



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p38-69>

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DA LEITURA DO CONTO “A FÁBULA DO QUASE FRITO”

LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD A PARTIR DE LA LECTURA DEL CUENTO “LA FÁBULA DEL CASI FRITO”

Luciana Raimunda de Lana Costa¹
Elizete Dall' Comune Hunhoff.²

Recebimento do texto: 03/07/2019

Data de aceite: 04/09/2019

RESUMO: Neste artigo abordamos uma pesquisa e o desenvolvimento de um projeto interventivo que são partes dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. O projeto abordou a leitura pela perspectiva literária, e foi executado com o 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, situada na cidade de Comodoro – MT, com o objetivo principal de proporcionar ao aluno o possível desenvolvimento do interesse pela leitura e produção literárias, por meio da prosa poética presentes em obras infanto-juvenis, com respaldos teóricos em obras de H. R. Jauss, M. Bakhtin, S. Hall, Z. Bauman, R. Zilberman, V. Jouve, R. Rojo, N.N. Coelho, dentre outros. Na execução do projeto, propusemos alternativas sobre o desafio de “como” trabalhar a leitura, com “prazer e fruição”, visando à produção textual. A metodologia foi dividida em quatro eixos com textos de diversos gêneros literários, sendo que um deles constitui o *corpus* deste artigo: “A Fábula do Quase Frito”, de Ivens Scaff.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; linguagem; identidade; projeto de inserção; ensino.

RESUMEN: En este artículo abordamos una investigación y el desarrollo de un proyecto de intervención que son parte de los requisitos del Programa de Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS. El proyecto abordó la lectura desde una perspectiva literaria, y se llevó a cabo con el 9º año de la Primaria, de la Escuela Estatal Doña Rosa Frigger Piovezan, ubicada en la ciudad de Comodoro - MT, con el objetivo principal de proporcionar al estudiante el posible desarrollo del interés en la lectura y producción literaria, a través de la prosa poética presente en obras infanto juveniles, y con el apoyo teórico de las obras de H.R. Jauss, M. Bakhtin, S. Hall, Z. Bauman, R. Zilberman, V. Jouve, R. Rojo, N.N. Coelho, entre otros. En la realización del proyecto, propusimos alternativas sobre el desafío de "cómo" trabajar la lectura, con "placer y disfrute", centrándose en la producción textual. La metodología se dividió en cuatro ejes con textos de varios géneros literarios, siendo que uno de ellos constituye el corpus de este artículo: "La fábula de casi frito", de Ivens Scaff.

PALABRAS CLAVE: lectura; lenguaje; identidad; proyecto de inserción; enseñanza

¹Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, no município de Comodoro-MT. E-mail:luciana.costa@unemat.br

² Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Tangará da Serra. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: elizetedh@unemat.br





Introdução

Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – tem como primeiro objetivo “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando a atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”. (BRASIL, 2009).

O Programa propõe, como um dos requisitos para a conclusão do curso, uma pesquisa que, conforme o artigo 1º da Resolução Nº 002/2018 – Conselho Gestor, de 11 de setembro de 2018, “[...] deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2018) visando à implementação de práxis docentes inovadoras quanto ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

Este artigo versa, portanto, sobre a construção de uma sequência didática desenvolvida em uma escola pública, acima citada, em 2018, entre os meses de maio a dezembro, na disciplina de Língua Portuguesa, em que propusemos aproximar o aluno de uma prática que o levasse a se perceber como um **ser** presente no mundo, e como **leitor/autor**.

Nesse sentido, ao longo deste texto, discorreremos sobre as condições que nos mobilizaram a desenvolver a intervenção, o processo de



recorte temático e a construção do *corpus* da intervenção. Explicitamos ainda a teoria literária que alicerçou nossa pesquisa¹ e fundamentou-nos, deslocando-nos de conceitos que atravessavam nosso discurso e nossa práxis, como docentes.

Autoquestionamento: ferramenta crucial de pesquisa docente

Como docentes, sempre nos questionamos sobre criar uma forma de conciliar fantasia, criatividade e disciplina em sala de aula. Então, diante da possibilidade de pesquisar e refletir sobre um projeto de inserção no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, optamos por constituir um *corpus* que contemplasse os conteúdos programáticos exigidos pelas políticas educacionais, e também se referisse à experiência, à vida do aluno. Assim, nasceu o projeto Identidade, cujo tema surgiu a partir de alguns autoquestionamentos, tais como: Por que há uma literatura infantojuvenil escrita (apenas) por adultos? Quem pode legitimar / reconhecer a produção autoral de alguém? Qual o melhor momento para iniciar a criança ou adolescente no processo da autoria literária?

Ao refletirmos sobre essas questões, filiamos nosso estudo sob à perspectiva da experiência estética de Hans Robert Jauss (1994). Refletimos o tema identidade sob a teoria de Heidegger (2005), Hall (2003; 2015), Bauman (1999; 2005). Discutimos a formação da autoria literária, interligadas à pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986). Utilizamos-nos do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011). Retratamos



a leitura e o letramento literário pela perspectiva de Jouve (2002; 2012); N.N. Coelho (1991; 2000); Aguiar e Bordini (1988), dentre outros.

