

## PROJETO IDENTIDADE: LEITURAS E SENTIDOS NA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO

Luciana Raimunda de Lana Costa<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste texto mostramos os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional PROFLETRAS, que foi desenvolvida na Escola Dona Rosa Frigger Piovezan, em Comodoro, MT, com alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental. A metodologia reúne pesquisa referencial, pesquisa-ação e análise de dados, cujo objetivo central foi ampliar os horizontes de leitura, de interpretação e de produção textual discente, com obras literárias juvenis, que têm em seu bojo a temática da “identidade” em diferentes perspectivas, tais como: *Você lembra pai?* (2003), de Daniel Munduruku; *Flicts* (1984), de Ziraldo; *Menina bonita do laço de fita* (2005), de Ana Maria Machado; *A cor da vida* (2008), de Semíramis Paterno e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2012), de Lucimar Rosa Dias, em associação ao letramento literário de autores engajados nessa área, como Cosson (2009, 2014, 2021), Jauss (1994), Jouve (2002, Woodward (1975), dentre outros. Esperamos que este estudo possa elucidar dúvidas e contribuir para possíveis mudanças de paradigmas no ensino de leitura e literatura no ambiente escolar.

Palavras-chave: Letramento. Método recepcional. Projeto educacional

### IDENTITY PROJECT: READINGS AND SENSES IN MATO GROSSO PUBLIC SCHOOL

**ABSTRACT:** In this text we show the results of a research at the master's level in the Professional Graduate Program PROFLETRAS, which was developed at the Dona Rosa Frigger Piovezan School, in Comodoro, MT, with students of the Ninth Year of Elementary School. The methodology brings together referential research, action research and data analysis, whose central objective was to broaden the horizons of reading, interpretation and textual production of students, with juvenile literary works, which have in their core the theme of "identity" in different perspectives, such as: *Do you remember father?* (2003), by Daniel Munduruku; *Ziraldo's Flicts* (1984); *Menina bonita do laço de fita* (2005), by Ana Maria Machado; *The color of life* (2008), by Semiramis Paterno and *Each one with his way, each way is one* (2012), by Lucimar Rosa Dias, in association with literary literacy of authors engaged in this area, such as Cosson (2009, 2014, 2021), Jauss (1994), Jouve (2002), Woodward (1975), among others. We hope that this study can elucidate doubts and contribute to possible paradigm shifts in the teaching of reading and literature in the school environment.

Keywords: Literacy. Reception method. Educational project

### Introdução

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Literários pela UNEMAT - Tangará da Serra / MT. Mestra em Letras - PROFLETRAS pela UNEMAT / Cáceres / MT. E-mail: [luciana.costa@unemat.br](mailto:luciana.costa@unemat.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589897952784153>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3298-7861>

Uma vez que as instituições escolares e acadêmicas têm cada vez mais claro que ler não parte apenas de um decodificar de símbolos linguísticos ou significados abrangentes e superficiais do que a mensagem quer dizer, a literatura constitui-se campo aberto para o verdadeiro ato da leitura: atribuir sentidos a materialidade lida. Há que se considerar, no entanto, que tal processo é executado a partir das vivências e subjetividades de quem lê frente à determinada condição de produção do ato de leitura mediada pela linguagem, o que torna, portanto, a arte literária um ser vivo porque se instala e se (re) configura na subjetividade do leitor.

Outro ponto a ser destacado é que há três requisitos a serem considerados no processo de levar a leitura literária até o sujeito: temática da materialidade apropriada ao público, Isto quer dizer que possibilitar leituras totalmente desvinculadas ao universo do leitor pode ser contraproducente. O segundo requisito é a escolha (ou possibilidade de escolha) correta da materialidade a ser lida. Ou seja, fazer da leitura literária uma prática engessada a gêneros ou modalidades discursivas nem sempre é a melhor escolha, especialmente se o público for juvenil. A terceira situação (e tão importante quanto às demais) é a forma como a materialidade é/ será apresentada ao público leitor. Este fator pode ser decisivo no momento da prática da leitura literária (principalmente se o público leitor for criança ou jovem) e também no pacto que o leitor tece com a materialidade literária.

Pensando nos três pontos elencados até aqui, nosso texto traz uma reflexão acerca de uma intervenção/ pesquisa feita em nível de mestrado desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras — PROFLETRAS — no ano de 2018. A práxis foi desenvolvida com alunos do Nono Ano C daquele período letivo partindo da leitura de obras literárias como *Você lembra pai?* (2003), de Daniel Munduruku; *Flicts* (1984), de Ziraldo; *Menina bonita do laço de fita* (2005), de Ana Maria Machado; *A cor da vida* (2008), de Semíramis Paterno e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2012), de Lucimar Rosa Dias em associação ao letramento literário de Rio do Cosson (2009,2014, 2021).

Como dissemos, o Projeto Identidade foi desenvolvido na Escola Dona Rosa Frigger Piovezan e foi composto por quatro eixos. No primeiro, os estudantes leram individualmente ou em duplas a obra *A fábula do Quase Frito*, de Ivens Cuiabano Scaff; No segundo eixo os alunos leram em grupos as obras corpus deste texto; No terceiro leram a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago em forma de uma grande roda de leitura e no último eixo os leitores mirins fizeram entrevistas com os moradores pioneiros da cidade de Comodoro - Mato Grosso, escreveram poesias e memórias sobre a vida dos entrevistados e confeccionaram vídeos com e sobre o material recolhido e produzido.

Nosso texto parte, portanto, do segundo eixo desse projeto educacional de pesquisa que é composto por duas partes. Na primeira trazemos considerações sobre as obras corpus deste apanhado de reflexões e na segunda o relato e análise de como aconteceu a leitura das obras do segundo eixo do Projeto Identidade.

Esperamos que ao final da leitura deste texto o leitor (sendo mediador de leitura literária ou não) perceba que ler literatura não é uma ação inerente ao ser. Antes requer ensinamento e prática. Em se tratando de leitor infantojuvenil requer ainda a ativa participação do meio, seja ele familiar, escolar ou social.

