

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

Programa de
Pós-Graduação
em Estudos Literários



TANGARÁ DA SERRA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO “*PROFESSOR EUGÊNIO CARLOS STIELER*”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS LITERÁRIOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA

**LITERATURA E ENSINO: DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DO *SER-LEITOR* AO
SER-AUTOR POR MEIO DA LEITURA DE OBRAS DE EXPRESSÃO INDÍGENA
EM MATO GROSSO**

Tangará da Serra-MT

2024

LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA

**LITERATURA E ENSINO: DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DO *SER-LEITOR* AO
SER-AUTOR POR MEIO DA LEITURA DE OBRAS DE EXPRESSÃO INDÍGENA
EM MATO GROSSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*”, Câmpus Universitário “*Professor Eugênio Carlos Stieler*”, em Tangará da Serra-MT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de **Doutora em Estudos Literários**.

Orientador: Prof. Dr. **Aroldo José Abreu Pinto**.

Tangará da Serra-MT

2024

C8371 COSTA, Luciana Raimunda de Lana.
Literatura e ensino: da experiência literária do *ser-leitor* ao *ser-autor* por meio da leitura de obras de expressão indígena em Mato Grosso / Luciana Raimunda de Lana Costa.
400 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso
(Tese/Doutorado) – Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) Estudos Literários, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangará da Serra, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.
Orientador: Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto.

1. Identidade. 2. Memória. 3. Representação. 4. Recepção. 5. Ensino. I. Luciana Raimunda de Lana Costa. II. Literatura e ensino: da experiência literária do *ser-leitor* ao *ser-autor* por meio da leitura de obras de expressão indígena em Mato Grosso.

CDU 821.134.3:37(817.2)



Ata de Exame de Defesa

Ao vigésimo sexto dia do mês de março do ano de 2024, às oito horas e sete minutos, na sala de defesa virtual do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Tangará da Serra, via *Google Meet*, link da videochamada: <https://meet.google.com/vvg-rxxp-ebx>, foi instalada a sessão para julgamento da Defesa da Tese intitulada: **“LITERATURA E ENSINO: DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DO SER-LEITOR AO SER-AUTOR POR MEIO DA LEITURA DE OBRAS DE EXPRESSÃO INDÍGENA EM MATO GROSSO”**, apresentada pela discente **LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA**. Após a abertura da sessão, o Prof. Dr. AROLDJO JOSE ABREU PINTO, orientador e presidente da banca, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores: Prof. Dr. Samuel Lima da Silva - PPGEL/UNEMAT/Tangará da Serra, membro interno, Profª. Drª. Rosana Rodrigues da Silva - PROFLETRAS/UNEMAT/ Sinop, membro interno, Profª Drª Nádia Nelziza Lovera de Florentino – UNIR, membro externo, Profª Drª Tieko Yamaguchi Miyazaki – UNESP, membro externo. Foi dada a palavra à autora para que iniciasse a apresentação da tese e expusesse seu trabalho. Concluída a exposição, o Prof. Dr. AROLDJO JOSE ABREU PINTO passou a palavra aos examinadores para as devidas arguições, seguidas pelas respostas de LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA. Ao final, a banca, reunida em separado, resolveu **APROVAR** a doutoranda. Conforme as normas vigentes na Universidade do Estado de Mato Grosso, a candidata deverá obedecer aos prazos regulamentares para a entrega da versão final da tese e realizar as possíveis adequações indicadas pela banca. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem de direito.

Documento assinado digitalmente



AROLDJO JOSE ABREU PINTO
Data: 26/03/2024 14:18:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto – PPGEL/UNEMAT - Orientador

Documento assinado digitalmente



SAMUEL LIMA DA SILVA
Data: 26/03/2024 16:06:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Samuel Lima da Silva - PPGEL/UNEMAT/Tangará da Serra - Membro Interno

Documento assinado digitalmente



ROSANA RODRIGUES DA SILVA
Data: 27/03/2024 13:44:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Rosana Rodrigues da Silva - PROFLETRAS/UNEMAT/ Sinop - Membro Interno

Documento assinado digitalmente



NADIA NELZIZA LOVERA DE FLORENTINO
Data: 01/04/2024 16:12:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Nádia Nelziza Lovera de Florentino – UNIR - Membro Externo

Documento assinado digitalmente



TIEKO YAMAGUCHI MIYAZAKI
Data: 02/04/2024 11:33:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Tieko Yamaguchi Miyazaki – UNESP/São José do Rio Preto - Membro Externo

Às representações do que sou:

Râmela Lana Costa, Lara Inês Lana Costa e Ana Clara Lana Costa e meus pais por adoção Sr. Gumericino Candido de Lana e Dona Ivanilde Grassiote de Lana, Dona Branca, (os dois *in memoriam*) por terem me amado e feito de mim quem sou.

AGRADECIMENTOS

Se em todos os caminhos e possibilidades
que me foram e forem apresentados,
a minha essência se perder em dúvidas
sobre qual conceito seguir
ou identidade assumir,
que eu lembre que eu sou o que sou
porque me constituo de outros.
Que meu “eu” inquiridor e inquieto
saiba que ninguém se constitui sozinho
e mesmo a identidade de uma pesquisadora
é formada por discursos ímpares,
formada de lugares e pessoas
nem sempre presentes
no frescor da memória,
mas que ainda permanecem lá.

Que as autorias desses oito anos
me autorizem a agradecer a alguém
que tomou um espaço de família
na minha vida,
Profa. Dra. Elizete Dall’Comune Hunhoff,
inspiração e suporte para a criação
desse projeto de pesquisa
desde o mestrado
e me feito perceber
que não se trata do olhar do outro,
mas do meu e do que quero defender.

Obrigada principalmente por
me incluir na sua vida,
acreditar em mim

e me fazer perseguir a excelência!

Ainda que de meus lábios
não flua a melhor das poesias,
que meu sentimento de gratidão
seja presença a tocar beneficentemente
a vida de quem me acompanhou
nas venturas e desventuras desses quatro anos
em que a literatura juvenil,
que começa a se delinear em Mato Grosso,
me foi motivo de estudo e formação de mim.

Ainda que a segurança
nunca se aproprie
de quem eu realmente sou
e tudo quanto eu ainda não saiba
se torne um poder-ser
em forma de poesia,
que as marcas dos pés
no caminho percorrido
me sejam testemunhas
da sabedoria, carisma e orientação
recebidos de alguém que
é mais que um orientador,
um amigo, um irmão, um pai,
Aroldo José Abreu Pinto.

Obrigada, Professor, por ser quem é!

E se as palavras me forem escassas
que o olhar e os gestos consigam expressar
a consideração e gratidão que sinto
por pessoas tão competentes e sábias
terem destinado um tempo de suas vidas

para lerem esta humilde produção!

Obrigada, Professores Nádia, Rosana, Tieko e Samuel!

não só por aceitarem fazer parte
dessa fase da minha vida,
mas principalmente por mostrarem formas
de torná-la melhor e memorável!

Em dias de luta ou de glória
que eu lembre que a gratidão
me permite ser não-sendo
e ainda que eu decida ser outra,
que minha voz seja ouvida
por pessoas assim tão diferentes,
mas que já fazem parte de mim:
Simeire, Liliane, Andreia, Emanuely,
Josiane, Sandra, Isabel e Ângela.
Força e persistência com elas
não são apenas palavras,
são ressignificações
e uma possibilidade de ser
e fazer diferente.

Obrigada, maninhas, por me fazer sentir
pertencente a essa família!

Ainda que tudo me seja negado
e as memórias do que me constitui
se transformem em nada,
que me seja permitida
a voz para expressar
o estímulo recebido das pessoas
que para mim encarnam a amizade:
Marta, Nair, Madalena, Euzenir,

Regiane, Rosane, Dolores, Daniel,
Franciso, Isaura, Kauane, Euzenir,
Jucimar, Frederico, Daniel, Márcia,
Fátima, Marilei, Rilane, Josefa,
M^a Voltolini, Maria José,
e que, na minha vida,
se tornaram brisa de cumplicidade.

Obrigada por serem tudo quanto foram
e me fizeram manter firme!

E se nada mais me restar,
que as razões da minha principal identidade
saibam o quão lhes sou grata:
9º ano 2022,
Escola Dona Rosa Frigger Piovezan,
professores e colegas do PPGEL,
espero não apenas ser para vocês,
mas conseguir, nas vossas vidas,
sempre comparecer com o melhor
que me faz quem sou.

Obrigada por me mostrarem
formas de evolução e aprendizagem!

Ainda que o infinito me alcance,
a certeza se me desvaneça
e a angústia se aproprie
de tudo que me constitui enquanto ser,
que o amor que sinto
seja mar de agradecimento,
seja não só abstração
ou metáfora poética.
Antes que meu sentimento de gratidão

seja cinestésico e presente
nas memórias de pessoas
mais que importantes,
pessoas essenciais na minha vida:
Randel, Râmela, Lara e Ana.

Eu sou o que eu sou porque vocês existem
e decidiram me amar.
Simplesmente obrigada por se manterem firmes
durante a tormenta ao meu lado!
Obrigada, minhas filhas!
Obrigada, meu eterno namorado!

E se de tudo mais eu me esquecer
e minha identidade se transformar
em apenas vazio de um sonho esquecido,
que me reste fé,
e eu tornarei à minha primeira essência:

a filha D'Aquele Que É.

Assim, todos que aqui mencionei
e os que também de outras formas
me acompanharam nessa pesquisa,
saberão que a multiplicidade
do que sou
é constituída de gratidão
pelas amizades,
trocas,
conselhos,
companhia,
parceria,
força,
orações,

testemunhos,
 paciência,
 tudo e todos
 que me fazem
 perseguir
 a

transcendência.

Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— Não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— Mais nada.

– Cecília Meireles, em “*Viagem*”. **Obra poética**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

RESUMO

A presente pesquisa discute a formação da identidade literária em obras de expressão mato-grossense indígenas, bem como a recepção de tais narrativas. O *corpus* é formado pela obra intitulada: “*A fábula do Quase Frito*”, de Ivens Scaff (1997), “*Irakisu: o menino criador*”, de Renê Kithãulu (2002) e “*Tikare: alma-de-gato*”, de Alexandre Rolim (2017) em que, na oportunidade, observamos as relações entre a memória e a identidade. São analisados aspectos internos e externos nas/das obras propostas, evidenciando as possíveis marcas que compõem a identidade literária, ou seja, os aspectos e vozes convergentes/divergentes quanto, por exemplo, à memória histórica e cultural nas obras selecionadas. Discutimos, com efeito, acerca da (re)construção/(re)significação das memórias, tanto individuais, quanto coletivas vivenciadas, impulsionando as representações identitárias presentes nos discursos dos narradores e personagens das obras. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica na qual são discutidos os elementos textuais ligados à identidade individual e coletiva, alteridade, estereótipo e negação identitária. Nosso escopo teórico conta com as considerações de Candido (1972) sobre a importância e a necessidade da literatura para o ser humano. Dentre os muitos autores que falam sobre identidade, valemo-nos de autores como Heidegger (2005; 2018), de Bauman (2005) e Hall (2003) acerca dos conceitos referentes à construção da identidade individual e coletiva, Prysthon (2003) e Santiago (2019) sobre decolonialidade e desestabilização do eurocentrismo na literatura, Bakhtin (2014), D’Onófrio (2007) Eco (1994; 2015) e Moisés (2012) sobre a forma em que as materialidades são constituídas. Nos valemos, também, da pesquisa-ação feita na Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, em Comodoro-MT, em 2022, referente à recepção das obras pelo público juvenil e “se” e/ou “como” essas leituras ampliam o horizonte das expectativas do leitor, se atendem à necessidade de ficção e fantasia proposta por Candido (1972), além da observância de *se/como* a leitura e a recepção das materialidades possibilitam e/ou influenciam no letramento literário do leitor jovem, ou seja, se o leitor-estudante abstrai a obra enquanto parâmetro possível às próprias produções literárias. A pesquisa discute as materialidades das obras-*corpus* e o efeito produzido a partir da leitura feita embasada em uma metodologia que envolve a prática de oficinas de leitura e produção a partir da adaptação do método de Aguiar e Bordini (1993): o Método Recepcional e o Letramento Literário, de Cosson (2009; 2021), especificamente a sequência básica. A pesquisa parte da premissa de que a identidade, presente nas narrativas, influencia diretamente a produção do leitor jovem que, inspirado pelas leituras, amplia a própria capacidade de autoria. Esta reverbera, pois, traços da identidade presente nas materialidades, ainda que de forma embrionária.

Palavras-chave: Identidade; Memória; Representação; Recepção; Ensino.

ABSTRACT

This research discusses the formation of literary identity in works of indigenous expression from Mato Grosso, as well as the reception of such narratives. The corpus is made up of the works entitled: “*A fábula do Quase Frito*”, by Ivens Scaff (1997), “*Irakisu: o menino criador*”, by Renê Kithãulu (2002) and “*Tikare: alma-de-gato*”, by Alexandre Rolim (2017), in which we look at the relationship between memory and identity. Internal and external aspects are analyzed in the proposed works, highlighting the possible marks that make up literary identity, that is, the converging/diverging aspects and voices regarding, for example, historical and cultural memory in the selected works. In fact, we discussed the (re)construction/(re)signification of memories, both individual and collectively experienced, driving the identity representations present in the discourses of the narrators and characters in the works. To this end, we carried out a bibliographical survey in which we discussed the textual elements linked to individual and collective identity, alterity, stereotyping and identity denial based on the propositions, among others. Our theoretical scope includes Candido’s (1972) considerations on the importance and necessity of literature for human beings. Among the many authors who talk about identity, we draw on authors such as Heidegger (2005; 2018), Bauman (2005) and Hall (2003) about the concepts relating to the construction of individual and collective identity. Among the many authors who talk about identity, we draw on authors such as Heidegger (2005; 2018), Bauman (2005) and Hall (2003) on concepts relating to the construction of individual and collective identity, Prysthon (2003) and Santiago (2019) on decoloniality and the destabilization of Eurocentrism in literature, Bakhtin (2014), D’Onófrio (2007) Eco (1994; 2015) and Moisés (2012) on the way in which materialities are constituted. We also used the action research carried out at the “Dona Rosa Frigger Piovezan” State School, in Comodoro-MT, in 2022, regarding the reception of the works by the young audience and “if” and/or “how” these readings broaden the horizon of the reader's expectations, whether they meet the need for fiction and fantasy proposed by Candido (1972), in addition to observing if/how the reading and reception of the materialities enable and/or influence the literary literacy of the young reader, that is, whether the student-reader abstracts the work as a possible parameter for their own literary productions. The research discusses the materiality of the works and the effect produced by reading them, based on a methodology that involves the practice of reading and production workshops based on the adaptation of Aguiar and Bordini's (1993) methods, the Reception Method and Literary Literacy, by Cosson (2009; 2021), specifically the basic sequence. The research is based on the premise that the identity present in the narratives directly influences the production of the young reader who, inspired by the readings, expands their own capacity for authorship. This reverberates, therefore, traces of the identity present in the material, albeit in an embryonic form.

Keywords: Identity; Memory; Representation; Reception; Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da aldeia dos Nambikwara	80
Figura 2 – Capa da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ”, de Scaff (1997)	99
Figura 3 – Alusão a histórias em quadrinhos em Scaff (1997)	100
Figura 4 – Alusão a cinzas, queimadas e/ou tristeza em Scaff (1997)	101
Figura 5 – Obra “ <i>O papagaio besteirento e a velha cabulosa</i> ”, de Scaff (1999).....	102
Figura 6 – Screenshot da página 15, da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ” de Scaff (1997)	103
Figura 7 – Screenshot da página 17 da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ” de Scaff (1997)	103
Figura 8 – Screenshot da página 11 da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ”, de Scaff (1997)	105
Figura 9 – Screenshot da página 33 da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ”, de Scaff (1997)	106
Figura 10 – Screenshot da capa da obra “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”, de Kithãulu (2002)...	108
Figura 11 – Screenshot da página 16 da obra “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”, de Kithãulu (2002)	109
Figura 12 – Screenshot da página 25 da obra “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”, de Kithãulu (2002)	109
Figura 13 – Screenshot da página 28 da obra “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”, de Kithãulu (2002)	109
Figura 14 – Screenshot da página 34 da obra “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”, de Kithãulu (2002)	110
Figura 15 – Screenshot da página 10 da obra “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”, de Kithãulu (2002)	111
Figura 16 – Screenshot da capa da obra “ <i>Tikare: alma-de-gato</i> ”, de Rolim (2017).....	112
Figura 17 – Screenshot da página 29 da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ”, de Scaff (1997) ..	118
Figura 18 – Screenshot da página 19 da obra “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ” de Scaff (1997) ...	126
Figura 19 – Renê Kithãulu	207
Figura 20 – Produção textual do aluno Paull.....	280
Figura 21 – Produção textual do aluno Tedd.....	285
Figura 22 – Produção textual do aluno Petter.....	289
Figura 23 – Produção textual da aluna Lilly.....	291
Figura 24 – Produção textual da aluna Maggie	293
Figura 25 – Produção textual da aluna Ava.....	295

LISTA DE ABREVIACÕES, SIGLAS E SÍMBOLOS

AL-MT	Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso;
AML	Academia Mato-Grossense de Letras;
BBIJ	Bibliografia Brasileira Infantil e Juvenil;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
FNLIF	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil;
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas;
HQ's	Histórias em Quadrinhos;
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
Km²	Quilômetros quadrados;
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
MT	Mato Grosso;
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PME	Plano Municipal da Educação;
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola;
PPP	Projeto Político Pedagógico;
Sead-GO	Secretaria da Educação de Goiás;
Sead-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo;
Secel	Secretaria de Estado de Cultura Esporte e Lazer;
Sefaz	Secretaria de Estado da Fazenda;
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso;
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro;
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso;
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas;
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância;
Unir	Universidade Federal de Rondônia;
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 LITERATURA E ENSINO: RELAÇÕES E CONCEITOS A CONSTITUÍREM A IDENTIDADE DO SER.....	29
2.1 A identidade pelo olhar de documentos oficiais: PCN's e BNCC	30
2.2 A mediação de leitura nos documentos oficiais da Educação Básica.....	34
2.3 A mediação de leitura em Comodoro-MT	42
3 IDENTIDADES: SENTIDOS FILOSÓFICOS A CONFLUÍREM À CONSTITUIÇÃO DO SER	52
3.1 Identidade: as bases de uma filosofia	52
4 “A FÁBULA DO QUASE FRITO”, “IRAKISU: O MENINO CRIADOR” E “TIKARE: ALMA-DE-GATO”: IDENTIDADE E SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO	71
4.1 A trama literária e a biografia dos autores como representação identitária.....	72
4.2 Perspectivas críticas sobre as obras discutidas	92
4.3 Ilustração: sentidos em construção	98
4.4 O espaço como representação do “eu” nas narrativas-corpus	113
4.5 As marcas do tempo nas narrativas-corpus	122
4.6 Narrador: identidades e memórias	130
4.7 A identidade do <i>ser</i> -personagem	141
4.8 Forma e conteúdo na constituição dos sentidos	151
4.9 <i>Quase Frito</i> , <i>Irakisu</i> e <i>Tikare</i> : aproximações, afastamentos e sentidos	159
4.10 A subversão ficcional como forma de produção de sentidos.....	169
4.11 Um certo utilitarismo	172
5 LEITURA LITERÁRIA: RECEPÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	177
5.1 A recepção literária e o efeito estético: imbricações e afastamentos.....	178
5.2 Primeiros passos e contatos da pesquisa-ação	191
5.3 Primeiro questionário: o perfil dos leitores.....	192
5.4 A identidade e a recepção literária: caminhos possíveis.....	198

5.5 Atendendo ao horizonte de expectativas do leitor	208
5.6 A forma e o questionamento de expectativas do leitor	232
5.7 A ampliação do horizonte do leitor: um jogo de sentidos	237
6 RODAS DE CONVERSA: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES EM AMPLIAÇÃO	250
6.1 “ <i>A fábula do Quase Frito</i> ”: a roda de conversa como espaço de ressignificação	250
6.2 “ <i>Irakisu: o menino criador</i> ”: o diálogo como manifestação da coautoria	259
6.3 “ <i>Tikare: alma-de-gato</i> ”: sentidos e interação em forma de dialogicidade	270
7 A IDENTIDADE DO SER JOVEM-AUTOR.....	279
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: HÁ A POSSIBILIDADE DE UM FECHAMENTO? ...	305
REFERÊNCIAS	318
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL	330
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA “A FÁBULA DO QUASE FRITO”, DE IVENS CUIABANO SCAFF (1997)	340
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA “IRAKISU: O MENINO CRIADOR”, DE RENÊ KITHÁULU (2002).....	358
APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA “TIKARE: ALMA-DE-GATO”, DE ALEXANDRE ROLIM (2017)	372
APÊNDICE V – ENTREVISTA COM O COORDENADOR JUCIMAR SILVA DOS REIS.....	387
APÊNDICE VI – PRODUÇÕES FINAIS DOS ESTUDANTES	388
APÊNDICE VII – IMAGENS DAS LEITURAS.....	398

1 INTRODUÇÃO

“[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”.
(Hall, 2015).

Em uma de suas falas mais célebres, Heidegger (2005) lembra-nos que: “[...] a presença ‘é’ o seu passado no modo de seu ser, o que significa que esta presença, sempre ‘acontece’ a partir de seu futuro” (Heidegger, 2005, p. 48). É por essa perspectiva, então, relacionando passado e futuro, que iniciamos nossas reflexões acerca da relação identidade, literatura e ensino.

O leitor pode estar se perguntando o porquê dessa tríade e não outra. E esclarecemos: as três sempre tiveram próximas, imbricadas à nossa própria essência e alicerçaram o que somos. Não as escolhemos simplesmente porque é pertinente tal seleção, pedimos então licença para sair da primeira pessoa do plural para uma afirmação que resume esta introdução: *“Eu sou o que sou, porque a resignificação da própria identidade, a literatura e o ensino, me fizeram assim”*.

Nossa *“necessidade de ficção e fantasia”* como bem nos propõe Candido (1972), seguiu um caminho incomum. A reflexão sobre identidade nos foi apresentada desde o mais fresco alvorecer da infância. A consciência sobre nosso histórico de adoção foi decisivo não somente na ação de adaptação, reconstrução do *“eu”*, mas, também, em perceber que a ficção, a leitura literária e a criação de poemas e narrativas, nos ajudariam a enfrentar algo que não é simples de ser compreendido: a adaptação a um meio que sabemos não pertencer. Podemos dizer, portanto, que ler e, principalmente escrever, era uma oportunidade de externar o pensamento e registrar a própria voz em uma realidade emocional que nem sempre era feliz e serena durante nossa infância e adolescência.

Foi assim que iniciamos nossa jornada, não somente para descobrir e entender a própria identidade, mas, principalmente, valer-nos da literatura enquanto uma espécie de *“válvula de escape”* para compreender (ainda na década de oitenta e na infância) o que o século XXI propõe ser (re)visto nos bancos psico-terapêuticos: a autoaceitação da presença e/ou silenciamento das próprias raízes identitárias. Foi, ainda, a busca da nossa própria identidade que nos projetou à reflexão constante sobre conceitos cristalizados na sociedade e reverberou em decisões de estudo e desenvolvimento cognitivo.

Sempre tivemos a clareza de que não podíamos esperar que alguém (ou algo) viesse a nos oferecer o conhecimento e/ou qualquer outro benefício. O universo: o cosmo, ou Deus, como o leitor preferir, já havia feito isso ao nos oportunizar uma segunda família. Foi nessa segunda família (a adotiva), que angariamos outra identidade, ainda na adolescência (aos dezesseis anos), a de professora leiga da comunidade em que morávamos. Eis que, neste período, a docência literalmente nos escolheu e nos apresentou outra identidade: a de pesquisadora (ainda que leiga).

Devemos esclarecer, ao leitor, que essa explanação sobre nossas vivências tem uma razão de ser. É para que o leitor perceba que nossa aproximação com o tema-recorte deste estudo ultrapassa o espaço profissional e/ou de pesquisa e se interrelaciona com o âmbito pessoal. Pesquisar identidade, literatura e ensino, para nós, é mais que uma ação de um projeto de pós-graduação a nível *Stricto Sensu*. É (re)significar quem somos.

O diálogo sistematizado de literatura e identidade foi nos apresentado ainda nos bancos da universidade por volta do ano de dois mil, no curso de Letras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*” (Unemat), Câmpus Universitário de Pontes e Lacerda-MT. Na oportunidade, tivemos as primeiras elucidações sobre o quão plurifacetado o homem pode ser e, conforme circunstâncias dadas, moldar e adaptar a própria essência. Compreendemos, ainda, que a literatura pode explorar diferentes perspectivas – filosóficas, sociológicas, linguísticas e ideológicas – influenciadas por um espaço-tempo de projeção e criação ficcional controlados e arquitetados pelo próprio autor, a fim de compor toda a envergadura literária que constitui a obra.

Heidegger (2005), na obra intitulada: “*Ser e tempo*”, nos mostrou que o ser humano pode constituir-se fonte de conhecimento enquanto um ser que busca, constantemente, elementos subjetivos e objetivos em si à sua própria transcendência. Foi, com efeito, pela teoria existencialista de Heidegger (2005) que entendemos a existência factual do ser humano, bem como a substituição do ser/essência pelo ente. Foi, sobretudo, em leituras literárias, tais como: “*A paixão segundo GH*” ou “*Laços de família*”, de Clarice Lispector, que compreendemos a estrutura do *dasein*, o aí-do-ser, exposto à neutralidade ou à transcendência.

Tais conceitos nos acompanharam em efetivo exercício em Língua Portuguesa (e, portanto, leitura e literatura), pelo Estado de Mato Grosso, por várias cidades mato-grossenses, das quais: Cotriguaçu, Nova Bandeirantes, Nova Xavantina, Acorizal e Comodoro. Durante cerca de treze anos de sala de aula, pautamo e referenciamo-nos em projetos educacionais que pensavam o estudante enquanto alguém que se constitui cognitivamente, mas, principalmente, enquanto ser.

No âmbito da docência por escolas como Escola Municipal “Ernesto Neiverth”, Escola Estadual “Valdomiro Teodoro Cândido”, Escola Estadual “Juscelino Kubitschek”, Escola Estadual “Dom Antônio Campelo” e Escola Estadual “Pio Machado” e por fim Escola Estadual “Dona Rosa Frigger Piovezan” partíamos da ideia de que pensar a educação requer uma certa acuidade docente, um senso de que os prelúdios da educação se pautam por fenômenos sociais, filosóficos, históricos e, sobretudo, identitários do sujeito-estudante. Saber quem é ou mesmo assumir-se enquanto um ser perante à sociedade, acompanha a humanidade desde os primórdios da história e ultrapassa quaisquer padrões sociais e/ou estilos de vida; e o leitor adolescente não está isento de tal fato.

Ao mediador de leitura literária cabe a sensibilidade de observar e respeitar, além de (e, principalmente), manifestar-se e/ou interferir com ética e apenas enquanto um sujeito mediador. Há de se lembrar, ainda, que tal presença, a do sujeito mediador, deve ser notada se, *quando e apenas se*, tais circunstâncias se apresentarem. E, nesse sentido, não há fórmula, o sujeito mediador precisa saber “*dosar a pílula*” de sua presença.

Projetos de leitura, produção e fruição literária, durante nossa práxis didático-pedagógica, enquanto professora, nos mostraram que a nossa identidade docente independe de gestão escolar e/ou gestão política. Nos mostraram, também, que o professor compromissado em questionar o pré-estabelecido pelo *status quo*, bem como determinado a rever paradigmas educacionais repensa e ressignifica, a todo momento, sua própria prática e, por consequência, a própria transcendência enquanto um ser educador diante do que toda a sociedade se-lhe apresenta.