Mobilizamos as teorias lidas e desenvolvemos uma sequência pautada na leitura de sete obras infantojuvenis contendo a prosa poética em seu bojo narrativo. Assim, acreditamos que, com a leitura e a interpretação dessas obras, os alunos teriam a percepção de que já possuíam conteúdos sobre o que escrever ou produzir e, portanto, poderiam iniciar o caminho da autoria literária, na escola.

Contextualização histórica e social: a leitura como experiência

Antes de iniciarmos a elaboração do projeto, fizemos um levantamento sobre a história comodorense, sobre o grau de desenvolvimento intelectual dos estudantes e como era a prática de leitura presente na escola.

Descobrimos, por exemplo, que “A região do município era habitada primitivamente pelo povo indígena Nambikwára.” (FERREIRA, 1997, p. 347). Entretanto, as terras foram “[...] desbravadas pela comissão de Rondon que iniciou o povoamento graças aos incentivos fiscais, empréstimos e programas do Governo Federal.” (IBGE, 2017). Esses conhecimentos, como outros serviram para alicerçar o nosso interesse e depois, da classe.

No que concerne ao aprendizado em Língua Portuguesa, segundo o IDEB (Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica), a nota dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2015, foi de 4.6, meta



projetada para o ano de 2017. Verificamos que muitos alunos dessa escola demonstraram dificuldades comuns à maioria dos alunos da educação pública de Mato Grosso: dificuldades ortográficas, de interpretação e certa insegurança para se expressar, oralmente.

Quanto ao ensino de leitura, a escola não possuía um planejamento voltado a essa prática. Então, valemo-nos do que Ângela Kleiman (1999, p.26) postula: “[...] a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar as informações em redes pessoais de conhecimentos”. A autora refere-se à importância do docente em valorizar o processo de aprendizagem de cada sujeito. Valorizar as relações estabelecidas durante a realização de pesquisas, elaboração de novos questionamentos e seleções de quais aspectos internalizar e/ou aprofundar, durante a busca cognoscente.

Observamos, também, o que os PCNs propõem: “A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno [...]” (BRASIL, 1997, p.41). Planejamos respaldar nossa *práxis* docente por meio do letramento literário, sabendo que ele ocorre, de fato, quando o processo de produção e de leitura literária têm significação e ligação direta com o leitor-autor, em uma relação que ultrapassa os limites do saber, adquiridos por transmissão ou troca de informações conteudistas.

Nesse sentido, passamos a conceber a leitura como “experiência”. À luz de Heidegger, Larrosa diz (2017, p. 28): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos



forma e nos transforma.” Em outras palavras, devemos não só ouvir, respeitar a realidade do adolescente, mas, principalmente, considerar como legítimo o que ele tem a dizer. Valorizar as formas que os jovens utilizam para concretizar a produção literária, seja na escrita individual, coletiva e/ou visual, tecnológica e midiática, pois, nós (seres humanos) somos tocados de formas diferentes e experienciamos os fenômenos de formas distintas, nem por isso, menos relevantes.

No decorrer da nossa inserção, os estudantes foram motivados a se inserirem nas atividades sociais por meio das ações didáticos-pedagógicas, na escola. Tais atividades tiveram relação direta com pessoas da sociedade local, por meio de pesquisas bibliográficas e de entrevistas. Essa simples metodologia fez com que os alunos percebessem a importância de estarem a par do contexto histórico que os envolve. Passaram a perceber que precisavam conhecer a história do lugar em que viviam, não somente para produzir a literatura, mas também, para conseguir se expressar quanto à própria cultura e os costumes do município de Comodoro, MT.

Leitura: obras que formam leitores

Em nossas pesquisas percebemos o aspecto crucial da leitura: o ato de ler é uma forma de angariar e explicitar conhecimentos, bem como construí-los em meio social. O ato de ler possui relação dialógica com a experiência e as vivências que temos ou idealizamos, articuladas e ressignificadas a partir de conceitos globais ou fragmentados, adquiridos na/pela leitura.





Ao ler, o sujeito amplia argumentos, vocabulário, percepção de mundo e fomenta a própria criatividade. Portanto, é na “[...] linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem.” (BRASIL, 1997, p.67). A leitura fornece suporte para influenciar o meio e facilita ao leitor não ser influenciado. Alicerça diferentes pontos de vista e auxilia o leitor a construir e a desconstruir sinapses.

Conforme Kleiman (2004, p.14), a prática da leitura é referente ao universo do leitor, que realça “[...] a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler”. Isto significa que ler marca a representatividade, a unicidade do leitor frente à materialidade lida, portanto, homogeneizar a prática da leitura (literária ou outra forma) é algo improdutivo, seja no universo escolar ou em outro ambiente.

Em nossas aulas, seguindo conceitos postulados por H.R. Jaus (1979), quando buscamos promover a fruição e o prazer estético do aluno, frente à leitura e à interpretação de várias obras, dentre elas: “A maior flor do mundo” (2011), de José Saramago; “Flicts” (1984), de Ziraldo; “A fábula do quase frito” (1997), de Ivens Scaff; “Menina bonita do laço de fita” (2005), de Ana Maria Machado; “A cor da vida” (2008), de Semiramis Paterno; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (2012), de Lucimar Rosa Dias; “Você lembra, pai?” (2003), de Daniel Munduruku. Essa seleção partiu, principalmente, do que Aguiar e Bordini (1988, p. 18) propõem:



O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. [...] A familiaridade com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler.

