” e “para”, demonstraram não compreender a indagação, ao reduzir a resposta ao substantivo “casa” que de acordo com a ideia que eles transmitem indica ponto de partida e chegada ao fazer referência ao seu lar. A moradia, nessa contextualização, aparece mais como um espaço interior que exterior, sendo, portanto, o espaço onde interagem com os demais membros da família e encontram acolhimento. Leitão (2004) nos ajuda a compreender como se dá essa relação de afeto entre as pessoas e o lugar:

Com isso, pressupõe-se que avaliar a moradia sob a perspectiva da dimensão simbólica implica trabalhar com uma metodologia que permita “perquirir o espaço da arquitetura à luz da ideia de subjetividade” (LEITÃO, 2004, p. 05).

Acolher uma pessoa em situação de deslocamento, suas famílias e ser acolhida, além de um princípio, em Mato Grosso, representa um valor. O ato de acolher tem como objetivo despertar o sentimento de pertencimento àquele lugar, levando em conta o protagonismo dessas pessoas, assim como das crianças em fase de escolarização e das suas famílias. Dessa forma, é possível constatar que a convivência com todos na escola permite que se reconheçam por meio de relações e vínculos criados ao longo do tempo.

Com essas palavras, notamos que os sentimentos demonstrados pelos estudantes participantes se dividem em acolhimento e falta de acolhimento, uma lacuna que a escola, quando bem preparada, pode ajudar a preencher, por meio de discussões bem articuladas e de projetos de leitura e inclusão.

Durante o momento de introdução, a pesquisadora retomou a leitura do texto “Aqui” - de Eniel Gahette – publicado na Edição Especial Raízes do Brasil, p. 28. Ano 2, Dezembro/2020.

4.2.1.1 Análise e discussão dos resultados obtidos no segundo encontro - Oficina – PARTE

B.

Quadro 8 - Quadro matricial da categoria “Leitura do texto pelos estudantes participantes”

Categoria: Leitura do texto proposto para a oficina – Encontro nº 2. – PARTE B	
<p>Definição: O texto intitulado “Aqui” é uma clara declaração de acolhimento ao estrangeiro que vislumbra encontrar em terras cuiabanas acolhimento e oportunidades de reconstruir sonhos. Nele, GAHETTE (2023) evidencia que mesmo em uma pátria estranha é possível encontrar pontos comuns entre culturas e tradições de forma a reestabelecer e reacender o prazer e as memórias frente a necessidade de um recomeço.</p>	
Temas:	Verbalizações
<p style="text-align: center;">AQUI</p> <p style="text-align: center;">Eu não sou daqui Mas eu gosto daqui É como eu tivesse nascido aqui Não falo igual como as pessoas daqui Mas isso não é um motivo que significa que vou embora daqui eu aprendi muitas coisas daqui A cultura daqui As danças daqui A beleza daqui As comidas daqui Até algumas pessoas dizem que o Haiti é aqui Isso significa de verdade que algumas pessoas gostam por eu estar aqui Então se um dia eu for para um outro lugar, a minha alma e o meu coração sempre estarão aqui Claro que estarão! Porque quando eu cheguei na cidade Eu não tinha nenhuma amizade Mas hoje me sinto muito feliz, criei muitas amizades Mesmo que era muito difícil Eu sabia que as coisas iriam mudar porque o início nunca é fácil 4413 quilômetros longe da minha família com objetivo de buscar uma nova vida Cheguei em Cuiabá sem entender e sem falar mas me receberam com muita alegria São coisas que fica marcado minha vida Amo Cuiabá, Amo o calorão de Cuiabá, Amo o povo de Cuiabá Cuiabá é aqui e Aqui é Haiti Haiti sou eu.... (GAHETTE, 2022, Revista Literária Pixé, p. 28)</p>	<p>Ema: “O homem nasceu no Haiti e foi pra Cuiabá, ele gostou muito de Cuiabá, ele amou o calorão”.</p> <p>Tachã: “Ele aprendeu várias coisas aqui. Que são muito parecidos com os de sua terra natal, como a cultura, danças, comidas, etc. Homem negro, de idade avançada, usa chapéu, óculos e parece ser muito simpático.</p> <p>Chororó-do-pantanal: O homem nasceu no Haiti e foi para Cuiabá. Ele gostou muito de Cuiabá ele amou o calorão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Em análise ao texto lido, dos três estudantes que apresentaram o registro de suas impressões, dois destacam como ponto de semelhança as elevadas temperaturas predominantes na região. O terceiro estudante chama a atenção para outro aspecto relevante, as danças e a

culinária. Nesse ponto, as danças são vistas como um ponto comum, por considerar o cururu e o siriri muito semelhantes às danças praticadas pelas mulheres africanas.

Tendo em vista essa diversidade de raças, culturas e etnias existentes no Brasil, cuja proximidade foi observada na dança pelo estudante participante, é possível associar essa aproximação como resultado de um multiculturalismo, o que representa para brasileiros nativos e imigrantes uma grande riqueza cultural.

Destaca-se ainda que nas verbalizações dos estudantes Ema e Chororó-do-pantanal, ocorre a troca relacionada ao verbo **ir**, que está conjugado pelo estudante no pretérito perfeito do indicativo (foi), quando deveria estar conjugado no pretérito perfeito do indicativo do verbo **vir** (veio), por se tratar do lugar onde o estudante está e fala, ou seja, Cuiabá.

Para a etapa de Leitura e Interpretação, os estudantes foram organizados em círculos para uma roda de conversa, onde ocorreu a discussão e a interpretação do texto. As diversas formas de preconceito e exclusão foram as temáticas abordadas. Em seguida, os estudantes também realizaram as anotações sobre suas impressões no caderno. O círculo de leitura tem sido uma prática coletiva que pode ocorrer dentro ou fora da escola, cuja finalidade é discutir e interpretar a relação acerca da leitura de um texto comum e literário.

Rildo Cosson (2019) em sua obra *Círculos de leitura e letramento literário* apresenta contribuições sobre o ensino de Literatura na Educação Básica. Nessa obra, o autor convida a reflexões sobre como os professores podem motivar seus estudantes para as diferentes práticas de leitura e, conseqüentemente, para o letramento literário. De acordo com Cosson (2006), o letramento literário, embora integre outros tipos de letramentos, deve ser visto de forma diferenciada e singular, já que ele estabelece uma relação direta com a escrita:

[...] em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

Por fim, compreende-se que os círculos de leitura são considerados uma prática capaz de proporcionar muitos benefícios para os estudantes leitores, a exemplo do fortalecimento dos vínculos afetivos e das habilidades socioemocionais, uma vez que, por meio do compartilhamento das impressões e das diferentes leituras, os estudantes podem entender melhor seus sentimentos e como lidar com eles. Diante do que os textos e as trocas de experiências entre leitores-autores-textos expressam, é possível afirmar que:

[...] o homem lê desde sempre e lê não somente o verbo, lê todos os significantes que estão disponíveis e nos deixou os de sua primeira invenção no mundo das cavernas. Essa potencialidade para significar, que é germe mesmo dessa condição humana, faz com que o homem imediatamente compreenda objetos, os outros homens, dentro de uma ótica de apropriação de uma imagem, uma imagem por ele mesmo “desenhada” e que, muitas vezes, não corresponde ao objeto de que trata, senão por analogia criada (YUNES, 2002, p. 98. Grifos da autora).

É, portanto, imprescindível que todos os esforços sejam direcionados para fomentar projetos e experiências que aproximem os estudantes das mais variadas formas de expressões artísticas e estéticas, seja por meio físico ou virtual.

Quadro 8.1 - Participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas com registro escrito no caderno de campo. Encontro 2 – Parte B

Data do de realização de cada encontro – Oficina e atividade correspondente.	Total de estudantes participante em cada encontro – Oficinas.	Quantitativo de estudantes que faltaram nessa data.	Quantitativo de estudantes transferidos de escola.	Quantitativo de estudantes que estavam presentes, mas não concluíram a atividade proposta.	Quantitativo de estudantes que realizaram a atividade proposta.
22/11/2022 Atividade 1 – Leitura e Interpretação	11	9	3	8 ²⁹	3

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmera (2007)

É pertinente destacar que as condições de ensino e aprendizagem realizadas em uma escola em obras prejudicaram a execução do trabalho que estava sendo desenvolvido, pois a maioria dos estudantes participantes presentes não conseguiam permanecer em sala de aula por muito tempo devido à falta de energia elétrica, ao barulho e à poeira, decorrentes da execução das obras, a exemplo da roda de conversa, que precisou ser transferida para o encontro posterior, juntamente com a parte B, que ocorreu no dia 23/11/2023. Ainda assim, deve-se destacar a perseverança dos três estudantes que, mesmo em meio às condições desfavoráveis, optaram por permanecer em sala de aula e concluir a atividade proposta durante a oficina.

²⁹ Do total de 11 estudantes, somente 3 permaneceram até o final do encontro – Oficina. Os demais foram embora em decorrência do desligamento do padrão de energia elétrica (reforma). Os três estudantes que realizam a atividade optaram por ficar e terminar a aula, mesmo sem as condições adequadas como iluminação e ar condicionado.

4.3 Análise e discussão dos resultados obtidos no Encontro 3 – PARTE A

O encontro iniciou-se com a roda de conversa referente ao encontro anterior que ficou incompleto, devido ao desligamento do circuito de energia elétrica (reforma). Foi necessário retomar aspectos da aula anterior para contextualizar os estudantes que faltaram ao encontro, bem como àqueles que foram embora antes da aula terminar.

Após a contextualização, a pesquisadora leu para os estudantes o poema *Voz da Pele*, da escritora e poeta Luciene Carvalho, e promoveu uma análise de cada estrofe, sendo que ao final de cada reflexão os estudantes anotavam as suas impressões no caderno de campo.

Quadro 9 - Quadro matricial da categoria “Interpretação individual do texto Voz da pele pelos estudantes participantes”

Categoria: Leitura do poema “Voz da Pele” de Luciene Carvalho	
Definição: O texto “Voz da Pele” de autoria da escritora Luciene Carvalho está publicado na Edição Especial Assinaturas Negras, março/2022, Ano 2. Provável que o objetivo do texto de Luciene Carvalho, seja efetivar uma discussão sobre uma forma cruel de preconceito, o racismo, haja vista que, superado o ato de libertação dos escravos, as oportunidades oferecidas ao povo negro não foram as mesmas ofertadas aos brancos, que por séculos são negligenciados e explorados em seus direitos enquanto cidadãos desse país. Provável que o objetivo da escrita seja a busca da identidade que se dá em diferença, em relação ao Outro, o branco, quando o negro tenta eliminar as diferentes formas de opressão e se afirmar enquanto protagonista em um país marcado pelos resquícios de uma história escravocrata e repleta de desigualdades.	
Tema:	Verbalizações
<p>Voz da pele Faço estes poemas pra falar com os meus, pra ter uma conversa franca que conte a opressão nesta pele que não é branca.</p> <p>Faço estes poemas pra falar com os pretos que resistem e sobrevivem em toda forma de guetos.</p> <p>Faço estes poemas porque é urgente que eu celebre minha poesia com minha gente.</p> <p>Faço estes poemas pra falar da cor da pele e do preconceito, pra falar do horror.</p> <p>Faço estes poemas porque nunca fiz, porque nunca quis abrir essa comporta. Mas, hoje, isso importa.</p>	<p>Gralha-do-pantanal: “Opressão = racismo: Tratamento diferente na loja, jogadores no estádio, tratamento de policiais, na rua as pessoas olham estranho para você, na escola”.</p> <p>Periquito-rei: “Os chamados guetos são as favelas. Periferia. Mas também pode ser o local que o negro está e sofre preconceito.</p> <p>Curicaca-real: “Na segunda estrofe ela fala sobre que os pretos resistem e sobrevivem em toda forma de guetos. Guetos se refere favelas, bairros de periferia, e o gueto também pode ser onde o negro frequenta”.</p> <p>Arara-azul: “Ela fala que é urgente conscientizar as pessoas de todas as raças que racismo não é certo. O preconceito pode estar em várias coisas, como em doces antigos: Teta de nega, nega maluca... “.</p> <p>Canário-do-campo: “Ela se refere a escravidão pessoas eram acorrentadas e mantidas em cativeiro, e a escravidão só vai acabar quando acabar o preconceito”.</p> <p>Arara-vermelha: “O racismo enraizado que faz pessoas serem extremas por causas insignificantes. Há casos em que pessoas são mortas por causa de seu tom de pele. Um claro exemplo disso são as ações da polícia contra negros”.</p> <p>Chororó-do-pantanal: “Só agora ela escreve”.</p> <p>Ema: “Ela nunca tinha escrito sobre o racismo”.</p> <p>Jaburu: “Ela diz nesses poemas, os mil gritos calados, pessoas que não tem direito de fala. Grilhões atroz = passado”.</p>