Foram esses diferentes sujeitos e diferentes lugares a nos mostrarem que teorias educacionais são importantes, mas sem uma prática comprometida não conseguem transformar, aprimorar ou, com efeito, edificar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, e consequentemente, suas vidas. Mesmo a práxis educacional mais bem estruturada, alicerçada por teorias consolidadas, não será inovadora ou diferenciada se não for acompanhada por renovação e amor por parte dos docentes. É a combinação desses elementos que alicerça resultados verdadeiramente significativos (Costa, 2019).

Após a aprovação no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), em Cáceres-MT e, ao cursar as disciplinas do mestrado, que a temática da identidade passou a ser ainda mais instigante para nós. Passamos a nos fazer perguntas, tais como: *Por que a temática da identidade é tão pouco referida nos bancos escolares no Ensino Fundamental, uma vez que é tão latente e presente para os estudantes? O universo escolar tem consciência de que a identidade do leitor adolescente influencia significativamente no seu processo de ler e fruir a*

obra literária?

Foi pensando em tais questionamentos que desenvolvemos o que chamamos de primeira versão do “Projeto Identidade”, com leituras que envolviam “*A Fábula do Quase Frito*” (1997), “*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; “*Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*” (2012), de Lucimar Rosa Dias e “*A Maior flor do mundo*”, de José Saramago.

Nossa pesquisa de mestrado nos deixou resultados significativos enquanto ação de leitura e fruição. Instaurou a certeza de que o ato de ler literatura possibilita, ao leitor, a oportunidade de fazer da própria vida um mecanismo de pensar sobre si, sobre o mundo, mas, também, ser protagonista nele. Em outras palavras, provocar o leitor a se perceber enquanto um ser leitor-autor.

Nos anos em que se seguiram à conclusão da etapa do mestrado, colocamos o projeto novamente em prática sempre diferenciando as obras e o produto final, tal como em livros, murais e *banners*. Ainda que embrionariamente, buscamos dar visibilidade ao processo de produção literária dos alunos e mostrar que a leitura e a produção literária se equivalem, pois uma requer a outra.

Foi na escrita da dissertação que outros questionamentos começaram a nos surgir: *Envolver a práxis a ser desenvolvida no Ensino Fundamental com um número menor de obras influenciaria na recepção e efeito dessas obras? Obras envolvendo o lugar/estado em que os leitores moram, os aproximaria mais de tal leitura? Como aconteceria o letramento literário se ele fosse apenas uma fase do projeto e a recepção a ação mestra da pesquisa? Com tais questionamentos, constatamos a necessidade de afunilar ainda mais a nossa pesquisa, tendo, a seguinte premissa a questionar: Quais identidades se aproximariam da realidade comodoreense?*

Diante desse último questionamento, chegamos à identidade indígena, uma vez que Comodoro-MT tem 62% (Comodoro, 2024) de seu território correspondente à área indígena. Apesar dessa influência cultural e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena impetrado pela Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), a população comodoreense pouco conhece sobre as vivências dos povos indígenas.

Lembramos, principalmente, que em se tratando da realidade indígena brasileira, o Estado parte de um discurso protencionista pautado na ideologia de representação de uma identidade nacional: o indígena enquanto representante de um país, mas parte de: “[...] uma prática sistemática de descaso e desrespeito para com estas populações, entendendo os índios

como empecilho para o desenvolvimento e transformando-os em ícones da negação do progresso” (Grupioni, 1994, p. 21-22).

Foi pensando nesse aspecto que nossa pesquisa firmou-se na obra intitulada: “*A fábula do Quase Frito*”, de Ivens Cuiabano Scaff (1997), por ser uma das obras juvenis pioneiras produzidas no Estado mato-grossense sobre identidade. A trama parte da história de um filhote encontrado após uma queimada no Cerrado por três crianças. Como era impossível saber a espécie do filhotinho, as crianças chamaram-no de “*Quase Frito*”.

A partir da necessidade de pertencimento, Quase Frito inicia uma jornada em busca da própria identidade para além do enredo que insere diretamente o leitor juvenil em discussões relativas à: busca da própria identidade, estigmatização, pertencimento, preconceito e herança cultural. A narrativa scaffiana propõe, ainda, um olhar crítico sobre as constantes ameaças à biodiversidade mato-grossense, dentre outras questões ambientais às quais são representadas pelas queimadas – ações comuns e contínuas no cerrado mato-grossense.

Ainda tentando delimitar um *corpus*, descobrimos em pesquisas realizadas na *internet* a existência da segunda obra que viria a compor nosso *corpus* de análise: “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002), por ser de um autor do nosso próprio município, Comodoro, mas, principalmente, em reflexão ao que Santiago (2019) afirma acerca da invasão eurocêntrica na América Latina, mas que se adapta, a nosso ver, perfeitamente à forma como se deve reagir à realidade imputada aos povos originários. Obras, tais como: “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2017), fazem frente aos conceitos postulados pelo sujeito colonizador, enquanto desestabilizam conceitos cristalizados histórica, social e culturalmente. Entretanto, faz-se necessário que se:

[...] **marque sua presença, uma presença muitas vezes de vanguarda.** O silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural, ou ainda o eco sonoro que apenas serve para apertar mais os laços do poder conquistador. **Falar, escrever, significa: falar contra e escrever contra** (Santiago, 2019, p. 18, **grifos nossos**).

A obra de Kithãulu (2002) evidencia o movimento que os povos originários têm feito em se fazer ouvir. Em mostrar, ainda, a própria cultura e narrativa pelo ponto de vista de quem realmente viveu/experimentou tal narrativa. Essa talvez seja a principal razão à escolha desta obra. É necessário que tal obra literária seja divulgada para que outras pessoas, principalmente os jovens, tenham conhecimento de que o sujeito indígena, em Mato Grosso, precisa ser visto e lido, não apenas pela lente dos sujeitos não-indígenas, antes, pelo prisma dele próprio.

Ainda em busca de um *corpus*, na sequência descobrimos, também, por meio da

internet, a existência de “*Tikare: alma-de-gato*”, de Alexandre Rolim (2017) que, assim como “*Irakisu: o menino criador*”, não somente trazia uma temática envolvendo a identidade de um povo, mas, também, o fato de que a comunidade contemplada por Rolim (2017) se situa próxima da nossa região e dentro de nosso próprio Estado.

Outro detalhe sobre a obra “*Tikare: alma-de-gato*”, é que ela recebeu, recentemente, em 2017, o segundo prêmio mato-grossense de literatura. É uma narrativa que relata a vida do povo Paresi-Haliti, residente no médio norte mato-grossense, representado no protagonista que nomeia a obra. Apesar de ser uma narrativa pautada nas vivências de um povo e seu enredo seja repleto de mitos e lendas, pertencentes à cultura halitiana, a obra “*Tikare: alma-de-gato*” é um romance de ficção. Possui 96 páginas, e é estruturado a partir de pesquisas *in loco* feitas por Alexandre Rolim entre 2008 e 2015. Na narrativa de Rolim (2017), a etnia Haliti é apresentada sem idealismos e por meio de um personagem que prefigura o seu povo. O protagonista que intitula a obra, Tikare, está na adolescência e aprendendo a cultura a que pertence por meio da oralidade e das vivências da aldeia.

Decidido o nosso *corpus* literário de pesquisa, passamos a nos preocupar com outra situação: *Nossos leitores-estudantes se aperceberiam de tais situações ao lerem as narrativas?* E o mais importante: *O adolescente-leitor apegaria, se não a forma presente nas referidas obras, pelo menos o conteúdo que nelas se insere? Qual a melhor metodologia para aproximar leitor e obra?* Foram esses os iniciais inquietamentos, leituras e processos que nos fizeram elaborar o projeto de pesquisa que nos trouxe até aqui.

Outro fator a nos trazer até este presente momento foram as produções de artigos e capítulos de livros feitos durante os primeiros anos de doutoramento, uma forma de estudar sobre nossa tríade: identidade, literatura e ensino, mas, também, observar diferentes movimentos sobre a prática da leitura. Tal ação nos impulsionou a deduzir que, por mais que o mediador de leitura estude sobre literatura, é necessário movimentar, também, o próprio entorno e convívio social e profissional.

Foi nesse pensamento que surgiram coletâneas com pesquisas científicas, tais como: “*Tramas literárias: feitos e sentidos*” (2021), em parceria com os professores doutores Aroldo José Abreu Pinto e Elizete Dall’Comune Hunhoff, contendo capítulos de pesquisadores em sua maioria do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários (PPGEL), de Tangará da Serra-MT, bem como do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Unemat. Houve, também, a obra intitulada: “*Experienciar: construindo saberes*” (2021), em parceria com os professores doutores José Flávio da Paz e Liliane Lenz dos Santos, envolvendo pesquisas e práticas educacionais dos professores da Escola Estadual

“*Dona Rosa Frigger Piovezan*”.

Houve, ainda, a obra nomeada: “*Faces: a educação por diferentes prismas*”, volumes 1 e 2 (2022) juntamente com o professor doutor Sandro Natal Daniel e a professora doutoranda Simone de Barros Berte, trazendo pesquisas de várias instituições do Brasil, dentre elas: Unemat, Unir, Unesp, UFMT, UPF, dentre outras. E, por fim, a obra “*Vozes literárias e suas (des)construções de sentidos*” (2022), em parceria com os membros do grupo de estudos sobre mediação literária em Comodoro, o GELCO (Rosane Pontes Silva, Emanuely Mariana Trindade Guimarães, Douglas Maurício de Almeida, Andréia Neves de Souza, Euzenir Pinheiro Lopes de Oliveira), em sua organização e composição geral, além de convidados pesquisadores de outras instituições, tais como a UFMT e a Unir.

É importante ressaltar que esses professores pesquisadores participaram conosco em coautorias de coletâneas, mas, principalmente, de projetos e eventos desenvolvidos na Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*” (Coled, Gelco, Projeto Literarte, *lives* sobre a antologia poética *Essência*), em Comodoro-MT, em que a práxis da leitura literária era o “carro-chefe” e contemplava todas as áreas do ensino. Podemos dizer, portanto, que nossa presença no PPGEL e a nossa preocupação por ressignificação da identidade e de mediação de leitura literária, não serviram apenas para nós, mas para todos os professores que aceitaram o desafio de se colocar à prova e (re)pensar a própria prática docente.

Em se tratando do projeto de pesquisa, no primeiro ano de doutoramento, decidimos manter vários dos aspectos do projeto encaminhado ao processo de seleção. Isso significou pensar antes em um objetivo geral que abrangesse a possível não-identificação juvenil com as obras-*corpus*. Nesse processo traçamos, como objetivos específicos:

- ✓ Refletir sobre a constituição da identidade literária dos narradores, em obras infanto-juvenis, mais especificamente “*A fábula do Quase Frito*”, de Ivens Scaff (1997), “*Irakisu: o menino criador*”, de Renê Kithãulu (2002) e *Tikare: alma-de-gato*, de Alexandre Rolim (2017);
- ✓ Estudar a dialogicidade cultural e identitárias entre as obras;
- ✓ Identificar e examinar as características de alteridade e pertencimento presentes nas narrativas.
- ✓ Descrever e analisar a recepção das obras por parte dos leitores juvenis.

Ao associarmos a estética da recepção à busca da identidade, visávamos em analisar as possíveis irregularidades/aspectos determinantes do processo de identificação do leitor com a obra. Para isso, nossa pesquisa foi composta por dois eixos. O primeiro se referiu à pesquisa bibliográfica e análise das obras. Nessa etapa, nos valem das concepções de Bauman (2005)

e Hall (2000; 2003; 2015), dentre outros autores acerca da busca da identidade-tema presente em nossas narrativas-*corpus*.

Outra etapa de nossa pesquisa centrou-se na recepção das obras analisadas. Buscamos observar “se” as leituras das obras pesquisadas impactariam na produção literária do leitor juvenil ou “se/quais” serviriam de parâmetro a uma possível produção literária, pois sabemos que, seja por documentos oficiais e/ou propostas de formação contínua, a escola e (por consequência) a metodologia do professor, são orientadas a não: “[...] apenas se abrir para o mundo, mas, também, fazer parte dele e ter na experiência humana a base para o processo de ensino- aprendizagem” (Ceniceros; Kleiman; Tinoco, 2013, p. 70).

Ao considerarmos a afirmação de Cenicerros, Kleiman e Tinoco (2013), percebemos o caráter social da escola enquanto a entidade responsável pela iniciação, incentivo e desenvolvimento da leitura literária. Portanto, decidimos por uma metodologia que colocasse a literatura incorporada socialmente e possuisse associação direta com a realidade dos estudantes, ou seja, a memória literária de seu município, mas, também, a sua vivência enquanto um sujeito-leitor.

A essa altura, o leitor dessas primeiras reflexões já deve ter percebido o aspecto incomum de nossa pesquisa, pois devido ao caráter duplo da nossa linha de pesquisa: *Leitura, literatura e ensino*, em vez de apenas um *corpus* de análise, temos dois. O primeiro deles contempla as narrativas já citadas por e, o segundo, as reflexões e materialidades produzidas pelos leitores juvenis quanto às obras pesquisadas. Mas, *por que optamos por tal formação de corpus à nossa pesquisa?* Porque acreditamos que a literatura chamada “juvenil” possui um caráter muito maior do que simplesmente “formar” e/ou servir de deleite e humanizar o *ser*. Ela produz autores ainda em estágio embrionário, tal como observaremos mais adiante.

Outro ponto que defendemos é de que obras literárias com manifestações identitárias, possuem o poder de despertar, no leitor, a mesma motivação enquanto um processo autoral. Desse modo, acreditamos que o processo de leitura, quando proporcionado por experiência, possibilita ao adolescente, a leitura em formato de ondas. Tais ondas, a depender de fatores externos podem – ou não –, devolver o leitor ao oceano dos múltiplos sentidos e proporcionar que o *ser-leitor* transcenda para *ser-autor*.

Dito de outra forma, a depender do modo como acontece a leitura literária, a identidade presente nas obras lidas tende a se manifestar, também, na autoria do leitor adolescente ainda que de forma embrionária. A leitura se torna experiência estética quando adentra o campo de ato significativo e associado a uma ação e/ou fato da vida do leitor. Defendemos, com efeito, a tese de que leitura e autoria literárias não devem ser subordinadas, mas sim, interligadas e

coordenadas, pois a necessidade de ampliação *do que ter* ou *como fazer*, no campo da autoria literária, impulsiona, sobretudo, a necessidade de ler e tende a desenvolver a identidade autoral desse leitor autor estudante.

Enquanto estrutura da nossa escrita, para além de nossa introdução (Capítulo I), desenvolvemos um segundo capítulo da tese intitulado: “*Literatura e ensino: relações e conceitos a constituírem a identidade do ser*”, no qual apresentamos a leitura literária voltada à temática da identidade em documentos oficiais a nível Brasil, Estado e o Município de Comodoro-MT. O capítulo traz, ainda, um perfil da escola em que a pesquisa-ação aconteceu, além de fazer um percurso sobre a identidade pessoal e coletiva, conceitos referentes à identidade a que se pode associar ao processo de produção autoral.

Nosso terceiro capítulo traz o título: “*Identidades: sentidos filosóficos a confluírem à constituição do ser*” e se constitui de uma revisão teórica sobre o tema identidade ao longo da história. Aborda a fenomenologia de Heidegger (2015) em: “*Ser e tempo*” e conceitos basilares da teoria heideggeriana, tais como: *Dasein*, verdade, tempo, autenticidade e inautenticidade e como tais postulações reverberaram no discurso de autores como Hall (2000; 2003; 2015) e Bauman (2005). O capítulo traz, ainda, inferências sobre a perspectiva de que devemos e podemos ter sobre o assunto enquanto sujeitos do autoquestionamento, além de uma reflexão sobre como o tema identidade se manifesta em diálogo com a literatura.

A literatura não está imune ao processo de se perceber no espaço identitário (em algum grau) com o que se produz e/ou lê. Por isso, nosso quarto capítulo intitulado: “*A fábula do Quase Frito*”, “*Irakisu: o menino criador*” e “*Tikare: alma-de-gato*”: *identidade e sentidos em construção*”, evidencia a discussão sobre o interno e o externo das obras-corpus de nossa pesquisa, bem como a sua axiologia à literatura denominada enquanto de margem. O capítulo discutirá, ainda, aspectos da filosofia existencialista na discursividade das obras, no comportamento e atitudes dos personagens, os mecanismos e/ou formas de apropriação das memórias de um povo para o deslindar de uma cultura e, ainda, a imagem enquanto forma de representação da alteridade e da identidade do *ser*.

O quinto capítulo intitulado: “*Leitura literária: recepção e experiência*”, traz à baila, discussões teóricas acerca dos pressupostos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1979; 1994), como forma de construção de identificação, aproximação/afastamento da obra literária e a aceção axiológica. O capítulo alude, ainda, à identidade como um elemento essencial à aplicação e renovação do horizonte de expectativas do leitor-estudante, além de se constituir como uma fonte de pesquisa à consolidação da criação literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nosso sexto capítulo intitulado: “*Rodas de conversa: sentidos e significações em ampliação*”, apresenta o efeito produzido pela leitura de nossas obras-corpus, enquanto analisa nuances do Letramento Literário concebendo que, para além de apenas transmitir informações, proporcionar prazer, expandir horizontes, conectar-se com o mundo e expressar subjetividades, a literatura pode estar fundamentada em um processo de transformação constante para o autor. Coloca em funcionamento, por assim dizer, formas de como acontece (ou deveria acontecer) o letramento literário no espaço escolar e familiar.

Já o sétimo capítulo discute o fato de que a transformação e/ou evolução é uma consequência natural do processo de criação literária e que exige uma introspecção e exploração do *eu* interior. Por meio da pesquisa-ação desenvolvida com o 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, em Comodoro-MT, o capítulo apresenta a análise das produções dos estudantes a partir da recepção das obras em estudo. Ou seja, investigamos *se* ou *o quanto* a leitura literária e a recepção das obras influenciaram nas produções juvenis.

Nosso objetivo premissa com essas oficinas adaptadas do método recepcional e do letramento literário foi tornar significativo e memorável o momento da leitura, uma vez que a produção literária está associada, também, à emoção da experiência leitora. Nós partimos, aqui, da tese de que a experiência estética do leitor está condicionada ao processo de ambiência da leitura. Não é somente a esteticidade da obra que conta, mas, com efeito, a forma como essa literatura chega até o leitor.

Embora reconhecendo a responsabilidade e a dificuldade do desafio, nosso último capítulo intitulado: “*Conclusão: será que há a possibilidade de um fecho?*”, aborda a materialidade das narrativas pesquisadas, buscando dar um fecho possível às reflexões feitas ao longo do corpo da tese. Traz, ainda, considerações sobre a práxis desenvolvida com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de 2022 da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, enquanto destaca algumas possibilidades à melhoria da mediação de leitura literária de forma que não apenas o *ser-leitor* amplie sua identidade para *ser-autor*, mas, também, que toda a comunidade escolar perceba que *ser leitor* e *ser autor* não se excluem tampouco se subordinam, mas se completam, aperfeiçoam como ações unas, partes de uma mesma peça artística e, como tal, não devem ser vistas separadamente, mas, sobretudo, em dialogicidade.

2 LITERATURA E ENSINO: RELAÇÕES E CONCEITOS A CONSTITUÍREM A IDENTIDADE DO SER

“A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada na forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.
(Hall, 2000).

É fato que, indiferente de sermos crianças, jovens, adultos ou idosos, a literatura pode nos proporcionar prazer e fruição. Ela tem o poder de angariar novos sentidos para o leitor. Nos impulsiona do prosaico ao insólito. Suscita emoções e sentimentos e nos capacita à transcendência de nossas crenças e convicções. Desestabiliza, em nós, o vazo ideológico cristalizado e sedimentado pelo tempo e espaço como único e viável.

O pensamento e as emoções do sujeito leitor interferem na forma como a leitura é feita. A relação que se estabelece com o texto literário pode, tanto transformar e transportar o leitor a mundos ficcionais, quanto mantê-lo no mesmo lugar, a depender de como o contato é feito. Não é fácil identificar quando essa relação, à qual nem sempre percebemos, surgiu no ser humano, seja na coletividade ou no ser em particular.

Candido (1972) defende a premissa de que todos temos: uma certa necessidade de ficcionalizar e vivenciar a fantasia (Candido, 1972) e o contato com essa ficcionalidade começa na relação com o outro ainda nas canções de ninar. Se estende do *faz de conta* nas brincadeiras da infância ao repertório de contos de fadas quando ao dormir para se ampliar com as leituras literárias, seja no ambiente familiar, seja nos bancos escolares.

A partir de tais concepções, cabem alguns questionamentos: *Os documentos oficiais conduzem à leitura literária afastada de uma panfletariedade e do utilitarismo? Os documentos oficiais transportam formas para que a mediação de leitura literária, nas escolas, seja capaz de proporcionar, ao estudante, que este exerça o seu direito de fruir a arte literária enquanto a toma não apenas como entretenimento, mas como forma de ressignificar a si próprio e ao meio em que vive?*

Neste capítulo, nos propomos por investigar como os documentos oficiais concebem a mediação de leitura literária, bem como observar se há um encontro dela com o tema *identidade* e se o meio educacional está preparado e/ou minimamente orientado para esse encontro: literatura e identidade. Outra preocupação latente, é observar se há essa relação,

mediação de leitura literária e identidade, nos documentos oficiais da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, tal como o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola em 2022, bem como outros orientativos, por exemplo, o regimento escolar.

Outra observação exponente é se a missão da escola, enquanto preocupada com a leitura literária, parte apenas da habilidade de decodificação verbal, considerada fundamental em todas as fases da leitura, ou se, ao contrário, as ações de leitura literária encorajam a práxis não-limitantes que consideram o leitor como agente de criação e ampliação da obra, uma vez que, pela perspectiva dela, pode-se ter a: “[...] estruturação do mundo interior da criança em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo” (Coelho, 2000a, p. 197).

Em outras palavras, buscamos observar se os documentos oficiais da escola externam a perspectiva e o olhar do leitor como atuante responsável pela construção da percepção do mundo exterior em contraste com o seu interior frente à literariedade manifesta na obra, uma vez que é através desse olhar que a criança estabelece relações com o ambiente e inicia o processo de descoberta e aprendizagem na sua formação pessoal, (re)constrói não somente a narrativa ficcional, mas, sobretudo, a própria criticidade e reflexão.

2.1 A identidade pelo olhar de documentos oficiais: PCN’s e BNCC

Antes mesmo que possamos discutir a relevância e as abordagens possíveis à mediação de leitura literária dentro da linha de pesquisa “*Leitura, literatura e ensino*”, associada à identidade, é necessário enfatizarmos que ler é a ação responsável por desenvolver a imaginação e a criatividade, mas, principalmente, deslindar para o leitor as possibilidades que têm em ser ele próprio um multiplicador de leitura e de sentidos. A literatura possibilita, ao leitor, atualizar suas experiências ao confrontá-las com o texto literário. Então, a relevância da pesquisa no campo literário pauta-se no fato de que literatura e vida são indissociáveis.

A literatura concretiza esse aspecto do homem refletir sobre si próprio, pois não são poucas as obras que trazem em seu bojo a discussão identidade e particularização do ser. Isto posto: “[...] o conhecimento de si é o ponto de partida para o conhecimento de mundo e todas as suas implicações, uma visão cosmogônica que tende a romper com o caráter introspectivo, peculiar da condição humana” (Silva, 2011, p. 50). Ao reconhecer-se enquanto fenômeno de investigação, o sujeito tem, também, a possibilidade de se perceber em relação com o meio e, como tal, passível de mudança e transcendência.

O termo identidade aparece apenas seis vezes no documento oficial utilizado há mais de vinte anos pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua

Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Desses momentos que surgem, o conceito de identidade é abordado de forma diluída e fragmentária, como se a temática não tivesse grande importância ou não necessitasse ser abordada. Nesse sentido, os PCN's afirmam que:

[...] os adolescentes desenvolvem **um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade**, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc. São exemplos típicos as falas das tribos grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas, funkeiros etc.) (Brasil, 1998, p. 46, **grifo nosso**).

O excerto do documento oficial, em Brasil (1998), refere-se às manifestações identitárias comportamentais que surgem/aparecem por influência e não algo que é construído pelo adolescente a partir de um entrepor-se e/ou relacionar-se com tal comportamento. Nesse sentido, a identidade a que os PCN's se referem parte do posicionamento do sujeito adulto. A importância desse registro pauta-se no fato de que o próprio documento admite que há uma necessidade de a escola pensar em ações que visem analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos e reafirmar a identidade pessoal e social do estudante (Brasil, 1998).

O questionamento que prevalece é: *Realmente esse tema vem sendo abordado nas escolas em leituras literárias ou mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o documento mais utilizado nas duas últimas décadas e meia determinou tão pouca atenção a ele?* A práxis que desenvolvemos em sala de aula mostrou-nos que há, ainda, uma certa carência de discussões sobre o assunto nos espaços escolares, pois ao falarem sobre o tema do projeto, muitos de nossos alunos mostraram-se indecisos quanto a posicionamentos e/ou mesmo a importância de se falar sobre *o que* os torna quem são e como tais definições são construídas e (re)configuradas.

Nos termos colocados pelo Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEB), há o esclarecimento de que o currículo associado às vivências e saberes sócio-históricos contribuem: “[...] para construir as identidades dos estudantes” (Brasil, 2013, p. 132). Portanto, diferente do que é colocado nos PCN's, a temática da identidade não deve abordar apenas aspectos da linguagem. Antes, há que se pensar em todas as subáreas da expressão humana e, em especial, a literatura como veículo privilegiado para explorar questões identitárias.

Ao negligenciar a temática da identidade em suas práticas pedagógicas, as escolas podem estar perdendo uma oportunidade de promover uma educação inclusiva e que valoriza as diversidades étnicas e socioculturais. Os documentos oficiais devem, então, partir desse reconhecimento e valorização da diversidade cultural e individual dos estudantes, mas não englobando todos os Estados do Brasil. Em um país continental como o nosso, há que se perceber que há peculiaridades em cada região e respectiva microrregião que distinguem os sujeitos individual e coletivamente. A literatura, em particular, tem o poder de proporcionar *insights* sobre a complexidade da identidade humana, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas e se reconheçam nas narrativas que encontram.

As abordagens político-pedagógicas devem primar e incluir, com efeito, de forma mais significativa, a temática da identidade nos currículos escolares, especialmente nas atividades de leitura literária e nas aulas de Língua Portuguesa. Eis que essa prática pode contribuir com a vida dos estudantes e ampliar a forma como percebem o meio em que vivem e ao outro, preparando-os para enfrentar os potenciais desafios de uma sociedade cada vez heterogênea e multifacetada.

No documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já na parte que disserta sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na etapa de Educação Infantil encontramos a afirmação:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Ao analisarmos a palavra *identidade*, na BNCC, constatamos que o documento prima e evoca a ampliação da percepção da criança e do jovem quanto a si, ao outro e ao meio, de forma a respeitar as diferenças que constituem a individualidade e a coletividade de cada sujeito, mas não se apropria do termo para conceituá-lo e/ou problematizá-lo. O leitor da BNCC, seja ele educador ou não, tem contato com a temática como um conceito mais amplo, sem profundidade, voltado às características da escola, do currículo educacional e/ou modalidade de ensino.