Pensamos nas referidas obras porque os alunos, na fase adolescente, estão em desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Sob perspectivas diferentes, as obras selecionadas apresentam enredos que tratam de comportamentos humanos relativos à infância e à juventude, além de que ler literatura é uma ação única para cada sujeito que concretiza, com especificidade individualizada, a visão/opinião que tem/faz do texto.

Leitura literária e midiática – processo de identificação

Lendo obras literárias, aspectos fundamentais da formação infantojuvenil, como: criatividade, imaginação, cidadania, concepção de mundo, universo psíquico, moral e social são ressignificados pelo leitor. Valendo-se do processo de verossimilhança, o leitor faz a leitura não só do mundo, mas de si. Zilberman (2008a, p.17) assevera: “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história.”

A literatura complementa a ação – reflexão – ação dos sujeitos. Embasa aprendizagens e possibilita ao leitor a experiência de universos extras e a transformação das próprias subjetividades, em reflexo de si no



mundo e do mundo em si, por meio da linguagem, pois, como afirma Heidegger (2003, p.188): “Dizer e ser, palavra e coisa, pertencem um ao outro num modo velado, pouco pensado e até impensável.”

Ao ler, o adolescente passa por um processo de identificação de si, das próprias condições de leitura e inserção no mundo e tem a oportunidade de lidar com o universo psíquico e o quadro sócio – cultural que o envolve. O adolescente tem a oportunidade de perceber outras possibilidades/realidades além da própria.

Dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4”, do Instituto Pró Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência, organizado por Zoara Failla (2016, 262- 264.), demonstraram que 56% e 49% dos entrevistados utilizam o celular e o computador, respectivamente, como forma de leitura, sendo que, 47% dessa leitura virtual é voltada para a Literatura. Os dados da pesquisa do Instituto Pró-Livro provam que, desde as citações utilizadas em *status* e páginas de redes sociais a *e-books* em perfis de *Wattpads*, a interação entre autor e leitor tem ocorrido concomitante ao crescente interesse pela busca do reconhecimento da obra divulgada. É o que Ceccantini, (In, FAILLA, 2016, p. 89) defende ao postular:

Os livros mais lidos pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais [...] uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, mesclando variadas modalidades.

O universo infantojuvenil e as obras, em conjunto com o meio tecnológico, facilitam a aproximação do leitor adolescente ao universo



literário, quando associados a temas desafiantes, ideológicos e/ou filosóficos do universo adolescente. Isto, porque o formato das obras reflete o formato de leitor que está diante dela, atualmente.

Com o advento da tecnologia, assistindo aos programas infantojuvenis, a prática de utilizar a leitura literária como forma de reconhecimento próprio e ao mundo tornou-se mais acessível. Ainda que o adolescente ou a criança não leiam um extenso livro, um momento ou outro, deparar-se-ão com algum excerto literário em programas de televisão ou em redes sociais e, nesse momento pode até participar de produções literárias em rede, como: *blogs*, *vlogs*, *videocasts*, *fanfictions*, *booktubes*, dentre outros mecanismos de autoria literária, presentes no *ciberespaço*. Conforme Lévy (1999, p. 113): “[...] os elementos do *ciberespaço* continuarão progredindo rumo à integração, à interconexão, ao estabelecimento de sistemas cada vez mais interdependentes, universais e ‘transversais’. [...]”.

A aprendizagem e a autoria literária

Preocupa-nos o fato de que o ensino dos textos literários, direcionado ao público infantojuvenil, ainda possua, para muitos leitores e profissionais da educação, caráter moralizante e representativo do pensamento ideológico adulto. Zilberman (1983, p. 20-21) discorre sobre isso ao afirmar que a literatura infantil é um “[...] dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se



compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses dos jovens.”

A instrumentalização e o utilitarismo manipulador da literatura em função da ideologia adulta, em detrimento aos sentidos infantis, corroboram para que a autoria literária infantojuvenil seja tão pouco lida, e representada dentro do espaço escolar, muitas vezes, puramente como meio de exercitar a escrita e não a forma de o indivíduo ter representatividade no universo literário e, por consequência, ter seus verdadeiros ideais representados na sociedade.

Em nossas análises, pudemos perceber que as produções dos estudantes da E. E. Dona Rosa Frigger Piovezan, onde atuamos, costumavam ser lidas apenas pelo professor e/ou colegas. Este modelo de ação, frente ao texto produzido, não estimula o autor-estudante em continuar a produzir, como também, pode agravar uma problemática (nem sempre abordada) na escola: a apropriação da autoria por parte dos estudantes.

Vimos que os estudantes estão agregando conhecimento tecnológico mais precocemente. Em qualquer fase da vida, já se constituem leitores/autores, isto porque a leitura e a literatura são mecanismos de transformação de realidades e, também, de conceitos cognitivos e de formação, tal como Nelly Novaes Coelho (2000b, p.24, *itálico da autora*) postula: “A Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem [...]”.