<p>Faço estes poemas para dar voz a mil gritos calados por grilhão atroz.</p> <p>Faço estes poemas para descansar, pois estou exausta de tanto calar.</p> <p>E, agora, me ouvirão cantar (CARVALHO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 73).</p>	<p>Cara-suja-do-pantanal: “Já na sétima estrofe a autora fala que está cansada de não poder se expressar e agora que fez o poema pode descansar, e agora, ouvirão ela falar, cantar, se expressar”.</p> <p>João-de-barro: “Bom eu me inspiro em trapper cantando a realidade dos negros”</p> <p>Tachã: “Quando ele diz os ‘meus’ ela quer dizer que se refere aos negros, que resiste e sobrevivem em uma sociedade extremamente preconceituosa, que sempre são calados e reprimidos”.</p> <p>Arara-canindé: “Eu entendi que ela quer que as pessoas que leem os poemas dela, se sintam meio que representada e também para falar do preconceito”.</p> <p>Tuiuiú: “O horror escravidão tem exemplo de um horror que aconteceu nos Estados Unidos que o policial colocou o joelho na cabeça do homem preto até ele morrer. O homem tem uma filha pediu socorro e acabou morrendo por nada só por ser preto”.</p> <p>Cardeal-do-pantanal: “quando você é negro entra no mercado e segurado e o racismo que os jogadores em estádio sofrem”.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

A identificação de um discurso que chama a atenção para a opressão a que a população negra é exposta desde o período colonial do Brasil ocorre no primeiro registro de impressões, quando o estudante associa a forma de tratamento desigual e preconceituosa que é dada a população negra em lojas e supermercados brasileiros, estádios de futebol e ainda nas ruas das grandes cidades, locais que se configuram mais perigosos quando se trata da população cuja cor da pele é preta, evidenciando que mesmo após a Lei de abolição da escravidão, no Brasil, ainda há fortes traços de segregação racial. Em nossa interpretação, a população negra foi segregada nos espaços, lugares e territórios do país de pouco ou nenhum desenvolvimento (FERNANDES, 1965; COSTA, 2008, 2002).

Na segunda estrofe, os registros de impressões dos estudantes apontam para o significado da palavra “gueto”, que para eles ultrapassa as favelas e os bairros de periferia das grandes cidades brasileiras, podendo ser qualquer local onde o cidadão de pele preta esteja. Ianni (2004) nos afirma que, no papel, homens e mulheres negros foram considerados livres, mas a abolição não lhes garantiu a verdadeira cidadania. Em solo brasileiro, não ocorreram as premissas básicas para a passagem de escravo à cidadão.

Na terceira estrofe, os estudantes apontam para a mensagem de urgência, já que a poeta evidencia ser urgente aproximar-se de sua gente através da sua arte, da sua escrita. Aqui, um participante chama a atenção para a urgência visível em todas as obras de autoria negra, que já alcançam um número significativo de publicações, cuja identidade constituída deve ser

divulgada por meio de suas vozes que buscam criar pautas políticas de reconhecimento de sua raiz africana. O participante “João-de-barro” declara em seu registro que se inspira em *trappers* cantando a realidade dos negros.

Ocorre, na quarta estrofe, uma menção direta aos horrores da escravidão, uma mensagem claramente identificada pelo estudante, que aponta para práticas utilizadas contra os negros no período de escravidão, como o acorrentamento e os castigos a que eram submetidos.

Na quinta estrofe do poema, os estudantes evidenciam em seus apontamentos que “só agora ela escreve”, pois, para a autora, antes essa temática não tinha a mesma relevância que tem no momento atual, por isso, a urgência em propagar sua mensagem. O acesso e as oportunidades do exercício à cidadania, em condições de dignidade plena, ainda não é uma realidade em território nacional, uma vez que a população negra continua submetida a uma condição desigual e inferiorizada, a exemplo do mercado de trabalho, onde exercem as atividades formais e informais de menor expressão socioeconômica e política, são a maioria nas habitações impróprias, como as favelas, cortiços, palafitas e loteamentos irregulares. Na história e nas últimas décadas, o cenário do homicídio revela que as principais vítimas são homens, pobres, jovens e negros, enfim, é um contexto que assinala territórios sem cidadãos (SANTOS, 1993).

O letramento literário, segundo Paulino (2010), como outros tipos de letramento, continua sendo uma “apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Logo, promover em sala de aula leituras que estabeleçam relações com o cotidiano dos estudantes é uma estratégia importante no processo de ensino de leitura do texto literário em sala de aula. Graça Paulino (1997) acredita que a formação de um leitor literário significa “a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.” A pesquisadora considera o fato da escola lidar com as contradições do sistema que se configura em um sistema de desigualdades, no entanto, reconhece a importância de democratizar ações de leitura que dialoguem com um capital simbólico de valor reconhecido.

Quadro 10 – Registro de participação dos alunos - Encontro 3 – Parte B

Data do de realização de cada encontro – Oficina e atividade correspondente.	Total de estudantes participantes em cada encontro – Oficinas.	Quantitativo de estudantes que faltaram nessa data.	Quantitativo de estudantes transferidos de escola.	Quantitativo de estudantes que estavam presentes, mas não concluíram a	Quantitativo de estudantes que realizaram a

				atividade proposta.	atividade proposta.
22/11/2022	16	5	4	1	15
Atividade 1 – Leitura e Interpretação					

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

No decorrer do desenvolvimento do segundo encontro, os dados de participação dos estudantes revelam um envolvimento crescente na realização das atividades, observação que também se estende ao número de estudantes transferidos de escola.

Michèle Petit (2008, p. 19-20) reflete sobre a leitura que, mesmo que esta seja esporádica, por meio dela, os jovens podem ser mais autônomos, podem preparar-se para resistir aos processos de marginalização, sonhar, encontrar um sentido, mover-se na escala social, podem pensar! E ainda, segundo o historiador Roger Chartier, a leitura tem muitas faces e é marcada tanto pelo poder que se atribui à palavra escrita como pela liberdade do leitor (CHARTIER, 1993, *apud* PETIT, 2008, p. 22).

4.3.1 Análise e discussão dos resultados – Motivação obtidos no Encontro 3 – PARTE B

Quadro 11 - Registros dos estudantes no caderno de campo – Parte B

Grupo / Participante	Quais as origens do povo brasileiro/ Cuiabano?	Como eles percebem essas influências?	Onde eles se reconhecem?	Como os estudantes se reconhecem?
Grupo 1 – Papagaio-verdadeiro, Jaburu e Ema.	Portugueses, índios e africanos.	A origem está nos negros e índios formando o cuiabano de Chapa e Cruz.	Sotaque e nos traços das pessoas.	Jaburu e Ema: Europeia, Papagaio-verdadeiro: Cuiabana
Grupo 2 – Curicaca-real, Gralha-do-pantanal e Tuiuiú.	Portugueses, indígenas e africanos.	Cuiabanos de Chapa e Cruz (filhos e netos cuiabanos)	Não responderam.	Curicaca-real, Gralha-do-pantanal e Tuiuiú: brasileiros e cuiabanos.
Grupo 3 – João-de-barro, Cardeal-do-pantanal e João-pinto.	Portugueses, indígenas e africanos.	Cuiabanos de Chapa e Cruz (filhos e netos cuiabanos)	Sotaques e costumes delas	Cardeal-do-pantanal e João-pinto: brasileiros/Cuiabanos e João-de-barro: Cuiabano.
Grupo 4 – Tucano, Chororó-do-	Índios, portugueses e africanos.	Não responderam	Não responderam	Não responderam.

pantanal e Periquito-rei				
Grupo 5 – Arara-azul, Cara-suja-do-pantanal e Arara-vermelha.	Portugueses, indígenas e africanos	Não responderam	Não responderam	Não responderam.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Em resposta à primeira pergunta, os estudantes foram unânimes em reconhecer que o povo brasileiro e, conseqüentemente, o povo cuiabano é formado pela mistura dos portugueses (colonizadores), índios (nativos) e escravizados (negros).

Concluídos os registros dos estudantes em resposta a esse questionamento, a pesquisadora considerou importante dialogar com os participantes sobre a história do povo Bororo, abordando aspectos sobre sua história e cultura, considerando seu aspecto de relevância por se tratar de um povo originário desta terra.

Nesse sentido, Martins nos chama atenção sobre a degradação do outro: “Quando a História passa a ser nossa História, a História da diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o Outro que devoramos e nos devorou” (MARTINS, 1997, p. 151). Uma mistura que não tem fim! Assim, dialogar sobre a origem do povo bororo, sua influência em relação aos nomes atribuídos a muitos locais da cidade atual, assim como nas formas de falar com um “linguajar” característico cuiabano, bem como a elementos relacionados às artes plásticas (cerâmica), à gastronomia (peixe ensopado) e às danças circulares, a exemplo do siriri, possibilitou um enriquecimento durante o momento de troca de saberes com os estudantes. Ficou esclarecido também a semelhança entre a dança circular, uma prática dos bororos, e o siriri, que atualmente mantém essa tradição viva tanto nas cidades ribeirinhas quanto nos bairros tradicionais da capital.

Já em relação à segunda pergunta, dois grupos não responderam, enquanto os outros três utilizaram em suas respostas uma expressão bastante antiga e conhecida do povo cuiabano: “cuiabano de chapa e cruz”³⁰. O significado desse termo, após uma rápida consulta à Wikipédia, revelou que os estudantes tinham uma compreensão equivocada do termo popular, pois acreditavam que a expressão “Cuiabano de chapa e cruz” era utilizada para designar

³⁰ O termo é usado para designar o cuiabano autêntico, alguém que nasceu, cresceu e também morreu ou pretende morrer na terra natal, já que a cruz é um símbolo que está relacionado diretamente à morte, onde a chapa é a certidão de nascimento e a cruz é a de óbito.

peessoas nascidas em Mato Grosso e filhos de cuiabanos. Os estudantes desconheciam o sentido simbolista da palavra cruz, contido nessa expressão.

A terceira pergunta não foi respondida por três grupos. O primeiro grupo a responder à questão destacou o sotaque e os traços físicos das pessoas como uma forma de reconhecimento. O segundo grupo também destacou o sotaque, uma característica muito singular que consiste no Linguajar Cuiabano, sendo esse registrado como patrimônio cultural na cidade de Cuiabá-MT, por sua importância local. Os estudantes trazem ainda, como forma de identificação e identidade do povo cuiabano, os costumes.