Segundo Agamben (2013): “Ou o homem possui a linguagem, ou simplesmente não é” (Agamben, 2013, p. 61), ou seja, o ser existe porque é constituído e pensado a partir do que

a linguagem propõe a/por ele. Nesse sentido, as Competências Específicas de Linguagens¹ no Ensino Fundamental, propostas pela BNCC, esclarecem que esse campo do ensino (ou seja, a linguagem), deve partir da associação com a manifestação identitária do sujeito. Assim, é de responsabilidade da área de linguagens garantir ao estudante:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as **como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais**. [...] **Desenvolver o senso estético** para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, **com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas** (Brasil, 2018, p. 65, **grifos nossos**).

O documento propõe que a maior preocupação da área de linguagem é servir uma consciência (ou inconsciência) social que prima pelo bem-estar do coletivo. Servir a essa consciência é entender que todo ser humano tem, ou deveria ter, o direito à educação e outros direitos básicos, tais como: saúde, lazer e ampliação de sua própria cultura. A temática da identidade é abordada apenas de forma a promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tal como a importância de valorizar a diversidade e promover o respeito às diferenças, incluindo questões de gênero, etnia, classe social, além de outros aspectos que compõem a identidade de cada indivíduo.

Na sua discursividade, o documento diz sobre buscar incentivar a reflexão acerca dos direitos humanos, cidadania, e formação de uma consciência crítica em relação às relações sociais e culturais sem, contudo, adentrar-se inteira e detalhadamente na conceituação do que é identidade e/ou mesmo ressaltar a importância de se discutir o tema em sala de aula, ainda que

¹ Apesar de não ser nosso objeto de análise e discussão, vale lembrar que a Bncc é apenas um dos documentos oficiais orientativos em relação à educação e como tal não deve ser entendida como regra única para o ensino. Um dos pontos a serem observados nesse documento é que ele aborda a noção de competência, definindo-a como a capacidade de agir frente às situações, apoiada em conhecimentos, mas não limitada a eles. Isto quer dizer que elas (as competências) vão além dos conhecimentos, envolvendo a mobilização e utilização de hipóteses e raciocínio específicos para resolver problemas e realizar ações relacionadas à vida. Segundo a Bncc a competência não é apenas a aplicação racional de conhecimentos, mas sim a capacidade de mobilizá-los em situações reais. Entretanto, há que se considerar que os conceitos de competências e habilidades nascem da oposição ao conceito de ensino tradicional, ou ensino por disciplinas, visto como velho, ultrapassado, conteudista, o que por si só apresenta o imperativo de precaução sobre o entendimento do que significa valer-se de competências e habilidades para que não se entenda o ensino a partir de eliminação de conteúdo. Apesar da Bncc contemplar/ nivelar, por assim dizer, o sujeito estudante em formato de competências e habilidades e não trazer um cerne em relação à matriz curricular a que as escolas devam seguir, exceto em Língua Portuguesa e Matemática, isto não deve ser tomado como prerrogativa para se extinguir conceitos necessários à formação acadêmica e à vida do estudante. Ainda que a Bncc não apresente uma clareza quanto ao que espera do meio educacional quanto à formação do estudante nas dez competências gerais enquanto currículo, faz-se necessário que os componentes curriculares estejam abertos à mudança sem, contudo, compreender a transformação como total dispersão dos conteúdos que devem ser contemplados dentro da sala de aula.

em diálogo com outros assuntos, tais como leitura literária, por exemplo.

Fica implícita, pois, a ideia de que nem mesmo os documentos oficiais tão presentes no meio educacional, tal como a BNCC, consegue captar a importância de se trabalhar com o tema identidade em sala de aula. Não como forma de adestramento e/ou um jeito mais fácil de fazer com que o estudante siga as opiniões do sujeito adulto, mas sim, como uma forma de ele se autoconhecer e desenvolver algo que o diferencie dos demais ou, ainda, que ele identifique como sendo um ser particular e ímpar.

Não estamos querendo afirmar, em suma, que uma inserção a partir de leitura de obras específicas por leitores de determinada escola será capaz de desenvolver a percepção de si ou do que o que o constitui nos leitores estudantes, mas sim, demonstrar que a temática da identidade não é abordada da forma que deveria ser em sala de aula. Ao voltarmos novamente nossos olhares para os documentos oficiais, constatamos que eles se preocupam muito mais em estabelecer a identidade como uma forma possível de visualizar-se enquanto grupo ou mesmo enquanto escola, do que fazer com que o aluno se constitua como *ser* ainda que de forma empírica ou instintivamente.

Em se tratando da relação literatura e identidade, a referência é ainda menor, haja vista que a prática de leitura literária enquanto um processo de fruição, no governo de Mauro Mendes Ferreira (União Brasil), vem sendo cada vez mais substituída pelo tecnicismo do uso de apostilas e avaliações externas, como se o ato de ler se resumisse apenas e tão somente a fragmentos de obras presentes em material preparado para unificar identidades dentro de um Estado com extensões territoriais abrangentes, como é o caso de Mato Grosso.

Os documentos oficiais, tais como os PCN's e BNCC, além das políticas públicas, deveriam partir do prisma de que todo o ser humano tem o direito de acesso à leitura literária, pois por meio de sua atuação e existência, o leitor descobre não somente a fruição, como também, a sua transgressão. No contato com a literatura, o leitor pode enfrentar o meio que cerceia não apenas a arte, mas, principalmente, o ser que nela vive, se inspira e, por meio dela, transcende. A arte literária propõe o não-silenciamento do lugar social, porém evidencia a necessidade do destaque e do alargamento do *ser* que age e/ou é silenciado pelo mesmo contexto social.

2.2 A mediação de leitura nos documentos oficiais da Educação Básica

A materialidade literária, indiferente do formato que se apresenta, alcança seu objetivo de “tocar” o leitor, considerando principalmente a sua linguagem, perpassa suas relações

pessoais, históricas e sociais. Ainda que se constitua a partir da historicidade e subjetividade humana, a prática da leitura acontece na peculiaridade de cada sujeito. Este exerce o ato de ler dentro de uma especificidade individualizada, orientada pelas nuances do texto, mas, também, pelo que é extrínseco a ele.

Os efeitos de sentido que se constroem a partir da materialidade lida, marcam a representatividade e, até mesmo, o que o leitor considera como a sua própria essência, pois a leitura é feita sempre de um determinado lugar, o lugar em que o leitor se insere (ou é inserido social, emocional, psicológica e historicamente). Eis a razão da homogeneização da leitura ser considerada contraproducente. *Se o ser é múltiplo, por que suas leituras seriam diferentes: não deveriam elas também ser múltiplas?*

Eco (1994) afirma que: “[...] numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (Eco, 1994, p. 07). O leitor se torna co-partícipe da construção literária durante o processo de leitura. Ainda que frente a determinado texto haja uma interpretação mais ou menos esperada ou generalizada, a capacidade da leitura em transpor diversos universos dentro de um único ser faz dela (da leitura) algo tão único e distintivo, porém representativo de cada ser. Lemos somente o que de alguma forma atende à nossa necessidade e/ou especificidade subjetiva. Assim como as relações pessoais, nossa escolha de leitura parte do que, de alguma forma, atende à nossa expectativa e/ou alinhamento pessoal.

Segundo os PCN’s, em Brasil (1998):

[...] o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (Brasil, 1998, p. 26).

Embora a literatura não esteja limitada à observação fatural, não quer dizer que ela vise por levar à distorção e/ou omissão de informações importantes sobre a realidade. Tampouco que ao ultrapassar as categorias e relações estabelecidas para compreender a realidade, ela possa se tornar excessivamente subjetiva, dificultando a obtenção de uma compreensão objetiva do mundo, ou mesmo que, ao se afastar das noções e conceitos utilizados no discurso científico, perca sua base sólida de conhecimento científico.

É necessário lembrarmos, com efeito, que ficção e realidade possuem cada qual seu espaço, mas que podem dialogar no que concerne à produção de sentidos. É nesse ponto que literatura e identidade se aproximam. Ler literatura faz com que o leitor entenda/experimente uma versão da realidade sem necessariamente vivenciá-la. Expressões como: “*Era uma vez*”, cantigas como: “*Se esta rua, se esta rua fosse minha*” ou, ainda: “*Marcha soldado, cabeça de papel*”, são responsáveis por projetar, na criança, a representação de possibilidades, dos sonhos, dos lugares que se vai sem se ferir ou magoar, além de mostrar-lhe as associações e metáforas simbólicas presentes na linguagem.

Ao passo em que: “[...] sem ela o homem não pode nem existir nem ser pensado como existente (Agamben, 2013, p. 61), nossa história de leitura se mistura com referências como: “*E foram felizes para sempre*”, mas são os lobos, as rocas, os espelhos encantados, as madrastas que nos humanizam: “[...] em sentido profundo porque faz viver” (Candido, 1972, p. 806). Ou melhor, vivenciar a experiência ficcionalizada e que o leitor sente como sendo sua por meio de um aceite, uma aliança, um acerto tácito e implícito entre leitor e materialidade ficcional em que o primeiro: “[...] tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras” (Eco, 1994, p. 81).

Em se tratando da prática educacional comprometida com a leitura literária, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso afirma que:

[...] poucas vezes, o texto é usado para **seu fim precípua**, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a **um mundo imaginário no qual tudo “pode ser”**. É evidente que para que este seja bem compreendido se faz necessário o conhecimento da estrutura da língua, mas em momento algum se deve perder de vista as múltiplas possibilidades de leitura dessa linguagem tão particular quanto universal: a linguagem literária. Isso significa necessariamente pensá-la como metáfora da própria vida, em diferentes espaços, tempos e significados (Mato Grosso, 2018, p. 23, **grifos nossos**).

O documento faz referência ao uso da literatura como simulacro à educação. Se a literatura pode ser concebida como base e/ou ponto de partida para algo, seria como forma de questionar as realidades sociais que nem sempre aparecem explícitas na obra, mas que pode ser entendida e percebida intuitivamente pelo leitor. Dito de outra forma, a mediação de leitura literária pode até partir de um conteúdo no qual a obra está ancorada, mas jamais permite que ela se torne mecanismo de utilidade direta para compreensão de um ou outro fenômeno.

O documento oficial da BNCC afirma que:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

O excerto demonstra-nos que o documento defende a leitura literária para além da mera utilidade. Isso significa que, ao oferecer obras, tais como as que formam o *corpus* desta pesquisa, o mediador precisa oportunizar, ao leitor, formas de desvendar as camadas de sentidos presentes na materialidade literária. O documento sinaliza às práxis que visem explorar a capacidade de humanização por parte do texto literário, ou seja, uma experiência de leitura que provoque o leitor às fibras da condição humana e ultrapasse barreiras culturais e temporais presentes na obra.

O trecho remete, ainda, ao fato de que aspectos utilitários presentes em determinada obra podem ser suplantados mediante à formação do leitor por meio da metodologia da mediação literária. A transição da função utilitária da literatura para sua dimensão humanizadora demanda a formação do leitor-fruidor, ou seja, um leitor ativo, comprometido e engajado. Por meio dele, a literatura cumpre sua missão mais nobre: humanizar, transformar, mobilizar realidades e provocar fruição.

Seja em qual for o espaço ou formato de mediação literária, o “leitor fruidor” mencionado pela BNCC, será possível de ser alcançado quando os mediadores de leitura (sejam professores ou não), entenderem que ler é um gesto de escolha pautada no exemplo. Isso significa que as raízes da dificuldade para o “desvendar” as múltiplas camadas do texto passa pela leitura também do meio, escorre do texto transcrito e decodificável à possibilidade (ou não) da formulação do que o texto pode oferecer. E, antes disso, que todas as instâncias governamentais e sociais se responsabilizem pelo fato de que a compreensão e apreciação de um texto literário vão além da simples decodificação das palavras. A leitura é influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto social, cultural e emocional do leitor.

O mediador não é, por si só, o responsável, tampouco um fator limitante à formação de um leitor crítico e fruidor. Essa formação envolve, também, o estímulo à reflexão, à apreciação estética e à interpretação pessoal, indo além do exemplo dado pelos mediadores. Além disso, a dificuldade em “desvendar” as múltiplas camadas do texto pode estar relacionada não apenas à mediação, mas, também, à falta de estímulo à imaginação e à reflexão por parte do leitor.

Outro ponto importante é que nem todas as camadas sociais têm igualdade de oportunidades para serem expostas a modelos de leitura pré-estabelecidos em documentos como a BNCC ou os PCN's. Isso remete à necessidade de implementação de políticas públicas que garantam o acesso igualitário a recursos literários e educacionais. As camadas sociais mais vulneráveis podem enfrentar dificuldades em ter acesso a uma variedade de experiências literárias que promovam a inserção dos leitores nas camadas mais profundas, o que pode impactar diretamente na formação de leitores críticos e fruidores.

A literatura: “[...] é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores” (Candido, 2000, p. 68), em uma relação dialógica que acontece no encontro entre materialidade literária e leitor em um processo que se expande *para* e *se* reconfigura por diferentes formas de ler em um formato de ondas. Ao se encontrar com o texto, assim como as ondas no mar, as palavras possibilitam a construção de sentidos. A tendência destes é voltar ao mar e se reconstruir, ou desconstruir; alguns voltam à praia da percepção do leitor, outros nem tanto, adentram ao mar aberto somente para muito tempo depois serem ressignificados ou retornarem, talvez, em outra praia perceptiva do leitor.

Ler se concretiza apenas quando o sujeito se propõe a associações que se movimentam entre a praia e o mar aberto. Não acontece em apenas uma direção e, assim como as ondas do mar, quase nunca é um processo controlável. Algumas leituras podem ser brandas, mas possuem o seu quinhão de importância. Outras, como as vagas do mar, irregulares e próximas da costa, podem não ter tanta organização ou forma, mas, ainda assim, produzem o efeito de troca. E há aquelas, como *swell*, almejadas pela escola que trazem não somente a beleza visual, como também, a sensação de se poder brincar nela. Essa sensação somente acontece quando o leitor já aprendeu a separar as diferentes ondas/sentidos que deve – ou não –, considerar para continuar a (re)formular as próprias acrobacias enquanto “surfa” entre uma onda e outra do ato de ler, ou seja (re)constrói os próprios sentidos conforme os intervalos das ondas ou vazios do texto.

A BNCC, em Brasil (2018) nos esclarece que:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas, também, que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 147).

Para além do que afirma o documento, a abordagem da mediação literária deve considerar não apenas a transmissão de habilidades de leitura, mas, também, o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao meio e às diversas perspectivas presentes no texto. No contexto das instâncias governamentais, cabe questionar se as políticas educacionais e culturais estão efetivamente promovendo a democratização do acesso à literatura e incentivando práticas pedagógicas que estimulem a formação do “leitor fruidor” em todas as camadas sociais e, principalmente, se essas ações estão em consonância com o que o meio educacional anseia e necessita.

Há de se lembrar, ainda, que assim como as ondas do mar, nenhuma leitura é igual a outra, até porque os sujeitos são diferentes e o mesmo indivíduo pode observar diferentes aspectos em um texto em momentos diversos por intermédio do entrelaçamento direto com as atitudes e situações vivenciadas, seja individual e/ou coletivamente. Isto significa dizer que quando documentos como os que citamos acima, referem-se a metas, objetivos, competências e habilidades a serem alcançadas, terminam por fazer um movimento contrário ao que eles próprios defendem.

Ou seja, traçar apenas dez competências à pluralidade e heterogeneidade de estudantes que há na diversidade que constitui o país, é pensar a educação em formato homogêneo. Dito de outra forma, não basta delimitar competências genéricas para que o meio educacional e o estudante alcancem, antes há que se considerar que a identidade da escola pública, no Brasil, é constituída de multiplicidades e, portanto, exige uma formação que considere e respeite essa diversidade.

Entre as possíveis críticas associáveis aos PCN’s, Galian (2014) refere-se a pelo menos quatro razões para se questionar o documento:

- 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; e 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural (Galian, 2014, p. 667).

A ênfase excessiva na competitividade, individualismo e no mercado pode resultar em uma educação que prioriza valores alinhados com a lógica neoliberal, contribuindo à formação de cidadãos mais orientados para o sucesso individual do que para a coletividade. Ao mesmo tempo, ao centrar-se no desenvolvimento individual e psicológico dos estudantes, a abordagem pode negligenciar as influências sociais e políticas que respaldam a educação. A rigidez nas

diretrizes pode restringir a autonomia dos educadores, limitando sua capacidade de adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos e às realidades locais comprometendo o aspecto flexível, contextual e a adaptação às diversas realidades presentes nas escolas.

A insuficiência dos temas transversais para o tratamento e promoção da crítica em relação aos debates sobre diversidade e pluralidade cultural, pode gerar uma lacuna para o entendimento e análise dos discentes quanto às próprias identidades e especificidades do meio em que vivem. A abordagem transversal, ao se integrar de forma horizontal nas disciplinas, pode não proporcionar espaço suficiente para aprofundar a análise crítica dessas questões e limitar a capacidade da educação em promover uma compreensão, a reflexão e ação social frente às necessidades das diversidades culturais, sociais e étnicas.

Percebemos, portanto, que quanto à organização e estruturação dos conteúdos educacionais, a BNCC aborda unidades temáticas, objetos de conhecimento e competências. Isso sugere uma abordagem mais integrada e abrangente estruturada em torno da generalidade de temas, abordando diferentes aspectos do conhecimento e definindo os objetivos e competências que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação. Por outro lado, os PCN's seguiam uma abordagem por blocos de conteúdo, indicando que a organização curricular desses parâmetros estivesse mais centrada na divisão dos conteúdos em blocos específicos de disciplinas e/ou áreas de conhecimento. Pautava-se, então, em uma abordagem segmentada e disciplinar, com ênfase na delimitação de áreas específicas do saber.

Ambos os documentos trazem a interdisciplinaridade, as mudanças tecnológicas e sociais no seu escopo basilar, visando ultrapassar as fronteiras tradicionais das disciplinas isoladas. Buscam a integralização, a compreensão e a contextualização dos temas abordados adaptados à presença de tecnologias e às mudanças nos padrões socioculturais. Contudo, há de se lembrar que não basta munir a educação de formatos e fórmulas calcadas em documentos prontos e que possam (ou não) ter sido construídos com o olhar de educadores e/ou outros representantes da sociedade. Vale ressaltar a importância da integração entre as instâncias governamentais e as comunidades escolares. A colaboração entre gestores, professores, pais e alunos contribui à criação de políticas e práticas mais alinhadas com as reais necessidades e demandas das diferentes camadas sociais dentro de cada meio e contexto social.

Vale lembrar que, sejam quais forem os documentos analisados, estes devem ser concebidos apenas como norteadores e orientativos à criação de currículos alinhados às necessidades dos estudantes. Ressalta-se, ainda, que o entendimento e a implementação de tais orientativos demanda investimentos em treinamento de professores e recursos pedagógicos para adaptação (e até reestruturação) à realidade das salas de aula.

Não há como negar o fator positivo desses documentos norteadores, mas há, também, a necessidade de uma constante avaliação sobre eles pautada na integração entre comunidade escolar/acadêmica e políticas públicas para a (re)formulação de diretrizes que atendam efetivamente às necessidades dos estudantes, respeitando o contexto étnico-sócio-cultural e, principalmente, a identidade que esses espaços assumem.

Ainda sobre a leitura e a forma como cada sujeito a percebe, é imperativo considerar que a formação do “leitor fruidor” não se resume apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura. Envolvem-se, também, aspectos socioemocionais e a capacidade de relacionar o conteúdo literário à própria realidade do leitor. Dessa forma, as políticas públicas devem abordar não apenas a melhoria da infraestrutura educacional, mas, também, a formação continuada de professores e mediadores de leitura, capacitando-os para uma abordagem mais sistêmica da leitura.

As políticas governamentais devem, portanto, não apenas promover o acesso à diversidade literária, mas, também, fornecer suporte e formação adequada aos mediadores de leitura, capacitando-os em lidar com a heterogeneidade de experiências de leitura. Isso implica no desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis às nuances culturais e sociais, permitindo que os mediadores reconheçam e valorizem as diferentes perspectivas trazidas pelos leitores.

Além disso, a formulação do que o texto pode oferecer está intrinsecamente ligada à capacidade do leitor em fazer conexões entre o conteúdo e a sua própria realidade. Logo, a implementação de políticas públicas inclusivas, bem como o investimento salutar e efetivo em programas de leitura que considerem a diversidade cultural e social do país, são ações a serem consideradas à efetivação e expansão do processo de ler no ambiente escolar.

Nesse sentido, a atuação das instâncias governamentais deve visar não apenas a disseminação de técnicas de leitura, mas, também, a promoção de uma cultura literária inclusiva, que considere as especificidades de cada segmento da população brasileira em cada um de seus contextos. Assim, contemplar iniciativas que estimulem a construção de repertórios individuais e coletivos de leitura e visão de mundo, favorecendo o surgimento do tão almejado leitor-fruidor.

Para que a leitura literária, em sala de aula, possa acontecer de forma que concilie a formação no sentido da: “[...] função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade” (Candido, 1972, p. 805), ela deve alcançar os níveis da *aisthesis*, *poiesis* e *katharsis*, como propõe Jauss (1994). Isto é, reações frente a obra que não necessariamente acontecem separadas.

Antes podem ser concomitantes, dialógicas e complementares entre si. Sobre a *poiesis*, Jauss (1979) parte da concepção de Aristóteles sobre o “prazer” de criar: “[...] nesta atividade, o homem alcança um saber que se distingue tanto conhecimento conceitual da ciência quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (Jauss, 1979, p. 101). Jauss (1979) propõe, pois, que o sujeito leitor tem a mesma capacidade de “produção” que o autor frente à obra. A *aisthesis* parte do prazer de se aperceber da obra em si e captar nuances e sentidos nela. “Legitima-se, desta maneira, o conhecimento sensível face à primazia do conhecimento conceitual” (Jauss, 1979, p. 101). Segundo Jauss (1979), o prazer da recepção pode inclusive renovar a intelecção e o senso que se tem da realidade e do mundo.

Uma palavra a designar a *katharsis* seria comunicação. A comunicação e/ou entendimento da obra, provoca uma sensação de identificação do leitor e prazer frente à obra, processo o qual não tem seus limites traçados apenas no sentimento de deleite. Antes, impulsiona-o a transformação do meio, ou seja:

Como experiência estética comunicativa básica, a *katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social — isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação —, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (Jauss, 1979, p. 101-102).

A obra literária tem o alicerce de sua recepção nas subjetividades do leitor e, por sua vez, das ressignificações que ele (o leitor) faz acerca da materialidade lida. Tal ressignificação e/ou percepção parte de um prazer de poder-*ser* autor do que se lê, porque da compreensão da mensagem proposta na materialidade, mas, também, parte da recepção simples de ver – ou não –, o que se pré-projetou ou visualizou à mensagem, pela possibilidade de transcendência do meio e, principalmente, de si, enquanto leitor-autor. Dito de outra forma, a leitura compreensiva da literatura acontece por diferentes parâmetros de percepção e diversos prismas de contemplação do objeto lido, enquanto fornece suporte para influenciar o meio, mas, ao mesmo tempo, facilita ao leitor não ser influenciado.

2.3 A mediação de leitura em Comodoro-MT

Pensar a literatura a partir de uma lacuna social ou uma vacuidade histórica é, por si só, um erro contraproducente em referência às diversas recepções e efeitos de sentido. A

constituição do *ser* enquanto sujeito social, é atravessada pela história e pelos conceitos dialógicos fomentados pelo/no meio social. Este somente pode ser modificado e/ou ressignificado se o sujeito, seja no meio escolar ou na própria sociedade, participar ativamente da compreensão das informações que chegam até ele. Pela compreensão do contexto, o sujeito é convocado à leitura da própria realidade social e torna-se o autor do próprio destino. Assim:

[...] educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que **a história é um tempo de possibilidades**. É um ‘ensinar a pensar certo’ com quem ‘fala com a força do testemunho’. É um ‘ato comunicante, coparticipado’, de modo algum produto de uma mente ‘burocratizada’ (Freire, 1996, p. 52, **grifo nosso**).

Seja pelo contexto sócio-histórico, seja pela relação que se tem com a leitura, a compreensão acontece de forma diversa a sujeitos diferentes. Bakhtin (2006) afirma que: “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (Bakhtin, 2006, p. 135). Isso significa afirmar que, dadas as experiências e subjetividades de cada pessoa, a reação será, também, diversa, pois como defende Bakhtin (2006): “[...] compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*” (Bakhtin, 2006, p. 135, **grifo original**).

A variedade de experiências é uma realidade entre os leitores e, nem todos têm o mesmo acesso e/ou experiências no mundo. Isso levanta a questão de como a leitura de/do mundo pode ser considerada frente às diversidades de vivências, haja vista que a relação entre linguagem e realidade pode levar a interpretações subjetivas. O modo como cada indivíduo lê o mundo pode ser moldado por suas próprias perspectivas, crenças e preconceitos, o que pode influenciar a interpretação da palavra de maneira subjetiva.

Outro ponto importante é o fato de que o sujeito pode respaldar a própria leitura sem considerar as limitações da linguagem que utiliza, ou seja, sem considerar que algumas nuances e aspectos da realidade podem não ser totalmente capturados pela palavra, mas, principalmente, que o mundo conhecível é organizado dentro de uma linguagem, levantando questões sobre até que ponto a leitura do mundo realmente precede a leitura da palavra, tal como se refere Freire (1996).

Há de se considerar, ainda, que o contexto está em constante evolução e as mudanças sociais, políticas e culturais podem alterar a interpretação da palavra em relação ao mundo e colocar, em questionamento, a estabilidade da relação entre linguagem e realidade ao longo do tempo. Ao observarmos tais pontos, cabe explicitarmos que a escola em que se deu a pesquisa, está inserida em um contexto intimamente interligado com a identidade dos povos originários

desde o período da colonização do município, mas, nem por isso, os leitores pesquisados demonstraram ter apropriação desse fato.

A Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*” está situada em um município cujo território é de 21.784,22 km², na sua grande maioria (62%) área indígena do povo *Nambikwara*. Comodoro possui uma história interligada à implantação das linhas telegráficas por Marechal Rondon dentre as quais impulsionaram significativamente à expansão das cidades que circundam a BR 364 e a imigração de povos não indígenas à região, bem como outros aspectos históricos sociais, tais como os incentivos fiscais implantados pelo Governo Federal ao processo de colonização.

Em 1983, José Carlos Piovezan, proprietário de extensas áreas na região, empreendeu-se na criação de uma empresa imobiliária com o propósito de realizar loteamentos. Com isso, Comodoro emergiu enquanto um Distrito em 1985 e, no ano seguinte, em 1986, foi oficialmente elevado à categoria de Município, desmembrando-se do município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

A colonização na área teve início devido aos incentivos dos governos, tanto federal, quanto estadual, para expandir a fronteira agrícola. Localizado na divisa entre os estados de Mato Grosso e Rondônia, formou-se um núcleo populacional inicialmente chamado de Nova Alvorada, o qual se tornou um distrito em 06 de junho de 1977. Raimundo Costa-Filho, fundador da cidade de Colíder, idealizou a colonização de Nova Alvorada.

O nome ‘Comodoro’ foi escolhido a partir de uma lista feita pelo colonizador com a colaboração de sua família. Através da Lei n. 4.091, datada de 13 de julho de 1979, a sede foi transferida de Nova Alvorada para o distrito de Novo Oeste. Posteriormente, a Lei n. 4.636, de 22 de março de 1985, criou-se o Distrito de Comodoro, transferindo, para este, a antiga sede de Novo Oeste. O município foi oficialmente instituído em 13 de maio de 1986, pela Lei Estadual n. 5.000, de autoria do então Deputado Estadual, Antônio Francisco Monteiro.