Baseando-nos na afirmação de Coelho, percebemos que o texto literário deve ser apresentado à criança, sempre que possível, desde os



primeiros anos de sua vida, pois, bons textos trabalham sob a perspectiva da imaginação verossímil e intertextual. Assim, a literatura é o mecanismo mais eficiente para atrair o interesse do indivíduo quanto à leitura, porque não ensina apenas a refletir sobre o meio ou aspectos linguísticos, e, sim, favorece a inserção imaginativa, que possibilita ao sujeito leitor, infantojuvenil ou adulto, a criar realidades e universos próprios.

A literatura, em forma de leitura ou produção, é mais que mero entretenimento ou simples forma de fazer com o que o aluno leia em nível quantitativo, e/ou faça análises sintáticas. Ela possibilita ao aluno-leitor/autor observar e externar seus pensamentos e sentimentos no e para o mundo e, conseqüentemente, ter a oportunidade de transformá-lo e, antes de tudo, a si próprio.

Se o intuito norteador do universo educacional é oportunizar ao estudante ser um leitor fluente, leitor de longas obras e conseqüente intérprete e escritor dos mais variados gêneros textuais, em especial, de textos práticos, como: requerimento, ofício, notícias, propagandas, artigo de opinião e muitos outros, então, para alcançar esse objetivo, pensamos que, antes, a escola deve promover o desenvolvimento do prazer estético em ler e produzir literatura, pois, na ânsia de fazer o aluno se reconhecer leitor de textos práticos e/ou canônicos, a leitura e a escrita têm sido impostas e manipuladas pela escola.

O aluno necessita, antes, aprender que tem a capacidade de inventar, criar, ficcionar ou representar a realidade por meio da literatura e, apenas mais tarde, ter a preocupação em seguir as normas institucionais da leitura e da escrita. Não é comum alguém aprender a gostar de exercitar



a imaginação e o processo criativo seguindo normas e técnicas, exigidas. Percebemos, portanto, que é mais produtivo desenvolver a leitura e a autoria quando estas forem propostas de forma natural, com respeito à subjetividade do leitor-autor.

O estudante-autor pode encontrar essa legitimidade e liberdade em práticas literárias, ao expor sentimentos e opiniões por meio da arte. É imperativo que o aluno perceba como a produção escrita, oral ou visual realizada por ele, possui maior significação, valorização e expressividade do que as regras estabelecidas pela escrita. Que perceba que o ato de escrever é um recurso ou meio e não a base única para a produção e a criação.

Entendemos que, antes mesmo de propor que o adolescente se aproprie da sintaxe pragmática da língua, precisamos fazê-lo perceber que o universo da produção vai muito além de regras ou ideias alheias. Precisamos fazer com que o aluno goste de imaginar, criar, embasado no universo letrado que, aos poucos, vai aprendendo a dominar.

Identidade – a formação do *corpus*

O tema “identidade” foi estipulado em consonância com a opinião dos alunos, após uma roda de conversa e votação com a turma, após discutiríamos sobre a cultura comodorenses, em especial, a história dos pioneiros. Os importantes fatos históricos que promoveram a constituição da identidade do povo de Comodoro, MT, como tema norteador dos trabalhos.



A identidade individual e de um povo é um conceito que se move (BAUMAN, 2005, *passim*). Não é algo pronto em uma ou outra fase, antes, sim, descobre-se, delinea e se forma ao longo da vida. Outro fator a ser correlacionado é a quantidade com que ela (identidade) se apresenta ao mesmo indivíduo. Isto, significa que, sob determinado aspecto, o indivíduo se molda de várias formas e essa “liquefação do ser” acontece simultaneamente às experiências adquiridas. Como o próprio Bauman (2005, p. 96, grifo nosso) se refere: “Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado.

As identidades são para usar e exhibir, não para armazenar e manter”.

Consideramos importante a escolha do referido tema, pois, a busca por pertencer a um grupo faz com que o ser-juvenil desenvolva comportamentos, estereótipos e práticas que, na verdade, podem não ser o que ele (adolescente) acredita. Sobre isso, Tomas Tadeu da Silva (2000, p. 96-97) postula: “[...] A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação [...]”.

Tal como outros aspectos, a recepção textual forma a identidade. Esta, pode ser entendida como a perspectiva que temos de nós mesmos frente ao mundo e ao outro. A identidade pessoal, se trabalhada, fornece dados que evidenciam as particularidades dos sujeitos (em geral) como



fator característico, associado e resultante da formação psicossocial juvenil. Em nossas *práxis*, questões subjetivas foram levadas em conta, assim como defende Woodward (*In SILVA*, 2000, p. 55):

[...] A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. [...]

Sobre o conceito de identidade, Bauman (2005, p. 44-45) afirma que a escolha nem sempre é permitida, conforme as relações de poder e pressões sociais que constituem a nossa atual sociedade: sociedade líquida. O prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo. Segundo o autor, a identidade não é um assunto unânime em opiniões. Antes, denota escolhas (nem sempre aceitas pela sociedade) e a diluição/ fragmentação dos sentidos na sociedade líquida. Bauman (2005, p. 83-84, grifos do autor) afirma: “[...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado [...]”.

A presença, postulada por Heidegger (2005, p.39), é constituída por questionamentos e, antes, a partir de escolhas e opções do que a cerca: “A pre-sença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma.”