### **Obras que fazem leitores- autores**

A escolha das cinco obras selecionadas para o Segundo Eixo do Projeto Identidade partiu do fato de que todas partem da temática identidade em seu escopo por determinado prisma. A obra de Ziraldo (2012), “Flicts”, conta a história de uma cor que era excluída pelas demais e isso provocava-lhe uma crise existencial. A cor protagonista não encontrava em si mesma nada que chamasse a atenção por não possuir as mesmas características e qualidades das outras cores e nem era aceita como era pelas outras cores,: “[...] ‘Deixa eu ficar na berlinda? Deixa eu ser a cabra-cega? Deixa eu ser o cavalinho? Deixa que eu fique no pique?’ Mas ninguém olhou para ele [...]” (*Ibidem*, p. 17).

O personagem desistiu de se preocupar e/ou procurar uma solução para a sua solidão. Flicts subiu e sumiu no infinito do universo. E, hoje, está colorindo a Lua, que assume cores diferentes em situações diversas, porém, quem já visitou a Lua, sabe que sua cor é Flicts, (*Ibidem*, p. 45-46, grifos do autor): “**MAS NINGUÉM SABE A VERDADE** (a não ser os astronautas) que de perto de pertinho a Lua é Flicts”.

O primeiro ponto a ser levantado sobre a obra de Ziraldo é que ela parte da personificação de uma cor para evidenciar fatos vivenciados por seres humanos. Sabendo que a obra “Flicts” data de 1969 (há mais de cinquenta anos) percebemos que representa a vanguarda da obra imagética. As imagens, na obra de Ziraldo, transitam entre o campo da função simbólica e estética, explicadas por Gregorin Filho (*In* COENGA, 2010, p. 23, destaque do autor). Assim a ilustração em Flicts “representa uma ideia; chama a atenção para o caráter metafórico da história ou é a própria metáfora do texto verbal” além de que “volta a atenção para a maneira como a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizados”.

Outro ponto a ser observado é a forma como a narrativa é construída em formato de poema narrativo composto de linguagem verbal e não-verbal, tecidas igualitárias e

imbricadamente. Eis que essa estrutura em qua a obra é articulada propõe-na dentro dos moldes do que Barbosa e Rojo (2015, p. 31) chamam de “gêneros intercalados”, ou seja, integrados em outros gêneros.

A organização estrutural da narrativa aproxima-a de uma mostra artística em que as telas são expostas para o dleite e fruição do espectador-leitor. Poder-se-ia dizer que se trata de arte-plástica, tamanha é a disposição das cores utilizadas por seu autor. A forma como Ziraldo dispôs as palavras lembra um poema concreto ou várias telas reunidas em uma mesma obra que em linguagem heterogênea traz à tona o drama vivenciado por de Flicts, mas que em espaço educacional costuma ser comum: a rejeição entre os adolescentes, o *bullying*.

[...] só disseram frases curtas cada um por sua vez:

“Sete é um número tão bonito” disse o vermelho Vermelho “Não tem lugar para você” disse o Laranja

“Vai procurar um espelho” disse o Amarelo “Somos uma grande família” disse o Verde “Temos um nome a zelar” disse o Azul “Não quebre uma tradição” disse o Azul anil

“Por favor não vá querer quebrar a ordem natural das coisas” disse violento o Violeta. (ZIRALDO, 2012, p. 19-20).

As frases curtas possibilitam uma leitura ritmada, abordando elementos de progressão. Outra característica é a forma paradidática de explanar novos conhecimentos. Durante a narrativa, há referência a várias bandeiras e ao semáforo, além das fases da lua, indicada nas cores e épocas do ano. “[...] quando a Lua aparece – nos fins das tardes de outono – do outro lado do mar como uma bola de fogo ela é redonda e Vermelha, nas noites muito claras quando a noite é toda dela a Lua é prata e ouro enorme bola Amarela” (*Ibidem*, p. 41-44). Esta característica lúdica da narrativa possibilita ao leitor a leitura e produção literária mútua e múltiplas, dentro do mesmo texto. Possilita ainda, por intermédio de “gêneros primários e secundários” (BAKHTIN, 2011, p. 263), o vislumbre sobre as muitas formas que uma obra pode ser produzida, a abertura proposta pelo texto literário, mas principalmente o não engessamento quanto às regras impostas pelo gênero que veicula, mas sim, com os sentidos que o texto circula. A obra de Ziraldo resgata a heterogeneidade bakhtiniana, pois trata-se de um conto em que o protagonista é um ser inanimado com sentimentos humanos. Eis que a narrativa faz alusão à fábula, e estrutura-se por meio de prosa poética, além dos recursos visuais de arte e poesia concretos. Há que se perceber, portanto que em Flicts os gêneros textuais são relegados a segundo plano, pois se diluem, se reconfiguram em “gêneros discursivos” em favor de uma materialidade artítica-literária cuja função maior é a fruição do leitor por meio da humanização sobre o respeito à diferença, a autoaceitação e o pertencimento.

Enquanto na obra *Flicts* o protagonista teve que percorrer um caminho até encontrar a própria alteridade na obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, subleva o que é/ foi pré-estabelecido em referência à beleza e empoderamento da mulher representada na protagonista: “Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva” (MACHADO, 2011, p. 3). A utilização de metáforas, para descrever a garota, aproxima-se da forma como “Branca de Neve e os sete anões”, dos irmãos Grimm, ou seja, por metáforas.

A narrativa de Machado ainda subleva o coelho branco da obra “Alice no país das maravilhas” de Charles Lutwidge Dodgson. Em Dogson, o coelho é o motivo e a causa da curiosidade da protagonista que ao longo da trama busca o acompanhar. Em Machado, a representação masculina, o coelho, entretanto, é posto em segundo plano como alguém que segue e não contesta as instruções da protagonista. Este tem como característica principal a ingenuidade. A figura masculina em Machado reage igualmente ao homem real frente à figura feminina: “[...] a pessoa mais linda que ele já tinha visto em toda a sua vida” (MACHADO, 2011, p. 3). Desde a imagem da capa em que o coelho aparece entre corações ao comentário feito pelo coelho há a sugestão de que a protagonista seja objeto de amor do coelho provado pelo fato de que a decepção não é uma opção a ser imputada à garota pelo coelho.