Entre os anos de 1940 e 1950, houve uma notável atividade de extração de borracha nas florestas ao longo dos rios Piolho, Cabixi, Sabão e Galera, no Vale do Guaporé. Essa exploração contribuiu efetivamente à invasão da área habitada pelos *Ena-wene-nawê*. Desde o início da década de 1960, essa região tem enfrentado um rápido processo de ocupação e exploração, impulsionado pela expansão das fronteiras agrícolas na Amazônia Ocidental.

² Maiores detalhes sobre o histórico do município podem ser encontrados em nossa dissertação Letramento Literário: a identidade do ser – autor no link [http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20LUCIANA%20R AIMUNDA%20DE%20LANA%20COSTA%20\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20LUCIANA%20R AIMUNDA%20DE%20LANA%20COSTA%20(1).pdf)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, Comodoro registrou uma população de 18.238 habitantes, com uma densidade demográfica de 0,85 habitantes por km², com salário médio mensal de trabalhadores formais de 2,2 salários-mínimos em 2020. Uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 96,1% em 2010. O clima é Tropical Continental, alternando entre úmido e seco, com seis a sete meses de estação chuvosa e quatro a cinco meses de estação seca. A temperatura média anual é de 26°C. A localidade destaca-se por suas terras elevadas, permitindo diferentes níveis de alteração térmica, influenciando positivamente na disponibilidade hídrica.

O município faz fronteira com Juína ao Norte, Sapezal e Campos de Júlio a Leste, Nova Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade ao Sul, Bolívia a Sudoeste e Rondônia a Oeste. O IBGE mostra que 19,8% das residências têm saneamento adequado, 36,7% das residências urbanas estão localizadas em ruas públicas com arborização e, 2,5% das residências urbanas em vias públicas contam com urbanização apropriada, incluindo presença de bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio.

Assim como muitas escolas públicas do Estado de Mato Grosso e do país, a escola pesquisada enfrenta o exponencial desafio de proporcionar, ao estudante, a leitura do próprio meio de forma que ele entenda que:

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

Em outras palavras, fazer com que o estudante perceba a conexão entre leitura do mundo e leitura da palavra, é reconhecer as complexidades e nuances envolvidas, considerando as diferentes experiências individuais, a interpretação subjetiva, as (in)formalidades e formas da linguagem, bem como a associação ao contexto, ou seja, que ele consiga relacionar aspectos do meio que vive às leituras que faz, além de saber que o histórico-social desse meio influencia diretamente na vida de todos os sujeitos que compartilham o espaço social. A interconexão é valiosa, é importante.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), longe ainda de ser o ideal, Comodoro vem demonstrando um certo progresso. Em 2019 a média foi de 4,7 e, em 2021, 5,0 na rede pública nos anos finais do Ensino Fundamental, mas a média projetada 5,1 não foi atingida. Em um diálogo com os professores de Língua Portuguesa, a maioria relatou a dificuldade de prática de leitura dos estudantes para além da sala de aula.

Os PCN's, em Brasil (1998, p. 71), nos dizem que para se fazer progressiva, a leitura literária envolve passar de uma leitura esporádica de títulos dentro de um mesmo gênero, época e/ou autor para uma leitura mais extensiva que permita estabelecer conexões entre diferentes textos e construir referências sobre o funcionamento da literatura e sua relação com o contexto cultural. Além, ainda, da transição da leitura circunscrita à experiência imediata do aluno para uma leitura mais histórica que incorpora elementos adicionais mediados pelo professor e/ou por outros leitores. Tem-se, ainda, a evolução da leitura ingênua, que encara o texto como uma mera representação do mundo natural, para uma leitura mais cultural e estética que reconhece o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Apesar dessa necessidade de transição proposta pelo documento, há de se considerar que nem todos os alunos têm acesso igual a uma variedade de textos, autores e gêneros, o que pode dificultar a construção de vínculos estreitos entre diferentes obras. Além disso, a mediação do professor e/ou de outros leitores à efetiva compreensão histórica e cultural dos textos, pode variar significativamente, afetando, conseqüentemente, a experiência de aprendizado dos alunos. Portanto, é fundamental reconhecer as dificuldades práticas e as disparidades no acesso aos recursos que podem impactar a eficácia da implementação dessas ideias no contexto educacional.

Não basta apenas a mediação da leitura literária e o encontro com o texto e/ou o deleite, assim como não basta ter consciência de que o texto literário transforma o meio social. Posto isso, a aproximação entre a literatura e o ensino reifica o discurso do jovem enquanto forma de expressão linguística que desliza da leitura superficial à experiência estética em uma ação não estagnada, mas sim, que se desenvolve e se amplia.

A Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, cujo nome aparece justificado em referência a uma homenagem feita à matriarca da família colonizadora do município, foi a primeira escola construída na sede e a primeira a nível estadual, conforme o Capítulo II do Plano Municipal da Educação (PME) (Comodoro, 2016):

Com o Decreto de criação 983/84 do D.O. de 16/11/84, criou-se a E.E.P.G. D^a. Rosa Frigger Piovezan, sendo esta a 1^a Escola Estadual do município de Comodoro, com 24 alunos e seu funcionamento durante 04 meses deu-se em um barracão, passando no ano seguinte para novas instalações, ainda precárias, em construção de madeira, contendo 03 salas de aulas, uma secretaria, uma pequena sala para professores e 01 banheiro (Comodoro, 2016, p. 25).

A implantação da escola partiu da criação do município, mas segue a premissa de: “[...] criar condições curriculares e extracurriculares de motivação, de significado, de identidade a

esta população escolarizável” (Comodoro, 2016, p. 41). A Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*” está situada no bairro Tertúlia, rua Ceará, 4335-N. Em 2022, a escola contou com um total de trinta e três professores efetivos e quarenta e cinco temporários.

Contou, ainda, com pouco mais de mil alunos entre os doze aos dezoito anos de idade, distribuídos em trinta e uma turmas e em três turnos, matutino, vespertino e noturno. O prédio escolar conta com diretoria, cozinha, refeitório, sala de professores, sala de atendimento especial, laboratórios de aprendizagem de língua portuguesa e matemática, coordenação didático-pedagógica, secretaria, uma quadra de esportes coberta e outra aberta de areia, pátio grande e com algumas árvores e mesas à sombra delas.

À primeira vista, essas informações parecem atender às necessidades dos estudantes e professores. Entretanto, o que chama à atenção é que, na verdade, o prédio necessita de uma reforma e efetiva adaptação geral de sua estrutura. Os cerca de três mil livros literários da biblioteca dividem o espaço com livros didáticos, paradidáticos, mapas e outros materiais pedagógicos. Não há sala específica à leitura na biblioteca que, por vezes, atende alunos fazendo trabalhos de pesquisa em grupo.

Os chamados *chromebooks* chegaram apenas no final de 2022 (50%) e o restante, no início de 2023. É importante destacarmos que a Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*” têm um total de cento e sessenta exemplares para toda a escola e, ainda assim, sua utilização geralmente é direcionada para avaliações externas, cursos de professores e plantão pedagógico do período noturno, o que, muitas vezes, dificulta as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, já que é necessário fazer um agendamento com certa antecedência à sua utilização por parte, tanto dos alunos, quanto dos demais membros da comunidade acadêmica.

Além de todo o quadro descrito há, ainda, o agravante de que não há profissionais com formação específica para o auxílio do manuseio dos equipamentos, ficando a encargo de profissionais que estão em readaptação, desde o agendamento, até possíveis observações de manutenção, além do fato de que a *internet* nem sempre funciona no ambiente da escola. Apesar dos dois anos de enfrentamento à Pandemia de Covid-19, o laboratório de informática atualmente não possui computadores em perfeito estado de funcionamento e a sala é utilizada muito mais como sala de recurso audiovisual do que para pesquisa discente.

Os laboratórios de aprendizagem estão em espaços adaptados, salas muito pequenas e improvisadas pela gestão da escola ao longo dos anos, para que os estudantes pudessem contar com as aulas. O laboratório de ciências, por exemplo, além de possuir poucos materiais para o desenvolvimento das aulas práticas conta, ainda, com uma sala normal em que os estudantes não têm total liberdade para manusear elementos químicos.

As salas foram climatizadas em 2019 a partir da venda e arrecadação monetária por meio de rifas e outras ações desenvolvidas pelos professores e gestores, mas, ainda assim, os aparelhos não são suficientes, principalmente no período vespertino. Estes são alguns dos fatos que denotam negligência por parte do Governo Estadual em relação às demandas e às adaptações solicitadas pela gestão escolar.

É importante ressaltar a efetiva necessidade de um olhar mais atento e comprometido com a educação por parte do governo executivo do Estado de Mato Grosso, no sentido de atender às peculiaridades de cada município e respectivas escolas, por meio de medidas proativas na solução dos problemas, garantindo um ambiente educacional adequado, eficiente e, principalmente, em diálogo com a comunidade docente para que se consiga atender a cada realidade vivenciada.

Em se tratando de corpo docente, apesar dos professores de língua portuguesa serem, na maioria efetivos, há a constante troca desses professores por interinos e, em alguns casos, a contratação de professores de outras áreas, o que compromete a regularidade das ações e projetos. Outro fator a se observar é que, mesmo os professores efetivos não têm a oportunidade de formações que discutam a importância da literatura, bem como que estudem acerca de sua abordagem correta e efetiva mediação de leitura literária. Tais aspectos no quesito literatura nem sempre são abordados no sentido que deve ser: humanizar.

Ainda que enfrentando a realidade física de descaso por parte dos gestores políticos, no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022, há o esclarecimento da missão institucional:

[...] assegurar um ensino de qualidade garantindo a permanência aluno na escola, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, promovendo a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de agir na transformação da sociedade. Através da organização e do pensar coletivo e inclusivo, pretendemos uma escola voltada para a transformação social, sendo esta libertadora, crítica e humanitária oportunizando aos educandos um conhecimento científico, político e cultural, valorizando a sua própria cultura. Fazer um currículo pressupõe traduzir princípios ideológicos, políticos, econômicos e pedagógicos em normas de ação, prescrições educativas na forma de um instrumento que guie e oriente a prática pedagógica cotidiana, pautadas na Constituição Federal de 1988, na proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e na DRC/MT e LDB (Lei n. 9.394/96). (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 15-16).

Portanto, embora o texto possua certa coerência quanto à missão a que escola se propõe, é importante destacar que a proposta é firmada em conceitos presentes nos documentos oficiais e, como tal, faz-se necessário que reconheçamos os desafios e as complexidades envolvidas na concretização desses ideais. O excerto expressa, com efeito, a intenção de

garantir um ensino de qualidade, promovendo a permanência dos alunos na escola em um ambiente que valorize a criatividade, a inovação e o respeito mútuo, visando à formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de contribuir à transformação da sociedade.

Há de se lembrar, no entanto, que tais aspectos estão subordinados ao contexto específico de cada sala de aula, dos recursos metodológicos disponíveis às aulas e das condições socioeconômicas dos alunos. Além disso, a formação de cidadãos críticos e conscientes requer não apenas um currículo sólido, mas, também, práticas pedagógicas alicerçadas em uma abordagem interdisciplinar que nem sempre é fácil de implementar devido à heterogeneidade das salas de aula, principalmente as da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, uma vez que o público atendido é, em boa parte, migratório devido à periodicidade das plantações e colheitas.

Assim como os demais documentos oficiais sobre a educação, o PPP da escola, diante da realidade que se apresenta à universalização do ensino, parte do atendimento à demanda populacional escolarizável sobre o asseguramento do desenvolvimento humano e social na educação básica enquanto entendimento e compreensão do próprio meio. Parte do princípio do compromisso com a excelência do ensino e a permanência do aluno na escola, em um ambiente estimulante, inovador e respeitoso com o próximo. Visa formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar a sociedade. Através da organização coletiva e da inclusão, o ambiente educacional é centrado na libertação, análise crítica e humanismo, permitindo que os estudantes cresçam com a apreensão do conhecimento científico, político e cultural e enalteçam sua própria cultura.

Na práxis de língua portuguesa, na escola, a estratégia de currículo é uma tradução de princípios metodológicos em normas de ação, com prescrições educativas que orientem a prática pedagógica diária direcionada ao ato de ler. Isso significa dizer que as ações metodológicas da escola, ainda que apenas de uma parte dos docentes de língua portuguesa, busca envolver os estudantes do Ensino Fundamental por meio da leitura:

[...] em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Partindo do princípio estabelecido pelo documento oficial supracitado, enquanto ideologia metodológica, a escola busca incentivar a prática da leitura literária como ferramenta para aprimorar o censo estético, valorizando a arte e cultura em todas as suas formas. Busca,

ainda, através dessa experiência lúdica, conseguir acessar o imaginário juvenil por meio do encantamento com suas infinitas possibilidades, reconhecendo o poder transformador e humanizador que essa conexão com a literatura pode proporcionar. Entretanto, é importante ressaltar que essa prática descrita pelos documentos da escola, apesar de almejada e, até mesmo ansiada, enquanto identidade, não acontece de forma inteira e totalmente, ainda, nas práticas desenvolvidas em sala.

Em conversa conosco sobre a realidade de leitura, no aspecto geral da escola, o coordenador do triênio 2021-2023, Jucimar Silva dos Reis, declara que a principal identidade da escola enquanto leitura ainda: “(...) possui pedagogia tradicional porque a prática inovadora acontece com pessoas específicas. Talvez seja reproduzido em sala o que se vivenciou ao longo da história de vida. Existem diversidades de práticas, mas prevalece a prática tradicional” (Fragmento da entrevista, 2022). A especificidade mencionada pelo coordenador refere-se à prática nas aulas de língua portuguesa por meio de projetos e ações geralmente executados entre professores de linguagem e/ou entre os próprios professores de língua portuguesa.

Apesar de bem-vinda a iniciativa de vários projetos de leitura em 2021 e 2022, dentro do componente curricular há, ainda, a carência de um projeto de prática de leitura literária em todas as áreas do currículo de aprendizagem na escola, à qual é sede de nossa pesquisa. Um projeto que se expanda para além das práticas de adquirir conhecimento e que estimule o desenvolvimento do senso estético, promovendo a valorização da literatura e outras formas de arte e cultura enquanto portas de entrada para o mundo lúdico, imaginário e encantador.

Jucimar Silva dos Reis³ nos expõe, ainda, que a ação da prática de leitura literária, por outras disciplinas, na Escola Estadual “Dona Rosa Frigger Piovezan”:

Na maioria das vezes não acontece. Há alguns casos que sim, mas é importante porque desenvolve habilidades linguísticas que vão ajudar nas disciplinas, como leitura, interpretação, vocabulário. Com prática de leitura literária o aluno desenvolve em todas as disciplinas. Se os professores entendessem isso, perceberiam que ler literatura contribui para o próprio conteúdo que ensina. A questão do socializar relatos de práticas pode contribuir para despertar o interesse dos professores. Talvez fosse importante o grupo de estudos GELCO apresentar os estudos que fazem. A formação que recebemos pela DRE também deveria ser melhor. É muito engessada, em habilidades e intervenções. O espaço do professor falar nas formações é quase inexistente. Mesmo a formação em serviço, que é aquela que o professor formador do próprio município medeia, este não possui autonomia de planejamento. Deveria ser melhor (Fragmento da entrevista, 2022).

³ Jucimar Silva dos Reis é Mestre em Biologia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). A íntegra de sua declaração pode ser encontrada nos apêndices de nossa pesquisa.

Como mencionado previamente, em 2022, a reflexão sobre a valorização do potencial transformador e humanizador da experiência literária na Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*” se limita a apenas alguns professores de língua materna. No entanto, a prática da leitura literária representa não apenas uma estratégia profissionalmente vantajosa, mas, também, uma fonte de enriquecimento pessoal e cultural significativa. Nesse sentido, é imperativo investir em recursos e esforços na efetiva promoção e valorização da leitura literária em todos os níveis educacionais.

O leitor estudante precisa saber que: “[...] compreender é fazer as perguntas e encontrar as respostas em que o texto insiste” (Culler, 1993, p. 125), mas, principalmente, ser cômico de que: “[...] **supracompreender**, por outro lado, consiste em fazer as perguntas que o texto parece não colocar a seu leitor modelo” (Culler, 1993, p. 125, **grifo original**). Em outras palavras, que a obra possibilita a percepção de questões relevantes, podendo levar à fruição.

Há de se destacar para o leitor, com efeito, que não há diferenciação e/ou hierarquização entre autor e leitor, pois este reconstitui a arte a partir do que tem como experiência: “[...] num movimento em que o não dito toma uma importância muito maior do que o aparentemente contido no texto, pois cabe a ele ir construindo os significados insinuados” (Pinto, 2006, p. 133). Isso significa dizer que, enquanto segue o caminho da (re/des) construção da arte literária, a (re/des) construção de sentidos apresenta-se igualmente fluida e dialógica. Pela leitura, o sujeito tem a possibilidade de perceber que as duas premissas-bases do texto literário, formam o entrelaçamento entre os meios e as asserções sociais de uma narrativa.

3 IDENTIDADES: SENTIDOS FILOSÓFICOS A CONFLUÍREM À CONSTITUIÇÃO DO SER

“A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

(Hall, 2015).

Autoquestionar-se e investigar a si próprio, perpassa pela compreensão de que a constituição do ser individual se apresenta alicerçada em ações e/ou experiências interligadas ao coletivo, ao meio e ao social. As concepções estruturantes que embasam o íntimo do *ser* não se originam do vazio. Elas existem, surgem de um relacionamento do *ser* com aspectos, tais como a história, a etnicidade, o meio social, o psicoemocional e as vivências a que o *ser* é submetido.

Nesse ínterim, a identidade se formula a partir de como tais aspectos se relacionam com o discurso a que o *ser* se autopropõe. Mas, principalmente, como este *ser*, em autoquestionamento, percebe a si e imagina ser percebido pela sociedade. Logo, a identidade tem a ver com o discurso assumido pelo *ser*, mas, sobretudo, com o posicionar-se frente a esse discurso.

Ao refletirmos sobre tais pontos, percebemos que uma pesquisa pautada na temática da identidade, antes de qualquer outra ação, precisa orientar-se e discutir o surgimento desse conceito, enquanto busca investigar as ramificações dessa concepção. Este capítulo, portanto, traz concepções de alguns autores a partir de uma certa evolução da identidade enquanto filosofia ao longo da história.

É importante esclarecermos que esse esboço que ora externamos não objetiva extenuar os conceitos que cada filósofo/estudioso propôs, mas antes, pretendemos expor o que nos levou a considerar os traços identitários que, de alguma forma, se relacionam com a posição identitária presente na pesquisa a que nos propusemos a partir das leituras-*corpus*. Dito de outra forma, as explanações sobre a questão de identidade, aqui presentes, não ambicionam ser uma análise filosófica extenuante, porque é feita para um fim, o de observar a tríade identidade, literatura e ensino, em funcionamento, nos capítulos que se seguem.

3.1 Identidade: as bases de uma filosofia

A discussão sobre quem se é ou como se deve ser não é recente. A existência do *ser* enquanto entidade metafísica e abstrata sempre esteve em discussão entre os grandes filósofos e pensadores através da história. No século III a.C., Sócrates referiu-se ao homem, no quesito de direcionar seu pensamento para si: “[...] conhece-te a ti mesmo” (Tarnas, 2008, p. 49). Ainda pela premissa socrática, o ato de examinar da própria vida condiciona sua razão de existir. O autoconhecimento pelo exercício da consciência, por exemplo, é responsável pelo libertar interior do *ser* e, ao mesmo tempo, seu autodomínio. No pensamento de Sócrates, tal como ressalta Tarnas (2008):

[...] qualquer tentativa de promover o verdadeiro sucesso e a excelência na vida humana teria de levar em conta a realidade mais interior de um ser humano: sua alma, ou psique. [...] Sócrates trouxe para o pensamento grego uma nova consciência do significado essencial da alma, [...] reafirmava a máxima délfica — “conhece-te a ti mesmo” — porque acreditava que somente através do autoconhecimento e da compreensão da psique poder-se-ia encontrar a verdadeira felicidade (Tarnas, 2008, p. 48-49).

Pelo excerto, podemos perceber que a busca da própria identidade passa pela alma e/ou pela individualidade do *ser*. Conhecer-se, com efeito, projeta a realização de poder reconhecer (ou não) o próprio *ser*. À ciência metafísica de Aristóteles, por exemplo, o *ser* possui múltiplos significados. Longe de uma univocidade, o *ser* do ponto de vista aristotélico, possui múltiplos sentidos e é formado em “substância” (ousía) categorialística, sendo este o sentido último do *ser*.

A realidade forma-se pela percepção que se tem dela e não das ideias como queria Platão. “Pode-se dizer que as coisas “são” de muitas maneiras. [...] Contudo, essas diferentes maneiras de ser não se equivalem em status ontológico [...] A substância é a realidade primária, da qual depende a qualidade para existir” (Tarnas, 2008, p. 72). Existem inúmeras formas de interpretar a existência das coisas, porém, não se deve confundir conceitos ontológicos distintos. A substância, enquanto realidade primeira, dá origem à qualidade, sob a qual a existência se manifesta. Essa relação fundamental é o alicerce da compreensão das coisas em seu âmbito ontológico. A distinção das múltiplas “maneiras de ser” se dava por categorias derivativas da substância.

Seja a concepção de olhar para si, seja as multifaces do *ser* ou as maneiras de ser, demonstram que o autoconhecimento não é um simples questionar-se ou ao meio. A complexidade do ser humano torna a tarefa de se conhecer uma tarefa a se (re)fazer por etapas, pois somos influenciados por uma variedade de fatores, tais como experiências passadas, culturas, sociedades e contextos diversos. Portanto, o autoconhecimento não se resume a uma

simples introspecção, mas envolve a compreensão de nossas camadas mais profundas. Parte de aprofundamento e ao confronto com o que acreditamos ser nossa personalidade.

Séculos mais tarde, mais precisamente no XVII, o físico, matemático e filósofo francês René Descartes (1596-1650), em uma espécie de dualismo psicofísico, partindo da premissa de que se o *ser* pensa, logo ele existe, Descartes (1996) propôs a percepção do mundo e da verdade como um todo apenas pelo pensamento humano. O *ser* é, portanto: “[...] uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material” (Descartes, 1996, p. 38-39).

Isso significa dizer que as representações do espírito, ou seja, do *ser*, são responsáveis pela existência das coisas. O argumento, o pensamento, partem de uma evidência, o que permite, ao *ser*, a clareza e a inteligibilidade do saber. Há, ainda, segundo Descartes (1996), a análise, a organização e a compreensão própria do objeto investigado. A síntese, a reunião ou abstração do que fora decomposto em partes na análise e, por fim, o momento da enumeração em que se verifica a análise feita.

Para Descartes (1996), as representações humanas podiam ser analisadas por meio da razão. O pensador as considerava, ainda, a partir de ideias originadas nos sentidos que formulamos ou compreendemos. A isso, Descartes (1996) chama de ideias adventícias. Mas há, também, as ideias fictícias. Isso significava que se pautando em ideias adventícias, o *ser* humano pode imaginar seres e situações sem nenhuma veracidade de fatos (minotauro, fadas e outros fenômenos e seres fictícios). Por fim, as ideias inatas, aquelas em que a intuição é a representação do *ser*. Isso significa dizer que o *ser* humano já nasce com certos conceitos que vai acessando e modificando ao longo de sua vida (Chauí, 2000).

A perspectiva de Descartes (1996), sobre a natureza do *ser*, destaca seu dualismo psicofísico e a centralidade do pensamento na existência. No entanto, o dualismo proposto por Descartes (1996) coloca, para o *ser*, a ideia de que a existência das coisas é fundamentada nas representações do espírito, negligenciando a influência do mundo externo na construção do conhecimento e, portanto, da identidade do *ser*. O *ser* não se molda apenas pelo pensamento, mas, também, pela interação com o ambiente em que vive e as vivências ao longo do tempo e da história, remontando à aprendizagem estabelecida pelo *ser* e a influência do ambiente na formação ideológica. Apesar de a razão cartesiana proporcionar a autoanálise, ela desconsidera outros aspectos da experiência humana, tais como as emoções e a intuição que favorecem, também, a significação e a compreensão do mundo.

Toda concepção, ainda que traga contribuições valiosas para o conhecimento, como é o caso de Descartes (1996), cumpre enfatizarmos que o *ser* é subjetivo, logo, sua principal

configuração (a subjetividade), pressupõe uma não-totalidade das ideias, principalmente, porque a influência do ambiente, na formação do conhecimento e a diversidade das experiências humanas vão além da razão pura.

Apesar da importância de Descartes (1996) às primeiras reflexões acerca da ciência denominada fenomenologia, a temática do ser ganhou vertical notoriedade no século XIX, com Edmund Husserl enquanto forma de repensar e/ou ressignificar a filosofia. Para o filósofo: “[...] o mundo é o conjunto completo dos objetos da experiência possível e do conhecimento possível da experiência, dos objetos passíveis de ser conhecidos com base em experiências atuais do pensamento teórico correto” (Husserl, 2006, p. 34). Eis que pela visão husserliana, tudo em volta do *ser* fornece o entendimento e a integridade total dos elementos que compõem a vivência potencial e os entendimentos possíveis da experiência. Tudo, pois, o que podemos conhecer com base em nossa correta contemplação teórica e na experiência presente. Portanto, a experiência pode se tornar fonte de conhecimento e investigação do *ser*.

Para comprovar a existência do pensamento, ou melhor, a presença do espírito, Husserl (2006) acaba por transformar a própria metafísica em ciência e cria o que o próprio filósofo chama de ‘redução fenomenológica’ ou ‘*eidética*’, de eidos, referenciando às ideias, o *ser* enquanto fenômeno que se questiona e ao próprio meio. Nesse ínterim, Husserl (2006) cria um método que parte da ideia de suspensão do juízo, ou em grego, a *epoché*. Este cessar do fluxo de pensamento, segundo Husserl (2006), é impossível de ser feito, uma vez que a todo momento, nos voltando para qualquer lado, somos arrebatados por impressões que nos chegam pelos sentidos e fazem com que o nosso *ser* ou a nossa própria consciência esteja sempre interligada a algo. A *coisa* ou o *ser* são tomados a partir de uma subjetividade em uma ação interpretativa.

Consagrado como um dos precursores da filosofia moderna, Husserl (1988) defendia que a consciência é intencio-relacional e, como já dissemos anteriormente, teve como base a teoria de René Descartes (século XVII), em que o princípio fenomenológico era o questionar-se metodicamente sobre a existência de Deus, de si, do sonho e da realidade como um todo e tudo que é regido por ela. Entretanto, diferente do que Descartes (1996) propôs, Husserl (1988) prova que o *ser* existe por conta do seu fluxo contínuo de pensamento, uma vez que é impossível não se pensar em nada e, portanto, as abstrações circundam a consciência do próprio *ser*. Esta consciência se refere a algum fenômeno, a um entrelaçar do que se pensa e o objeto pensado. A consciência é o fundamento da realidade (Husserl, 1988) e se imbrica com o objeto com o qual se relaciona intencionalmente. Eis que a manifestação que habita o *ser* é sempre propalada, ainda que implicitamente.

A questão da fenomenologia é abordada, também, por Martin Heidegger, discípulo de Husserl. Heidegger (2012) entendia a relação do objeto e da consciência como fonte à verdade. Posto isso: “[...] ser verdadeiro (verdade) significa ser descobridor” (Heidegger, 2012, p. 607). A fenomenologia proposta pelo filósofo alemão partia da ação de questionar a existência, bem como da associação entre o *ser* e o meio social. Nessa ação de se autoquestionar, é possível encontrarmos ponderações sobre “o ser” e “o existir”. Eis que o ser humano se constitui como o insumo da filosofia existencialista de Heidegger.