A identidade (antes de outro aspecto) é a representação do “eu” do indivíduo e, portanto, o discurso de quem emite a opinião será marcado (também) pelo que acredita representá-lo. Esta é a principal razão para que



haja respeito entre as partes. E, para refletirmos sobre essa temática, e também a proposta de formação de leitores com autoria, pensamos constituir um *corpus* com obras que representassem e referenciassem o universo contextual e intelectual dos alunos adolescentes.

A obra “A fábula do Quase frito”, escrita por Ivens Cuiabano Scaff (1997), traz um enredo cujo conteúdo pareceu-nos voltar-se aos fins previstos. Narra-se que três crianças subiram um morro com muita dificuldade, e lá encontraram uma queimada. Apavorados, correram de um lado para o outro. Encontraram um filhote quase queimado pelas chamas. Por não saberem que animal era e por quase ter sido queimado, chamaram-no de “Quase Frito”. Diariamente, os garotos contavam-lhe histórias para que se acalmasse. As crianças repetiam a história da “Cigarra e a formiga”. Compararam Quase Frito com uma formiga, uma cigarra e um bicho preguiça, entretanto, nas três comparações Quase Frito recusou-se a aceitar as características que o impingiam: apenas trabalhar, apenas cantar ou nunca trabalhar. A narrativa traz um Tuiuiú, este sentou-se à beira da casa do filhote. Este, perguntou ao recém-chegado que tipo de animal poderia ser, porém, o companheiro não lhe soube responder.

O Quase Frito, na busca por saber quem era, resolveu abandonar a casa dos meninos. Consultou uma senhora sobre quem ele poderia ser. Entretanto, a senhora lhe respondeu que só quem saberia essas respostas seriam os seres da floresta. Decidido a descobrir a própria origem, Quase Frito dirigiu-se ao morro onde fora encontrado. Chegando lá, construiu uma casa pendurada na árvore, fez novos amigos, e todos os dias cantava, treinava com os pássaros. Finalmente descobriu quem era: um pássaro.



Um aspecto da obra de Scaff urge ser destacado: é descrição da cultura e ambiência cuiabana/mato-grossense: o morro Santo Antônio, a mãe do morro, o Currupira, a piraputanga de ouro. Se não soubéssemos que a obra foi escrita por esse autor, provavelmente, a presença do pássaro Tuiuiú seria suficiente para situá-la no Pantanal.

A linguagem da obra também retrata a cultura do povo mato-grossense, tais como: “picumã”, “Deus-nos-acuda” (1997, p. 8): “currutela, tantã, gira, boiota” (1997, p. 25) são termos referenciais da linguagem de Mato Grosso. Há que se destacar o apelo ecológico da obra. As queimadas são fatores de risco e o nome do personagem protagonista já denuncia o crime ao meio ambiente. As imagens e as cores preta e branca, no interior da obra, destacam a perda da coloração após a queimada. O fogo que deixou a paisagem na cor cinza.

A narrativa acontece em torno da busca pela identidade do protagonista. Entretanto, pode-se afirmar que esta falta de identidade é conveniente e coerente com a proposição do enredo: as queimadas descaracterizam o ambiente e o sujeito que, por verossimilhança, identifica-se com o animal e percebe o risco que as queimadas representam, embora ainda façam parte da cultura local, pré-plantação.

A obra destaca o fato de que nossas identidades, embora possam ser explicadas pela cultura, são construídas sobre as decisões que tomamos. Quando questiona a velha que “masca fumo” sobre sua identidade, Quase Frito recebe a resposta: “[...] só quem sabe são os entes” (1997, p. 25). Contudo, o protagonista toma a decisão de como agir/ser: “Vou cantar, cantar, cantar/trabalhar/descansar/[...]”. (1997, p. 32).



A narrativa chama a atenção, assim, como o “Patinho Feio”, de Andersen, para os estigmas que são impostos ao outro. Enquanto Andersen se refere ao não ajuste aos padrões sociais, em Scaff o estigma é deflagrado pela ação do homem: a queimada. Quase Frito é “deformado” devido a uma agressão à natureza. Este fato, muito além de danos físicos, provoca perdas psicossociais e afeta a sua noção identitária de pertencimento.

O enredo da obra de Scaff refere-se a três crianças. O leitor percebe essa informação, que são três, de etnias diferentes, apenas pelas imagens: o negro, o índio e o branco. Nesse aspecto, a obra sugere a miscigenação presente em Mato Grosso. Este, é retratado na obra, ainda, por uma detalhada descrição de sua fauna e flora (1997, p. 30): “[...]Tinha árvores com flores amarelas. Árvores com flores cor-de-rosa. Árvores com frutinhas. Tinha também muitos bichinhos. Préas, cobras, lagartos, curimpampans, gatos-do-mato, caititus, jaguatiricas, lobinhos, iraras. [...]”