O feminino retratado na obra pela personagem mãe e desfaz o estigma imputado ao negro, como exemplo de feiura e inferioridade criada pela história escravocrata, bem como o silenciamento do negro por meio da beleza e empoderamento. Desfaz assim o mito de que o negro não sabe sua história: “[...] quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolve se meter e disse: - Artes de uma avó preta que ela tinha...” (MACHADO, 2011, p. 15). Percebemos que a obra de Machado evidencia a identidade “[...] na ‘verdade’ da tradição e nas raízes da história [...]” (WOODWARD, *In* SILVA, 2000, p. 37). A personagem - mãe marca e referencia a própria identidade na história, reivindica a tradição de grandeza silenciada ao longo do tempo e denota a cultura negra não como folclore, mas como povo soberano que é. A grandeza do povo negro aparece na associação da menina a uma das “princesas da África”: “Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou fada do Reino do Luar (MACHADO, 2011, p. 4)”.

Além dos aspectos étnico raciais e dialógicos entre identidade e diferença o narrador de Machado traz à baila discussões e desconstruções de gênero, classe e supremacia do sbaer de branco e propõe a igualdade entre as raças por meio de uma reflexão sobre uma identidade que se (re) configura na individualidade, mas também no coletivo.

Já pela ilustração da narrativa percebemos o ser-criança a receber estímulos quanto à sua formação: dança, leitura, atenção materna. Por meio das imagens em Machado o leitor “[...] vai podendo estabelecer *relações* entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar seu pequeno mundo interior” (COELHO, 1991, p. 46 – 47, grifos da autora). As ilustrações em *Menina bonita do laço de fita* acrescenta informações novas ao leitor e abrange para além do campo de mero ornamento constitui – se “instrumento de comunicação”. Seja pela discursividade verbal ou visual a narrativa destaca possibilidade da estrutura familiar e social criarem ambiência ao mundo imaginário infantojuvenil.

O livro infantojuvenil “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias, traz a descrição da menina Luanda e sua família. Luanda possui esse nome em homenagem à capital da Angola. A garota é negra, sapeca e vaidosa. Adora fazer penteados no seu cabelo crespo para ir à escola e envolve os membros da família na tarefa de penteá-la. A obra, além de sugerir a integração familiar, promove reflexões sobre a cultura africana e, conforme Dias (2012) enfatiza “[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças e das características pessoais que fazem de cada indivíduo um ser único e que deve se amar do jeitinho que é”.

As cores e ilustrações da obra são um capítulo à parte. Cores vivas, chamativas atraem a atenção do leitor iniciante, infantil ou adolescente, para obra. A organização das palavras de forma inusitada lembra a construção de um poema concreto. Neste sentido, a ilustração e a própria obra possuem função metalinguística. Ou, conforme explicita Gregorin Filho, (*In* COENGA, 2010, p. 23) “[...] aquela que fala da própria linguagem, contribuindo sobremaneira nas definições intersemióticas; torna-se um auxílio bastante interessante para explicar o texto verbal de maneira criativa e motivadora para o leitor infantil”.

Outro marco é o empoderamento da etnia negra, a descrição de Luanda desconstrói padrões de beleza pré-estabelecidos. O narrador coloca a criança como um ser capaz de se autorreconhecer diante da imposição social da cultura de embranquecimento. Luanda percebe as características étnicos-raciais que possui, e se mostra orgulhosa delas.

Na obra de Dias, há um aspecto determinante na vida da protagonista: a família. Apesar, do título ressaltar as diferenças de identidades entre os membros da família, todos convergem para algo em comum: o bem estar da protagonista. A narrativa deixa implícito outro público (além do infantil): o adulto. Por verossimilhança, a obra expõe a importância de se cuidar e respeitar o sujeito-criança como agente de mudança na família e/ou sociedade. Expõe, portanto, o imperativo de ouvir e autorizar suas opiniões e inferências no seio familiar.

A obra apresenta a vida de uma garota negra em condições sociais idealizadas. Luanda possui brinquedos, tem exemplo familiar com a leitura, seus pais vivem com ela e dispensam-lhe total atenção. Sabemos que nem todas as crianças e adolescentes possuem o mesmo quadro sociológico familiar. Neste sentido, a autora deixa implícito as condições necessárias para o bom desenvolvimento da criança, mas, possivelmente, rompe com o processo de identificação de muitos leitores.

Dias deixa explícito o fato de que não há discurso possível a partir do lugar do outro. Isto, significa que, por mais que o adulto insista, não consegue expressar (fidedignamente) a realidade da criança. Em outras palavras, nem todas as crianças possuem um ambiente familiar ideal e que a façam se sentir tão bem quanto a protagonista, mas um autor adulto (talvez) não consiga entender que o leitor que não se encaixa nesses moldes sente a dor de não possuir tal estrutura sócio-familiar.

Em se tratando da obra de Daniel Munduruku, *Você Lembra, pai?*, é estruturada em torno de uma narração em primeira pessoa de um protagonista que narra as próprias memórias e as do pai. A narrativa ainda traz marcas decoloniais da aldeia do protagonista. Este constrói uma narrativa que ultrapassa a estética e expõe as vivências da própria infância e adolescência, mas também denuncia que “o governo brasileiro nunca se dirigiu aos povos indígenas como nações que eles são” (KRENAK, 2015, p.23). Eis que *Você lembra, pai?* é uma obra representativa de resistência ao poderio do colonizador. A decolonialidade evidenciada pela narrativa de Daniel Munduruku provém da sua origem étnica mundurucana. O autor além de literato é fundador da Academia de Letras de Lorena, interior de São Paulo é pesquisador sobre linguística com ênfase em Literatura Indígena.

A aproximação da ficção narrativa de *Você lembra, pai?* e o contexto de produção da obra destaca também o “princípio de generalização que organiza em profundidade tanto os dados da realidade quanto os da ficção” (SCHWARZ, 2002, p. 133) por intermédio de uma espécie de cisão entre a literatura do período do Romantismo. A ruptura ainda abrange os estigmas ou idealizações pelas quais a cultura indígena é representada, além de destacar a alteridade identitária e as memórias do povo Munduruku.