Sobre a língua e cultura, Moutinho nos afirma que “[...] Falam uma língua própria, misturando muitos termos da língua geral, e dizem mesmo algumas palavras em português. Cobrem-se com um pano tecido das fibras do caraoá ou tucum, e usam arco e flecha” (MOUTINHO, 1869, p.168-171). Nesse contexto, constata-se que a mistura de palavras entre as línguas é uma característica antiga. Atualmente, sobre a língua sabemos que:

Até o final da década de 1970, nas aldeias de Meruri e Sangradouro, o regime escolar das missões indígenas proibia que as crianças e os jovens falassem a sua língua nativa. Os Salesianos reviram essa postura, o que levou ao resgate da língua original, de modo que o ensino é bilíngue e, em todas as aldeias, a maioria da população dala o bororo no cotidiano, misturando-o com palavras assimiladas do português regional. Já o português é utilizado apenas no contato com outras culturas (CAMPOS, 2014, p. 68).

Em decorrência dessa mistura de línguas, uma das características fonéticas é a troca da consoante “L” por “R”. É possível também identificar a mistura e troca entre o masculino e o feminino, bem como a supressão de artigo e o rotacionismo, que consiste na troca de uma consoante pela outra, como afirma Campos (2014).

A quarta e última pergunta dessa etapa causou muita dúvida e reflexão entre os estudantes. A maioria não conhecia a origem dos seus avós maternos e paternos e por essa razão surgiu a ideia de construção das suas árvores genealógicas, visando melhor compreensão e conhecimento das suas origens.

Dessa forma, os estudantes foram orientados sobre como construir a árvore genealógica e puderam contar com a ajuda das famílias. Ao todo, foram apresentadas nove árvores, sendo que somente duas tinham toda a origem dos estudantes e seus ancestrais até os bisavós com registro e origem em Mato Grosso. A pesquisadora e escritora Cristina Campos nos afirma que:

A baixada cuiabana recebeu uma contribuição da cultura bororo na sua constituição muito maior do que admite. Até hoje, existe um grande preconceito com relação às culturas indígenas e negras, também historicamente fomentado pela igreja católica.

Ainda no fim dos anos de 1960, as pessoas acreditavam que possuir artefatos indígenas em casa dava “azar” (CAMPOS, 2014, p. 63. Grifos da autora).

Esse exercício lançou luz aos registros que compõem a última resposta dos questionamentos da parte motivacional dessa oficina.

Quadro 12 - Quadro matricial da categoria “Leitura de capa da Revista Literária Pixé: Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, dez/2020 pelos estudantes participantes”

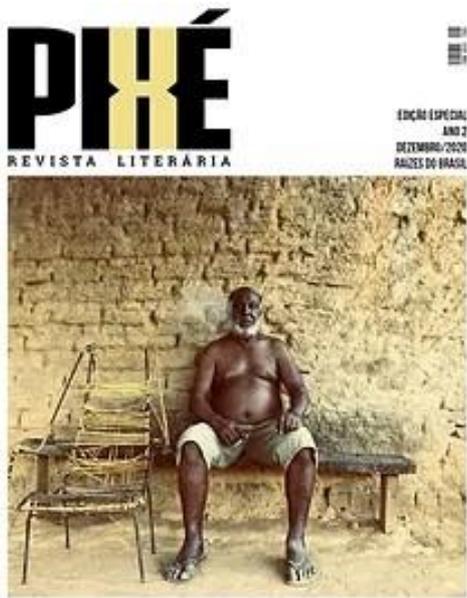
Categoria: Leitura e interpretação da capa do exemplar objeto dessa pesquisa, Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020 em grupos. A ilustração de capa dessa edição, estabelece uma provável realidade que faz parte da maioria da população brasileira. Retrata as condições de pobreza que marca o envelhecimento da nossa população.	
Definição: Leitura coletiva por grupos da capa da Revista Literária Pixé: Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020.	
Tema:	Verbalizações
 <p>Grupo 1 – Composto pelos estudantes: Papagaio-verdadeiro, Jaburu e Ema: Leitura do grupo: “Um homem negro, sozinho, pobre e tem problema de visão. Classe baixa, não tem condições para comprar roupas, ele mora numa casa de tijolos de barro, ele é fumante, vive de aposentadoria dependendo do estado, vivendo de doações”.</p> <p>Grupo 2 – Composto pelos estudantes Curicaca-real, Galha-do-pantanal e Tuiuiu. Leitura do grupo: “Ele é um homem deficiente visual, tem problema na perna, ele está sentado em um banco de madeira, ele está segurando um cigarro na mão, e está sem camisa, tem uma cadeira de fio desgastada com o tempo do lado dele, um chão sem ser acimentado”.</p> <p>Grupo 3 – Composto pelos estudantes João-de barro, cardeal-do-pantanal e João-pinto. Leitura do grupo: “A imagem retrata um homem negro apenas de bermuda sentado em um banco de madeira, segurando um cigarro entre os dedos, percebe-se que o senhor tem um problema no olho. Do lado dele tem uma cadeira de fio velha e está em um ambiente com uma parede de barro e o chão sem piso”.</p> <p>Grupo 4 – Composto pelos estudantes Tucano, Chororó-do-pantanal e Periquito-rei. Leitura do grupo: “Um homem de baixa classe social que está sentado num banco de madeira numa casa que tem uma parede de barro e o chão de terra fumando um palheira sem camisa com short e chinelo com uma cadeira de fio do lado”.</p> <p>Grupo 5 – Composto pelos estudantes Arara-azul, Cara-suja-do-pantanal, Canário-do-campo, Arara-vermelha. Leitura do grupo: “Um senhor de idade, fumante, negro, simples, cego de um olho. O ambiente é composto por uma parede de barro, chão de terra, cadeira desgastada e um banco”.</p>	

Figura 15 - Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

A leitura estabelecida pelos cinco grupos evidencia que todos conseguem estabelecer uma sequência interpretativa voltada para os aspectos físicos da realidade que é apresentada. No entanto, verifica-se que os grupos 1 (um) e 4 (quatro) conseguem ultrapassar a esfera física, fazendo referências a classe social do homem que figura na imagem.

A formação do leitor é essencial para a melhor inserção do sujeito no mundo. Isso pode ser dito considerando-se que, de acordo com Colomer (2007), é possível afirmar que um leitor é parte do processo mais amplo de formação da própria pessoa. Nessa perspectiva, o leitor precisa construir e desenvolver habilidades de forma a analisar e julgar discursos, no sentido mais amplo.

Em uma análise mais detalhada, destaca-se que o grupo número 1 (um) consegue se destacar ao acrescentar que o homem provavelmente “vive de aposentadoria”, uma realidade que atinge a maioria da população brasileira que envelhece sem que tenha conseguido acumular bens ou outro tipo de renda suficientes para garantir direitos básicos de sobrevivência, como moradia, auxílio saúde, alimentação e medicamentos, tendo, portanto, no auxílio aposentadoria sua única fonte de renda para sobrevivência em idade avançada, uma habilidade interpretativa e leitora esperada para todos os estudantes matriculados na fase final do ensino fundamental.

Nessa esfera, e ainda seguindo o que nos apresenta Colomer (2007), é possível constatar que o grupo número 1 (um), enquanto leitores, apresenta uma leitura com maior autonomia, demonstrando traços de sociabilidade e criticidade, ao apresentar um posicionamento ideológico e político em relação a leitura do texto.

De acordo com Zilberman (2003), é a partir da formação do leitor que se pode mediar o ser humano com o seu tempo presente. Desse modo, a leitura é uma apropriação da realidade, e o leitor competente é capaz de atingir sua emancipação pessoal, sua autonomia, e criar estratégias de articulação e sobrevivência no mundo em que se insere.

Quadro 13 - Quadro matricial da categoria “Leitura de capa da Revista Literária Pixé: Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020 pelos estudantes participantes”

Categoria: Escolha e Leitura de textos em grupos. Os textos propostos para análise nessa fase, são os mesmos contidos na Edição Especial Ed. Especial-Raízes do Brasil, Ano 2, Dez/2020. Espera-se confirmar ou não os critérios de escolha realizadas pelos estudantes no quadro 7.	
Definição: Leitura coletiva dos textos publicados na Revista Literária Pixé: Ed. Especial-Raízes do Brasil, ANO 2, DEZ/2020.	
Tema:	Verbalizações
FIOS (BERTGES, Revista Literária Pixé, 2022, p. 24).	Grupo: 1 – Composto pelos alunos: Papagaio-verdadeiro, Jaburu e Ema: Leitura do texto: As pessoas têm ritmo na dança de mãos e tem beleza nas danças de mãos, tem toques, admiração, e ter, o conhecimento da arte, danças com os fios e as mãos, veio dos saberes ancestrais do povo RIKBAKTSA,

	<p>Mainhã e Domingas. A imagem do texto é um menino com fio nas mãos, os fios é uma arte e dança do povo.</p> <p>Motivação para o grupo ter escolhido esse texto: Eu e meu grupo escolhemos esse texto, achamos muito interessante o jeito que o menino estava com os fios em suas mãos.</p> <p>Temática tratada no texto: Brincadeira de criança.</p> <p>Quem é o autor/a do texto? Livia Bertges</p> <p>Vocês gostariam de conhecer o escritor? Por quê? Sim, porque ele fala sobre a arte das danças com os fios.</p>
<p>FEMINICÍDIO (MANACÁ, Revista Literária Pixé 2022, p.36).</p>	<p>Grupo 2 – Composto pelos alunos Curicaca-real, Gralha-do-pantanal e Tuiuiú.</p> <p>Leitura do texto: O texto fala em sobre uma mulher que tinha na alma desejo de liberdade. Sua história de amor acabou como a ilusão dos contos de fada, ela era frágil e não se sustentou, ela resolveu da outra chance e recomeçar sem traições, ilusões, mal ela sabia que havia caído numa emboscada pronunciando o fim do início da sua jornada sem direito a defesa, foi brutalmente assassinada, ela foi mais uma vítima de Femicídio.</p> <p>Motivação para o grupo ter escolhido esse texto: Não responderam.</p> <p>Quem é o autor/a do texto? Janete Manacá</p> <p>Temática tratada no texto: Femicídio</p> <p>Vocês gostariam de conhecer o escritor? Por quê? Sim, porque ele aborda um assunto importante.</p>
<p>BRASIL 500 ANOS (BORORO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 10).</p>	<p>Grupo 3 – Composto pelos estudantes João-de- barro, Cardeal-do-pantanal e João-pinto.</p> <p>Leitura do texto: Ele fala sobre o período colonial no Brasil, sobre o terror que foi para os indígenas. O texto foi escolhido por conta do assunto abordado nele, que é muito importante.</p> <p>Motivação para o grupo ter escolhido esse texto: Não responderam.</p> <p>Quem é o autor/a do texto? Marcio Bororo</p> <p>Temática: Período Colonial no Brasil</p> <p>Vocês gostariam de conhecer o escritor? Por quê? Sim, porque achamos o texto interessante.</p>
<p>SÁBIOS ANIMAIS... (FIGUEIREDO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 14).</p>	<p>Grupo 4 – Composto pelos estudantes Tucano, Chororó-do-pantanal e Periquito-rei.</p> <p>Leitura do texto: O texto fala sobre como os seres humanos devem ser iguais aos animais, tendo juízo, paz, nos unindo-nos mais, sendo mais festivos, alegres, informais como os animais.</p> <p>Motivação para o grupo ter escolhido esse texto: Porque tanto o título quanto a imagem chamaram nossa atenção.</p> <p>Quem é o autor/a do texto? Leide Alcedina de Figueiredo.</p> <p>Temática: Trata-se da fauna Mato-grossense.</p> <p>Vocês gostariam de conhecer o escritor? Por quê? Não.</p>
<p>AQUI (GAHETTE, Revista Literária Pixé, 2022, p.28)</p>	<p>Grupo 5 – Composto pelos alunos Arara-azul, Cara-suja-do-pantanal, Canário-do-campo, Arara-vermelha.</p> <p>Leitura do texto: O texto “Aqui” fala sobre um moço do Haiti que veio para Cuiabá e se familiarizou e se sentiu acolhido pelos cuiabanos.</p> <p>Motivação para o grupo ter escolhido esse texto: Escolhemos esse texto por que a imagem e o título chamou a atenção dos integrantes do nosso grupo.</p> <p>Quem é o autor/a do texto? Eniel Gahete</p> <p>Temática: Sobre mudança</p> <p>Vocês gostariam de conhecer o escritor? Por quê? Sim e não. Alguns do grupo querem conhecer ele e outros não.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

Ao analisar as escolhas realizadas pelos grupos 1, (um) 2 (dois) ,3 (três) e 5 (cinco) notamos, novamente, na escolha dos estudantes participantes a forte influência das temáticas relacionadas a identidade, gênero, ancestralidade, religiosidade, preconceito, feminicídio,

dentre outras questões de ordem existencial e contemporânea, sempre presentes no campo de expectativas dos estudantes. Nesse sentido,

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BNCC, 2018, p. 60).