A obra dialoga com a fábula “A Cigarra e a Formiga” e a forma como o adulto apresenta o gênero (fábula) às crianças. Apesar da forte presença do gênero fábula, a história de Scaff não se constitui assim. Segundo Coelho (2000a, p.165): “Fábula (lat. *fari* = falar e gr. *phaó* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.” A autora ainda acrescenta que algumas de suas características essenciais é “[...] uma *história de animais*, que ‘prefiguram’ os homens, e que tem como finalidade divertir o leitor e ter uma *moralidade*.” [...] (*Ibidem*, p. 166, destaques da autora)



Embora a narrativa tenha um nítido apelo ambiental e a referência implícita pela busca e apropriação da identidade do protagonista, a obra não traz uma moral explícita. Traz ensinamentos amplos retirados/formulados a partir da história do leitor e a receptividade da obra. Nas palavras de Coelho (*Ibidem*, 166-167, itálicos da autora, negrito nosso):

Enfim, a peculiaridade que distingue a *fábula* das demais espécies metafóricas ou simbólicas é a *presença do animal*, colocada em uma situação humana e exemplar. Suas personagens são sempre *símbolos*, isto é, representam algo no contexto universal (por exemplo: o *leão*, símbolo da força majestade, poder; a *raposa*, símbolo da astúcia; o *lobo*, do poder despótico; etc.). Tal peculiaridade liga essa espécie literária o simbolismo mais antigo de que o homem lançou mão, para expressar suas relações com o espaço em que vive ou com os fenômenos que outra passavam sua capacidade de compreensão. As origens do simbolismo animal relacionam-se estreitamente com o **totemismo** e com a zoolatria. [...].

Ao ler as postulações de Coelho, percebemos que a obra em análise é um conto híbrido, pertencente ao que Coelho chama de “Linha do realismo cotidiano” (*Ibidem*, p.156). Um estilo que engloba os contos jocosos e os contos exemplares. Estes, são muito parecidos com a fábula, entretanto, a diferença é que o animal não é representado como um “totem” como afirma Coelho.

Antes mesmo de ser anunciado, a descrição do pássaro e a imagem da casa que ele constrói leva-nos a crer que se trata de um pássaro japuira, também conhecido como japim ou guacho. O fato desse pássaro formar colônias remete à ideia de “pertencimento” social. Conceito valorizado e



visado por quem busca a identidade, mas o japuira não é um metafórico símbolo (consolidado pela literatura) de busca ou falta de identidade.

Percebemos que Scaff, em versos e poesia, promove, na narrativa a intertextualidade e a intergenericidade presumível pelo título e perceptível ao longo de toda a obra. Segundo Hunhof (2011, p. 36): “[...] o diálogo entre os textos não é um processo tranquilo, pois sendo os textos um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais, eles são um ‘local de conflito’, que nos cabe investigar, numa perspectiva intertextual”.

Destaca-se o comportamento autônomo e transformador das personagens infantis. Todas as ações acontecem a partir da decisão das crianças em salvar o filhote “chamuscado”. Uma característica a ser enfatizada é que não há a presença de adultos na história. Este aspecto reforça a capacidade protagonista do público infantojuvenil na sociedade.

Além de todos os aspectos, até aqui levantados, o narrador desafia o leitor: “E quem sabe, você escreverá e eu lerei” (1997, p. 45). Com esta proposição, a obra lança, não só para as crianças e adolescentes, mas também para o adulto, a possibilidade e as benesses da releitura. Sobre isso, Jouve (2002, p. 32-33) afirma que a releitura “[...] salva o texto da repetição (aqueles que dispensam a releitura obrigam-se a ler em toda parte a mesma história), multiplica-o na sua diversidade e pluralidade: ela o extrai da cronologia interna [...]”. Ao reler/reconstruir a obra, o leitor faz uma versão atualizada da original e, assim, tem a possibilidade de ver/reler uma obra diferente e diferenciada.



Na elaboração do projeto e no seu desenvolvimento, planejamos estratégias que possibilitaram aos alunos crescerem intelectualmente e interagirem com os conhecimentos que lhes apresentamos, levando-os a (entre outras proposições): refletirem sobre o sentido de autor/leitor, conhecendo aspectos fundamentais de uma obra construída com prosa poética.

Durante os trabalhos com a turma envolvida no desenvolvimento do projeto, propusemos conceitos acerca de manifestações identitárias: pessoal, étnica, cultural, religiosa e de gênero. Este estudo visou a uma ação maior, que foi a discussão sobre os diversos tipos de identidade que há, enquanto o aluno buscava e percebia outro tipo de identidade: a do ser-autor.

Os três primeiros eixos da intervenção foram ancorados na Teoria da Recepção, de Jauss (1979) e no conceito do Letramento Literário. Este conceito suscita novos debates entre teóricos e educadores. Rildo Cosson (2009, p.29), ao postular sobre o letramento literário, diz: “[...] ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou mal sucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor.” O Letramento Literário propõe oportunizar metodologias para que o estudante desenvolva habilidades leitoras e autorais, determinantes de sua postura (ou ressignificação dela) no mundo. Trata-se de estratégias elaboradas pelo docente que visem à melhoria da própria *práxis* educacional.

Na execução do quarto eixo, os alunos entrevistaram os pioneiros de Comodoro-MT e, em grupos, elaboraram vídeos falando sobre a vida



deles nos primeiros anos de fundação da cidade. Instauramos, assim, um trabalho interdisciplinar e tivemos a oportunidade de ver consolidada a “óptica de complexidade”, de Coelho (2000b, p.19, grifos da autora): “[...] aquela que, para além do *objeto em foco*, detecta as *mil relações* que o ligam a áreas que parecem estar separadas dele [...]”.