A clareira do *ser*, a revelação do *Dasein* é, também, uma das premissas de Heidegger (2015). Segundo o filósofo, a partir do momento em que o “ser-aí-no-mundo” começa a questionar e/ou a investigar o já posto, o esperado e o habitual na sociedade, o mistério do *ser* inicia-se, também, a se deslindar para ele, o *Dasein*. A teoria existencialista heideggeriana esgarça a estrutura do *Dasein*, exposto às transformações e posicionamentos de pensamentos ou às neutralidades. Esse confronto do *ser-aí* com o que a sociedade espera e a própria opinião do *Dasein* que Heidegger (2012) propõe, é feito de forma interpretativa e visa à leitura e à interpretação do homem muito além de apenas um autoconceito de si. Nas palavras do próprio Heidegger (2012):

[...] ‘ser’ é o conceito mais universal e o mais vazio e, como tal, resiste a toda tentativa de definição. Mas, esse que dentre os conceitos é o mais universal e, portanto, indefinível, não requer também definição, pois cada um de nós o emprega constantemente e cada vez já entende o que visa com ele (Heidegger, 2012, p. 33).

Percebemos que o conceito de “*ser*” é abrangente, entretanto, ambíguo, pois ao mesmo tempo em que se compreende o sentido, ainda assim, percebemos a sua ineficiência conceitual. No entanto, é possível perceber que isso não é uma limitação – de fato, sua infinitude permite que cada indivíduo o utilize de maneira pessoal e intuitiva, sem precisar de definições prévias. Definir o *ser*, então, vai além da simples concepção filosófica amparada em qualquer método e/ou fenômeno. Trata-se, antes de tudo, de linguagem e da autonomia do *ser* enquanto autoconsciência que precisa “lançar-se” às possibilidades do:

[...] ser-possível essencial do *Dasein* concerne aos modos caracterizados da ocupação do “mundo”, da preocupação com os outros e, em tudo isso e já sempre, o poder-ser em relação a si mesmo, em vista de si. O ser-possível que o *Dasein* é cada vez existencialmente distingue-se tanto da possibilidade lógica vazia como da contingência de um subsistente, na medida em que com este pode se “passar” isto ou aquilo (Heidegger, 2012, p. 33).

Em Heidegger (2012), realidade e tempo se imbricam, se confundem. O tempo se torna o meio e o responsável pelas transformações do *Dasein* e alicerça tais mudanças e, portanto, pela elevação do *ser-aí*. Assim, Heidegger (2012) observa o *ser* pelo prisma acidental e temporal, questiona o estudo do *ser* não somente o de Husserl (2006), seu professor, mas, também, dos autores que o antecederam, tais como: Immanuel Kant, René Decartes, Søren Aabye Kierkegaard, dentre outros.

Heidegger (2012), em sua obra intitulada: “*Ser e tempo*”, oferece uma reflexão sobre o sentido do *ser*, partindo da noção de “ente”. Para o filósofo, o ente possui uma natureza factual onde o *ser* e a essência são substituídos por ele (ente) que é marcado pelo tempo e, sobretudo, pela história, sendo influenciado (ou não) por eles. A análise existencial dos fenômenos é essencial ao processo de compreensão do ente e, por conseguinte, para uma vida plena e concreta no mundo.

A necessidade de compreender o homem como *ser* e ente cria, em suma, um método intrínseco à sua existência, tornando – o ôntico e, simultaneamente, ontológico – ou seja, uma análise do próprio *ser*. Heidegger (2012), como já apontado coloca, em xeque, o significado do *ser*, sugerindo a oportunidade de poder interpretá-lo enquanto denota sua natural e latente importância, demandando, por sua vez, questionamentos contínuos.

O *ser* não é mero ente, pois este está submerso em meio à multidão, enquanto o *ser* transcende e ocupa seu espaço em relação a tudo o que o cerca. A proposta de Heidegger (2012) é refletir e buscar o *ser-do-ente*, posto que o *ser* se manifesta no tempo, espaço e finitude, tornando-se singular e concreto e, por sua vez, presente no mundo e carregando conceitos adquiridos ao longo da trajetória de sua vida, compreendendo o modo de *ser* do indivíduo existente.

A existência humana é a própria definição de existir e de se projetar constantemente. É o modo de *ser* do ente que é o homem, o único que põe, para si mesmo, a questão do *ser* e que se questiona quanto à própria existência e se permite criar projetos de vida sempre em evolução. O modo de *ser* do homem é algo que se define em um projeto sempre retomado, fluido e dinâmico. É o *poder-ser* que nos diferencia de qualquer outra forma de vida.

Para Heidegger (2012), “[...] o *Dasein* sempre se entende a si mesmo, a partir de sua existência, a saber, a partir de sua possibilidade de *ser* si mesmo ou de não *ser* si mesmo” (Heidegger, 2012, p. 61). Esse processo causa, no *ser* que busca se descobrir, um processo que Heidegger (2012) denominou de *angústia*, é desencadeado pela autodescoberta do *ser*, seus medos, dúvidas e a realidade no próprio entorno. O autoquestionamento respalda-se no conhecimento de si e na epifania da descoberta, o estado ideal do homem, pois:

[...] a angústia manifesta no *Dasein* o ser para o poder-ser mais próprio, isto é, o ser livre para a liberdade do-a-si-mesmo se escolher e se possuir. A angústia põe o *Dasein* do seu ser livre para... (*propensio in*), a propriedade do seu ser como possibilidade que ele sempre já é. Mas, esse ser é ao mesmo tempo aquele a que *Dasein* está entregue como ser-no-mundo (Heidegger, 2012, p. 525-527, **grifos originais**).

Heidegger (2012) acreditava que na angústia o homem transcende, uma vez que ela é uma parte fundamental da existência humana e está enraizada no reconhecimento de nossa própria mortalidade e na falta de sentido final do universo. A angústia é uma chave para entender a natureza da existência humana. Heidegger (2012) acreditava, também, que a angústia é necessária para os indivíduos confrontarem sua própria existência e fazerem escolhas autênticas sobre como viver suas vidas.

O pressuposto fundamental oferecido ao ser humano é de que ele é um ser-para-a-morte. Nesse sentido, a morte se revela como a última possibilidade de transcendência. Ao enfrentar a angústia da morte, o indivíduo se depara consigo mesmo e alcança uma nova dimensão de sua existência. Esse momento de reflexão é solitário, assim como sua investigação inicial.

A morte prenuncia, ainda, dois aspectos do *ser*: a capacidade de ser livre ou inautêntico. A facticidade e a queda acabam por fechar o círculo de transcendência do ente que se questiona e, por meio de um processo monológico íntimo, descobre a verdade sobre si. Uma vez que essa verdade é conhecida, cabe a cada indivíduo escolher o caminho a seguir: autenticidade ou inautenticidade, atender às expectativas sociais ou “ser-si-mesmo”. Essa escolha:

[...] não repousa sobre um estado-de-exceção de um sujeito desprendido de agente, mas é uma modificação existencial de agente como um existenciário essencial. Mas, o ser-si-mesmo do existente “si-mesmo” próprio é então separado ontologicamente por um abismo da **identidade do eu que se mantém na multiplicidade-de-vivência** (Heidegger, 2012, p. 373, **grifo nosso**).

A filosofia de Heidegger (2012) apresenta a identidade enquanto uma constante mudança de perspectiva por meio do próprio *ser*. Essa visão do mundo não é influenciada por convenções sociais que possam suprimir o pensamento livre do indivíduo. Ao contrário, essa liberdade de pensamento é a chave para transcender o *Dasein* e superar as opressões impostas pela sociedade. Não há nada mais libertador do que exercer o pensamento crítico sobre si mesmo e sua própria existência.

É importante destacar, no entanto, que a consciência, embora central, não é a única faceta que contribui à existência de uma identidade. A interação com o mundo envolve uma gama de experiências sensoriais, corporais e afetivas que moldam a percepção individual do *ser* em relação ao ambiente. Logo, há outros elementos, tais como as emoções do *ser* que podem desempenhar funções experienciais e abstração do meio e de si por parte do *ser*. A questão do *ser*, sua relação com o meio social em busca da verdade, bem como a sua autodescoberta, busca a compreensão do homem para além do autoconhecimento, pois não investiga apenas o *ser*, mas, também, o mundo estabelecido, enquanto desafia as expectativas sociais, estabelecendo um confronto analítico com a sociedade e consigo mesmo.

A noção de identidade como escolha entre autenticidade e inautenticidade pressupõe uma responsabilidade do *ser* em observar e analisar o meio e, acima de tudo levanta, também, a questão sobre pressões sociais e psicoemocionais a influenciarem e a moldarem potencialmente o posicionamento do *ser*. Para exemplificar até que ponto a autenticidade de uma mãe se sustenta frente à fome do filho? Não se trata apenas de escolher entre duas vertentes, mas sim, do quanto nossas experiências prévias e circundantes permitem escolher.

O que nos parece é que a identidade embasada em se assumir – ou não –, se assumir perpassa por estágios de transformação, o que, por si só, fomenta a premissa de que o *ser* é moldável, adaptável e, portanto, evoluível. Assim, a construção da identidade resulta do diálogo entre a responsabilidade do *ser* frente às pressões sociais e às influências experimentadas pelo sujeito sobre conceitos, tais como os de verdade, cultura, respeito, liberdade, ética e tantos outros que podem resultar de fatores relativos à formação e à relação intra/interpessoal, mídia, educação e contexto social. O equilíbrio desses aspectos pode favorecer e/ou desafiar a identidade do *ser*. Esta, portanto, deve ser analisada em um contexto mais amplo que possa partir do autoquestionamento, mas delinear-se na relação com outros sujeitos em condições de produção diversas a buscar (ou não) a própria essência.

Influenciado por Husserl e Heidegger, Jean-Paul Sartre, um dos principais expoentes do existencialismo, fundamenta-se na suplantação da dicotomia essência e aparência, afirmando que: “[...] a existência precede e condiciona a essência” (Sartre, 2011, p. 543). Pela terminologia sartreana, todo o *ser* parte do que ele chama de *cogito* e faz referência ao fato de que: “[...] existe um cogito pré-reflexivo que é condição do cogito cartesiano” (Sartre, 2011, p. 24). Cogito é esse lugar em que o *ser* se vale das próprias faculdades para pensar, questionar, investigar e propor. É a ação de dialogar consigo mesmo. Isso significa que a abstração de tudo que está fora é feita apenas por meio da reflexão do próprio ser.

Nesse sentido: “[...] as reflexões precedentes nos permitiram distinguir duas regiões absolutamente distintas e separadas de ser: o ser do cogito pré-reflexivo e o ser do fenômeno” (Sartre, 2011, p. 36). Por meio do cogito o *ser* consegue organizar as percepções que tem do mundo. A existência acontece na relação entre duas categorias: o “em-si” (o mundo, o objeto, a natureza, outras pessoas, tudo o que há para além do eu) e o “para si” (a consciência humana egressa do mundo, o nada) (Sartre, 2011).

Cada “ser-para-si”, ou cogito, possui uma unicidade corpórea reificada que o constitui, também, um “ser-em-si”, mas que nem sempre é valorizado. O corpo é a dimensão concreta do ser-para-si. O corpo enquanto espaço, enquanto dimensão coisificada do cogito, é chamada por Sartre (2011) de “ser-para-outro”. Nas palavras do próprio Sartre (2011): “[...] a natureza do meu corpo me remete à existência do Outro e a meu ser-Para-outro. Descubro com ele, para a realidade humana, outro modo de existência tão fundamental quanto o ser-Para-si, que denominaremos ser-para-outro” (Sartre, 2011, p. 286). O ser-para-si percebe e representa o outro dentro da própria consciência. Por meio da consciência de mundo “o outro” está presentificado no ser-para-si em um processo de alteridade.

Segundo Sartre (2011), o ser humano não tem uma essência pré-determinada. Ao contrário, somos seres livres e responsáveis por nossas escolhas e ações. Isso pode parecer libertador, mas traz consigo, também, uma grande angústia. Afinal, *se não temos uma essência fixa, como saber qual caminho seguir?* A crise existencial e/ou o processo de angústia cria, no sujeito, a nadificação do *ser*, o vazio que se refere à perda da individualidade e do sentido da existência é resultado da alienação que o ser humano sofre em uma sociedade complexa e hierarquizada. Essa alienação faz com que o indivíduo se sinta desprovido de sentidos e significados na vida, relegado a um papel secundário na sociedade, sem importância e/ou valor. Nesse movimento, de acordo com Sartre (2011):

[...] O nada ultramundano constata a negação absoluta; mas acabamos de descobrir uma abundância de seres ultramundanos que possuem tanta realidade e eficiência quanto outros seres, mas encerram em si o não ser. Requerem explicação nos limites do real. O nada, não sustentado pelo ser, dissipa-se enquanto nada, e recaímos no ser. O nada não pode se nadificar a não ser sobre um fundo de ser: se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral, fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração, como um verme (Sartre, 2011, p. 68).

Esse processo de nadificação do ser é uma consequência natural do modo de funcionamento da sociedade moderna. A pressão para se adotar certos valores, comportamentos e hábitos acaba por sufocar a individualidade de cada ser humano, oprimindo-o e deixando-o

sem liberdade para agir e pensar por si próprio. Sartre (2011) argumenta que a nadificação do *ser* resulta da falta de consciência e da falta de vontade de cada indivíduo de assumir a responsabilidade de sua existência.

Para o renomado filósofo francês do século XX, em vez de se conformar com as normas e valores impostos pela sociedade, é preciso encontrar um sentido próprio à vida, a partir de uma escolha consciente e livre. Essa escolha livre, para Sartre (2011), deve ser individual e autêntica. Ela deve partir de uma reflexão sobre a própria vida e sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, cada pessoa pode criar um sentido próprio à sua existência, sem ser oprimida pelos valores e normas sociais.

É por meio do pensamento crítico que podemos lidar com essa angústia e encontrar um sentido à nossa existência, uma vez que somos seres conscientes de nossa própria existência e capazes de refletir sobre nós mesmos podemos escolher, também, e agir de forma livre, embora essa liberdade seja/esteja limitada pelo que Sartre (2011, p. 410), à luz de Bachelard (1997), chama de “*coeficiente da adversidade*”, ou seja, a liberdade é limitada pelas circunstâncias em que vivemos e pelas escolhas dos outros. Em outras palavras, a família em que nascemos, as condições financeiras em que vivemos, a forma como somos educados, dentre outros inúmeros aspectos, condicionam a nossa liberdade.

[...] a liberdade não é um simples poder indeterminado. Se assim fosse, seria nada ou em-si; e é somente por uma síntese aberrante do Em-si e do nada que podemos concebê-la como um poder desnudo e preexistente às suas escolhas. A liberdade, por seu próprio surgimento, determina-se em um “fazer”. Mas, como vimos, fazer pressupõe a nadificação de algo dado. Fazemos alguma coisa de alguma coisa. Assim, a liberdade é falta de ser em relação a um ser dado, e não surgimento de um ser pleno (Sartre, 2011, p. 597-598).

Para Sartre (2011), a liberdade é uma condição inevitável do ser-para-si, mas essa liberdade traz, consigo, uma grande angústia, mas, também, nos permite encontrar um sentido à nossa vida por meio do pensamento crítico. Assim, afirma o autor: “[...] o homem não poderia ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é” (Sartre, 2011, p. 545). Essa espécie de “condenação à liberdade”, ser livre, significa estar consciente das consequências de cada escolha, bem como de assumir a responsabilidade por elas.

Sartre (2011) acreditava que o homem se depara com a sua própria liberdade em momentos de crise, tal como a morte de um ente querido e/ou a perda de um emprego. Nessas situações, o indivíduo se confronta com a intensidade de sua própria liberdade e a responsabilidade que vem com ela, o que pode gerar uma profunda angústia e uma sensação de desamparo. Porém, o pensamento crítico é a ferramenta que nos permite lidar com a liberdade

e a angústia que ela traz. Sartre (2011) defendia que a reflexão crítica é fundamental para o ser humano, permitindo que ele questione as ideias e os valores que lhe são impostos pelo engendramento social. Essa reflexão crítica permite, ao indivíduo, criar seus próprios valores e decidir seu próprio destino, não aceitando uma posição de submissão aos sistemas sociais e/ou políticos.

Ao lermos Sartre (2011) podemos inferir que a liberdade não é um poder absoluto, mas sim, uma condição que surge na relação do *ser* com o mundo. Diante da angústia e da liberdade limitada, a reflexão crítica é a ferramenta que permite, ao ser humano, encontrar sentido em sua existência e assumir a responsabilidade por suas escolhas. A liberdade, mesmo com suas limitações, condiciona e exige que cada indivíduo defina seu próprio caminho na busca por significado e autenticidade.

Nesse caminho de traçar um caráter para o que é identidade, Stuart Hall inicia suas reflexões na segunda metade do século XX, em um contexto em que afloram ideias de descolonização⁴, o centro de poder na Europa a partir do surgimento de sociedades mistas etnicamente e, principalmente, a massificação da imagem. É necessário um autoquestionamento sobre as imagens que o meio de comunicação das massas projeta, seus valores, a realidade representada, suas identidades, quem são os sujeitos beneficiados e/ou desfavorecidos com o discurso imagético. Uma vez que todo discurso perpassa por uma ideologia, é necessário que estejamos alertados, também, para o fato de que por meio das imagens são repassados sentidos os quais nos permitem:

[...] cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos – e, assim ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos [...] o sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte (Hall, 2016, p. 21-22).

Segundo Hall (2016), os sentidos de cultura em se tratando dos meios de massa, passam pela linguagem em um formato reflexivo (o significado já existe corporificado no mundo), intencional (externa a intenção do emissor, artista e/ou escritor) e construtivista (os significados são formados a partir da própria linguagem). Entretanto, é importante destacarmos que segundo o autor, os sentidos não residem nas coisas em si ou nas palavras. Antes, é o

⁴ Importa destacarmos que as palavras descolonização ou descolonizar aparecem nesta pesquisa referindo-se à negação dos erros históricos cometidos contra os povos originários sem, contudo, esquecer suas lutas, resiliência e resistência por mais de cinco séculos. Descolonizar, para nós, significa rever os fatos, mas compreendemos a impossibilidade de desfazê-los.

próprio ser humano que fixa os sentidos: “[...] tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. O sentido é construído pelo sistema de representação” (Hall, 2016, p. 41-42). É o sistema de representação que torna possível conectar sentido, linguagem e cultura.

A linguagem pode, também, se tornar uma forma de controle social e ser usada para produzir significados e valores culturais específicos. Por meio do uso da linguagem, as identidades são simultaneamente construídas e contestadas. A identidade em algumas situações pode, então, ser moldada pelas relações de poder e pelos discursos sociais dominantes. Hall (2016) argumenta que a identidade é moldada não apenas pela linguagem, mas, também, pelos sistemas estruturais de poder que são criados pela cultura.

Esses sistemas são mantidos através de relações sociais e recursos culturais, tais como a arte, a literatura, a mídia e a política. Eles trabalham em conjunto para criar uma compreensão da sociedade e de seus indivíduos. Isso significa dizer que por detrás das ideias sobre gênero, etnia, religiosidade e, até mesmo, as relações sociais, há o um pressuposto ideológico. Cabe, ao trabalho de estudo cultural identificar, apontar e criticar tais ideologias:

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas — ao menos temporariamente (Hall, 2015, p. 12).

Eis que a cultura é uma potência em constante renovação relacionada a um senso de pertencimento, a subjetividades particulares e coletivas, a conceitos de como interpretar o mundo, valer-se da mesma linguagem, ou seja, comungar o mesmo código cultural: os valores, as ideias, as emoções, inserção e/ou deslocamento *no/do* meio em que se vive. Viver em um mesmo espaço e/ou tempo não indica, pois, que os sujeitos compartilham o mesmo código cultural. Pessoas de diferentes gerações, por exemplo, podem não concordar com o mesmo estilo e/ou costume de vida. Sujeitos que vivem no litoral podem não se acostumar com a linguagem e/ou forma de vestir de surfistas.

Portanto, a cultura pode nos ligar e nos separar, pois é construída a partir de nossas experiências compartilhadas, é influenciada por diferentes perspectivas e pode ser utilizada como uma maneira de nos diferenciarmos uns dos outros. Essas diferenças são construídas por meio de nossas vivências individuais e de nossas interações com os outros. A diferença é, portanto, uma parte fundamental da identidade, pois é por meio dela que nos distinguimos dos outros e definimos quem somos. A identidade pautada na diferença se vale de um:

[...] ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos lugares como os sujeitos sociais e discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário as posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 2015, p. 111-112).

A identidade para Hall (2015) se refere à construção de quem somos individualmente e como nos encaixamos no mundo ao nosso redor. Hall (2015) argumenta que a identidade não é algo inato e/ou constante, mas sim, que é construído e muda ao longo do tempo. A construção da identidade baseada em diferenças depende do ponto de encontro entre o nosso discurso e as práticas que nos interpelam.

Esse ponto de interseção, ou ponto de sutura, define a relação entre os discursos sociais que tentam moldar nossa identidade e os processos que nos tornam sujeitos conscientes de nossa própria existência. Desse modo, nossas identidades são temporárias e se adaptam às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Essa complexa interação entre processos objetivos e subjetividades permite a construção de uma identidade singular e totalmente nossa.

Ao se referir à mudança identitária na sociedade, Hall (2015) apresenta três acepções de sujeito:

[...] (a) sujeito do Iluminismo, (b) sujeito sociológico e (c) sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência de ação, cujo “centro” consistia no núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou “e idêntico” a ele — ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa (Hall, 2015, p. 10-11).

Esse sujeito iluminista é radicado em movimentos, tais como o Humanismo Renascentista, o Iluminismo, a reforma do Protestantismo, e na concepção de razão. Dito de outra forma, Hall (2015) nos apresenta o sujeito cartesiano, um sujeito “formatado” ainda no nascimento e mantendo o seu *ser*, ou melhor, na sua essência, como única e imutável, apenas desenvolvendo habilidades, cognições e sentimentos. Nessa “concepção individualista do *eu*” (Hall, 2015), o ser já nasce bom/mau, inteligente/parvo, flexível/inflexível e as fases da vida e as experiências vividas apenas oportunizam o desenvolvimento e/ou o externar de tal essência. O ser é um indivíduo autônomo, possui uma razão que o possibilita escolher entre os desejos, crenças, ideologias e tais concepções pertencem a esse ser do Iluminismo.

O segundo sujeito apresentado por Hall (2015), o sociológico, faz referência ao final do século XIX e a sociologia como base. O sujeito sociológico traz o meio como motivador de adequação e mudança do *ser*. O *ser* não é autossuficiente, nem é estruturado por um núcleo racional que o torna independente e individualista. O *ser* é fruto do meio, pois:

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre “interior” e o “exterior” — entre o mundo pessoal e o mundo público (Hall, 2015, p. 11).

Pela perspectiva do sujeito sociológico há, ainda, a existência de um “eu real”, um eu que possui uma essência, mas esse *ser* é formado no meio e influenciado pelo contato com esse exterior que passa a fazer parte dessa essência e/ou individualidade que ainda existe advindo do Iluminismo. Então, o sujeito já não tem mais valores que perduram pela sua vida. Possui uma parcela de autonomia, mas é condicionado pela sociedade. Se possui uma ideologia religiosa é porque em algum momento obteve contato com tal ideologia. Hábitos como vestir-se, comer um ou outro alimento, gostar de um ou outro gênero musical, entre tantos outros exemplos, são algumas formas de como o ser sociológico pode ser influenciado pelo meio.

É importante destacarmos que o individual do ser sociológico surge de uma concepção interativa, da interação do eu interior com o universo exterior. Tal relação é interdependente entre o meio e o reconhecimento da individualidade do ser sociológico que, apesar de trazer fundamentos do eu do Iluminismo, não o contempla em sua inteireza. O sujeito sociológico tem a consciência de uma sociedade que influencia na essência dos sujeitos que a constitui. Para falar da sua terceira concepção de sujeito, Hall (2015) afirma que o sujeito é múltiplo o *ser* não é centrado, mas sim, contraditório, pois tem a capacidade de ter desejos e visões de mundo contraditórias que o desunificam. É importante enfatizar que, para Hall (2015), a ideia de um eu unificado já é socialmente construída. Nas palavras do próprio autor:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (Hall, 2015, p. 11-12).

A identidade do *ser* não é necessariamente a mesma desde o nascimento até sua morte. Não há um *ser* que veio pronto e acabado ou mesmo um que seja construído em contato com o meio. Em se tratando de sujeito pós-moderno de Hall (2015) o *ser* se esforça para narrar a si e dar sentido à própria vida e às escolhas feitas para que se entenda que a identidade é um elo contínuo. Nessa terceira concepção de sujeito de Hall (2015) o *ser* é descentralizado, não é essencialmente racional. É constituído por várias racionalidades que podem ser contraditórias entre si. A coerência do *ser* não vem automaticamente. Ela é determinada pela narrativa que o “*eu*” constrói de si e pelas relações de poder que determinam a fragmentação do *ser*.

Diferente de Hall (2015) e seus predecessores, Zygmunt Bauman não concebe a identidade apenas como algo que evolui, ou se transforma, ele se vale da metáfora da liquidez para referir-se à incapacidade de predefini-la, uma vez que na era contemporânea: “[...] o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (Bauman, 2005, p. 18-19), as identidades são fluidas e instáveis, se desfazendo e sendo reconstruídas continuamente.

Ao refletirmos sobre as postulações de Hall (2015), podemos inferir que a identidade é construída por narrativas descentralizadas, nem sempre constituídas de racionalidade e/ou objetividade. A coerência do *ser* é determinada pela narrativa construída e pelas relações de poder que influenciam a fragmentação do *eu*. A identidade pode ser entendida como uma celebração móvel, formada e transformada em relação às representações nos sistemas culturais circundantes.

Há de se lembrar, ainda, que enquanto alguns sujeitos concebem a liberdade como a capacidade de transcender as limitações impostas pelo mundo externo, outros podem entendê-la (e vivê-la) atrelada às estruturas sociais e culturais que moldam as escolhas individuais. A ideia de que cada indivíduo deve definir seu próprio caminho na busca *de/por* significado e autenticidade, pressupõe uma clareza e certeza na identificação dos valores e propósitos pessoais.

No entanto, o contexto a depender da não-pluralidade de sentidos em (re)construção e influências, pode gerar conflitos existenciais no sujeito enquanto influencia a busca pela significação de si enquanto um *ser* que possui uma identidade. Eis que, ainda que partamos da premissa de que a identidade está amparada na multiplicidade do *ser* em construção, a subjetividade e as experiências de vida influenciam na maneira como cada indivíduo realiza sua reflexão, o que pode levar a interpretações e conclusões divergentes sobre o sentido da existência.

Com o termo ‘modernidade líquida’, Bauman (2005) desvanece valores que o *ser* considera sólidos, tais como família, posição social, emprego, religiosidade, conceitos sociais e, por consequência, uma identidade que faz alusão à solidez. Eis que o sociólogo e filósofo polonês destaca que nenhum conceito que o homem propõe é estável e, portanto, a identidade também é amórfica, pois se adequa aos formatos/conceitos que a interpelam. Em virtude da característica deslizante e esquiva da identidade, Bauman (2005) esclarece que a identidade parte de um propósito e não de um fenômeno estável e solidamente definido, pois:

A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 21-22).