Portanto, atendendo ao que a BNCC estabelece, acredita-se que o texto literário se caracteriza como uma importante ferramenta para o fortalecimento e ampliação de repertórios dos estudantes, levando-os a discutir e refletir sobre o seu papel no contexto em que estão inseridos, o seu lugar no mundo e demais questões relacionadas as suas certezas e incertezas e os sentimentos que os envolve.

Apesar de os textos apresentarem problemáticas distintas, apresentam semelhança na relevância das suas temáticas. A leitura do texto literário, sentida do ponto de vista da organização e da representação do imaginário, em consonância com Colomer (2007), que afirma que culturas se formam, se encontram e se modificam, se constitui em um espaço propício para o engajamento e debate sobre cultura, ideias e valores contidos nos textos de fruição.

Provavelmente, a grande contribuição dessa proposição vivenciada pelos estudantes participantes esteja pautada na possibilidade de ruptura dos seus horizontes de expectativa, tendo, portanto, a possibilidade de ampliar suas leituras por meio dos demais textos e propostas disponíveis nas leituras publicadas nos diversos exemplares da Revista Literária *Pixé*, ao longo de um período de quatro anos. Esse espaço se constitui propício para o leitor de literatura desenvolver sua capacidade interpretativa e posicionamento crítico como sujeito.

Diante da diversidade de autores e publicações contida na Revista Literária *Pixé*, tem-se que o leitor em processo de formação encontra condições favoráveis para o desenvolvimento de um repertório cultural mais complexo, que possibilitaria sua formação como sujeito de modos mais amplos e amadurecidos.

Cosson (2011) aborda que na organização escolar em vigência no Brasil, tem-se que o ensino primário é a base responsável pela formação do leitor, desenvolvendo seu gosto pelo

imaginário, sua habilidade de interpretação múltipla e significativa, sua sensibilidade, enquanto que o ensino de nível médio desempenha a função de integrar esse leitor à cultura da literatura brasileira, devendo aproximar o leitor do cânone clássico estipulado em nossa cultura, fazendo-o conhecer seus principais autores, obras, escolas e movimentos literários, geralmente, cobrados nos exames de vestibular. Tal reflexão merece atenção, uma vez que a formação do leitor ocorre de maneira mais ampla, indo para além do espaço escolar.

Zilberman (2003) chama a atenção para o mercado cultural, uma vez que o leitor em formação se encontra inserido nesse contexto dos efeitos que a indústria cultural e a escola exercem no processo e, como destaca a autora, é o adulto quem ocupa lugar central do processo, enquanto agente organizador tanto da indústria cultural quanto da instituição escolar.

Assim, entende-se que professores, autores, editores, entre outros, estão, portanto, entre os profissionais que se integram ao processo amplo da formação do leitor, um processo que deve ser entendido como algo não somente interno ao ambiente escolar, mas que também encontra fora da escola uma série de motivadores, agentes e formas de contribuição e/ou interferência.

Em análise aos registros de verbalizações estabelecidos por cada grupo referentes aos textos escolhidos, observa-se que em suas verbalizações há a predominância de superficialidade, com a manifestação da percepção de uma mensagem única e direta. Ao contrário, a leitura deve ser incentivada como atividade capaz de desenvolver múltiplas visões que cada obra sugere, isto é, interpretações variadas e imprevisíveis, e não fechadas ou determinadas pelo mediador ou mesmo pelo autor do texto.

Nesse sentido, Colomer (2007) sugere a prática nas escolas da leitura compartilhada, a qual implicaria compartilhar o entusiasmo com a literatura, a construção do (s) significado (s), as conexões que os livros estabelecem entre os estudantes, e as noções de comunidades de leitores em sintonia e diálogo.

O grupo 1 (um) apresentou uma leitura bastante superficial, abstrata e infantilizada do texto, não conseguindo estabelecer uma leitura profunda de abordagem da importância dos rituais e da ancestralidade para a manutenção da memória de um povo. É importante pontuar a importância do resgate da oralidade para a preservação das memórias que passam de geração em geração.

A respeito da seleção de *corpus* para a formação do leitor literário, Paulino e Cosson (2009) ressaltam a importância de o professor desse leitor em formação ampliar a relação do

aluno com a literatura, o que poderia ser feito com uso de textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa e de outras manifestações artísticas.

O grupo 2 (dois) demonstrou uma compreensão satisfatória do texto literário analisado. Seus integrantes foram capazes de estabelecer uma leitura da narrativa que aborda o universo feminino, onde a poeta aborda o sofrimento da mulher, cujos destinos, muitas vezes, são de intenso sofrimento, marcados por uma escravidão de submissão, castigos físicos e psicológicos, de guerra interna e constante luta.

Esse texto faz menção a uma figura feminina que vai amadurecendo ao longo dos anos, que em determinado momento passa a contestar o seu destino de submissão e ao tentar libertar-se das amarras que lhe são impostas pela sociedade secular patriarcal e machista, se arrisca a compor os crescentes números estatísticos de mulheres que perdem a vida por não serem capazes de se livrar a tempo, das armadilhas que o sonho dos relacionamentos felizes e perfeitos representam.

Cosson (2011) vai além e postula que o leitor em formação precisa acessar e ter contato com diferentes discursos, conhecer e explorar uma pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros, incluindo o que pertence ao cânone e o que não pertence. Proporcionar ao leitor em formação (criança e adolescente) diversas possibilidades de leitura é garantir a formação de um leitor crítico e mais consciente da realidade social através da construção do (s) significado (s) e das conexões que a leitura do texto literário é capaz de proporcionar.

O grupo 3 (três) demonstrou uma leitura abstrata e dificuldade para estabelecer uma comparação entre a mensagem contida no texto e a temática do mesmo. Conseguem atribuir um grau de importância para a temática tratada no texto literário, porém não conseguem estabelecer uma evolução cronológica para a argumentação que o autor apresenta. Os estudantes só conseguem identificar essa argumentação num tempo passado e distante na história. Colomer (2007) orienta que, dada a produção cultural atual diversificada e os interesses diversos dos leitores em formação enquanto sujeitos por eles próprios, vários são os caminhos que podemos seguir. Alguns dos caminhos destacados pela autora incluem: aceitar-se os livros de uma geração; ser atento e respeitoso aos diferentes caminhos e experiências de cada leitor; usar as manifestações dos leitores em formação como insumo para sua própria formação e progressos na mesma; emancipar esses leitores para serem efetivos “donos” de sua leitura e aptos a falar sobre elas; e dedicar tempo e elaborar tarefas que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão para os estudantes se sentirem pertencentes ao universo dos livros.

Os grupos 4 (quatro) e 5 (cinco) apresentam uma leitura de compreensão rasa, não conseguindo se aprofundar na interpretação a que se propuseram. De acordo com Kleimam (2002), o processo para realizar uma leitura emancipatória está relacionado com a prática contínua de leitura, passando assim a conhecer o léxico e a semântica dos textos.

Sobre a leitura superficial, Jouve (2002) defende que, quando se lê um texto apenas por ler, ocorre uma leitura que parte do geral para o particular (leitura descendente) enquanto que a leitura ascendente está relacionada àquela que passa do particular para o geral.

Em relação a motivação que levou cada grupo a escolha do texto selecionado, evidencia-se que o título, bem como a imagem ilustrativa foram fatores determinantes para a escolha dos grupos 1 (um), 4 (quatro) e 5 (cinco). Os grupos 2 (dois) e 3 (três) não responderam.

O leitor em formação (criança e jovem) necessita de suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar para seu desenvolvimento e experimentação do mundo. Para Zilberman (2003), a literatura oferece justamente tal suporte, sendo, portanto, através da leitura que os estudantes irão construir conhecimentos, tanto no espaço escolar como fora dele.

Sabe-se que a ilustração ocupa um lugar de destaque no texto, pois muito mais que abrilhantar um texto, a imagem pode e deve expressar e atrair o leitor para a linguagem verbal.

Nesse caso de análise e investigação percebe-se que a linguagem simbolizada pelo texto não verbal cumpriu seu papel, pois contata-se na verbalização dos estudantes que ao brincar com as cores, formas e simbologias, o artista convidado para ilustrar esse número da Revista Literária Pixé: Raízes do Brasil, consegue narrar, descrever, argumentar e expressar a mensagem a que se propõe.

Isto posto, observamos que há uma importante relação entre imagem, texto e título. A imagem é tida como termo integrante do código visual podendo significar um sinal das coisas existentes “às imagens podem ser atribuídos dois sentidos, no primeiro como produto da imaginação e, no segundo, como sensação ou percepção, vista por quem a recebe” (ABBAGNANO, 2000, p. 537).

Portanto, a leitura do texto está diretamente ligada a linguagem híbrida, ou seja, a linguagem verbal e não verbal. Eco completa dizendo que

[...] o signo icônico nem sempre é tão claramente representativo quanto se crê, o que se confirma pelo fato de que o mais das vezes, é acompanhado de inscrições verbais [...] exige, nas comunicações que visem à precisão referencial, o estar ancorado num texto verbal (ECO, 1964, p. 120).

Notamos também, que outro fator importante para composição da mensagem está diretamente ligado ao título do texto literário. Um bom título deve ser capaz de atrair a atenção do leitor, no entanto, também precisa ser capaz de provocar a curiosidade do leitor ao ponto de levá-lo a abrir a primeira página e seguir com a leitura.

Ao analisar o nível de interesse e expectativa dos estudantes participantes em relação à possibilidade de conhecer e interagir com os autores dos textos, os grupos 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) responderam afirmativamente, enquanto que os integrantes do grupo 4 (quatro) responderam de forma negativa e os estudantes participantes que compõem o grupo 5 (cinco) ficaram divididos diante da possibilidade, posicionamento que pode ser justificado pelo fato de os estudantes considerarem o universo de um escritor muito solene e distante da realidade em que esses eles estão inseridos.

Ter a consciência de que a leitura é uma troca dialógica entre quem escreve e quem lê, pode representar uma forma de ajudar o leitor em formação a se aproximar dos textos literários, bem como, entender melhor os textos que lê. Aguiar e Silva nos faz uma pergunta: Para quem escrever?

Para Sartre, os valores eternos constituem uma perigosa cilada em que o homem não deve tombar. O escritor dirige-se à liberdade dos seus leitores, mas esta liberdade não é um valor ideal e descarnado, pois toda a liberdade se define concretamente numa situação histórica. Por isso mesmo, o autor tem de se dirigir a um leitor concreto e não a um leitor atópico e acrónico: histórica e partilhando dos mesmos problemas (AGUIAR; SILVA, 1967, p. 108-109).

Logo, ele nos responde que o autor deve estar conectado com o seu leitor. O leitor não deve estar alheio as situações assumidas pelo autor e sua obra. “(...) que as paixões, as esperanças e os temores, os hábitos de sensibilidade e de imaginação, etc., presentes na obra literária, sejam comuns ao autor e ao leitor” (AGUIAR; SILVA, 1967, p. 109).