Ao estabelecermos a metodologia com leituras e produções de textos escritos, visuais e audiovisuais (e que direcionam para o trabalho interdisciplinar) adentramos na realidade do estudante e, valorizados, obtivemos a sua vontade em participar.

Conforme Lajolo (1993, p. 38), “[...] para seduzir o leitor há que pôr-se em seu lugar, antecipando suas expectativas, suas reações. Ou seja: o escritor interessado em seduzir o outro tem de construir hipóteses relativas ao leitor que deseja seduzir.” Refletindo acerca das afirmações da autora, fizemos uma preparação do tema com uma sequência didática pautada em rodas de conversas, interpretação de letra de música e texto visual.

A fábula do Quase Frito: inferências possíveis

Após a preparação, alicerçada pela teoria do Letramento Literário, propusemos a leitura da obra “A fábula do quase frito” (1997). Apresentamos um texto com uma breve biografia do autor, enfatizando o fato de ser um autor brasileiro, nascido no estado de Mato Grosso, com o objetivo de que os alunos percebessem que os escritores literários podem ser pessoas próximas a eles.





Orientamos que a leitura da obra fosse individual ou em dupla. Um número considerável de alunos optou pela leitura em parceria com o colega. A razão desta preferência foi justificada por uma das duplas, assim: “Lendo com outra pessoa, a gente consegue discutir e entender melhor o que está acontecendo”.

Após a leitura, propusemos uma roda de conversa sobre elementos narrativos e de conteúdos inclusos na obra. Por ser um método coletivo, a roda de conversa possibilita espaços de diálogo e permite ao aluno se apropriar da autonomia da própria aprendizagem. Falamos de forma ampla para que os adolescentes sentissem a necessidade de se expor oralmente. Buscamos incitar a vontade de externar as impressões sobre a obra, contudo, sem fazer-lhes perguntas diretas.

Ouvimos as opiniões dos estudantes, e muitas interpretações, associações pessoais e identificações subjetivas dos discentes recaíam sobre a identidade do protagonista da história, o Quase Frito. Sobre o processo de identificação, Rouxel (*In ROUXEL; et al, 2013, p.76*) afirma:

[...] A identificação não é necessariamente fusional: ela pode ser, como ocorre com frequência entre os jovens leitores, um primeiro movimento, espontâneo, involuntário; ela pode ser também uma constatação refletida, fruto de um investimento intelectual e afetivo [...].

Na escola, o investimento emocional, citado pela autora, pode ser iniciado com a atenção e valor que o docente disponibiliza ao que o aluno fala. Ao dar voz ao aluno, o professor trabalha, além dos conteúdos, a autoestima do estudante. Este, por consequência, passa a se identificar



com a proposta, seja em sentido subjetivo ou percebendo-se parte do processo ensino-aprendizagem.

No decorrer da roda de conversa, os alunos perceberam a relação da obra com alguns aspectos da vida deles. Um dos alunos justificou o comportamento do personagem: “Ele queria fazer a diferença”. Um segundo estudante contrapôs: “Não. Ele só era igual a gente. Não gosta que ninguém resolva o que vai ser da vida dele”.

À luz de Chartier (1991, p.183), enfatizamos que há uma dupla vertente quanto à construção das identidades sociais: a que concebe a identidade como: [...] resultante de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear”. E a que percebe o sujeito em sua “[...] capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade [...]”. Explicamos aos alunos que (na prática) esses dois polos problematizam o processo de identificação do sujeito.

Expusemos aos alunos que o narrador traduz o “embate” existencial enfrentado pelo ser humano, que busca a autoafirmação da própria identidade e, ao fazê-lo, utiliza-se do processo de verossimilhança, que é uma das razões para que o personagem possua características parecidas com as dos adolescentes.

Percebemos que a obra de Scaff possui a “resistência” exposta por Bakhtin (2011, p. 184-185), pois, os alunos conseguiram relacionar a história lida com algo concreto da vida deles. Questionados sobre as possibilidades para “O quase frito” descobrir-se pássaro, as respostas foram complementares: “Ele ficou mudando porque não sabia qual



identidade assumir, mas, no fundo, ele era as três coisas: a formiga, o bicho-preguiça e a cigarra”. Outro estudante acrescentou: “Mas, foram as pessoas que falaram para ele ser assim”. Em razão do debate e pontuações diferentes, polissêmicas dos estudantes, lemos para os alunos a afirmativa de Hall (2015, p.24) acerca da formação da identidade: “[...] é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ [...]”.

Conceber a identidade como elemento que se move, liquefaz e se refaz é, também, aceitar que na identidade e em seu processo emancipatório há (sempre) conceitos vacilantes que se imbricam, tais como: cultura, biologia, história, ideologias, relações de poder, presença/falta da diferença enquanto elementos integradores do ser humano. Explicamos ao que Bauman se refere (2005, p.19, grifos do autor) sobre a relação das pessoas com a constituição identitária: “[...] Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de ideias e princípios’, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, [...]”.

Com as interpretações, os alunos perceberam que a obra é uma metáfora das transformações identitárias. Entretanto, perceberam também que a escolha por assumir as próprias identidades nem sempre é pacífica, socialmente. Em algumas situações, os outros nos impõem identidades que não reconhecemos. É a isto que Bauman (2005, p. 45-46, itálico do autor) refere-se: “[...] Se você foi destinado à subclasse [...] qualquer outra



identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada *a priori*. [...]”. A expressão “subclasse” traz a significação, percebida pelos alunos, que nem todas as pessoas possuem um dos direitos básicos da vida: a escolha de “ser”.