Formada por um aspecto intimista a obra *Você lembra, pai?* proporciona ao leitor uma visão e inferências sobre a cultura, a constituição social e a constituição étnico-histórica sobre o povo mundurucano por meio dos vazios presentes na obra. Este aspecto faz com que nossa obra corpus constitua-se como esfera própria apresentada por um narrador que “escolhe, ordena, combina, disfarça, exagera” (VALÉRY, 1975, p. 09) valendo-se de uma estrutura narrativa que ultrapassa o contexto social a que se refere e revela nuances de literariedade.

A literatura produzida por povos originários permite ao leitor não indígena confrontar a obra ficcional conforme as próprias expectativas, (re) construindo sentidos por meio da subjetividade que o constitui e também possibilita que o sujeito-leitor frua o texto valendo-se de elementos históricos, sociais e culturais (JAUSS, 1994) presentes na materialidade literária lida.

A ótica pela qual o narrador expõe a narrativa evidencia ainda outro distanciamento entre a literatura produzida por indígenas e não indígenas. Mesmo no ambiente ficcional o ser contemplado na história é um sujeito social, incluído e integrado à comunidade pertencente e, por essa mesma razão consciente da estrutura coletiva a sua volta e, portanto, do meio.

Valendo-se da repetição da pergunta que intitula a obra *Munduruku* valoriza e enaltece a cultura indígena, também permite que qualquer leitor (indiferente da sua etnia ou raça) se identifique com a obra. Tal repetição ainda oportuniza a inferência de que há um certo diálogo presumido entre pai e filho: “Você lembra quando me ensinou sobre a cor das pessoas? Foi demais! Você disse: ‘Se o mundo é colorido, e é bonito por ser colorido, por que as pessoas têm de ter uma cor só? [...]’” (MUNDURUKU, 2003, p. 12). O excerto nos mostra ainda que a dinâmica presente na família do narrador-protagonista propõe uma relação igualitária entre seus pares indiferente da idade de seus membros. O discurso deixa evidente a identidade indígena pelo processo de transculturação. Ou seja, a obra oscila entre o universo do índio e o do não-índio de forma a evidenciar a equiparidade de valor e vivência.

Entre a poesia e a comicidade, a narrativa mundurucana destaca a sutura existente entre as culturas indígena e não-indígena por meio da representação de dramas enfrentados pelos adolescentes como: aprendizagem, relacionamento amoroso, identidade, convivência familiar, a formação do eu, e/ou o relacionamento com o meio social:

**Mas você aprontava algumas, às vezes...**

Você lembra daquela vez em que fiquei furioso com você porque não tive coragem de falar para a menina que eu gostava dela e você foi lá e falou por mim?... Você lembra que fiquei um tempão sem falar com você? [...]. (*Ibidem*, p. 16, grifos do autor).

*Você lembra, pai?* traz a cultura e identidade indígenas não pelo olhar do não índio, mas pelo olhar de quem viveu todas as experiências e memórias relatadas pela obra. Eis que a narrativa traz um olhar sobre o indígena não como objeto de análise e/ou reflexão, mas como ser que se destaca e representa a si próprio, ou seja resiste não apenas às ações políticas ou colonizadores, mas principalmente às narrativas que se construiu sobre os povos originários após à chegada dos povos colonizadores.

Em seu *blog* o autor afirma (MUNDURUKU, p. 1, 2013):

A cultura indígena ainda é vista como folclórica. Isso é fruto de uma política que sempre tratou os índios como seres do passado, parados no tempo, sem história. O resultado disso tem sido desastroso para a própria sociedade, pois acabou negando a participação efetiva de nossa gente indígena na composição da identidade nacional.

A fala de Munduruku, associada à obra, ressalta a resistência e a oposição às narrativas impostas pelo europeu desde o século XVI. Nos faz perceber ainda que a cultura indígena foi/ é silenciada pelo não-indígena em um formato que beira o menosprezo e o descrédito. Munduruku provoca a reflexão de que o discurso do “outro”, alheio à realidade indígena, não expõe os fatos vivenciados com veracidade por não estar incluído nela. Isto, significa dizer que o sujeito autorizado a falar das memórias e culturas do povo Munduruku deve ser alguém pertencente àquele grupo étnico-cultural sob pena de se perder nuances, contextos e significações que vão além do perceptível em primeiro plano. Isto significa ainda dizer que história e memória étnica não requer simplesmente um contar, antes propõe um vivenciar.

Por fim, a nossa quinta obra *corpus*, “A cor da vida” (1997), de Semíramis Paterno conta a história de duas crianças, um menino e uma menina. Ela negra e ele caucasiano. Se encontraram, se entreolharam e ignorando qualquer diferença de pele, os dois se soltaram de suas mães e desapareceram (juntos) para brincar. As mães se confrontaram aparentemente se entreculpando, porém, no desespero, preocuparam-se com as crianças e se colocaram a procurá-las. Encontraram-nas adormecidas juntas e em meio a brinquedos. Em resultado a tal cena, as mães ficaram tão felizes que esqueceram as diferenças e acolheram em um ato de pegar no colo o filho uma da outra.

Para além do final feliz do enredo, a obra de Semíramis Paterno é uma narrativa-imagem. A narrativa é construída para além do universo da ilustração, pois vale-se das cores e cenas para construir cenários, personagens, tempo, espaço, atmosfera narrativa. Eis que o texto de Paterno não parte apenas de uma representação de uma história narrada anteriormente. Antes, a materialidade imagética se constitui a própria história. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 134) afirma que uma materialidade em apenas imagens “desafia o olhar e a atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura”.

Apesar de não ater-se apenas a esse fato, a obra de Paterno ainda confere ao público, que ainda não decodifica o sistema linguístico, a oportunidade de ler igualmente aos demais. Possibilita ao leitor, embasar-se e discutir assuntos, também, envolvidos em obras escritas, segundo Gregorin Filho (*In* COENGA, 2010, p. 23), a ilustração por “*Narração*: tem como objetivo narrar, por meio de outra linguagem, uma ação, cena ou um outro fato mostrado

pela linguagem verbal; o ponto alto desse tipo de função está nos livros em cuja construção utiliza apenas ilustração para contar uma história;[...].”

A obra de Paterno faz jus também ao que Gregorin Filho (*Ibidem*, p. 23) chama de função “Expressiva/Ética” da obra imagética, aquela que é “[...] bastante utilizada na literatura infantil contemporânea de qualidade, expressa emoções, por meio da postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa, além de expressar valores do destinador de caráter social e cultural”. Além de todos os aspectos mencionados por Gregorin Filho, entendemos como “obra de qualidade” aquela que traz em sua composição a possibilidade de recriação e atualização narrativa.