A noção de “identidade” se apresenta para nós enquanto uma criação, e não como algo que simplesmente se descobre; um objetivo a ser alcançado e/ou escolhido a partir de opções e defendido enquanto um elemento central na construção da narrativa de quem somos. Para Bauman (2005), a identidade angaria um *status* de importância para os seres quando sua estabilidade social se dissipa. Esse esvaecer que promove a sensação de estabilidade do que se é, em parte, surge da fragilidade dos contatos, relações virtuais, onde se é percebido e esquecido em nível vertiginoso.

[...] nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente moveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. [...] No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam (Bauman, 2005, p. 33, **grifos originais**).

Pela globalização e pelas vertiginosas relações identitárias em movimento, os seres que buscam comunidades virtuais perdem a oportunidade de acrescentar substância à própria identidade. A globalização permitiu que as fronteiras geográficas e culturais fossem diluídas gradualmente, impulsionando uma constante fusão entre as identidades das pessoas. Na concepção de Bauman (2005), essa liquidez na identidade é resultado das mudanças sociais da contemporaneidade, às quais levaram a um enfraquecimento dos laços familiares, comunitários

e nacionais, deixando o indivíduo com uma sensação de insegurança e incerteza sobre sua própria identidade. Daí, então:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo flexível e sem alternativa- é algo cada vez mais malvisto (Bauman, 2005, p. 35).

Para Bauman (2005), a sociedade globalizada influencia a questão da percepção de individualidade de cada sujeito e a identidade é submetida a mudanças transversais e contextos de deslocamento, migração física e psicológica, por exemplo. Portanto, a compreensão de si mesmo se torna cada vez mais instável. Outro aspecto importante é que, na sociedade líquida, o consumismo de massa tem um papel crucial na construção da identidade contemporânea, pois os indivíduos buscam se diferenciar dos outros por meio da aparência, do estilo de vida, dos valores e referências culturais. Nesse sentido, há uma tendência crescente de conformidade com as tendências estéticas, comportamentais e, sobretudo, de pensamento, que vai, aos poucos, reduzindo a originalidade e autonomia da construção identitária. Com isso:

Em nosso mundo de individualização em excesso, **as identidades são** bênçãos **ambíguas**. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se torna no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido modernas de identidade **coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência**. No ambiente de vida líquido moderno, **as identidades talvez sejam as encarnações** mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras **da ambivalência** (Bauman, 2005, p. 38, **grifos nossos**).

A ambivalência a que Bauman (2005) se refere, nasce da dúvida existencial do porquê se está no mundo e para onde se deve caminhar, a que conceitos ideológicos se deve seguir, o que é a vida, como se deve viver, entre tantas outras perguntas que circulam o âmago humano. Propondo um questionar sobre o que é identidade, Bauman (2005) assume que as identidades antigas estão, por assim dizer, a declinar, abrindo espaço para o novo enquanto um fenômeno identitário e, ao mesmo tempo, tornando o homem moderno fragmentado.

À geração da era analógica que precisa se adequar ao mundo digital, essa fragmentação do *ser* é ainda mais laboriosa. Em uma época em que as polarizações parecem ser a única forma

de que o sujeito dispõe para se firmar enquanto *ser*, a identidade não parece ser apenas uma escolha E/ou um direito a ser preservado. Parece mesmo uma forma de manter vivo emocional e psicologicamente o *ser*. Embora a metáfora da liquidez seja útil para descrever a natureza fluida da identidade, ela apresenta a limitação de simplificar e reduzir a identidade a fenômenos unidimensionais e maleáveis.

A liquidez pode sugerir, em um primeiro momento, uma falta de coerência e/ou estabilidade, o que pode não refletir a diversidade das identidades individuais e coletivas. Nem todas as identidades são amórficas. Há aquelas em que são estáveis quanto à sua configuração e, até mesmo, as que se “diluem” e se estabilizam dentro de um tempo e um espaço dados e se desfazem, não porque deixaram de existir, mas porque o *ser* decidiu não se valer mais dela. O que colocamos aqui é que, mesmo a liquidez a que Bauman (2005) se refere, apesar de verdadeira, não pode ser concebida enquanto uma forma de homogeneizar as concepções identitárias. Cada tipo de identidade, em cada sujeito, assume um formato próprio, que, ao ser ignorado, pode terminar por essencializar e engessar os discursos e análises sobre essa questão (Bauman, 2005).

Assim como os sentidos produzidos, a identidade tende a seguir a subjetividade do *ser* não apenas em ato mecânico e sedimentado, mas como algo que evolui e possui diferentes camadas e vertentes. A identidade prima por se aproximar do formato do mar. Desaparece no limite do horizonte, pois não há como saber totalmente a essência de alguém, nem o próprio *ser* consegue tal façanha. As ondas/marcas identitárias de cada sujeito têm formatos diferentes e suas representações visuais/sociais seguem o ritmo delimitado por forças externas naturais ou não. O que se vê, como identidade de alguém, é apenas a praia dos sentidos formulados. O *ser* é algo muito mais profundo do que se externa e/ou concebe enquanto essência. Isso significa que entendemos/concebemos, como identidade, o sentimento de representação que o *ser* carrega de si mesmo em consonância com as relações que faz com o exterior.

Entendemos a identidade de alguém como aquilo que se manifesta no interior, na própria subjetividade, mas escorre e se deslinda no externo frente à multiplicidade de possibilidades de informações e experiências que chegam. Entendemos, pois, a identidade enquanto processos plurais que, ora pendem para o individual, ora para uma coletividade, mas sempre pautada em leituras/interpretações e subjetividades do *ser* que se autoquestiona diante de uma dada realidade, seja a sua própria ou a do mundo que o cerca.

Eis que a identidade, portanto, se configura na discursividade do sujeito formulada por subjetividades e vivências. A questão que se coloca aqui é: *quais são os elementos que o ser, o sujeito, elege para compor a própria narrativa de forma que “pareça” pertencer-lhe?* Não se

trata apenas de escolher *ser* ou *não ser*. O discurso que o *ser* assume para si, parte de algo que significa para ele. *Ser* tem a ver com *experienciar*. A identidade é o resultado de experiências vivenciadas a “tocar” o *ser* (Larrosa, 2017).

Nosso olhar sobre a identidade parte da ideia de que o sujeito “convenciona” comportamentos e, até mesmo, subjetividades, “narrativas particulares”, valendo-se de uma relação com o outro. Isso significa dizer que até mesmo a individuação do *eu* parte de uma linguagem, um discurso que o sujeito assume perante outros sujeitos. Quer dizer ainda que: “[...] a construção da identidade, mesmo a literária, é o resultado da dialética da tensão entre o mesmo e o outro” (Mata, 2014, p. 39) em um processo de contato e/ou relação ideológica que se adapta, se desfaz, (re)configura e transcende a si mesma mediante a processos de autoidentificação com uma ou outra característica e/ou comportamento social que tenha de alguma forma feito sentido para o ser em autoquestionamento.

A literatura não escapa à influência do processo de autopercepção dentro do espaço identitário, sendo de certa forma afetada pelo que é produzido e/ou lido. Isso posto, as obras literárias, assim como os seus leitores, estão inseridas em contextos culturais e sociais que moldam suas identidades e perspectivas. Um escritor pode expressar quem é, suas vivências e formas de enxergar o mundo por meio de sua escrita, e os leitores, por sua vez, podem interpretar essas obras de maneiras variadas, influenciados por suas próprias experiências e bagagens culturais. Essa interação entre autor, obra e leitor pode contribuir à formação e à reflexão das identidades individuais e coletivas por parte do leitor.

Muito além de informação, deleite, ampliar horizontes, comunicação com o mundo e/ou expor subjetividades, a literatura pode estar alicerçada em um processo de “metamorfosar-se” enquanto autoria. Essa transformação é uma consequência natural do processo de criação literária, que exige introspecção e exploração do *eu*. Ao se envolver com a escrita, o autor mergulha em suas próprias subjetividades e as transforma em identidade ficcional.

4 “A FÁBULA DO QUASE FRITO”, “IRAKISU: O MENINO CRIADOR” E “TIKARE: ALMA-DE-GATO”: IDENTIDADE E SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO

“Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.
(Hall, 2015).

Como toda e qualquer manifestação artística, a literatura produzida para o leitor jovem tem a possibilidade de se moldar (ou ser moldada) na margem das vertentes culturais em que foi (ou fora) produzida expondo e dando: “[...] início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 20). As narrativas dos autores Ivens Cuiabano Scaff, “*A fábula do Quase Frito*”, Alexandre Rolim, “*Tikare: alma-de-gato*” e Renê Kithãulu, “*Irakisu: o menino criador*” trazem a particularidade do espaço fronteiro da adolescência, tanto no que tange à forma, quanto ao que se refere ao conteúdo proposto por cada narrativa.

Pensar a identidade e a literatura destinada aos jovens é assumir que ambas dialogam entre si e se interrelacionam. É assumir, então, que as formas como a literatura foi construída possibilitam pensar “o presente” em que a obra foi produzida, mas, também, “o presente” da sua recepção. Uma obra literária juvenil necessita ser considerada para além de sua emergência pautando-se em fenômenos históricos, sociológicos e estilísticos que a constituíram até o momento de sua leitura.

Nesse sentido, este capítulo se propõe por investigar o fenômeno da constituição identitária presente nas narrativas-*corpus* desta pesquisa e mencionadas anteriormente. Buscamos investigar *se, e* quais elementos narrativos (ilustração, narrador, espaço, tempo, personagens) a compor nossas obras-*corpus* enfatizam a produção de sentidos identitários dentro da narrativa. Outra reflexão será observar se tais elementos favorecem à identidade de estar em um espaço em que se necessita exigir voz, se fazer ouvir, a adolescência.

Buscamos observar, ainda, se as obras estudadas se aproximam e/ou se afastam entre si na produção de sentidos e enquanto manifestação litero-sociológicas, bem como investigar se tal fenômeno possivelmente pode (ou não) favorecer no entendimento sobre a efabulação. Por último, visamos investigar *se, e qual* (ou quais) das obras possuem a perspectiva identitária de alteridade e se possibilitam abertura de formulação de sentidos para que o leitor infira.

4.1 A trama literária e a biografia dos autores como representação identitária

Sabemos que sempre foi e, a cada dia mais, se confirma o fato de que a adolescência é o período do autoquestionamento. E eis que esta talvez seja uma das principais marcas desse estágio da vida humana: a inquietação do questionamento. Eis, igualmente, a razão para que o tema identidade seja abordado em narrativas que contemplem o público juvenil, pois assim, pela efabulação, o público a que a trama se destina tem a oportunidade de se perceber acompanhado em algo que costuma parecer-lhe solitário: descobrir-se enquanto ser.

Uma vez que: “[...] 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” (Silva, 2000, p. 96-97), há que se dizer, ainda, que é a adolescência o período da vida do ser humano em que mais está propício à abstração comportamental, seja por adesão ideológica do meio em que se insere, seja a busca por pertencimento entre seus pares e espaço sociocultural. Sob perspectivas diferentes, as três narrativas que ora pesquisamos, trazem urdiduras e personagens que discutem tal fenômeno: a identidade enquanto algo que se constitui e se ressignifica.

A narrativa de Scaff (1997), “*A fábula do Quase Frito*”, apresenta um enredo pautado na busca do *ser* e inicia com crianças em busca de aventura. Elas subiram um morro para conseguir achar um local referenciado por histórias ouvidas dos mais velhos: a lagoa presente na cratera de um antigo vulcão na qual existia uma piraputanga de ouro. Não conseguiram encontrar, porém satisfizeram-se em chegar até o topo do morro, coisa que pessoas da idade deles não conseguiam e/ou não queriam fazer.

Há uma quebra da regularidade narrativa na descida, quando elas acabaram se perdendo e não conseguiam chegar até o carro. De repente começaram a sentir muito calor e se viram no meio do fogo, a mata estava sendo queimada. De tanto correrem para escaparem das labaredas, saíram em um descampado que já tinha sido devastado pelas chamas, encontraram um filhote todo chamuscado nessa clareira já queimada, não conseguiram o identificar, mas decidiram levá-lo para casa para cuidá-lo.

Como as crianças não sabiam de que animal se tratava, sempre o chamavam de *Quase Frito*. Com o passar do tempo, o animal começou a ter dúvidas e curiosidade sobre a sua própria identidade. Cada vez que as crianças se referiam à sua identidade e a possibilidade de ser formiga, cigarra ou mesmo bicho-preguiça, Quase Frito acabava chorando, pois não queria ter que trabalhar demais, nem apenas cantar e/ou ficar sem fazer nada, refutava qualquer das identidades que as crianças o tentavam imputar.

Em um encontro com um Tuiuiú, um ser referenciado pela sua sabedoria e conhecimento, decidiu questionar ao Conselheiro (o Tuiuiú), sobre a própria (de Quase Frito) ascendência e identidade, mas como ele não parecia com nenhum animal, o Conselheiro também não soube responder quem ele era. Nosso protagonista, então, chegou à conclusão de que deveria investigar as próprias origens pelo mundo.

Resolveu, a partir daí, voltar ao local onde fora encontrado pelas crianças e descobrir as próprias origens e identidade. Procurou bichos e pessoas próximas ao morro, mas estes não sabiam sobre a identidade de Quase Frito, riam e debochavam dele. Por fim, foi levado a uma velha chamada de Velha do Morro, uma entidade que resgata a identidade mítica presente na narrativa que mascava fumo e não lembrava muito bem sobre as memórias do lugar.

Em um primeiro olhar, também não conseguiu nada de útil, pois a senhora não soube dizer quem ele era; disse, porém, que quem poderia dar-lhe tal informação seriam os entes, figuras mitológicas do local. O protagonista insiste por sete dias nessa incursão de procurar a Velha do Morro e depois desiste. Quase Frito resolveu, então, terminar a sua exploração pelo lugar. Subindo, cada vez mais, ele se depara com elementos naturais que permitem, ao leitor, situar a narrativa no Estado de Mato Grosso. Tanto a fauna, quanto a flora, são colocadas na efabulação para que além da identidade do protagonista, consiga-se perceber, também, algumas das nuances identitárias que o Estado possui.

No decorrer da caminhada escureceu e seria a primeira noite de Quase Frito longe das crianças. Sozinho e em um local que não conhecia, o protagonista passa por medo, fome e frio. Aquela primeira experiência de dormir em um habitat natural é longa e difícil para o protagonista enfrentar. Por isso, no outro dia, ele se enche de determinação e promete que dali para frente não seria mais assim. Como tinha dormido na forquilha de uma árvore, chega à conclusão de que, para não passar mais dificuldades, o primeiro passo seria construir uma casa para si mesmo.

Começa a trançar os fiapos que encontra, fazendo um bonito trabalho. Até mesmo a árvore se sente mais bonita e agradece a ele por aquilo que ela, a árvore, considera ser um brinco. Assim, a segunda noite foi mais tranquila e bem menos calamitosa para o protagonista que, no terceiro dia, já acorda com uma revoada de pássaros cantores no local em que se encontrava. Quase Frito tenta imitá-los, mas fracassa.

Diante do estímulo e presença dos novos amigos-vizinhos, o protagonista, tanto aprende a imitar o canto dos outros pássaros, como também, cria o seu próprio. Quase Frito se torna um grande cantor e: “[...] um dia vieram alguns pássaros de longe para conhecê-lo. Eram considerados dos melhores cantores, tanto do cerrado como dos pantanais” (Scaff, 1997, p. 34).

Os pássaros visitantes fizeram casas, parecidas com a de Quase Frito e passaram a imitar o seu canto.

Em uma das cantatas, o protagonista se emociona tanto que cai de cima da árvore. Diante do desespero de se debater, Quase Frito abriu “os bracinhos” e passou a se sustentar e dar piruetas no ar, ou seja, aprende a voar. Assim, o protagonista descobre que é um pássaro com uma linda plumagem negra pelo corpo, um peito coberto por plumagem amarela. Pode trabalhar, cantar, descansar e voar para ver os amigos que o haviam resgatado. O protagonista descobre-se, portanto, um pássaro japuía.

A abordagem a que o enredo de Renê Kithãulu, “*Irakisu: o menino criador*”, se propõe em pensar a identidade por uma ótica coletiva em que as identidades indígenas são avivadas por intermédio de espiritualidade e simbolismo, constituindo, assim, um nicho cultural, social e literário da existência ancestral dos povos originários pelo olhar do próprio sujeito indígena e ofertado, tanto ao público autóctone, quanto ao não-autóctone.

A narrativa é estruturada por meio de uma mistura que envolve a história de vida do autor e a mitologia de seu povo. Por isso, já começa falando que é um livro escrito por todos os *Nambikwara*. Configura, assim, um processo de reafirmação identitária que vai muito além de apenas:

[...] um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim, um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma revolução de fato na própria história do Brasil (Luciano, 2006, p. 42-43).

Começa com o mito do pássaro Takalulu, que dá origem a tudo. A história abre margem à inferência na direção do simbolismo arquetípico na trama, pois pode se referir à relação entre eventos históricos e a representação de temas, tais como a identidade, a jornada pessoal e as memórias de uma coletividade, enquanto aproxima personagens e eventos fictícios dentro da narrativa. O elemento mitológico que mostra a origem de tudo, adquire novos significados à medida em que a narrativa avança e amplia os sentidos sobre como se deu a constituição dessa origem e aguça a curiosidade do leitor quanto a saber a possibilidade de a obra ser constituída a partir da cultura ancestral indígena.

Sincrônico, o autor expõe a experiência de afastamento de seu povo e costumes ainda em tenra idade, devido a uma doença do coração e que o obrigou a sair, ainda aos quatro anos, de sua aldeia. Esse fato impõe uma cisão nas certezas e concepções do autor quanto ao que é identidade pessoal e coletiva. Gera um conflito entre a identidade individual e as demandas

externas, sejam elas físicas, sociais e/ou culturais. O autor, ao ser obrigado a deixar sua aldeia aos quatro anos de idade, enfrenta uma ruptura precoce com as vivências ancestrais, um sentimento de estranheza entre o que o coletivo *nambikwara* repassou e a necessidade de adaptação à manutenção da saúde. “*Irakisu: o menino criador*” parece ser a representação da busca por pertencimento ao longo da vida desse *ser* que se vê retirado do lugar em que deveria aprender e crescer em meio a uma relação com a natureza.

Depois temos a história do surgimento da noite, com dois pajés, irmãos, e duas cabaças, que continham o dia e a noite. O irmão mais novo se confunde e escurece tudo, dando origem à noite. Na tentativa de concertar as coisas, se transforma em pássaro que canta com o bico para cima. A história do surgimento da noite parece se conectar ao mito da origem do povo, pois ambos os mitos exploram temas de origem e transformação do ser. A relação entre a imagem de erro à idade do mais novo, assim como a responsabilidade e sabedoria relacionadas ao mais velho, surgem como metáforas para o sentido de que, enquanto o não-indígena se vale de estudos psicanalíticos para entender a rivalidade entre irmãos, o indígena a discute por meio da simbologia mítica.

Em outras palavras, perpassa por crenças para estabelecer o diálogo formativo entre os membros da comunidade étnica, além de uma alegoria à transição entre as fases da vida do ser: inocência x consciência, imaturidade x maturidade, direitos x deveres. Ao confundir as cabaças e escurecer tudo, Sanerakisu, o irmão mais novo, passa a representar o momento de ruptura com a infância e o despertar à vida adulta. Nesse sentido, a transformação arquetípica em pássaro simboliza a trajetória de autodescoberta do *ser* que, orientado e influenciado pelos acontecimentos e pressões sociais, se adapta e adequa-se ao meio.

A narrativa volta à autobiografia de Kithãulu, expondo as dificuldades enfrentadas em seu tratamento (grandes gastos e um tempo de espera de três anos até sua operação). Kithãulu relata, ainda, que estando internado no Rio de Janeiro, contou com a ajuda da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para seguir o tratamento e obteve certo êxito com um procedimento que era considerado ainda novo no país.

Para além da realidade presente na biografia do autor, há algo no discurso, nesse narrador autobiográfico contador de história e que se aproxima da realidade que fora obrigado a abandonar: a observância às dificuldades enfrentadas por quem precisa de tratamento. O relato das dificuldades financeiras enfrentadas por Kithãulu amplia a compreensão do leitor às disparidades socioeconômicas e lança luz sobre as realidades e obstáculos para o acesso a cuidados com a saúde em todo o Brasil, mas, especialmente, nas comunidades indígenas. Outro ponto a se observar é que, apesar de bem-vinda no caso de Kithãulu, a intervenção da Funai, no

auxílio ao acesso ao tratamento, fica o questionamento e a crítica para o leitor sobre o porquê de os povos originários precisarem de uma espécie de tutela para acessar algo que é direito deles.

O mito seguinte traz a origem do dia. A narrativa traz o casamento de dois irmãos Waikutesu e Waikutakalusu. Dessa união nasce Irakisu, responsável por fazer nascer a luz do dia e o sol. Eis que Irakisu já nasce: “[...] com o poder de separar o dia e a noite” (Kithãulu, 2002, p. 17). O terceiro mito contado por Renê, embora se sustente sozinho, assim como os anteriores, traz uma espécie de continuidade dos primeiros e a habilidade inata do personagem que intitula a obra em separar o dia e a noite que sugere uma ordem cósmica predefinida, onde a alternância entre luz e escuridão não se apresenta apenas como um fenômeno natural, mas a representação do *ser* em, ora ser de um jeito, ora de outro.

O mito nos proporciona a reflexão que se pode ser luz e ser trevas conforme o momento e as decisões que se toma. O fato de ser uma criança o representante por essa alternância de posicionamentos, por si só, já permite a inferência de que essas dicotomias – luz x trevas, bondade x maldade, *ser* x não-ser – são transitórias, apenas perspectivas diferentes de um mesmo objeto: a constituição do que somos.

Sobre a própria vida, Kithãulu esclarece que ficou 6 meses na “Casa do índio” no Rio de Janeiro e ia muitas vezes ao hospital. Volta para casa com 12 anos de idade, no Mato Grosso. A aldeia mudara de lugar. Conta, também, que com 17 anos de idade se casa a primeira vez com alguém já designado. Ajudava muito seu sogro. Diante da separação sua mulher volta para a casa dos pais com seus dois filhos.

As mudanças de localização, assim como o matrimônio, podem ser vistos não apenas como formas de ajustes a partir de uma espacialidade e/ou ambiente social, mas formas de como o sujeito indígena se adapta às identidades que o interpelam. Pode mostrar, ainda, o desafio enfrentado por esse mesmo sujeito em preservar vínculos de ancestralidades. Dito de outra forma, a migração compulsória de Renê chama atenção à resistência dos povos autóctones em defender sua identidade frente às vivências do mundo globalizado. A separação de sua esposa e o retorno dela à casa dos pais, com os filhos, levantam, também, questões sobre a concepção que o povo *nambikwara waikutesu* tem sobre responsabilidades familiares, o papel dos pais e as estruturas familiares e comunitárias dentro das culturas originárias.

O quarto mito relatado por Kithãulu traz a origem da mancha da lua. Para os *Nambikwara*, Sol é mulher e Lua é homem. O dois namoravam, mas o Lua não estava contente com brilho somente seu e de sua amada. Então, com o frequente namoro entre o Lua e a Sol se desprendiam dela milhares de estrelas, isso irritou a Sol que era a responsável por todos eles.

Irritada a Sol jogou uma substância parecida com cola na cara do Lua e eles não ficaram juntos mais, nascendo então separados. “Eles deixaram de ser gente e, lá de cima, passaram a cuidar do mundo aqui embaixo” (Kithãulu, 2002, p. 22). A personificação da lua e do sol, como divindades que se interrelacionam, evidencia a maneira como diferentes culturas simbolizam e explicam a existência dos corpos celestes.

Apesar de o mito não deixar claro se há esse tipo de reflexão na cultura autóctone, a representação do Sol como uma figura feminina e da Lua como uma figura masculina, e pela cultura não indígena o feminino é sempre lunar, desafia o leitor a questionar e a produzir o sentido da inversão de papéis e de gênero como uma expressão da diversidade, mas, também, uma explicação poética para o fato de que a identidade da paternidade e da maternidade não seguem um modelo.

Já crescido, Kithãulu é submetido a uma nova cirurgia à válvula mitral, um pouco mais simples, com menor exigência de tempo de recuperação. Nesse período conhece, então, sua segunda esposa. Mora com ela em uma aldeia guarani, voltando para casa em datas importantes e ficando com a mãe quando preciso.

No mito “*A origem das plantas e a flauta sagrada*”, o menino Irakisu se torna alimento para seu povo. Depois de seu povo sofrer tanto sem ter o que comer, inspirado por um sonho, Irakisu traça o lugar onde viria a ser a roça do povo *nambikwara*. Depois disso, Irakisu passa a ouvir o som de uma flauta e em um ritual autoimposto e executado pelo pai, Irakisu transforma-se em muitos tipos de alimentos. Seu pai é o responsável por encontrar os alimentos, no local onde deixara seu filho antes. E foi assim que os *Nambikwara* ganharam todos os tipos de planta para cultivar e a flauta mágica negada ao olhar e contemplação feminina.

Esse mito evidencia o fato de que para os indígenas a figura masculina é responsável por fornecer alimento à aldeia ainda que para isso tenha que sacrificar sua própria vida para garantir a sobrevivência e o bem-estar de toda a sua comunidade. O mito demonstra, ainda, a importância dos sonhos e da intuição na cultura indígena, bem como o fato de que é o homem, também, a desenvolver a espiritualidade e a intuição e valer-se da terra e seus recursos para repassar o conhecimento ancestral e sabedoria através das gerações como uma herança cultural e da continuidade da tradição na sobrevivência e no florescimento do povo *Nambikwara*.

A negação da flauta mágica sugere a existência de conhecimentos e práticas sagradas reservadas apenas à figura masculina. Pode ser interpretada, pois, como uma expressão das hierarquias sociais e de gênero dentro da cultura dos *Nambikwara*, bem como concepções sobre o sagrado e o profano em que o homem, por ser o provedor, deve ocupar a posição de comando

na relação entre gêneros e, a mulher, por ser objeto de desejo desse sujeito masculino, é apresentada como impura e a ele submissa.

A flauta mágica pode representar, não apenas um objeto físico, mas, também, um símbolo de conhecimento espiritual e poderes sobrenaturais reservados para aqueles que são considerados dignos de receber essas revelações, no caso, os homens. Sugere, ainda, uma relação entre a dualidade de papéis de gênero dentro da própria cultura *Nambikwara*, em que as mulheres são associadas a atributos, tais como a fertilidade e a criação, enquanto os homens são vistos enquanto guardiões do conhecimento espiritual e dos rituais sagrados. Eis que o mito da origem das plantas representa muito mais do que as crenças do povo que o perpetua, pois expõe uma norma de vivência e existência em que, ao homem, é reservado a liderança e, à mulher, o cuidado com o outro.

A origem dos animais nos é relatada por Kithãulu dizendo que, no começo do mundo, havia um macaquinho que vivia sozinho e, ao ouvir risadas, descobre outras espécies escondidas em uma caverna. Decide retirar todas as espécies da caverna e, para isso, coloca várias cestas com frutas, à espera de que os bichos saíssem, porque o pequeno macaco ficou muito tempo no sol e seu pelo amarelou. Eis a razão para quase todos os macacos terem pelo amarelo.

O mito revela a explicação emblemática que muitas culturas indígenas atribuem às características dos animais, conectando suas aparências físicas a eventos e narrativas sagradas. Destaca, com efeito, a ideia de que as características individuais das espécies podem ser resultado de eventos específicos e/ou ações de figuras míticas que servem a determinado aspecto da vida, significado e propósito, mas sua transformação atenta, também, para o fato de que nem mesmo as características físicas do *ser* são imutáveis.