Quadro 13.1 Registro de participação dos estudantes no desenvolvimento da atividade proposta na segunda etapa da Oficina realizada em 23 de novembro de 2022 - Encontro 3 – Parte B

Data da realização de cada encontro – Oficina e atividade correspondente.	Total de estudantes em cada encontro – Oficina.	Quantitativo de estudantes que faltaram nessa data.	Quantitativo de estudantes transferidos de escola.	Quantitativo de estudantes que estavam presentes, mas não concluíram a atividade proposta.	Quantitativo de estudantes que realizaram a atividade proposta.
Atividade 1 – Leitura e Interpretação 23/11/22	16	5	4	0	16

Atividade 2 – Leitura e Interpretação 23/11/22	16	5	4	0	16
---	----	---	---	---	----

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Hoffman-Câmara (2007)

O último quadro de registro de participação dos estudantes na oficina revela que houve engajamento e envolvimento em relação as atividades propostas de forma satisfatória. Estabelecendo uma relação com o primeiro encontro, verifica-se um maior grau de envolvimento dos participantes, ao mesmo tempo que se constata um elevado índice de estudantes transferidos de escola, e uma manutenção no índice de alunos ausentes em sala de aula, o que revela que o índice de infrequência entre os estudantes matriculados no ensino fundamental, anos finais, se manteve elevado desde o primeiro encontro até o terceiro.

Embora não seja esse o tema de investigação abordado em nossa pesquisa, compreender os motivos que norteiam a evasão escolar entre os jovens matriculados na educação básica é um dado que não deve passar despercebido.

Essas preocupações norteiam discussões, culminando a produção de artigos, cujo objetivo é analisar os determinantes que causam a evasão escolar refletindo sobre o trabalho educativo, tomando-se como referência, as ideias de autores, que vêm se dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciado, posto que explicam a importância do trabalho dos professores acerca dos conceitos envolvendo: mediação, historicidade, prática social e transmissão do conhecimento socialmente construído (VASCONCELOS, 1995).

Dessa forma, questões de caráter pedagógico apresentam implicações de ordem administrativa, ao passo que envolvem questões físicas, materiais e humanas nas escolas. A partir dessa discussão, busca-se questionar e elucidar indícios das causas e consequências da evasão escolar. De forma específica, pode-se destacar que, durante a realização dos encontros da oficina que norteia o estudo dessa pesquisa, as condições atípicas de reforma na unidade escolar implicaram em prejuízo no rendimento de aprendizagem dos participantes, uma vez que tiveram as atividades interrompidas por diversas vezes, em virtude da falta de energia elétrica, tendo ainda que estudar em um ambiente barulhento, quente, sujo e inadequado para um processo de aprendizagem exitoso.

Mediante os prejuízos observados, em uma tentativa compensatória, a pesquisadora sugeriu aos estudantes uma estratégia de estudo complementar envolvendo as obras e autores

que escrevem e publicam em Mato Grosso. Para isso, criou-se um cantinho para a realização de empréstimos de obras literárias intitulado “Bate e volta”.

Figura 16 – Cesta confeccionada para o projeto de leitura “Bate e Volta”.



Fonte: Eliane Dolens Almeida Garcia

Tendo em vista que a leitura deve ser uma escolha consciente e livre, visando estimular o desejo e o prazer de conhecer melhor os autores que escrevem e publicam suas obras em Mato Grosso, buscou-se proporcionar aos estudantes, opções de leitura que os atendesse em suas expectativas de leitura.

Por outro lado, ler um livro por obrigação só tem um efeito, que não poderia ser pior: afastar o leitor do universo literário. Assim, percebemos que “O verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13). Em paralelo, é preciso observar que, embora os leitores devam ser livres para agir diante de suas vontades literárias, segundo Chartier (2009), essa liberdade de que Pennac fala e do qual necessitamos para resgatar e incentivar a leitura, jamais pode ser considerada absoluta se não mudarmos a forma como encaramos a leitura, pois “[...] ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (CHARTIER, 2009, p. 77). Mas, ao mesmo tempo, devemos ter consciência de que esses “[...] gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (CHARTIER, 2009, p. 77).

Por essas razões expostas por Chartier (2009) é que devemos prezar os direitos do leitor propostos por Pennac (1993), evidenciando que apesar dos anos decorridos, ainda se encaixam

na realidade da luta ao incentivo à leitura de forma individualizada. De acordo com Cunha (2001), o bom professor é aquele que não é fixo quanto a seu estilo e a sua prática docente, mas é aquele que se modifica conforme as necessidades de aprendizagem de seus estudantes, portanto criar possibilidades independentemente das condições existentes é uma iniciativa que o professor deve estar disposto a realizar.

A palavra “motivação” é, atualmente, uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos, em particular no ensino e na aprendizagem da ciência escolar. Muitos professores colocam a alegada “falta de motivação” dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares. Curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem também origem na sua motivação para o desenvolvimento de um sólido conhecimento profissional, suscetível de o ajudar na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos e de ter em conta as diferenças individuais e outros problemas e condicionantes de aprendizagem (CAMPOS, 1986, p. 18).

Para tanto, a motivação deve estar presente como fator condutor do trabalho da prática docente. Assim, o aprendiz deve perceber o quanto a prática da leitura é uma atividade cativante e prazerosa e que ele deve ter a liberdade de escolher, como afirma Geraldi:

Aprende a ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido de texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura (GERALDI, 2006, p. 112).

Discutir o ensino de literatura é considerar o conceito de letramento literário. De acordo com Angela Kleiman, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Portanto, no letramento literário, nos valem da literatura para construção de significados singulares que desejamos transmitir nas diferentes relações sociais.

Outro problema que enfrentamos em relação ao ensino de literatura é que o foco das aulas permanece sendo a historiografia da literatura brasileira. Tal enfoque pode ser verificado a partir dos livros didáticos adotados nas escolas por meio das coleções do PNLD (Programa Nacional do livro didático). Além disso, a maioria dos professores da educação básica ministram suas aulas baseados exclusivamente nesse recurso, o que nos leva a concluir que para

que ocorra uma mudança de perspectiva teórica efetiva nos estudos literários, ela deverá englobar também os livros didáticos.

Durante o ciclo de leituras do “bate e volta”, um livro se destacou pela quantidade de empréstimos, cujo título é “Ikuiapá na boca do Pari”, dos escritores Anna Maria Ribeiro Costa e Rosemar Eurico Coenga, com ilustrações de João Batista Conrado editado pela Editora Entrelinhas.

A aproximação entre a obra e os participantes se estabeleceu, quando inicialmente a pesquisadora leu para eles a narrativa “Barulho atoador”, presente nas páginas 9-12. A escolha do texto se deu pelo próprio título, quando um participante questionou o significado da palavra “atoador” junto a pesquisadora, que por também desconhecer o seu significado sugeriu que lessem juntos a narrativa para descobri-lo dentro do contexto.

Ao longo da leitura do texto, outra palavra chamou a atenção dos participantes: “catcho”. Ao ser citada, a pronúncia da palavra provocou risos nos estudantes, que após ouvirem as considerações da professora pesquisadora passaram a fazer contribuições com relatos acerca de outras histórias que se assemelhavam com a narrativa.

Outras palavras pertencentes ao vocabulário regional também foram sendo questionadas quanto ao seu significado e pronúncia. A expressão “arroz de festa” também gerou polêmica. Ao final da leitura, os estudantes continuaram não conseguindo associar o significado da palavra “atoador” com o contexto geral do texto, no entanto, se mostraram curiosos e motivados para ler outras narrativas contidas no livro.

Relatos da professora pesquisadora e registros fotográficos da mesma na companhia de um dos seus autores o professor Rosemar Coenga, seu professor no programa de pós-graduação, foi fundamental para despertar nos estudantes a curiosidade em estar frente a frente com um escritor.

4.4 Encontro com escritores – Oficina realizada no dia 12/12/2022

O encontro com escritores, última etapa da Oficina proposta, ocorreu no dia 12 de dezembro de 2022, último dia de atividades na unidade escolar.

Figura 17 – Autores e estudantes



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Figura 18 – Os autores



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Figura 19 – Os autores



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

Em meio à execução da obra, em respeito à presença e à visita dos escritores, pedreiros e ajudantes de obra foram convencidos a parar suas atividades por uma hora, para que os

estudantes pudessem ter esse encontro com os autores Anna Maria Ribeiro Costa e Rosemar Eurico Coenga, uma negociação difícil, que resultou frutífera após a pesquisadora argumentar sobre a importância de receber dois escritores presencialmente na unidade escolar.

Os estudantes demonstravam nervosismo, curiosidade e um grau elevado de preocupação, enquanto aguardavam a chegada dos escritores. A insegurança foi se dissipando à medida que ouviam a palestra e se sentiam acolhidos pelos autores nas perguntas que faziam.

Como afirma Rildo Cosson (2009 p. 27), “Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”. Assim, devemos oferecer aos estudantes a leitura de textos literários variados, tanto em termos de composição quanto de linguagem, com diversidade de temas, convocando-os a apresentar uma postura ativa diante do texto.

Inicialmente, os escritores teceram comentários sobre suas formações acadêmicas e trajetórias, causando espanto nos estudantes, que ficaram admirados em saber que escritores também desempenham outras atividades profissionais para garantir os cumprimentos dos compromissos financeiros.

Rosemar Coenga, relatou com riqueza de detalhes as histórias de sua infância, como os banhos de rio, os passeios de canoas, os relatos de histórias que eram transmitidas oralmente pelos membros mais velhos da família. Falou sobre a família e respondeu perguntas sobre o processo criativo de suas histórias.

Anna Maria ficou surpresa com uma pergunta vinda de uma estudante “O que é mais difícil, escrever sobre personagens reais ou imaginários”? A escritora explicou que não costuma estabelecer um grau de comparação, brincou com a possibilidade de as histórias apresentadas na obra serem reais e aproveitou para semear dúvidas na cabeça dos estudantes, despertando a imaginação e aguçando a curiosidade dos mesmos.

Os autores ainda teceram comentários sobre a parceria que estabelecem para criar e publicar histórias juntos. Abordaram temas importantes, como a necessidade de preservar o meio ambiente e as mudanças que o rio Cuiabá vem sofrendo ao longo dos anos.

Ao final, realizaram o sorteio de livros, deram autógrafos e assinaram as camisetas dos estudantes que, por estarem cursando o nono ano, último ano do ensino fundamental, no próximo ano ingressarão no ensino médio e terão que ir para outras escolas. A conclusão do quarto encontro estabelecido no plano de trabalho da Oficina reforça o que nos afirma Michelle Petit, “ver um autor em carne e osso muda a impressão que esses jovens têm dos livros” (PETIT, 2009, p. 173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Acorda
E escuta a delicada brisa
que murmura em segredo
os cânticos sagrados
das vozes ancestrais³¹...”*

Neste trabalho, ao analisar como os leitores em fase de escolarização concluintes do ensino fundamental anos finais recepcionaram a proposição da leitura de textos DE expressão Mato-grossense, não é nossa intenção esgotar o assunto sobre a circularidade dos textos escritos e publicados em Mato Grosso seja na Revista Literária *Pixé* ou em outros veículos de circulação. No entanto, ainda que evidenciado que o método aplicado através da leitura dos textos literários propostos é capaz de mobilizar os estudantes para a prática da leitura da literatura brasileira produzida em Mato Grosso de forma crítica e emancipatória, observamos que ainda há muito por fazer, pois mesmo com uma produção vasta, a circulação desses textos ainda é restrita a pequenos grupos de estudantes, sendo necessário que haja uma expansão das discussões com os mesmos em sala de aula, para obter maior visibilidade dessa produção.