Camargo (*Apud*, SPENGLER, p. 276, *in* BASEIO; COELHO; CUNHA; 2013) afirma que

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

Consoante a Camargo, o livro de imagem propõe o alargamento dos sentidos e possibilita diferentes narrativas pela leitura de expressões gestuais, formas e cores presentes na obra. Portanto, entendemos que a representação e a leitura do texto imagético ascende ao escrito e, por analogia, constitui-se no preparo para que o aluno leia e escreva. Uma vez que as ações nunca aparecem individualizadas, ao deparar-se com o texto imagem e pôr em prática a leitura e o reconto, o leitor em Paterno tem a sugestão da terceira pessoa do plural.

Assim, a obra de Paterno (antes de tudo) pode ser inclusiva e emancipadora, pois possibilita ao leitor a autonomia ao ler/produzir. Ou seja, indiferente da razão pela qual o estudante não decodifica/codifica, em Paterno, tal aspecto é relegado a segundo plano, e a aptidão do leitor-autor é restabelecida, sem a obrigatoriedade da linguagem verbal escrita.

A história ressalta o poder de escolha e o processo emancipatório da criança, pois, os adultos (em princípio) são retratados apenas até a cintura, deixando “vazios na narrativa” para que se perceba que o importante na leitura é o lugar de fala do infante.

Questões complexas sobre diferença e preconceitos raciais são discutidas na obra de Paterno que, sutilmente, faz severas críticas ao comportamento preconceituoso de alguns setores da sociedade. Ao retratar a boneca com o biotipo loiro, a autora põe em discussão a ideologia do “branqueamento” circulante, principalmente, em brinquedos infantis. Ou seja, a proposição de perfeição e beleza (presentes no brinquedo) é retratada pela cor branca.

Podemos perceber que, assim como na obra escrita, os elementos de “A cor da vida” não são aleatórios. Foram escolhidos para discutir, inclusive questão de classe social. A mãe loira possui colar e anel combinando. As sacolas que carrega denotam compras. Já a mãe negra é reservado apenas um par de brincos e pastas, como se estivesse indo trabalhar ou estudar. O plano de fundo isento de imagens sugere, por verossimilhança, que esta história pode acontecer/aconteceu em qualquer lugar.

Entretanto, sob a discursividade imagética e a narrativa hiperverossímil destaca-se outra particularidade da obra: a mensagem implícita de que o leitor infantojuvenil é capaz de decidir e reagir aos fatos que lhe são apresentados. É capaz (com suas atitudes) inclusive de ensinar outros sujeitos. Muito longe de ser apenas uma história, o enredo deixa reflexões ao leitor adulto: relacione-se valendo-se da naturalidade infantil.

### **Projeto identidade – leitura e ações que nos fazem autores**

A forma diferenciada da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Dona Rosa Friger Piovezan pautou-se na afirmação de Rildo Cosson (2009, p. 120 -121) de que “a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula”. O autor reafirma a importância da adequação das estratégias sugeridas para cada ano e ciclo, dentro da realidade vivenciada por cada professor.

Neste sentido, as leituras propostas por nós foram antecedidas por duas atividades que visavam instigar a curiosidade dos nossos jovens leitores. Assistimos ao clipe da música “Identidade”, de Anderson Freire, com o vídeo extraído da Série: “A Bíblia” e o clipe do filme Frozen “Livre estou”. A escolha desses clipes se justificou por mostrarem o posicionamento dos personagens. Estes, assumiram quem eram (suas crenças e escolhas) enfrentando rótulos, discriminação e pressões sociais. Apesar das prováveis consequências, escolheram assumir sua forma de ser e viver.

Em seguida, abrimos um debate, deixamos que os alunos comentassem as letras das músicas ouvidas e os possíveis conceitos, formulados por eles (estudantes), acerca do desafio que os personagens enfrentaram ao assumirem a própria essência e a própria identidade. Também propusemos, em uma “Roda de conversa” sobre os clipes: tema (presença de quais formas de identidade), musicalidade, poeticidade, imagem, objetivos, configuração- montagem atual e possível modificação

Com essa atividade os estudantes puderam perceber que construímos a nossa identidade ao longo da vida. Pertencer não significa ser apenas de uma forma, pois estamos em constante

processo de evolução, portanto, mudanças e oscilações da própria identidade são passíveis e possíveis de acontecer e devem ser encaradas com naturalidade. A sociedade apresenta-se nos (a cada dia mais) “líquida”. Isto, significa que os conceitos e opiniões formados em determinado momento histórico-social (em outro) muda-se abruptamente, influenciados por diferentes pressões sociais como, por exemplo: política, educação, moralidade, economia, família, entre outros.

Após essas atividades, dividimos a sala em cinco grupos para a leitura de nossas obras *corpus*. A apresentação das obras foi feita por meio de imagem em *Datashow*. Procuramos questionar aos alunos sobre o que esperavam encontrar nas histórias, a partir do que viam: do título, das cores, das imagens, da autoria. Algumas respostas: “Deve ser história pra criança”. “Deve ter a luta dos negros em alguma delas”. “Deve ser essa que fala da cor da vida”. “Eu acho que essa do pai, é sobre os índios”. Questionados a argumentarem sobre o que os fizeram pensar assim, a resposta de um dos alunos foi: “A imagem e as palavras do título.”

Pedimos aos alunos que observassem durante a leitura aspectos como: elementos da narrativa; linguagem verbal e não verbal; ordem direta e inversa; cores; estilo de produção literária; interpretação observada pelo grupo e anotassem durante a leitura. O objetivo dessas observações era proporcionar auxílio para que os alunos já construíssem as suas apresentações, ainda que sem perceberem. A seguir, os alunos fizeram uma primeira leitura da obra e receberam a orientação de pensarem em uma forma de representá-la, por dramaturgia, imagem ou escrita ou até mesmo reconstruí-la por meio de um outro texto indiferente da arte, linguagem ou gênero.