O mito acena, ainda, para o fato de que, ao percorrer o caminho da transformação, o *ser* se apoia em algum comportamento ideal prévio e/ou, ainda, em experiências de outros sujeitos que vieram antes deles. Há de se observar, em suma, a aproximação da narrativa mítica de Kithãulu com o mito da caverna de Platão. Assim como em Platão, os arquétipos presentes remetem ao sentimento humano que aparecem, a princípio, inteligíveis e desorganizados, mas à medida em que são expostos e trazidos à luz do *ser*, se apresentam pertencentes a algo bem maior.

Em se tratando dos animais que saem da caverna kithãuluana de conhecimento, podem ser representações de uma identidade individual, mas, também, de um coletivo que ao começarem: “[...] a sair em grupos: macaco com macaco, tatu com tatu” (Kithãulu, 2002, p. 32) seguem e obedecem à hierarquia de poder dentro da sociedade a que o mito está inserido. Em

seu relato biográfico, Kithãulu segue com os tratamentos e declara ter continuado a divulgar a cultura do próprio povo às crianças, além de ter se sentido muito feliz com a modernização dentro das aldeias e a chegada de ajuda para eles em questão de educação e saúde, por exemplo, a ponto de motivar a criação de projetos diferenciados nas diversas etnias autóctones.

A narrativa kithãuluana segue mostrando que, à cultura e o povo Nambikwara, há um importante momento dentro de seus rituais: “o ritual da menina-moça”, criado para alegrar as mulheres da aldeia que eram constantemente excluídas das coisas e se sentiam muito isoladas. O Pajé recebe, então, a visita de *Yalansu*, que o aconselha a criar um cocar com penas e proporcionar essa festa às moças.

Enquanto ritual, a festa acontece na primeira menstruação. As meninas ficam reclusas, pintam-se e enfeitam-se, são cuidadas por padrinhos e, hoje, a festa pode durar até um mês e envolve até seis meninas. Desse modo: “Durante esse período, elas não podem nem mesmo ir ao rio banhar-se, para não cair nas mãos dos *konejalosu*, os maus espíritos, que poderiam maltratá-las e deixá-las doentes até a morte” (Kithãulu, 2002, p. 36, **grifo original**).

O *ritual da menina-moça*, sendo apresentado na narrativa de Kithãulu, destaca a importância dos rituais de passagem e celebrações comunitárias na promoção da coesão social e na garantia do bem-estar emocional e espiritual das jovens mulheres dentro da comunidade, mas, também, como algo que marca a identidade do povo nambikwara. O rito pode ser entendido, pois, por dupla vertente. Pode referir-se à materialização da organização cultural e política em que a mulher *nambikwara* está inserida, ou seja, o *ser* representante da concepção da vida e da descendência sendo responsável, também, pela passagem de ciclos dentro da aldeia a partir do imbricamento da manifestação político-social presente na aldeia.

A presença do mito pode permitir, também, a inferência por parte do leitor da necessidade de (re)construção da identidade cultural a partir do olhar do feminino, do fortalecimento dos laços comunitários, sociais, emocionais, espirituais e, sobretudo, ancestrais direcionados ao *ser* mulher adolescente. O que fica explícito é que o corpo feminino da jovem indígena passa a ser concebido não apenas como algo pertencente a determinado ser. A partir de um ritual, o corpo feminino passa a inserir-se em um contexto social em que o ato de se relacionar não serve apenas ao gosto e/ou decisão da menina, passa a ser uma ação, um movimento pertencente a uma coletividade.

No final, Kithãulu faz uma contextualização geo-histórica de sua aldeia além de trazer um glossário sobre os principais termos linguísticos de seu povo. Esses dois movimentos podem provocar um maior aprofundamento na imersão durante o processo da leitura e na produção de sentidos. Permite a visualização e a melhor compreensão do ambiente físico e histórico no qual

Muitas pessoas pensam que o povo Nambikwara é um só, mas existem muitas aldeias com nomes diferentes. A língua dos Nambikwara do campo e do vale é muito parecida. São variações dialetais. Já os Nambikwara do norte se diferenciam pela língua e o uso do brinco de madrepérola, mas todos se veem como o mesmo povo Nambikwara. [...]. Meu povo é o Waikutesu. Nós somos o povo que grita. Isso quer dizer que quando há flores no mato, significa que tem mel. Então o povo grita, para avisar as outras aldeias. A aldeia do meu povo fica na reserva indígena Nambikwara (Kithãulu, 2002, p. 43).

As afinidades e semelhanças entre os diferentes povos *Nambikwara*, promovem a compreensão de que, apesar de possuírem peculiaridade e diferenças, os povos se sentem unificados dentro da essência de sujeito originário e ancestral, mas, também, externa a preocupação com a educação intercultural e o diálogo interétnico.

Na obra de Alexandre Rolim (2017), “*Tikare: alma-de-gato*”, a identidade é abordada como forma de descolonizar o olhar do sujeito não-indígena sobre o sujeito indígena e sua ancestralidade. “*Tikare: alma-de-gato*” é, ainda, uma forma de evidenciar que o indígena é: “[...] um dos pilares socioculturais de formação da identidade da nação brasileira, devem igualmente usufruir dos direitos e dos deveres de todo cidadão brasileiro, sem que isto signifique abrir mão de seus modos próprios de vida” (Luciano, 2006, p. 88).

A história se passa em uma aldeia fictícia na cabeceira do rio Tahúruiná, ou como é conhecido entre os não-índigenas, rio Verde ou rio Papagaio. A vida do protagonista Tikare é tranquila e pacífica até a chegada dos bandeirantes. Os haliti são presos e escravizados, enquanto Tikare se vê obrigado a refugiar-se na mata para sobreviver e levar a outras etnias a notícia da invasão, assim como perpetuar a cultura haliti.

A narrativa inicia-se mostrando o protagonista em um recomeço depois de um criminoso encontro entre os colonizadores bandeirantes e o povo *Haliti*. Traz as memórias do adolescente em um misto de saudade e dor pela perda de seus entes queridos. Os *flashes*, na memória do protagonista, ora mostram a dizimação de seu povo por “flechas de fogo”, ora o levam para o amor nunca realizado entre ele e Zazore ou, ainda, à aprendizagem adquirida com os mais velhos acerca dos mitos, costumes e culturas de seu povo. A narrativa, em formato de memórias, por si, já antepõe para o leitor que a obra de Rolim (2017) não se trata de apenas ficção, mas antes, traz um modo de vida nas arranhuras de suas urdiduras.

O segundo capítulo do romance apresenta quem é Tikare. Um adolescente habilidoso e especial, o menino falava com os pássaros. Tikare não deixava ninguém saber dessa sua habilidade e trocava informações e conhecimentos com os pássaros. Essa formação da personalidade do protagonista antecipa, para o leitor, a capacidade que o personagem

adolescente tem em saber mais do que a sua idade propõe, além de destacá-lo frente ao perfil da maioria dos adolescentes como uma identidade ainda em formação.

A discrição e cautela de Tikare em relação a compartilhar suas habilidades, já revela uma diferenciação na forma de pensar do personagem. Talvez motivada pelo medo de ser incompreendido e/ou marginalizado pela sociedade, a dinâmica de ocultação e revelação dos dons de comunicação de Tikare expande a narrativa para o nível da tensão e agrega intriga à narrativa, alimentando a curiosidade do leitor sobre a verdadeira natureza de Tikare e a razão para que ele tenha tais habilidades.

Como Tikare era curioso e sempre perguntava informações que lhe despertava algum interesse, no terceiro capítulo, há o relato sobre a origem da mandioca. A mãe conta-lhe que foi através de um casal que morava sozinho e depois teve dois filhos, uma menina e um menino que o pai ficou muito feliz com o segundo, para ter alguém para ajudar na lida. A menina, sofrendo com os desprezos do pai, implora para a mãe lhe enterrar viva, para que não fosse mais inútil como o pai pensava, nisso, a mãe se compadecendo da dor de sua filha ajuda em seu intento. A filha, então, foi enterrada perto do ribeirão que fala para sua mãe voltar à aldeia pelo caminho designado e que somente retorne ao local em que fora enterrada quando escutasse um grito. Quando retorna orientada pelo grito, no lugar em que a filha está enterrada, a mãe encontra uma planta. Passa a cuidá-la todos os dias e, assim, nasce a mandioca, através do sacrifício da menina.

Além de oferecer uma certa provocação, ao leitor, sobre a questão do sacrifício, da transformação e das relações familiares, a história narrada pela mãe de Tikare evoca o simbolismo do mito para referir-se à marginalização e desvalorização da mulher. O mito mostra, com efeito, não somente uma crença cultural do povo *Haliti* de que a prosperidade está intimamente ligada aos seus rituais e crenças. Coloca em funcionamento, também, os desafios enfrentados por mulheres em sociedades patriarcais, bem como questões de sexismo e desigualdades de gênero representados na falta de sentimento do pai pela filha e na preferência pelo menino.

O autossacrifício da menina revela um sentimento maior do que o altruísmo, pois é motivado pelo desejo de escapar do sofrimento e encontrar uma forma de redenção. Diferente do que aparece em Kithãulu (2002), o mito que mostra a origem de um alimento traz, como protagonista, a mulher, seja na aplicação e/ou resignação ao sacrifício. Esse fato provoca a reflexão de que na narrativa de Rolim (2017), na cultura *Haliti*, as mulheres possuem, também, uma ligação com a espiritualidade.

O quarto capítulo contextualiza o surgimento do látex da mangabeira, produto bastante usado na aldeia de Tikare. Para o protagonista, era uma alegria quando é colhida da mangabeira e se transforma em bolinha. Seu pai, o cacique, tem verdadeira habilidade para transformar aquilo. Ele molda a seiva e faz com que a festa comece em forma de jogos. Diante da curiosidade de Tikare sobre o surgimento da bolinha, o avô conta a Tikare como surgiu o *jikunahaty* (o jogo praticado na aldeia). Muito antes da existência dos parentes, os *aritis* viviam reclusos dentro de uma caverna, com característica de animais, com garras e pelos.

Um dia, os *aritis* descobrem uma fenda na rocha e, por consequência, a luz, mas ninguém tinha coragem de se aventurar ao novo. Porém, entre eles havia Wazare que, apesar do medo, decide passar pela fenda, trazendo amostras do que encontrou na grande luz: frutas, plantas em geral e animais. Então, os *aritis* saem da caverna e dividem a terra em partes iguais, cada um fica responsável por um pedaço. Wazare, o mais corajoso e responsável pela saída da caverna, mostrou a mangabeira e a sua seiva, dela cria a primeira bola do jogo Jikunahaty, ou cabeçabol.

O relato dos *aritis* vivendo reclusos dentro de uma caverna, assumindo características de animais, evoca uma atmosfera de isolamento e confinamento que reflete a condição limitada e restrita dos *aritis* antes de sua revelação à luz, mas, também, faz referência ao mito da caverna de Platão, assim como em Kithãulu (2002). A descoberta da fenda na rocha e da luz exterior, simboliza um momento de despertar e renovação, representando a oportunidade de transcender os limites autoimpostos, bem como por explorar novos horizontes. O mito destaca, ainda, a importância da equidade e cooperação na organização da sociedade *Haliti*, além de um senso de justiça e solidariedade por meio da divisão da terra em partes iguais após a saída dos membros da caverna.

A criação da primeira bola de Jikunahaty, a partir da mangabeira e de sua seiva, produz o sentido de que essa bola não se configura apenas como um objeto de jogo; é, antes de tudo, um artefato carregado de significado e memória que conecta os *Aritis* com suas origens e com a terra que os sustenta. A prática do Jikunahaty não é apenas uma atividade recreativa; pode ser entendida como um ritual compartilhado que aproxima os membros da comunidade. Ao jogar juntos, os *Aritis* reafirmam sua identidade coletiva e celebram a capacidade de se adaptar conforme os desafios que *se-lhe* apresentam.

A interação entre o avô e Tikare ressalta, com efeito, a importância da transmissão intergeracional de conhecimento e tradição do povo. Assim como Wazare compartilhou suas descobertas com os outros *Aritis*, os mais velhos na comunidade transmitem, ensinam e

orientam as gerações mais jovens, garantindo a continuidade e a preservação da cultura e dos valores *Aritis* ao longo do tempo.

No quinto capítulo, intitulado: “*A origem do milho*”, há o relato da brincadeira das crianças na aldeia da avó. O protagonista não é encontrado na brincadeira de esconde-esconde, pois acaba enfrentando um acidente com a picada de uma cobra. Para retornar à casa da avó e se entreter, começa a rememorar a história do surgimento do milho. “Nos primórdios da etnia”, um ancião ordena, ao filho, que após sua morte, fosse enterrado perto da *hati*, em um campo queimado e, dessa decisão, surge o milho. Ao rememorar tal história, Tikare consegue chegar até os cuidados do curandeiro que trata da picada de cobra.

O mito do surgimento do milho destaca, nesse sentido, a importância da ancestralidade e da transmissão de conhecimento e sabedoria de uma geração à outra. A ordem do ancião para que o filho realizasse o enterro próximo à *hati* provoca o sentido de se tratar de uma instrução sagrada transmitida de uma geração anterior, uma ligação entre os vivos e os que já se foram, e uma maneira de preservar a memória e o legado dos antepassados.

Outro ponto a ser observado que a constituição desse capítulo propõe o adolescente como um ser capaz de resolver os próprios desafios, mas, também, como o responsável por perpetuar a cultura, pois a história é rememorada pelo protagonista. Há aqui, também, uma espécie de evolução, uma crescente na forma de contar as memórias. O primeiro mito é repassado pela mãe, o segundo por um ancião, mas na origem do milho, é o próprio adolescente a fazê-lo. É como se a narrativa mostrasse como foi acontecendo o que a cultura indígena propõe: os mais novos recebem o conhecimento da cultura, se apropriam dela e repassam-na adiante.

O sexto capítulo traz a história da casa da jararaca, uma *hati* pequena, sendo então proibida a entrada de mulheres e crianças. O menino experiencia uma vontade enorme de explorar o lugar, porém com medo dos castigos, não prossegue no intento de adentrar ao local. Ao seguir seu caminho até em casa, passa a ouvir da mãe outra história. Em um passado distante, eram as mulheres as protetoras sigilosas das *yámakas* sagradas. Certo dia, as mulheres acabam encontrando outro alimento, o pequi, mas, ao se alimentar um dos maridos, descobre a verdade sobre a existência do fruto. Seguidas, as mulheres acabam deixando cair as *yámakas*. Estas foram confiscadas pelos homens e as mulheres deixam de ser suas guardiãs, proibidas de se aproximar das flautas sob pena, inclusive, de morte.

O capítulo é finalizado com a discordância e, ao mesmo tempo, o respeito de Tikare pelos costumes de seu povo acerca da casa da jararaca e oferece uma reflexão sobre questões de gênero, poder e tradição, ao passo em que destaca as relações sociais e as lutas por autonomia

e igualdade dentro de uma comunidade. Essas histórias e reflexões não apenas enriquecem o tecido narrativo do romance, mas, também, convidam à reflexão sobre as dinâmicas sociais e culturais que moldam as identidades. O capítulo mostra, ainda, o adolescente não mais como um ser passivo e que recebe a riqueza imaterial de seu povo. Traz o protagonista como um *ser* crítico das ações culturais de seu povo apesar de não possuir força para modificá-las. O *ser* que aprendeu, repassou, agora analisa e pondera sobre o que fazer para que haja mudanças.

O sétimo capítulo traz a história da primeira caça de Tikare com o pai. Mostra o sucesso do protagonista em abate de uma das três emas caçadas. A aldeia segue aproveitando tudo das emas, seja na comida, artesanato e/ou enfeites. A experiência de caça de Tikare com seu pai destaca a habilidade do protagonista em contribuir para o sustento da aldeia através da captura de uma ema.

Isso ressalta, com efeito, a importância da caça enquanto uma fonte de alimento, mas, também, a relevância cultural da caça na comunidade, onde cada animal abatido é valorizado e aproveitado em diversos aspectos da vida cotidiana, desde à comida até ao artesanato e aos enfeites e adereços. Há, no sétimo capítulo, um esforço por parte do protagonista em se adequar e pertencer ao grupo e, ao mesmo tempo, uma urgência em destacar-se e provar o crescimento latente do protagonista.

Já o oitavo capítulo, aborda temas mais sensíveis, tais como o enfrentamento do medo e a busca pela justiça diante de situações de violência e abuso. A história da família marcada pela tragédia do estupro e pela subsequente transformação dos envolvidos em corpos celestes oferece, à narrativa, um teor de tragicidade. “*Uma noite sob o luar*”, traz o jovem Tikare sozinho, na primeira noite longe das pessoas que ama, dos irmãos e pais, com medo de tudo, com trauma de lobo-guará, porém, se enche de coragem e chega à conclusão de que não deve permanecer com aqueles temores.

O medo do lobo-guará, por exemplo, pode representar, para além de um perigo apenas físico, uma metáfora para os desafios emocionais e psicológicos que o protagonista enfrenta em sua adolescência. Um ponto a ser observado, em suma, é que o nome do lobo aparece em tupi-guarani e não em haliti, o que pode remeter à influência da língua de outro povo sobre o narrador da obra.

Pensando em desvencilhar-se do medo, Tikare começa a contar a uma coruja sobre a história de uma família, o irmão estupra a irmã. Quando ela descobre seu molestador marca-o com tinta de jenipapo e o denuncia à família. Sentindo vergonha pelo que fez, ele se distancia, é excluído da família e tenta se matar de todas as formas, mas não consegue. Logo desiste e

embosca a irmã se passando por um amigo, a captura e os dois ascendem ao céu transformando-se na lua.

Essa transformação final dos envolvidos em corpos celestes sugere uma redenção simbólica e uma transcendência das tragédias passadas, oferece esperança e renovação, mesmo diante das experiências mais sombrias. Ao mesmo tempo, a história serve como um lembrete das consequências da violência, do abuso e da importância da busca por justiça e reparação dentro da comunidade, revelando o indígena longe do que a história e a cultura eurocêntrica narraram: nem estigmatizado, nem idealizado. O mito do surgimento da Lua ressoa como um convite à reflexão sobre questões fundamentais de ética, responsabilidade e compaixão dentro da sociedade.

O nono capítulo, intitulado: “*O arco-íris*”, traz a contextualização do ritual da menarca pelo olhar dos *halitis*. Traz a descrição de Zazori, suas dúvidas e anseios durante o período da reclusão na primeira menstruação da personagem e revela como o povo *haliti* vê a introdução da menina na puberdade. Através da experiência de Zazori durante seu período de reclusão na primeira menstruação, a narrativa mergulha no universo das jovens *halitis*. Algo a se destacar das descrições detalhadas do ritual e das crenças e tradições a ele associadas, é que diferente do que acontece em Kithãulu (2002), em “*Tikare: alma-de-gato*”, esse momento íntimo e, também, social, é perspectivado pelos próprios adolescentes por meio do foco narrativo que, ora o narrador onisciente pende para Tikare, ora para Zazori.

O capítulo prima pelo enriquecimento da compreensão da cultura e das tradições dos *halitis* por parte do leitor, mas, também, convida o leitor a refletir sobre questões relacionadas à feminilidade, identidade e pertencimento em diálogo com os valores sociais e políticos da mulher *haliti* enquanto a responsável por gestar literal e metaforicamente, as gerações posteriores. A preferência por um nome que significa “arco-íris” não nos parece uma escolha inocente. A simbologia imagética remete à transitoriedade da adolescência, mas, também, refere-se à tranquilidade do encontro de dois polos naturais – a chuva e o sol – e, assim, a narrativa propõe, ao leitor, que *ser* mulher, na cultura *haliti*, é o equilíbrio entre abundância e as agruras, chuva e sol ao mesmo tempo.

No décimo capítulo temos: “*Um conto de Morte*” que, na verdade, mostra os anciãos da aldeia explicando, ao protagonista, como funciona o mundo espiritual após a morte. Essa descrição do pós-vida reflete a visão dos *halitis* sobre a transição da vida terrena para uma existência espiritual mais elevada. Destaca que a formação espiritual do povo *haliti* não é feita apenas na fase adulta, mas ao longo de toda a vida, pois esse ensinamento acontece durante o sono de Tikare em forma de sonho, o que mostra que a formação do ser, dentro da cultura

halitiana segue, também, por meio da espiritualidade. Ao mesmo tempo, o fato de Tikare sonhar com os anciãos e estar ligado aos conhecimentos ancestrais da aldeia, demonstra que o personagem possui local de destaque dentro da etnia de seu povo.

O mito desafia o leitor a considerar como diferentes culturas e tradições entendem e interpretam o mistério da morte e do além, além de como essas perspectivas podem afetar a identidade coletiva e individual do *ser*. Por meio das falas e dos ensinamentos dos anciãos, o leitor é convidado a contemplar questões sobre a existência, a relação entre os vivos e os mortos, e o significado último da vida humana.

A ideia de que o espírito é conduzido à Aldeia dos Mortos por Zoetete, dois indígenas transformados em seres místicos, ressalta a importância da comunidade na jornada espiritual do *ser*. A descrição da jornada do espírito, através da pinguela de cobra sucuri, adiciona uma dimensão simbólica à narrativa, pois sugere a instabilidade e a insegurança ainda no pós-morte. O ritual narrado por Rolim (2017) se aproxima e se afasta de conceitos religiosos, tais como o Cristianismo. Nesta, a vida após a morte está sujeita à avaliação das ações e do caráter do falecido durante a vida, assim como na cultura *haliti*. O que difere é que a cobra, a sucuri, não é a razão para os pecados, mas quem avalia e pesa as transgressões cometidas.

O décimo primeiro capítulo traz um gavião, que pode ser entendido como sendo um símbolo de alerta, proteção e a representação da espiritualidade do protagonista, além da estreita ligação entre o *ser*-indígena e a natureza. Pousando bem perto de Tikare, a ave o avisa da chegada dos homens com flecha de fogo, os imóti, e introduz um elemento de suspense e tensão na narrativa.

A personificação da ave, remonta à ideia de comunhão com a natureza por parte dos povos indígenas que a veem como uma extensão de sua própria identidade. Nessa visão de mundo, os animais são dotados de inteligência e sabedoria e desempenham um papel ativo na proteção e orientação das comunidades indígenas. Isso quer dizer que o gavião, nesse contexto, emerge como um aliado e guardião de Tikare, oferecendo-lhe orientação e advertência diante do perigo iminente.

O décimo segundo e décimo terceiro capítulos trazem o protagonista tentando avisar a aldeia, mas se depara com as atrocidades imputadas pelo sujeito não-indígena. O garoto corre, se distancia e chega ao rio, sendo observado pelos amigos pássaros do alto. Assim, Tikare se vê andando pela mata em busca de um recomeço em outra aldeia. Os capítulos se apresentam enquanto um movimento em direção ao resgate histórico dos verdadeiros fatos que ocorreram durante o período da colonização, assim como a importância de uma reconstrução da narrativa histórica e seu impacto na compreensão e (re)conhecimento das culturas indígenas. Expõem,

com efeito, a necessidade de uma abordagem crítica acerca da história e que questione as narrativas dominantes, dando voz às perspectivas e experiências dos povos indígenas.

Descolonizar o olhar inclui o resgate de fontes históricas indígenas, tais como as tradições orais, os artefatos culturais e os registros coloniais que possam oferecer um vislumbre sobre a vida pré-colonial e os impactos da colonização nas comunidades indígenas. Inclui o reconhecimento da resistência e a resiliência dos povos indígenas diante da colonização e da opressão sistemática. Inclui, também, o atendimento às lutas históricas pela terra, autonomia e direitos humanos, bem como a legitimação das contribuições culturais à sociedade em áreas, tais como as artes, as ciências como a medicina, a agricultura e muito mais.

Em se tratando das narrativas estudadas, há de se perceber que a trama das obras traz, como aproximação, quanto a seu enredo, a humanização e, até mesmo, a personificação do meio ambiente natural a partir da representação dos mitos, trazendo, ainda, nesse aspecto do bojo narrativo, a relação do homem com a natureza. Essa personificação dos elementos naturais nos mitos, ao que nos parece, expressa uma certa pureza e inocência inicial do *ser* autóctone em compreender seu entorno, atribuir sentido e ordenar o mundo e as experiências humanas, associando elementos naturais a entidades divinas e/ou sobrenaturais.

O elemento insólito (o indecifrável, a incógnita, a duplicidade, a estranheza), presente nessas narrativas e que trazem marcas do fantástico, tecem o diálogo entre o pensamento lógico e os aspectos emocionais e afetivos presentes nos enredos, os quais fornecem explicações para eventos naturais e sociais, mas são originados a partir de um interesse social alicerçado em uma etnicidade. Explicam e justificam comportamentos, hierarquias sociais e sistemas de crenças, enquanto preservam e transmitem identidades e valores, bem como a política de determinado grupo social.

Miyazaki (2017) afirma que:

[...] as formulações míticas têm suas raízes no imaginário universal e este se manifesta no inconsciente coletivo. Assim, por mais específicos que possam ser os dramas existenciais, a expressão do mito evidencia questões que dizem respeito à humanidade como um todo, especialmente à sua condição humana (Miyazaki, 2017, p. 139).

A afirmação de Miyazaki (2017) nos propõe a inferência de que os mitos de um povo nos falam apenas da sociedade em que o tem internalizado, e que, conforme se perpetuam e se alastram pelo espaço e pelo tempo, podem (ou não) se consolidar, exercendo influência sobre a sociedade que o instituiu e/ou em outras que deles se apropriem.

É importante destacarmos, pois, que as literaturas com expressão indígena as quais pesquisamos, embora se destaquem e se aproximem por representarem a cultura de determinado povo nativo, vão além da mera transmissão de mitos, pois referem-se a uma cosmovisão e um modo de vida do povo nela representado. Nesse sentido, personagens como Tikare, Quase Frito e Irakisu, são representantes de um *ser* social que expressam a necessidade e o direito dos povos originários em se fazer ouvir e a obrigação do sujeito não-indígena em perceber a dívida histórica que têm com todos esses povos.

As narrativas de Scaff (1997), Kithãulu (2002) e Rolim (2017) parecem instigar o leitor a questionar o que a sociedade detém enquanto algo normalizado e, ainda, enquanto valem-se da pluralidade das identidades para destacar que a relação dos povos originários com a própria cultura abrange não somente a natureza e/ou espaço-tempo, mas, também, a sua existência enquanto representação espiritual e identitária.

A literatura capacita o sujeito, autor e/ou leitor, à transcendência do meio, mas, principalmente, de si próprio, enquanto um *ser* que se investiga, se (re)configura e se afaz. Ao lermos algumas declarações dos autores presentes no escopo das nossas obras-corpus, “*A fábula do Quase Frito*”, “*Irakisu: o menino criador*” e “*Tikare: alma-de-gato*”, percebemos que elas trazem marcas identitárias de seus autores e/ou do espaço em que vivem.

Ah! E o esconderijo do Capitão Gancho devia ser numa das milhares de baías perdidas no Pantanal. E me dava um desgosto muito grande nunca poder ler histórias que se passassem aqui. Quando encontrava algum livro, eram só umas historinhas mal escritas sobre folclore do Centro Oeste. E olha que não é por falta de histórias, lendas ou mesmo paisagens (Scaff, 1997, p. 43).

Meu povo é o Waikutesu. Nós somos o povo que grita. Isso quer dizer que, quando há flores no mato, significa que tem mel, então o povo grita, para avisar as outras aldeias. A aldeia do meu povo fica na reserva indígena Nambikwara (Kithãulu, 2002, p. 43).