Observamos que o DRC/MT não contempla de forma satisfatória o ensino de literatura produzida em Mato Grosso, haja vista que a produção literária no estado é crescente e continua devendo ser contemplada efetivamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Investigamos o quanto os estudantes participantes conheciam acerca da produção literária de expressão Mato-grossense e, como dito anteriormente, praticamente todos os alunos tinham um conhecimento raso dos textos, cujas temáticas abordam a condição de pertencimento ao estado de Mato Grosso. Deve-se observar, nesse caso, que os estudantes reconhecem os elementos ligados ao regionalismo e presentes nos textos como aqueles referentes a paisagem local, os costumes, o linguajar cuiabano, as tradições, principalmente as associadas a dança e a religiosidade, porém somente parte deles se identificam com esses elementos, o que pode ser

³¹ Trecho do poema: Ciclos da escritora Edir Pina de Barros. In: Revista Literária *Pixé*, Ed. Especial: Raízes do Brasil, Ano 2, dezembro/2022, p. 16.

explicado em virtude da tentativa de manutenção de uma tradição pura e isenta de traços de miscigenação.

Ao explorar o lugar da memória, notamos que, por meio da escolha coletiva, os estudantes aprovaram a tradução do oral para o escrito, uma estratégia presente nas obras *Cuyabá*, de Aníbal Alencastro, e em *Ikuiapá*, de Anna Maria Ribeiro Costa e Rosemar Eurico Coenga, que por meio de suas obras estabelecem um contraponto das tradições ancestrais com a sociedade contemporânea. Esses resultados trazem novos elementos para a compreensão do trabalho com os textos literários em sala de aula, pois entre os estudantes participantes parece ser consenso o critério temático onde as histórias, lendas e crônicas permanecem presentes permeando o horizonte de expectativas dos estudantes.

Outra evidência que surgiu ao longo do trabalho com os textos literários propostos mostra que embora os textos dos autores que publicam na Revista Literária *Pixé* sejam pouco conhecidos pelos estudantes nesta fase de escolarização, é nítido que avançamos nas discussões de temáticas que permeiam as relações sociais, a exemplo de questões sociais como ancestralidade, gênero, sexualidade, preconceito, pertencimento, cidadania, meio ambiente, dentre outros que são comuns a nativos ou imigrantes, mostrando que o texto literário produzido em Mato Grosso possui potencial para a formação de leitores e do letramento literário no desenvolvimento da criticidade e no empoderamento social do estudante, representando um rompimento desse horizonte de expectativa do leitor em formação.

Haja vista o que nos recomendam os documentos oficiais como a BNCC, DRC/MT e PCNs, bem como a Lei de Nº 4.570 de 30 de julho de 1993, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da literatura produzida em Mato Grosso nos currículos plenos das escolas de 1º e 2º graus, deste estado, destacamos que não basta a criação de leis, de instituições, de orientações, somente. É necessário que, principalmente a escola, ainda nas séries iniciais, seja um lugar de debates, estando aberta para o acolhimento dos seus cidadãos respeitando a sua diversidade. Sem um sistema estruturado e flexível, capaz de se adequar às mudanças que a sociedade exige, a exemplo da inclusão digital, por maiores que sejam os esforços de seus professores, gestores, funcionários e comunidade em geral, a simples existência de orientativos não será suficiente para a formação de uma sociedade leitora e conhecedora de sua identidade.

Assim, concretizamos os nossos objetivos e confirmamos nossa hipótese de trabalho objetivando que, de maneira clara para nossos interlocutores, se amplie o diálogo sobre a necessidade de fortalecer o trabalho com obras de autores mato-grossenses nas escolas, sejam elas de caráter público ou privado.

Em função das constatações apresentadas, concluímos que incluir os textos literários produzidos em Mato Grosso nas aulas de Língua Portuguesa é garantir ao leitor em fase de escolarização a oportunidade de conhecer, gostar e consumir dentro e fora da escola uma literatura da qual esse leitor é parte integrante.

Considerando nossas constatações, parece-nos razoável que possa interessar ao programa de formação de professores de Língua Portuguesa da rede estadual, municipal e particular deste estado incluir no currículo de formação discussões acerca do ensino de literatura produzida em Mato Grosso, assim como um olhar diferenciado das políticas públicas para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e Literatura de Mato Grosso de forma a oportunizar que esses professores ingressem e se mantenham nos programas de mestrado e doutorado ofertados pelas instituições de pós-graduação do estado, dos demais estados brasileiros e até mesmo de fora do país.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABREU, Márcia. **Letras, Belas-letras, Boas letras**. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.) História da literatura: o discurso fundador. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Fapesp, 2003. (Coleção Histórias de Leitura)
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Notas de literatura I.34**. ed. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2021.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar: interesse do leitor jovem**. Porto Alegre, Mercado Aberto/IEL, 1979.
- ALENCASTRO, Anibal. Cuyabá: histórias, crônicas e lendas. Cuiabá: Yangraf, 2003.
- ARISTÓTELES, Poética, 1451 a 36; 1451b, II; 1459 a 21-24. In: PINSKY, Jaime. **100 textos de História Antiga**. 4º ed. São Paulo: Contexto, 1988, p.144.
- BAKHTIN, M. Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editorial LTDA, 1999.
- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. **Literatura: A Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. 2 eds. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. **Literatura: A Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. 2 eds. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, P. & CHARTIER, R. **A Leitura: uma prática cultural**. In: CHARTIER, Práticas da Leitura. 1reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série)** Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 05 de mar. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 28 mar. 2020.
- CAMPOS, Cristina. **O Falar Cuiabano**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2014.
- CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura**. In: FESTER, A. C. R. Direitos Humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 7ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5ª ed., revista e ampliada. Ouro sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. 1 reimp. da 1ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CHARTIER, Roger. **O desafio da escrita**. Trad. Fulvia Moreto. São Paulo: UNESP, 2002.
- EVANGELISTA, Aracy Martins. **Algumas reflexões sobre a relação Literatura/Escola**. www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc. Acesso em abril/2023.

- CHARTIER, Roger. **Textos, impressos, leituras** in Martine Poulain (org.), Lire en France aujourd'hui, Paris, Cerce de la Librairie, 1993, p. 15-29.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Companhia de Bolso, 1993.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- COCCO, Marta Helena. **O Ensino de Literatura Produzida em Mato Grosso: regionalismo e identidades**. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2006.
- COENGA, Rosemar. **Literatura e Letramento Literário: diálogo**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. (Tradução de Laura Sandroni). SP: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, Anna Maria Ribeiro; COENGA, Rosemar Eurico. **Ikuiapá: na boca do Pari**. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2020.
- CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999. P. 47
- CURY, Maria Zilda Ferreira. **Topografias da ficção de Milton Hatoum**. IN: RAVETTI, Graciela; CURY, Maria Zilda Ferreira; ÁVILA, Myriam (ORG.). Topografias da Cultura: Representação, espaço e memória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DALPIZZOLO, Jaqueline; RAHDE, Maria Beatriz Furtado. **Considerações sobre estética contemporânea**. E-Compós, v. 8, p. 3, 2017. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/149/150>. Acesso em 12 de novembro de 2023
- DEBRAY, R. Transmitir: **O segredo e a força das ideias**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000.
- É bem Mato Grosso**: Pescuma, Henrique e Claudinho – Youtube.2min53s. Disponível em: <https://youtu.be/-BBdP38iL0w>. Acesso em 29 outubro. 2023.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

- Entrevista: Eclea Bosi // Interview: Eclea Bosi **Memória:** enraizar-se é um direito fundamental do ser humano Por Mozahir Salomão Bruck1Dispositiva v.1 n.2 nov.2012 / abr. 2013.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA,2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- FERRO, Ana Paula Rodrigues. **Clássicos Literários adaptados para História em Quadrinhos:** Um recurso para ensinar línguas e despertar para a leitura. (2014).
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**. SP: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In: Revista Estudos Avançados.vol. 15, n. 42, 2001. p. 259-268.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GERALDI, João Wanderley, et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. **Cultura popular e Pedagogia Crítica:** a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GONZAGA, Sérgio. **“Literatura marginal”**. In FERREIRA, João Francisco (org.). **Crítica literária em nossos dias e literatura marginal**. Porto Alegre, Editora da Universidade/ UFRGS, 1981.
- HAYLES, Katherine. **Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário**. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança Cultural: São Paulo: Loyola, 1989, 3ª Edição
- HERRIGER, N. **Empowerment in der sozialen Arbeit:** eine Einführung. 3. ed. Stuttgart: Kohlhammer, 2006a.
- HISTÓRIASPRETASINSPIRAM - Luciene Carvalho - **Youtube**.1min45s. Disponível em: <https://youtu.be/H8wnAr9oAm8>. Acesso em 29 ago. 2022.

- HOMEM, Maria Lucia. **No limiar do silêncio e da letra:** traços da autoria em Clarice Lispector. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. (Org.). **Temas básicos da sociologia.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Universidade de São Paulo, 1973.
- ISER, Wolfgang. **O ato da Leitura:** uma teoria do efeito estético, vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.
- JAUS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita:** ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000; p. 223-243.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed. 1995.
- LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. (Org.) Leitura em crise na escola: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAZARFELD, P. F.; BERELSON, B.; GAUDET, H. **The People's Choice** 3ª ed. Nova York: Columbia University Press, 1967 [1948; 1944].
- LEI Nº 11.820 – DOE-MT 29/06/2022 Dispõe sobre o Plano Estadual do Livro, da Leitura, da Literatura e da Biblioteca de Mato Grosso (PELLLB-MT).
- LEITÃO, Lúcia. **De Vitruvius a Freud: cidade, arquitetura e subjetividade.** Tese de Doutorado – Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. Porto, 2004. p. 338.
- LEITE, Mário Cezar Silva. **Literatura e Vanguarda: Entre o Nacional e o Regional.** In: Culturas e Identidades entre o regional e o nacional. Cuiabá: Carline & Carniato, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **História da Literatura de Mato Grosso: Século XX**. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001.
- MAHON, Eduardo. **A literatura contemporânea em Mato Grosso**. Cuiabá, Carlini & Caniato, 1ª Ed. 2010.
- MAHON, Eduardo. **Pixé Revista Eletrônica**. Ed. Comemorativa Ano 3, Cuiabá: Carlini & Caniato, 2021.
- MAHON, Eduardo: **Conheça a Revista Pixé**. Entrevista [julho.2019]. Entrevistador: Luiz Ernesto Barreto. Cuiabá: Entrevista concedida A Imprensa de Cuyabá.
- MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MIKA, Teodósia. **Histórias em quadrinhos na alfabetização**. EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 2006. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-009-TC.pdf>>.
Acesso em: 01 de setembro de 2016.
- MOUTINHO, Joaquim Ferreira. **Notícia sobre a Província de Mato Grosso**. Seguida d`um roteiro de viagem da sua capital a São Paulo. São Paulo: Typographia de Henrique Schoroeder, 1869.
- MOYA, A. de; **História das histórias em Quadrinhos**. Disponível em:
<<https://www.passeidireto.com/arquivo/1989479/book-moya-alvaro-historia-dashistorias-em-quadrinhos>>. Acesso em: 28 de março de 2016.
- NEUMANN, E. (2003). **A grande mãe**: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente. (4ª ed.): Cultrix. Jung, C. G. (2008). Os arquétipos e o inconsciente coletivo: Vozes.
- PAZ, Octavio (1914-). **A outra voz**. Tradução Wladyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.
- PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e EDGUFPEl, 2010.
- PAULINO, Graças. **O mercado, o ensino e o tempo**: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERRONE, Leyla. **A literatura como medição**. In: CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. 2002, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005

- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008
- PETIT, Michele; **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**; Editora 34, 2013
- RESENDE, A.S. **O desafio de formar leitores**. Revista Presença Pedagógica. N.34, p.17-25, jul/ago. 2023.
- REVISTA LITERÁRIA PIXÉ Disponível em: <https://www.revistapixe.com.br/> Acesso em: 02 jan.2022.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SARTRE, Jean-Paul. As palavras. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPO. Brasília – DF, 03 a 05 de 2013. Disponível em <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf>, acesso em 27 de setembro de 2023.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.
- SOARES, I. G. **Políticas sociais de leitura no Brasil: os discursos do PROLER e PRÓ-LEITURA**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. Al. (Org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WALKER, Marli. **Mulheres silenciadas e vozes esquecidas: Três séculos de Poesia feminina em Mato Grosso**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.
- YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009

ANEXOS

TEXTO I – Citado nas páginas: 97 e 116

BRASIL 500 ANOS

Eu vi o dia nascer belo com o sol ardente,
 A chuva molhar a terra,
 Trazendo uma nova vida na semente.
 Eu vi a mata acordando com o cantar da passarada,
 Percebi o rio dormir, à meia-noite, de uma noite enlutarada.
 Vi o massacre de um povo ao romper da madrugada,
 Que fugiu por todos os cantos, amedrontados em disparada.
 Vi os poucos que restaram com as almas destroçadas,
 Chorando aqueles que se foram, olhando a aldeia incendiada.
 Ouvi o choro da criança sem os pais, desamparada,
 Que morreram atordoados sem saber o que passava.
 Ouvi o pranto da mãe natureza, por sua filha a nossa mata idolatrada.
 Que não suportou as labaredas da queimada,
 E agora virou cinzas,
 E não é mais a nossa casa.
 Então, o índio chorou e entristeceu,
 Mas sorrindo espera a ajuda de Deus.
 Que é todo poderoso, muito justo e soberano.
 Que cuida de nossas vidas,
 E faz com que eu sobreviva no “Brasil 500 anos” (BORORO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 10)

TEXTO II – Citado na página: 97

RAÍZES DO BRASIL

O jargão “conhecer para respeitar” tornou-se desgastado sem que, contudo, houvesse uma tomada de decisão mais eficaz e que apresentasse alcances para combater o desconhecimento sobre os povos indígenas do passado e do presente. Modos de ser, de pensar, de sentir preconceituosos são produtores de violência. Conhecer a formação da população brasileira deve pôr em debate a “descolonização epistêmica”. Ao contrário, na contramão da não existência, caracterizada pela secular dominação e desumanização que tenta tornar invisível outras vivências históricas para permanecer instalada na colonialidade, nos saberes subalternos e no pensar limiar.

Em relação ao aumento assustador dos mais diversos tipos de violência contra povos indígenas, é urgente que o Brasil mostre sua cara. Que oportunize nos mais diversos ambientes a fabulosa diversidade cultural existente no país. Que exercite os olhos dos brasileiros a olhar em várias direções e vivenciar a fantástica experiência de conhecer modos tão distintos de estar no mundo de seus filhos autóctones, a desmanchar preconceitos que geram violências que parecem não ter fim.

Não diferentemente dos povos indígenas encontra-se o afrodescendente. Escravizado e excluído das instituições escolares oficiais, o povo negro sempre contribuiu com a cultura brasileira, seja construindo o patrimônio material ou mesmo o patrimônio intangível, compondo e enriquecendo o repertório cultural deste país. Oriundo de uma sociedade ancestral, na qual a oralidade e a memória possuem importância fundamental, conquistou a condição de sujeito num contexto predominantemente eurocêntrico, branco e excludente. Narrando geração a geração, exprime sua própria visão de mundo e aquela do grupo a que pertence, apreendendo e desvelando o mundo ludicamente.

Esse modelo perverso, que reservou aos negros e negras os piores lugares em nossa sociedade, fez com que suas ideias e conceitos permanecessem historicamente nos subterrâneos, circulando oralmente no próprio grupo. Ao branco (“civilizado”) letrado, coube o papel de deixar registrado suas impressões sobre o negro (“bárbaro”), não escolarizado. Pouco mais de um século após a abolição, é notável a presença da comunidade negra em todos os setores da arte e da cultura, numa intervenção estética que possibilita corrigir o quadro de injustiça.

A Revista Literária Pixé e este número em especial prezam pela valorização dos povos indígenas e afrodescendentes. Clama pela liberdade entremeada à justiça para que a “cultura no plural”, gentes plurais formadoras das “Raízes do Brasil” sejam respeitadas em seus direitos específicos e universais. Em tempos pandêmicos, a desigualdade social mais fortemente mostrou-se. Está escancarada. É um momento comovente, sem dúvida. Hora de vermos o Brasil diverso apresentar suas caras e começar realmente a tirar a Carta Magna da gaveta palaciana. (COSTA;BELÉM, Revista Literária Pixé, 2022, p. 7).

TEXTO III – Citado na página: 97

SENDAS PELA LITERATURA INDÍGENA

Alguns trabalhos sobre literatura de autoria indígena nasceram de um processo colaborativo de produção realizado ao lado de Anna Maria. Foram momentos de encontro da mais pura amizade e solidariedade, “momentos de graça infrequentíssimos, peixe vivo se debatendo nas mãos: puro susto e terror”, como diz Adélia Prado, no poema Antes do nome.

Ao escrever este texto aqui reunidos na Revista Pixé ocorreu-me a figura da palavra senda: rumo, vereda, direção, rota, atalho. As vozes desses encontros são entrelaçados de fios significativos, fios de sentidos que se entrelaçam e se soldam na tessitura da vida. Ao longo dos anos, partilhamos leituras, formamos uma rede de histórias e experiências interligadas num jogo de memórias.

Caminhar pelas trilhas literárias indígenas implica enxergar as vozes da floresta, capazes de nos despertar para uma infinidade de histórias inspiradoras narradas pelos fios da ancestralidade indígena. Ao divulgar a produção indígena literária contemporânea endereçada a crianças e jovens, objetivamos atender a uma demanda escolar, ou seja, são obras escritas para auxiliar o professor na tarefa de debruçar sobre essa multiplicidade de concepções de mundo, crenças e valores.

Diante do preconceito, do aviltamento, das espoliações que continuam sofrendo os indígenas refletir sobre as possibilidades de literatura é um gesto mais que urgente e necessário. Do legado desse encontro e por meio da literatura de autores de diferentes etnias aprendi a reconhecer a força da tradição oral, suas histórias sagradas, seus mitos, seus ritos. Da boca de Anna ouço suas múltiplas explicações dos ritos de iniciação, de celebração e de despedida sempre cheio de sensibilidade, magia e mistério.

Na construção dessa grande trilha, aprendi uma centena de coisas, e muitas são indizíveis, pois passam apenas pelo sentir. Não tenho dúvida de que a escola poderá, e, muito, enriquecer o olhar dos alunos acerca das marcas étnicas e, conseqüentemente, culturais, linguísticas e éticas. Fica evidente que nosso desejo é que o diálogo aconteça nas escolas; que nossa proposta de conversar sobre os livros de autoria indígena possam convidar professor e aluno a conhecer sobre a filosofia dos povos indígenas. (COENGA, Revista Literária Pixé, 2022, p. 12).

TEXTO IV – Citado na página: 97

VOZES ANCESTRAIS

Compreender, de fato, os sons externos,
que chegam, tão confusos, aos ouvidos,
exige, sim, buscar nos tempos idos,
as fontes dos conflitos, os modernos.

Memória registrou, nos seus cadernos,
com sangue, que escorreu dos desvalidos,
mas que lutaram firmes, destemidos,
as crônicas dos povos subalternos.

Escuta, que o silêncio alto fala
das coisas, que no colo, o tempo embala,
e está em tantos mitos e locais.

As vozes ancestrais, portanto, escuta,

atento às mil raízes da disputa
fincadas desde os tempos coloniais. (BARROS, Revista Literária Pixé, 2022, p.16)

TEXTO V – Citado nas páginas: 97 e 115

FIOS

Os saberes ancestrais
 tocam dedos,
Cruzam caminhos
 em fios
frestas e ritmos.
A beleza em
 dança de mãos
tece cesta, tece sonho, tece esperança.
Nos resistentes toques
 trocamos memórias
e admiração
 sobre o conhecimento
vivo e trançado em festa.
Poemas nas palmas das anciãs
 do povo Rikbaktsa, Mainhã e Domingas. (BERTGES, Revista Literária Pixé, 2022, p. 24).

TEXTO VI – Citado na página: 99

MELADO

I

No tacho
Grande, enorme
Ferve
O caldo da cana
A pele da negra
Mexe a pá
Absorve
O fogo suor
O calor
A vida consome
No doce
Melado

II

O roubo foi consumado
Ouro, dinheiro
Do que foi roubado
A mente separa:
Pro guri: um calçado
Pra mulher: roupa cara, um salto
Pra comida
Pra ele: uma coisa
De alegrar a vida...
Nem viu viatura
6 tiros
Tá cravada a criatura

No asfalto
 O sangue
 Coroa e cabeça morta
 Melado

III

Ela é linda
 De quatro
 De uma cor
 Que ainda chamam mulata
 Mexe a anca
 De um jeito de lado
 O freguês
 Geme
 Arremete
 Uma e outra vez
 A nuca da fêmea descansa
 Garantiu o aluguel
 Até ontem
 Ela era criança...
 O sêmen
 Desenha lagos no lombo
 Consumado
 E pago
 Melado (CARVALHO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 21)

TEXTO VII – Citado na página: 100

VELHO SÃO LOURENÇO

Quando vem o romper da aurora no encanto lindo que é meu lugar.
 Viajo em meus pensamentos ouvindo os pássaros a cantar.
 Vendo o velho São Lourenço lutando para não se acabar,
 Em um último suspiro com a lufada vinda do Pantanal.
 Bugio ronca no meio da mata, tentando nos alertar.
 Que a mata é a sua casa, por isso temos que lhe respeitar.
 Vizinho índio pega a canoa,
 Saindo para pescar,
 Lembrando os tempos de outrora, que nunca mais irão voltar.
 Lindos dias dos antepassados,
 Que na prenúncia do tempo estão guardados.
 Que sair para pescar, era como ir em um mercado
 Mas com o respeito à natureza, o peixe era pago.
 E o rio tal qual o filho índio, era preservado.
 Com os olhos rasos d'água de ver minha nação quase destruída
 Eu sofro um pouco e mais ainda, vendo a natureza sendo agredida.
 Essa sede de progresso tem que ser repensada e sofrer um retrocesso.
 Não matemos quem nos dá a vida, em nome da consciência eu peço.
 Lindos dias dos antepassados que na prenúncia do tempo, estão guardados.
 Que sair para pescar era como ir em um mercado,
 Mas com respeito a natureza o peixe era pago.
 E o rio tal qual o filho do índio, era preservado.
 Com os olhos rasos d'água, de ver minha nação quase destruída.
 Eu sofro mais um pouco ainda, vendo a natureza sendo agredida.
 Essa sede de progresso tem que ser repensada e sofrer um retrocesso.
 Não matemos quem nos dá a vida, em nome da concorrência eu peço (BORORO, Revista Literária Pixé, 2022, p.10)

TEXTO VIII – Citado na página: 100**COURO DE JIBOIA**

Ele não teve palavras para explicar o que sentiu, o pajé. Não em língua portuguesa. Esse idioma estranho, estrangeiro, desses que vinham de fora, dessa que vinha buscar proteção. Há muito mau olhado, ela havia lhe dito, na esperança de que uma linguagem popular fosse-lhe mais apreensível. Pouco importava. Ele interpretou: “proteção”, e alcançou o vidro de perfume. É isso que vai te proteger. Falou as palavras, e sentiu o que não podia expressar em português, o peso, a opressão, o medo, a competitividade, tudo tão cidadão, tudo tão civilizado, tão mercadológico, tão apropriado àquela urbe que por alguns meses lhe seria casa. Não é proteção de alguém que ela busca, pensou, em sua própria língua. É disso que se põe à volta, desse cimento e desse asfalto, de onde brota essa vaidade e essa cobiça por mais cimento e por mais asfalto.