Ao repassarmos essa orientação partíamos da afirmação de Jouve (2002, p.30) em que “Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária”. Observamos que os alunos reliam aspectos da obra para embasarem a própria apresentação oral. No decorrer da confecção dos seminários desenvolvemos pesquisas acerca de diferentes conteúdos, conforme a necessidade dos grupos seja para se manterem frente à sala, seja para ampliar a própria interpretação sobre a obra. A releitura, durante ou após a oficina e a pesquisa, produziu efeitos significativos nos alunos, pois eles se mostraram muito mais interessados que no primeiro contato com a obra. O que nos fez perceber que a preparação da leitura, interligada à pesquisa, produz mais benefícios do que apenas com oficina motivacional.

Ao buscarem novas informações sobre as próprias apresentações os leitores – estudantes acabaram por aproveitar parcial ou integralmente as informações adquiridas, faziam uma seleção do que lhes eram pertinente para o estudo. Portanto a ampliação do horizonte do leitor aconteceu

muito mais a partir da prática do letramento do que apenas pelo processo de leitura. Após a obra ser lida, o momento de preparação do seminário exigiu um tempo a mais, pois as representações que os alunos escolheram, necessitavam de um certo tempo para serem finalizadas e (re) analisadas sobre a viabilidade e forma de ser apresentada. Neste sentido, após analisarmos as reflexões feitas pelos alunos sobre as obras e ouvirmos cada grupo, orientamos a organizarem a futura apresentação e representação da obra. Fizemos apontamentos do que deveria ser melhorado e observado na proposta dos grupos, dialogicamente.

Na apresentação da obra “Flicts”, de Ziraldo, os alunos decidiram recontar a história com os rostos pintados. Cada um, com cor diferente, contou um trecho da obra. Questionados sobre a ausência/presença do personagem protagonista, os alunos argumentaram que entenderam o Flicts como sendo uma parte de cada uma das cores, e que formava o todo, que era o Flicts. As cores que estavam ali, juntas, representavam o personagem, porque, no final, aparecia a associação do Flicts com todas as cores.

Figura 1: Apresentação da obra Flicts de Ziraldo.



Fonte: acervo próprio

O segundo grupo foi o que recontou a obra: “A cor da vida”, de Semiramis Paterno. O grupo apostou recontar a história mostrando imagens do próprio fragmento lido por eles. E representaram com uma releitura de duas páginas da obra em uma tela. Escolheram uma forma de representação em que evidenciasse o lado artístico do colega autor da tela e, ao mesmo tempo, valorizasse a capacidade de leitura e interpretação do grupo a partir de imagens, assim como demonstra a obra de Paterno.

Figura 2: Apresentação da obra “A cor da vida”, de Semiramis Paterno.



Fonte: acervo próprio.

Percebemos, pela apresentação do grupo, que a obra imagética possibilita uma maior e melhor forma de reconto e exercício de produção oral. Coelho (1991, p.97), ao explanar sobre as características estilísticas e estruturais da narrativa, enfatiza que “Não podemos esquecer que essas narrativas nasceram da comunicação oral. Nas adaptações que vêm sendo feitas através dos anos, nota-se que esse recurso oral tem sido bastante explorado, pois é dos que atraem de imediato os leitores (grandes e pequenos)” Estes, se atraem pela obra imagética devido a maior possibilidade de criação, e a menor delimitação do que e como ser acrescido à obra.

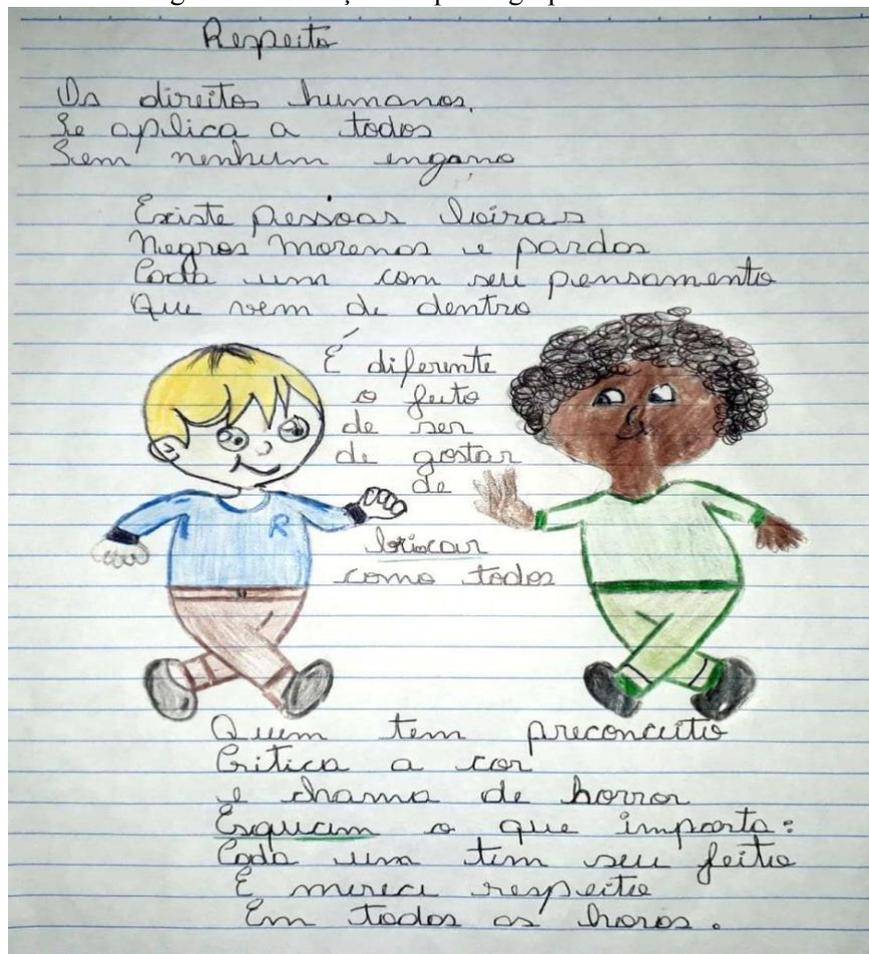
No terceiro grupo, responsável por recontar a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, apenas uma aluna apresentou. Os demais faltaram à aula. Questionados, posteriormente, sobre a falta, os alunos justificaram que não conseguiram arrumar o figurino para a apresentação do teatro que haviam planejado, e se sentiram envergonhados em apresentar.