Na obra em análise, o protagonista (inicialmente) sofre com: “[...]a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rosto’ [...]”. (BAUMAN, 2005, p.45-46, grifos do autor). Com a leitura da obra e a roda de conversa, os alunos concluíram que, conforme a circunstância, o sujeito: “[...] é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas.” (*Ibidem*, p.45-46). Entretanto, por analogia, perceberam (também) que a aceitação (ou não) do que a sociedade impõe é uma alternativa.

Considerações finais

A inserção, respaldada em teorias, dentre elas sobre o Letramento Literário, mostrou-nos que não existem formas únicas para o ensino da leitura, sejam elas literárias ou não, pois o ato de ler promove uma relação particular do leitor com o texto. Os alunos, ao lerem obras infantojuvenis, voltadas a contextos identitários, tiveram a oportunidade de discutir e comparar proposições e parâmetros sociais estabelecidos do que é normativo e já posto, socialmente. Compararam aspectos da realidade em que estavam inseridos e, pautados nela, puderam “fruir” o texto, na visão jaussiana, e perceber que a qualidade de um texto/ obra literária é





evidenciada pela sua possibilidade de atualização e recriação por parte do leitor.

O tema identidade tratado pela perspectiva da literatura foi recebido e assimilado satisfatoriamente, tanto pela riqueza imagética quanto pela linguagem adequada ao universo infantojuvenil, presente nas obras trabalhadas. Provocaram no nosso aluno “[...] o ‘olhar de descoberta’ que os novos tempos estão exigindo.” (COELHO, 2000b, p.159). E, ao mesmo tempo, despertaram a necessidade de (re) conhecer aspectos do seu “ser-no-mundo” e ter a oportunidade de adaptar-se ao que lhe apresenta.

Entendemos que para a aprendizagem acontecer de forma fluente e se constituir em experiência para o estudante é necessário (também) que o tema em estudo seja mais que um assunto. Que se constitua como parte da vida do aluno, seja escolhido por ele e possa ser adaptado ao longo da inserção, além de possuir a maior abrangência possível de subtemas para que as discussões não se tornem cansativas e enfadonhas. E, o mais importante, que o professor perceba que o aluno tem a liberdade de não escolher um tema específico, mas se adaptar a todos. A forma didática para diagnosticar/perceber essas concepções do discente é o diálogo aberto e constante, envolvendo as necessidades que o aluno possui como fonte de conhecimento e formação histórica e social.



Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman;** tradução; Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 17 CAPES**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <[https:// www.capes.gov.br /images/download/legislaca/ Portaria Normativa_17MP.pdf.](https://www.capes.gov.br/images/download/legislaca/PortariaNormativa_17MP.pdf)> Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. **Resolução nº 001/2014** – Conselho Gestor, de 23 de abril de 2014. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/193488707#.W1JYNPZFzmI>> Acesso em: 06 ago. 2019

_____. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997, 144p.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Estudos avançados: 11 S, 1991.

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



_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Peirópolis, 2000b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Luciana Raimunda de Lana. **Letramento Literário: a identidade do ser-autor.** 2019. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Sandra Beatriz Lavandeira (Ilustrador). Editora Alvorada, 2012.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil. 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf> Acesso em: 12 dez, 2018.

FERREIRA, João Carlos. **Mato Grosso e seus municípios.** Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 2005.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. **Literatura e leitura – concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor.** Revista Ecos, v. 11, n. 02, 2011. Disponível em: [http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/31_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A2011 .pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/31_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A2011.pdf). Acesso em: 10 nov. 2017.



IBGE, Comodoro. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** | v4.3.17.1. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/historico>> Acesso em: 21 out. 2018

IDEB, Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1041696>. Acesso em: 27 mai, 2018.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais**. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: _____ et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela; Sílvia E. Moraes. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, - (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5752/P.2358-3428>. Acesso em 24 dez, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura** (Org.) Seleção de textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação de edição brasileira Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes; coordenação de revisão e



revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Tradução de Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS)

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Você lembra pai?** Ilustrações de Rogério Borges. 1. Ed. São Paulo: Global, 2003.

PATERNIO, Semíramis. **A Cor da vida**. Belo Horizonte, MG: Lê, 2008.

PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Lisboa: Caminho, 2011.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **A fábula do Quase Frito**. 2. ed. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ, 2ª. Ed. Vozes 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 3. Ed. São Paulo: Globo, 1983.

_____. **O papel da literatura na escola**. São Paulo: Via Atlântica, n. 14, dez. 2008a. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>>. Acesso em: 16-17 jan. 2018.

**REVISTA ECOS**

Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ UNEMAT

Programa de Pós-graduação em Linguística/ UNEMAT

Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura

Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem

Notas explicativas

¹ Maiores detalhes sobre o desenvolvimento do Projeto de Intervenção desenvolvido na E.E. Dona Rosa Frigger Piovezan, Comodoro-MT, podem ser encontrados em COSTA (2019), capítulos II e III. Neste artigo, devido à exigência de recorte, apresentamos apenas uma das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