Não há solução fora desse lugar.
Não há respiro, porque o ar já está roto.

Na aldeia, nos confins de um afluente de um afluente do Rio Negro, o ar era outro. O pajé via as árvores, inalava o ar molhado da manhã, ou via os pássaros, e sabia quando estavam doentes, e sabia quando eram a cura. Eram cura, esse entorno era cura, e a doença que vinha nascia do que de branco se criava no lugar. Do ouro que atraía a desgraça consigo, que se aproximava da aldeia, mas ainda não chegara lá. Ainda era um refúgio, a aldeia, era a mesma dos avós e dos bisavós, era a da mata fechada com seu barulho noturno, que lhe contava os segredos do bem, do mal, do ser. Havia uma completude naquela natureza, no simples ser na natureza, no apenas estar na natureza, no respirar, no deixar-se levar pelo canto da mãe terra, com seus desejos, suas carícias em forma de brisa. A terra era pura existência, e dando tudo o que dava, não carecia dessas contendas em que vivia essa cidade, onde viera passar alguns meses.

Apenas alguns meses.

Atendia pessoas assim, curando-as, falando as palavras de proteção, quando pediam. Fechava-lhes. Mas uma após a outra, como essa, que lhe vinha agora, traziam as mazelas não de si, mas dessa vida, dessa dureza urbana, desse viver fora de si. Não havia cura pra isso. Era banho de rio em que se prende a respiração até não se aguentar em baixo d'água, para vir depois o arfar do beijo da floresta. Não havia isso ali. Só o peso, só o drama, só o anseio pela posse do que fosse material ou não, fosse dinheiro ou fama, fosse corpo ou alma, fosse concreto, fosse lama. Ele não entedia esse anseio por um mundo que se desfazia com o tempo, com o destino, ao preço da paz que atravessava os espíritos desde sempre. Não havia como explicar o que não tinha materialidade nessa língua exógena, ele apenas sentiu, apenas protegeu.

Deu-lhe o frasco de perfume com um pedaço de couro de jiboia. Tem que voltar, é pesado demais, disse. Tem que proteger outras vezes. Queria dizer: tem que fugir, tem que acabar essa loucura, não há o que salve, não há quem salve essa gente que se destrói, e por que se destroem?

Por essas notas que dizem tanto valer.
Quando não compram a saúde que não podem ter.

E acabam aqui, procurando no que tanto se rejeitou a saúde que o dinheiro não lhes proporciona. Não há paz, não há paz, não há liberdade nesse inferno dessa cidade, não há liberdade se o homem não é livre para dela gozar, porque é escravo dessa vida de dia após dia construir o que o vento leva num segundo embora. O coração já vai morto faz tempo nessa cidade, nesse calvário.

Ele precisa voltar pro rio.
Ela pega o perfume, agradece. Mira o couro de jiboia. Proteção.
Porta afora, a dureza da urbe lhe recebe.

Porta adentro, a saudade da floresta inunda um coração. (MARINCINA, Revista Literária Pixé, 2022, p.23).

TEXTO IX – Citado na página: 100

A ANTA E A MULHER

Era o tempo em que gentes conversavam com animais. Às vezes, pareciam todos gentes... Aquele período venatório levou, bem cedinho, um casal Nambiquara à caça. O homem seguiu mata adentro, enquanto sua mulher sentou-se à espera do marido que seguiu com o cesto-cargueiro pesado às costas. Na mata, a proximidade de uma anta se fez na vegetação abatida, nos rastros e nas fezes do animal. Sua pegada revelou ser um enorme e pesado animal, bem próximo do caçador. O homem caçador seguiu o assobio da anta.

Dito e feito! Estavam homem e animal, cara a cara. Mais rápida do que a flecha, a anta escapou e raptou a mulher, em atonia com o corre-corre. E por um longo percurso, animal e mulher correram juntos. A mulher presa às costas do animal. Distantes do caçador, ainda assim a anta não deixou a mulher se soltar. Nem para urinar. Nem para defecar. E, com a noite a separar aquele dia de fuga, a anta dormiu com a mulher. O novo dia não trouxe descanso à mulher. Logo ao acordar, foi colocada às costas da anta que saiu em marcha em busca de alimento. Chegaram debaixo de um pé de caju. O cheiro dos cajus madurinhos afrouxou a anta a atender a súplica da mulher que queria comer da fruta.

E a anta, em agrado à mulher, subiu no pé de caju a chocalhar os galhos, a fazer descer tantas frutas maduras e cheirosas. E a mulher a pedir: – sobe mais, anta, há mais frutas no topo da copa da árvore.

E a anta subia, subia, subia... A mulher, fora do alcance da anta, a deixou no mais alto galho do cajueiro. Seguiu em direção à aldeia. Mas, a mulher deixou rastro na areia fina e branca do cerrado.

A anta, que correu mais rápido do que a mulher, chegou logo em seguida, quando viu seu filho acabar de nascer. A anta se aproximou da família, mas a mulher não o reconheceu como marido.

Os homens cercaram o animal. Conversaram com o animal. Adularam o animal. Serviram folhas de mandioca ao animal. Em gratidão, saciado, ensinou aos homens a caçar anta. E os segredos revelou: – no braço, no fígado e no bucho a flecha não dá conta de matar. Mas, na banda da costela, é fatal se usada a flecha jurupará!

De posse do segredo e vingados, assistiram estendidos no chão os corpos flechados da anta e de seu filho (COSTA, Revista Literária Pixé, 2022, p.63)

TEXTO X– Citado na página: 116

Femicídio

Maria também se foi
Levando no coração
Muitos sonhos inacabados
Tinha na alma o desejo de liberdade

Sua história de amor acabou
Como a ilusão dos contos de fada
Era frágil e não se sustentou
Por sorte ela tinha voz própria

Conversou, disse adeus e se foi
Ser pássaro em outras moradas
Com fé e esperança seguiu seu caminho
Recomeçar sempre, agora com maturidade

Entre tantas escolhas prometeu se amar

Na intensidade que seu ser merecia
 Assumiu o compromisso de ser feliz
 Sem traições, ilusões ou vaidades

Na inocência sequer imaginou
 Que no caminho havia emboscada
 Prenunciando o fim do início da sua jornada
 Sem direito a defesa, foi brutalmente assassinada

Numa fúria patriarcalista de insanidade
 Ele desferiu dezenas de facadas
 Seu corpo tombou sobre o chão ensanguentado
 Estampado no jornal que ele tomou rumo ignorado

A noite chegou fúnebre e agoniada
 Com chuva de lágrimas pela fatalidade
 Era mais uma vítima do feminicídio
 Que Nanã receba em amor o seu corpo destroçado (MANACÁ, Revista Literária Pixé2022, p.36).

TEXTO XI– Citado na página: 116

SÁBIOS ANIMAIS...

O que é preciso
 Pro mundo ter paz?
 É só ter juízo,
 Como os animais
 É darmos as mãos
 Unindo-nos mais
 Viver como irmãos
 Como os animais

Olhemos os pássaros:
 Alegres, festivos, joviais
 Falemos sua linguagem
 Tão francos e informais

Sejamos como tais:
 Finos, leves, frugais
 Pacíficos e cordiais...
 ...sábios e não banais
 Comedidos; sóbrios, racionais
 Como os pássaros
 Sábios animais

Rudezas?! Nunca, jamais
 Sejamos leais
 Conscientes, como os animais! (FIGUEIREDO, Revista Literária Pixé, 2022, p. 14).

TEXTO XII– Citado na página: 125

Barulho atroador

Passou o tempo do cheiro de mangueira florida dos quintais de Cuiabá. É época da manga verdolenga. Na boca do Pari, onde as suas águas entram nas do rio Cuiabá, enquanto faço meu dever de casa, escuto histórias de meu pai, Luís carinhosamente chamado de Kiko.

- Lembro-me muito bem, meu filho, eu ainda estava de *catcho* com sua mãe, quando um barulho atroador tirou o sossego da noite. Recém-servida a mojica, nesta casa mesmo, deixou todo mundo em alarde. Tinha visita naquela noite. Além de mim e de sua mãe, estava Ditão, só que era rapaz, morador antigo da boca do Pari. Como nós! Pé de Tarumã dava fruta! Hum! Aquele cheiro do Tarumã em novembro, dezembro, a perfumar tudo aqui. O quintal ficava apinhado de frutas no chão. Ali também morava uma coruja no oco do pau que ficava esperando os bichinhos que vinham comer da fruta. Nesse tempo, Ditão era sossegado, depois virou arroz de festa. Gostava de uma *chuça e rebuça* que só ele. Levei um susto tão grande com o barulhão do rio que engasguei com a espinha de peixe. Sua mãe deu uma volta completa no meu prato; me fez beber três goles de água com um punhado de farinha de mandioca e arranhou meu pescoço na medida do pé do Senhor dos Passos para minha garganta não inflamar. Sua mãe sempre anda com fitinha do tamanho da planta do pé do santo. Crendice que aprendeu ainda pequena, com sua avó Nenê.

- Mas, e o barulho papai? Pergunta Branco, inquieto.

- Ah! Sim! Sucedeu que o barulho assustou todo mundo, que nem mojica acalmou. Por essa luz que me *lomea*, deixamos a mesa com peixe e tudo. Como não sou *pongó* aproveitei para ficar atarracado com sua mãe. O barulho a gente já conhecia, mas nunca tinha chegado tão forte como naquela noite. Veio do rio, logo abaixo da foz do Pari, *canal de apanhar peixes*, na língua dos índios. Ainda chamam esse lugar de Ikuiapá que, no linguajar Bororo, quer dizer *lugar que se pesca com flecha arpão*. Bororo pescava lá. Agora não tem mais! Cidade *xispou* com ele daqui.

- Mas, papai, o barulho?

- Ah! Sim! O barulho... O barulho veio do rio Cuiabá mesmo; de onde as pedras se juntam, de margem a margem. Parece um colar de pedras enfeitando o rio bem pertinho daqui você conhece, Branco. No dia seguinte, ficamos sabendo que choveu muito nas cabeceiras do Cuiabá e as águas desceram com pressa, a assustar os ribeirinhos. Só Minhocão do Pari não assustou com o aguaceiro, nem com o barulho. Também, ele é daqui! Morador antigo! Conhece mais do que todo mundo as águas do Cuiabá. Minhocão é igual a gente! Não de aparência, mas a serpente conversa igual a gente. Cabeça de Minhocão é a cidade de Cuiabá. Seu longo corpo, o rio Cuiabá.

- Ah! Um! Igual gente? *Negatófi!*

- Sim, está duvidando de mim, Branco? Vamos ali na beira do rio que eu vou mostrar que não estou mentindo, guri *pongó*.

- Minhocão, Minhocão do Pariiiiiiiiiiiiiii. Ô Minhocão, aparece logo. *Chialá!* Minhocão vem vindo. *Chialá* Branco! *Chialá!*

- Onde? Não estou vendo nada...

- Lá, Branco... O rebojo das águas. É ele que vem chegando.

- *Vôte!* E não é que é verdade mesmo? Minhocão escutou seu chamado.

Eu só acreditei porque vi o Minhocão emergir das águas barrentas do Cuiabá. A enorme serpente cumprimentou meu pai, que me apresentou. Estava atônito. Contou para o monstro que eu não acreditava que Minhocão é igual gente porque fala com algumas pessoas. Minhocão me cumprimentou. Eu fiquei de olho arregalado, tremendo que nem vara verde, *coloiado* nas pernas de meu pai.

- Fala com Minhocão, guri! Deixa de *moadge*, Branco! Você continua *bocó!* (COSTA, Anna Maria Ribeiro; COENGA, Rosemar Eurico. Ikuiapá: na boca do Pari, 2020, p.p. 9-12).