O que nos chamou a atenção nessa apresentação é que a aluna, ao ir à frente, pediu desculpa pela falta dos colegas e a representação do que haviam planejado e, antes de começar a recontar a história, argumentou: “A parte mais importante foi feita, nós lemos e discutimos”. Percebemos, pela afirmação da aluna três pontos positivos deflagrados pelo ato da leitura: a preocupação em não deixar de participar da atividade e a percepção de que a leitura literária se sobrepõe a qualquer outra etapa ou atividade depois dela, pois se constitui base para as outras. E o principal, ler literatura é deleite e fruição antes de qualquer outro fato.

A quarta apresentação foi da obra *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias. Os alunos decidiram por recontar a história, mostrando um fragmento.

O grupo produziu um poema intitulado: “Respeito”, inspirado na obra. Jouve (2012, p.32) afirma: “[...] mesmo um texto que não era originalmente literário pode adquirir, com o tempo, uma identidade literária coletivamente reconhecida. E isso acontece mais facilmente quando tal texto manifesta uma intenção estética parcial”. Podemos perceber que, com linguagem e condições artístico-literárias de alunos adolescentes, o texto desempenha o aspecto de “estética parcial”, citado por Jouve, pois, procura conscientizar o leitor sobre quem (não) tem direitos humanos e exterioriza a realidade vivenciada por pessoas que sofrem preconceito.

Figura 3 - Produção do quarto grupo de seminário.



Fonte: arquivo pessoal.

A ilustração do poema, assim como a parte escrita estabeleceu a aproximação étnico-racial, pois, os dois meninos desenhados não estão lado a lado, mas se encontrando, sorrindo e parecem acenar ou se cumprimentar. O poema (também) vai ao encontro da dialogicidade estabelecido na obra de Dias, pois, além do desenho, houve uma preocupação com a disposição

das palavras na folha. Implanta, portanto, uma forma própria de ilustrar o texto e que amplia os sentidos possíveis da mensagem verbal.

Dos efeitos produzidos nos alunos, depois da apresentação do grupo, um dos colegas que assistia, comentou: “Todos somos de um jeito diferente. Até os gêmeos, que estão apresentando, são diferentes. E todos temos os mesmos direitos. Acho que o poema deles tá falando disso, né?” Podemos perceber, na apresentação do grupo, a preocupação em estabelecer relação entre o conteúdo da obra com a produção do poema. Há, ainda, a forte referência ao preconceito racial, presente na sociedade.

A quinta e última apresentação foi sobre a obra “Você lembra, pai?”, de Daniel Munduruku. Os alunos fizeram uma contextualização em *slides* sobre a realidade indígena, em contexto nacional. A abordagem dessa apresentação foi crítica. Mostraram não só a cultura indígena, mas também fatos ocorridos pela história.

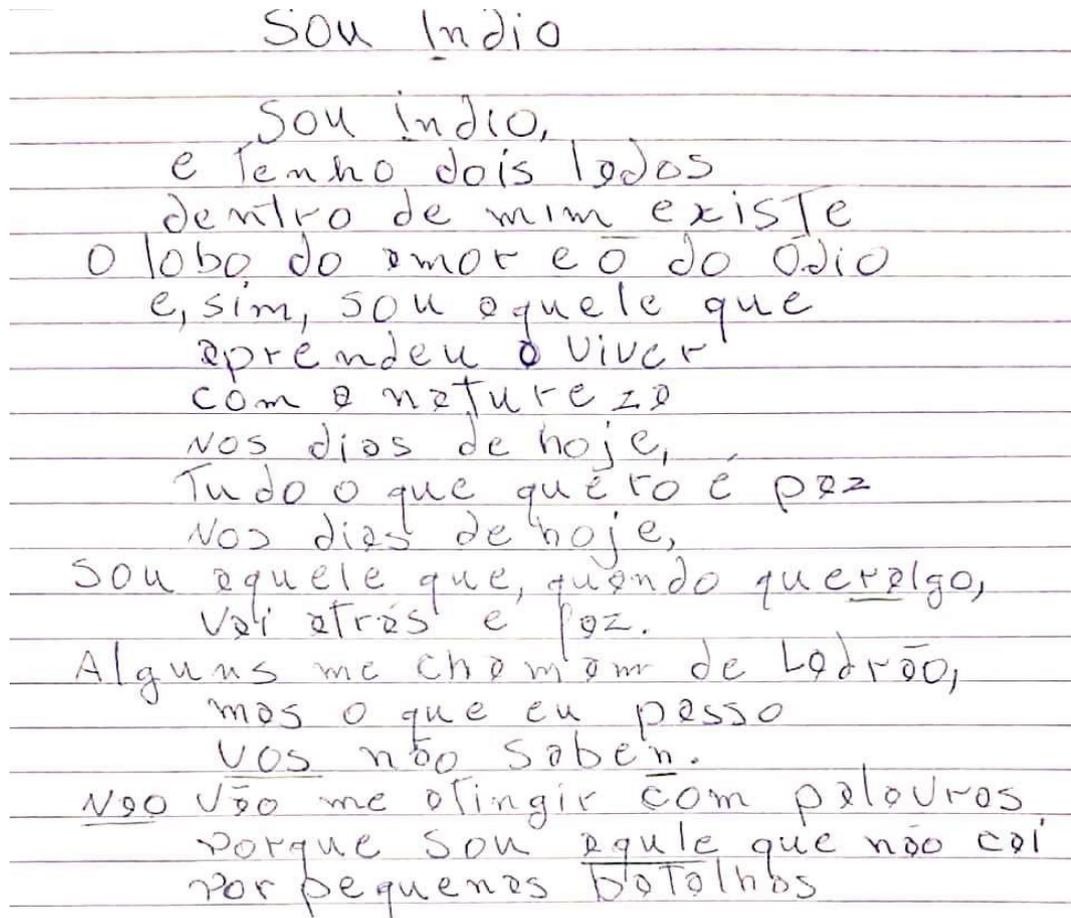
Figura 4: Apresentação da obra “Você lembra, pai?”, de Daniel Munduruku.



Fonte: acervo próprio

Chamou-nos a atenção, neste trabalho, o posicionamento de um dos alunos. Na produção escrita, negava-se, mas participou ativamente na apresentação oral, inclusive citando que: “A realidade sofrida pelos índios não está longe de nós. Muitas pessoas, em Comodoro, não gostam dos índios. Maltratam eles e fingem que não existem.” Neste comentário, o aluno enfatizou o que Walter Ong (1998, p.53) afirma sobre culturas orais. Ou seja, elas “[...]conceituam e verbalizam todo o seu conhecimento com uma referência mais ou menos próxima ao cotidiano da vida humana, assimilando o mundo estranho, objetivo, à interação imediata, conhecida, de seres humanos.[...]”. Depois da análise da realidade indígena, os alunos se puseram a recontar a obra e apresentaram o poema que escreveram, inspirados na obra lida.

Figura 5 - Produção do quinto grupo de seminário.



SOU Índio

e tenho dois lados  
dentro de mim existe  
o lobo do amor e o do ódio  
e, sim, sou aquele que  
aprendeu a viver  
com a natureza  
nos dias de hoje,  
Tudo o que quero é paz  
nos dias de hoje,  
sou aquele que, quando quer algo,  
vai atrás e faz.

Alguns me chamam de ladrão,  
mas o que eu passo  
vos não sabem.

Vão não me atingir com palavras  
porque sou aquele que não cai  
por pequenos detalhes

Fonte: arquivo pessoal.

Em se tratando de estilo, o grupo subverteu o exemplo da obra (memórias) para um poema descritivo-dissertativo, pautado nas experiências de vida do sujeito poético. O discurso do poema foi feito em primeira pessoa, apesar de nenhum dos participantes ser indígena. Não enfatiza relatos de vida, mas a influência das experiências vividas sobre o sujeito lírico índio.

A quarta e a quinta apresentações externaram o que Jauss (1994, p. 57) defende:

O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da “evolução literária”, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais.

Além de atualizar a obra conforme a própria leitura de mundo, os grupos perceberam o texto literário como forma de aprender e avaliar a própria cultura. Valeram-se da interpretação

que fizeram para expor posicionamentos sociais e, assim, mostraram se distanciar da obra em estudo.

### **Conclusão**

Em se tratando de reflexões acerca das nossas obras *corpus*, cada uma busca evidenciar a identidade por um prisma, mas principalmente buscando alcançar o leitor por um viés. Em *Você lembra, pai?* há a explícita preocupação com uma de suas principais constituições e características: a denúncia ao já posto pela história e pela sociedade sobre os povos originários. Em *Flicts* a identidade está associada à ideia de (não) pertencimento e acolhida entre os grupos. *Flicts* é o representativo de resistência à não aceitação, à rejeição aos padrões, mas principalmente à consciência da própria identidade enquanto ser autêntico. *Menina bonita do laço de fita* traz a identidade feminina empoderada frente ao masculino. *A cor da vida* mostra o ser criança como imune aos efeitos da identidade, diferença e o preconceito que pode surgir delas. Por fim a narrativa de Dias traz a família como detentora de indivíduos possuidores de identidades (no plural mesmo) reunidos em torno do ser criança para que esta consiga perceber e defender a própria identidade.

Quanto à recepção das narrativas envoltas no segundo eixo do Projeto Identidade, pudemos perceber que a maioria dos alunos se impactou quanto às obras lidas e ampliou a própria compreensão sobre as narrativas e também sobre outros pontos do saber. E, atendemos a um dos principais “pressupostos para um projeto de ensino”, conforme Nelly Novaes Coelho (1991, p.26-27, *itálicos da autora*), a

Compreensão da leitura como um *diálogo* entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (emoção, intelecto, imaginário, etc.), e pode levá-lo da *informação imediata* (através da "história", "situação" ou "conflito"... ) à *formação interior*, a curto, médio ou a longo prazo (pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social).

Em outras palavras a recepção das obras em formato de letramento literário possibilitou uma maior humanização do leitor (CANDIDO, 1972) por colocá-lo frente a frente com problemas reais da sociedade e, assim, permitir-lhe um alargamento frutivo perante a narrativa.

Ainda em se tratando de práxis educacional, podemos afirmar com Rildo Cosson (2009, p. 120 -121) que “a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula”. Isto quer dizer que mesmo métodos tão reconhecidos como o recepcional de Aguiar e Bordini e letramento literário de

Rildo Cosson requerem uma perspicácia e uma análise por parte do mediador de leitura. Este necessita perceber as nuances que envolvem as condições de produção da leitura a ser feita e, principalmente as necessidades e (por que não?) gostos e anseios de seu público leitor. Eis o pulo do gato: saber que são inúmeras as possibilidades de metodologia e não há como limitar a leitura literária a apenas uma. Portanto, fazendo coro a Rildo Cosson (2009, p. 120 -121) esperamos que as estratégias discutidas nesse emaranhado de ideias e reflexões “[...] sirvam de inspiração para novas e tantas formas de desenvolver a competência de ler na escola!”.

## 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.

BARBOSA, Jacqueline P; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana, COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; (Org.) **Tecendo Literatura: entre vozes e olhares.** 1. Ed. São Paulo, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **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!** Editora Alvorada, 2012.

COENGA, Rosemar. **Leitura e Literatura Infanto-juvenil: Redes de Sentido.** Rosemar Coenga (Org.) – Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

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

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

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. Os índios não estão preparados para votar, para trabalhar, para existir... **Revista Lua Nova**, vol 1, nº 1, Cede, São Paulo. 1984. P.86-91.  
<https://www.scielo.br/j/ln/a/gz8z5jg7mhGxPXNbcdsL3vH/?lang=pt&format=pdf>

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

MUNDURUKU, Daniel. **Abordagem da cultura indígena nas obras de Daniel Munduruku**. 13 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/02/abordagem-da-cultura-indigena-nas-obras.html>. Acesso em: 27 ago, 2018.

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

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra/ Tradução Enid Abreu Dobranszky**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

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

SCHWARZ, Roberto. Pressupostos salvo engano de Dialética da Malandragem. In: SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VALÉRY, Paul. **O Pensamento Vivo de Descartes**: apresentado por Paul Valéry. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1975.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.