Convivi com os Paresi, que se autodenominam Haliti ou simplesmente Ariti, e pude sentir na pele sua força e riqueza cultural, conheci de perto sua tradição milenar que, apesar da influência do não – índio, continua viva, preservada e guardada por líderes da própria etnia e por ativistas que, sensibilizados com o processo de aculturação, registraram e salvaguardaram seus costumes, sua língua e, em especial, suas lendas, mitos e religiosidade (Rolim, 2017, p. 09).

Eis que a própria declaração dos autores circunscreve as obras em um espaço geoliterário, pois partem: “[...] de um elemento regional, que aos poucos se alça ao universal” (Magalhães; Almeida, 2019, p. 108): a busca da própria identidade e as memórias de um povo. Woodward (2000) afirma que: “[...] a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (Woodward, 2000, p. 10) afirma que a identidade não deve: “[...] ser compreendida fora de um

processo de produção simbólica e discursiva” (Hall 2000) afirma que a identidade não: “[...] é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional” (Hall, 2008, p. 108). A identidade passa pelas construções imagéticas individuais do sujeito, mas, também, pela simbologia ideológica adquirida dentro de uma sociedade. Isso posto, a identidade de alguém passa, também, pela simbologia produzida a partir de um discurso, seja do próprio sujeito ou de outrem em seu entorno.

No entanto, essa identidade não é algo que parte de um único prisma e/ou que permaneça apenas de um jeito ou forma, uma vez que a identidade se constitui por símbolos, por meio de uma relação social. A partir de um discurso, ela também passa a ser concebida como posicionamentos articulados calçados em tais elementos (simbologia, sociedade e discurso). A identidade, portanto, molda, a partir de uma relação ideológica, entre o que se tem como símbolos representacionais dentro de um convívio social assumido discursivamente e planejado/projetado por um sujeito e, portanto, sempre pronta a se (re)configurar.

Ao associarmos as falas de Hall, Silva e Woodward (2000) às declarações de Scaff (1997), Rolim (2017) e Kithãulu (2002), percebemos que a manifestação identitária, na literatura, se forma a partir de imagens em produção e em diálogo com o social presente no discurso projetado dentro da ficcionalidade. Dessa forma percebemos, portanto, que a efabulação influencia na (re)construção do que o leitor considera sua própria identidade. Pela leitura da narrativa, o leitor transcende e transforma a própria essência. No nível da experiência, a literatura se faz como referência identitária.

A primeira narrativa-*corpus* desta pesquisa “*A fábula do Quase Frito*”, conta com a parceria de Ivens Cuiabano Scaff (*in memoriam*), autor da narrativa, e Wander Antunes, ilustrador da história. Scaff nasceu em Cuiabá, em 30 de junho de 1951. Cresceu no bairro do Porto e admirando: “[...] noites estreladas e enluradas, embalando conversas nas calçadas” (Salvani, 2021, não paginado). Formou-se médico pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ocupou a cadeira número sete da Academia Mato-Grossense de Letras (AML).

Em entrevista ao programa radiofônico Estação da Arte, o autor disse que: “(...) a paixão pela leitura se deu na infância, com sua mãe e seu avô, que liam muito e o incentivavam ao livre pensamento” (Petrucelli, 2017, não paginado). O autor esclareceu, ainda, que seu primeiro livro profissional foi “*A mãe das cavernas e a mãe do lobo*”. O médico-autor faleceu aos 72 anos, em 21 de fevereiro de 2024, por complicações após uma cirurgia que fazia parte do tratamento de luta contra o câncer no fígado.

O ilustrador de: “*A fábula do Quase Frito*”, Wander Antunes, é goiano, mas passou grande parte da sua vida em Cuiabá, cerca de 35 anos, entre infância, adolescência e vida adulta.

Em entrevista ao Portal de Notícias de Mato Grosso da Rede News, Antunes afirma: “*Venho de Jataí em Goiás, depois fui para Cuiabá, em Mato Grosso. São histórias desses lugares que me interessam. Sou um cara do Brasil profundo*” (Ribeiro, 2017, não paginado).

Apesar de ser ilustrador, quadrinista e redator, a obra de Wander Antunes não se limita a esses campos. É: “(...) *um desses roteiristas brasileiros mais publicados no exterior*” (Assis, 2020, não paginado), além de autor de obras literárias, tais como: “*Isso é coisa de pirata*” e “*Ana Clara dos Anjos*”, dentre tantos outros trabalhos que Wander Antunes faz e fez questão de desenvolver em parceria com outras personalidades literatas.

Tanto Ivens Scaff quanto Wander Antunes trouxeram, em suas obras, algo que se (re)configura como arte que questiona e intriga o leitor, evidenciando que: “[...] a literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza *com e na linguagem*” (Coelho, 2000b, p. 24, **grifos originais**). A obra: “*A fábula do Quase Frito*”, permeia não somente os campos da literatura e/ou do desenho, mas propõe, antes de tudo, um olhar sobre como essas duas formas de comunicação humana podem se configurar dialogicamente: “[...] com uma qualidade literária que não está presente em qualquer livro” (Antunes, Apud Ribeiro, 2017). Embora os dizeres do ilustrador se refiram às histórias em quadrinhos, essa afirmação se aplica, também, à estrutura de nossa obra-corpus, da qual: “*A fábula do Quase Frito*”, uma vez que, como veremos mais à frente, há um forte diálogo entre o quesito verbal e o visual na narrativa de Scaff (1997).

Sobre os dados biográficos do autor de nossa segunda obra-corpus, “*Irakisu: o menino criador*”, é necessário que se diga que Renê Kithãulu (*in memoriam*) é de ascendência Nambikuara e nasceu em de 1969. Conforme consta na própria obra em 1973, aos quatro anos de idade teve que ausentar-se da aldeia em que vivia para ir em busca de tratamento à válvula mitral. Em companhia de Ariovaldo José dos Santos, foi da aldeia *Waikutesu* para Cuiabá-MT e, depois, para o Estado do Rio de Janeiro, onde fez a cirurgia no coração. Apesar da cirurgia, Kithãulu precisou de acompanhamento médico por toda a vida.

A ilustração de “*Irakisu: o menino criador*”, ficou a cargo do próprio Renê e das crianças da aldeia *Waikutesu*. A obra não informa quantas e/ou quais crianças participaram da coautoria, mas permite a inferência de que não foram apenas algumas. Na dedicatória o autor refere-se a elas dizendo: “[...] a **todas** as crianças da aldeia *Waikutesu*, para que elas nunca abandonem a língua Nambikwara” (Kithãulu, 2002, p. 5, **grifo nosso**). A presença das crianças, na produção da obra, por si, já anuncia o caráter mediador e coletivo da narrativa de Kithãulu (2002).

O autor da nossa terceira obra, Alexandre Marcos Rolim de Moraes, nasceu em Colíder-MT, em 05 de outubro de 1984, segundo Ribeiro (2017). Lançou a memória coletânea de reportagens publicadas no Diário da Serra sobre topônimos tangaraenses. Rolim é repórter de jornais, *sites*, rádio e televisão desde 2004. É ator, diretor e produtor cultural. Iniciou sua busca pela cultura dos *Paresi haliti* movido pelos projetos do teatro Ogan. A narrativa de Alexandre Rolim (2017) não conta com ilustração, mas conta com a reprodução de três telas do artista Miguel Penha: “*Buriti na mata*” (p. 4), “*Ubin*” (p. 5 e 6). A terceira obra: “*Palmeira Babaçu*”, foi utilizada à confecção da capa por Elaine Caniato⁵.

4.2 Perspectivas críticas sobre as obras discutidas

Em uma entrevista publicada na Dissertação de Mestrado de Wanda Cecília de Mello (2006), Ivens Cuiabano Scaff afirmou que: “Cuiabá não tem crítica. Eu não conheço nenhuma crítica não [...] na literatura, a nível de mídia, de jornal não tem, desculpa, eu não conheço” (Mello, 2006, p. 118). Já se passaram quase duas décadas desde que essa declaração foi feita e a afirmação do autor pareceu-nos referir-se ao fato de os críticos da época não serem ácidos em suas análises e pontuações sobre as obras de expressão mato-grossense. Antes, valorizavam o que havia (ou há) de produção literária feita no espaço de Mato Grosso.

Entretanto, há outro aspecto merecedor de nossa atenção nessa “falta” percebida por Ivens Scaff e que, para nós, é imprescindível: a presença pouco expressiva, ou melhor quanti e/ou qualitativa de fortuna crítica sobre as obras literárias as quais estudamos. Seja porque a literatura brasileira produzida em Mato Grosso começa a se estabelecer e/ou porque a crítica prefira nichos de análise não contemplados por nossa pesquisa. As nossas três obras-*corpus* são, ainda, pouco estudadas e/ou mesmo pouco divulgadas em meio acadêmico. Isso significa

⁵ Não trazemos fortuna crítica dessas obras porque a análise delas não constitui nosso *corpus* de pesquisa, mas vale ressaltar que todas elas demonstram uma estreita relação do sujeito indígena com a natureza. O que por si só expõe o aspecto diferencial da arte que traz expressão das culturas indígenas, pois esta destaca que a relação dos povos indígenas com a natureza está enraizada em suas práticas culturais, espirituais e econômicas. Muitas comunidades indígenas baseiam sua subsistência na terra, na caça, na pesca e na agricultura de subsistência, desenvolvendo técnicas e conhecimentos tradicionais que estão em harmonia com os ciclos naturais e a biodiversidade local. No entanto, essa relação ancestral com a natureza está sob constante ameaça devido à exploração e degradação ambiental causadas por atividades como a extração de recursos naturais, o desmatamento, a poluição e as mudanças climáticas. À medida que os territórios indígenas são invadidos e destruídos, os povos indígenas enfrentam não apenas a perda de seu modo de vida tradicional, mas também a fragmentação de sua conexão espiritual e cultural com a terra. Portanto, reconhecer e respeitar a estreita relação do sujeito indígena com a natureza não é apenas uma questão de preservar a diversidade cultural, mas também uma necessidade para a sustentabilidade ambiental e a sobrevivência de todos os povos autóctones ou não.

que há, com efeito, um certo desconhecimento (talvez uma desatenção) por parte da crítica e dos pesquisadores em literatura sobre as referidas narrativas.

A mais recente das três obras é “*Tikare: alma-de-gato*”, de Alexandre Rolim (2017). Já no ano de publicação de 2017, a obra conquistou o 2º Prêmio Mato Grosso de Literatura na categoria “Revelação” e faz parte do Projeto “Literamato” do PPGEL de Tangará da Serra-MT. A narrativa foi uma das razões à Moção de Aplausos concedida pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso (AL-MT) em 19 de março de 2019 a Alexandre Rolim: “[...] sendo a obra indicada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, capital do Ceará para compor as bibliotecas públicas daquele Município” (Mato Grosso, 2019, p. 11).

Entretanto, ainda não há estudos aprofundados sobre a narrativa de Rolim (2017). Existem apenas artigos em jornais e revistas falando sobre a obra. Entre eles, está o artigo de Rodivaldo Ribeiro na *Rede News* (2017, *on-line*). Entre os pontos ressaltados por Ribeiro, há a menção das características subjetivas do protagonista:

Curioso, questionador e interessado nas histórias orais de seus antigos, viu – se de uma hora para a outra situado em uma encruzilhada que mudaria para sempre a história de seus descendentes, num pressentir algo trágico do que vivia a reboque dos bandeirantes e sua sanha por ouro, diamante e mão – de – obra escrava. Os paulistas foram os primeiros não – índios a conseguir chegar à região do herói (Rede News, 2017, não paginado).

A menção aos paulistas como os primeiros não-nativos a alcançar a região do herói da obra “*Tikare: alma-de-gato*”, acena à narrativa como uma propensa materialidade à descolonização do olhar do leitor sobre a realidade vivida pelos povos nativos. Esse aspecto histórico não somente situa a narrativa em um contexto específico, mas, também, lança luz sobre as dinâmicas de poder e colonização que moldaram as relações entre diferentes grupos étnicos no Brasil. A fala de Ribeiro (2017) evidencia a obra enquanto uma efetiva contribuição a um processo de reconhecimento e valorização das culturas autóctones, enquanto destaca, sobretudo, o potencial da obra de Rolim (2017) para desafiar narrativas históricas colonialistas de permanência do poder eurocêntrico.

Outro artigo sobre a obra é de autoria de Paulo César Desidério, publicado no Jornal da Serra. A matéria mostra a trajetória percorrida por Rolim na produção e lançamento da obra, trazendo várias falas do autor de “*Tikare: alma-de-gato*”, referentes aos desafios enfrentados:

Publicar é a parte mais complicada, porque o custo não é baixo para cobrir as partes de edição e impressão. [...] Fica até difícil de falar, é como se fosse um filho que estivesse nascendo (Rolim, *apud* Desidério, 2017, p. 05).

O autor compara e sugere que há um forte vínculo emocional e pessoal com a obra, e que o ato de a compartilhar com o mundo é como dar à luz a algo que foi desenvolvido e trabalhado. A comparação enfatiza a importância do que está sendo publicado e o esforço significativo necessário para trazê-lo à vida. Há outros *sites* que mencionam a obra de Rolim (2017), tais como o *site* da Secretaria de Estado de Cultura Esporte e Lazer (SECEL), o *site* da Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ), ambas as secretarias são do Estado de Mato Grosso.

Há, ainda, pesquisadores, tais como a professora doutora Olga Maria Castrillon Mendes que, em seu livro intitulado: “*Matogrossismo*”, fala sobre a existência da obra. Divanize Carbonieri, em publicação feita no *site* Diário Manifesto, traz um fragmento da narrativa dentre tantos outros pesquisadores que citam a obra, bem como a sua importância, assim como a escritora, professora e pesquisadora Marta Helena Cocco que assina a orelha da obra e se refere à narrativa dizendo:

Tikare: alma-de-gato é um presente aos leitores mato-grossenses e brasileiros. Seu valor é cultural por que registra/recupera histórias, mitos e práticas de um povo indígena que vive no imenso Chapadão do Parecis; é político porque propõe uma reflexão sobre os modos de contato entre indígenas e não indígenas e sobre a necessária garantia de espaço para a vida dessas comunidades (Rolim, 2017, **grifo original**).

Além dessa reflexão há, ainda, a citação do pesquisador Polastrini (2021), o qual afirma que Tikare é uma obra ficcional: “[...] resultado do trabalho de escutas e coletas de narrativas durante o período em que autor teve suas vivências com os Haliti-Paresi da região de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso” (Polastrini, 2021, p. 20)

A segunda obra mais recente, “*Irakisu: o menino criador*”, de Renê Kithãulu (2002), faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) desde 2006, para o “Cantinho da Leitura” pela Secretaria da Educação de Goiás (Sead-GO) em 2005, para o Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Sead-SP), em 2007, para o Catálogo da Feira Infantil de Bolonha, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2003 e para a Bibliografia Brasileira Infantil e Juvenil (BBIJ), em 2002.

Apesar de todas essas premiações e indicações, a narrativa de Kithãulu (2002) é, ainda, quase desconhecida no meio acadêmico em Mato Grosso e, até mesmo, entre os leitores juvenis e professores em Comodoro-MT. Cocco e Batista (2020), em seu livro intitulado: “*Literatura infantil brasileira: pedagogia intercultural*”, afirmam sobre obras com a temática em Mato Grosso: “Não encontramos um estudo sobre o tema. Alguns autores apresentam em seus livros alguns poemas com temática indígena, ou algum personagem indígena. Não sabemos se há uma

obra especificamente com temática indígena” (Cocco; Batista, 2020, p. 39). “*Irakisu: o menino criador*” apesar de ter sido lançada em 2002 e de ser conhecida mundialmente, *é e foi* praticamente silenciada em seu próprio Estado de origem, resquícios de uma política de silenciamento do sujeito nativo e que reverbera na literatura.

Enquanto fortuna crítica, “*Irakisu: o menino criador*”, conta com citações em *sites*, *blogs*, dissertações e teses ao longo de todo o país. Uma dessas teses a referir-se à nossa obra-*corpus* é de autoria de Maria da Luz Lima Sales (2019), em que a autora discute a literatura infantil como mecanismo de educação multicultural. A autora faz menção à obra de Kithãulu ao afirmar ser um:

[...] livro que narra os mitos sobre a origem dessa nação ameríndia, além das aventuras dos curumins e tradições baseados na cultura oral, agora passados para a posteridade em formato de livro. Destaca-se na produção de autoria indígena, a atuação das crianças nas ilustrações da obra juntamente com o autor, pois estas têm tanta importância na aldeia quanto o ancião (Sales, 2019, p. 96).

A afirmação de Sales (2019) expõe a obra kithãuluana como um meio possível de se perpetuar as tradições da nação ameríndia, preservando sua cultura oral e compartilhando-a através da escrita, além de preservar a memória do povo *waikutesu* por meio do equilíbrio entre a tradição e a inovação, valorizando a participação de diferentes gerações na preservação e disseminação da herança imaterial cultural indígena.

A Dissertação de Mestrado de Ana Carolina Miranda de Moura, defendida em 2021, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), examina o impacto da leitura de narrativas indígenas no ensino das relações étnico-raciais, especialmente no contexto da formação de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto discute as práticas pedagógicas relacionadas à literatura indígena implementadas após a promulgação da Lei Federal n. 11.645/2008 (Brasil, 2008) e avalia o potencial contributivo das narrativas escritas por autores indígenas. Moura (2021) traz uma resenha e uma análise dos mitos presentes na narrativa kithãuluana e busca salientar a importância de se ler a obra de Kithãulu (2002) de capítulo a capítulo, devido à dupla narrativa que compõe a obra.

Entre os pesquisadores que escreveram e, ainda escrevem, sobre a narrativa de Kithãulu (2002) estão os pesquisadores Ana Maria Ribeiro F. Moreira da Costa e Rosemar Eurico Coenga. Esses autores afirmam que a obra de Kithãulu (2002): “[...] traz à tona um passado, um mundo vivido, usa a escrita para manter viva sua memória e a partir dela construir sua prática literária (Costa; Coenga, 2015a, p. 69).

Os pesquisadores defendem, ainda, que a produção literária de Kithãulu (2002):

[...] assegura um conhecimento local, perpetrado por saberes indígenas, ou seja, oferta uma produção (des)colonizada do conhecimento sob o viés do colonizador, capaz de descortinar uma parte do Mato Grosso ainda desconhecida (Costa; Coenga, 2015a, p. 71).

Em outro texto, os mesmos autores afirmam:

Que a produção literária de autoria indígena, representada por Renê Kithãulu, revela forte traço de resistência e valorização cultural. Faz parte de um projeto de definição do estatuto nacional das literaturas emergentes, especialmente a descolonial. Quando escrevem suas narrativas, os escritores indígenas apregoam seu legado mítico – religioso, carregado de magia e de elementos divinos e fabulosos que caracterizam personagens, espaços e enredos de suas histórias (Costa; Costa; Coenga, 2019, p. 153).

Costa (2008) é, ainda, responsável por uma tese que traz entrevistas realizadas com representantes do povo *Nambikwara* para evidenciar as práticas culturais, o simbolismo e a visão de mundo do povo *Nambikwara*. Outra pesquisa que cita a obra de Kithãulu (2002) é a tese de Letícia Santana Stacciarini, defendida em 2022, em que, na oportunidade, a autora afirma ser a coletividade uma constância entre os povos originários.

É importante que se diga que os textos citados até aqui são apenas uma amostra de estudos referentes à obra de Kithãulu (2002), mas seu alcance, enquanto discussão e leitura, é muito maior no sentido de *sites*, *blogs*, vídeos no *youtube* e textos paradidáticos que citam, leem e/ou retextualizam a narrativa da obra. Merece destaque a releitura “*Trakissu: o menino semente*” da Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef-Brasil), o “Caderno do aluno”, do Governo do Estado do Ceará e o *blog* “Projeto afro-indígena”.

Em se tratando de fortuna crítica sobre a obra “*A fábula do Quase Frito*”, consta a Dissertação de Mestrado de Wanda Cecília Correa de Mello (2006), defendida na Unemat, em que a autora discute a contribuição de D. Aquino Correa, Silva Freire, Ricardo Dicke e Ivens à literatura produzida em Mato Grosso, salientando que as circunstâncias sociais e políticas presentes durante o período de produção de cada autor, estão nitidamente espelhadas em suas obras.

Na contramão de nossa pesquisa, a análise de Mello (2006) pauta-se no processo de autoria do escritor Ivens Scaff, pois dedica apenas algumas linhas para abordar a temática mais ampla da narrativa, que é a identidade, e refere-se ao autor, explicando acerca de seus métodos de autoria e obras em geral. Sobre a nossa obra-*corpus*, não aparece análise, tampouco alguma referência que identifique um olhar mais aprofundado de (re)produção de efeitos de sentido.

Há, também, a Tese de Doutorado de Renata Beatriz B. Rolon (2014), defendida na Universidade de São Paulo (USP), intitulada: “*No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise das obras direcionadas para crianças e jovens em Mato Grosso*”. A pesquisa aborda a história da literatura infantil e juvenil, em Mato Grosso, a partir dos primeiros textos publicados, mapeando setenta obras para chegar a um quadro de vinte e seis publicadas em editoras diferentes pertencentes ao Estado mato-grossense.

Traz, com efeito, os parâmetros de análise, a conjunção da história e da crítica literária embasada nas análises das obras direcionadas ao público infantil e juvenil e discute, ainda, as tendências estéticas, os temas, as formas e os recursos visuais que moldaram tais obras, assim como, a incidência dos níveis estéticos e utilitários. Contudo, enquanto obra-*corpus* da nossa pesquisa, a narrativa de Scaff (1997) é mencionada em termos gerais, sem aprofundamento e/ou mesmo análises mais detalhadas de suas nuances, características e/ou sentidos (re)produzidos a partir dela.

Já a pesquisa de Dissertação de Mestrado de Eleonora Alencar de Souza, defendida em 2016, traz uma certa representatividade no sentido de análise da obra scaffiana. A autora mostra o formato, o enredo, a temática, a capa e alguns fragmentos da narrativa de Scaff (1997). O trabalho científico de Souza (2016) conta-nos, ainda, com a explanação de um projeto de pesquisa-ação desenvolvido em uma escola de educação fundamental do município de Barra do Garças-MT.

Podemos citar, ainda, a Dissertação de Mestrado de Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolini (2018). Esta pesquisa traz, com efeito, uma práxis envolvendo a narrativa scaffiana, interpretações feitas por alunos, bem como os efeitos de sua leitura em uma escola pública do Estado de Mato Grosso. Contudo, não traz uma análise e/ou uma reflexão mais expressiva sobre aspectos da materialidade literária. O trabalho veio a se transformar, mais tarde, em um *e-book* lançado pela Editora Unemat. Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolini publicou, ainda, um artigo em coautoria com a professora doutora Elizete Dall ‘Comune Hunhoff, em 2020, sobre a mesma intervenção, mas, dessa vez, pela Revista Moinhos, relatando a experiência da prática de leitura com a obra de Scaff (1997).

Por fim, temos produções de nossa autoria que trazem referência à narrativa de Ivens Scaff (1997), tais como a nossa Dissertação de Mestrado, intitulada: “*Letramento Literário: a identidade do ser-autor*”, defendida em 2019, em que há uma breve análise da obra em contextos mais gerais, bem como o projeto de intervenção escolar, intitulado: “Projeto Identidade”, em que o primeiro eixo parte da leitura e efeitos da referida obra. Essa intervenção

originou, ainda, nosso artigo científico, intitulado: “*A construção da identidade a partir da leitura do conto ‘A fábula do Quase Frito’*”, publicado em 2019.

Mais tarde publicamos, ainda, um capítulo na coletânea “Tramas Literárias: efeitos e sentidos” em 2021, em coautoria com os professores doutores Elizete Dall’Comune Hunhoff e Aroldo José Abreu Pinto. O escopo deste texto pautou-se na análise e confronto da obra scaffiana frente à narrativa de Andersen (2008), intitulada: “*O patinho feio*”. Dentre as reflexões presentes, nesse texto, constam a conceituação do gênero narrativo, o que se pode inferir sobre identidade dentro da narrativa de Scaff (1997) e as aproximações e afastamentos entre nossa obra-corpus e a de Andersen (2008).

Em uma busca rápida na *internet* é possível encontrar vários *sites*, *blogs*, vídeos do *youtube*, documentos, artigos, bem como outras pesquisas acadêmicas envolvendo Ivens Cuiabano Scaff, mas desses nichos, poucos realmente estudam e/ou estudaram “*A fábula do Quase Frito*”. Se a nossa proposição fosse levantar o que foi escrito e/ou produzido sobre o autor ou, até mesmo, de outra obra produzida por ele, com certeza teríamos mais documentos e referências, mas é importante ressaltar que a nossa preocupação parte das obras-corpus e não dos autores em si. Nossa preocupação é observar, com efeito, as manifestações identitárias dentro da materialidade literária e não no sujeito que as manipulou⁶.

4.3 Ilustração: sentidos em construção

Na obra intitulada: “*Fenomenologia da percepção*”, Maurice Merleau Ponty (1999) propõe que as imagens são formuladas pelo sujeito a partir de sensações. Dito isto: “[...] os objetos reais que não fazem parte de nosso campo visual só nos podem estar presentes por imagens” (Ponty, 1999, p. 51). Estas podem ser suscitadas pela ilustração e/ou sugestão descritiva no decorrer da narrativa.

Seja por ilustração ou sugestão descritiva, as imagens impactam a produção de sentidos, pois tendem a alargar a percepção do enredo, bem como de outros aspectos implícitos

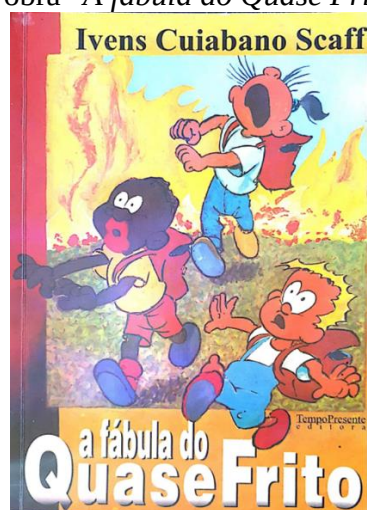
⁶ Como obras produzidas por Renê Kithãulu consta apenas a nossa obra-corpus e, como já mencionado, há uma forte presença de fortuna crítica sobre a obra do autor. A produção dele aparece mais no sentido de prática educacional de contação de história, mas essa prática não foi registrada na escrita. Já Alexandre Rolim, além da nossa obra-corpus, possui várias matérias publicadas em revista e jornais, além do livro *Memória Coletânea de reportagens publicadas no Diário da Serra sobre topônimos tangaraenses*. Dos três autores pesquisados, talvez o que possua mais fortuna crítica é Ivens Scaff. Entre suas obras, constam obras destinadas ao público infantil e jovem, mas também narrativas e poemas para o público adulto. Além de *A fábula do Quase Frito*, são títulos seus: *Mil Manguieras* (1988), *Mamãe, Sonhei Que Era um Menino de Rua* (1996), *Uma Maneira Simples de Voar* (1997 e 2006), *O Menino Órfão e o Menino Rei* (2008) e *A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba* (2012). *Nova poesia de Mato Grosso* (1986), *Kyvaverá* (2011), *Asas de Ícaro: Versos de Enamoramento e seus antônimos* (2017).

na narrativa. Podemos dizer, portanto, que, uma vez que as imagens são produzidas por linguagens e esta é responsável por toda manifestação humana, elas: “[...] assim como as palavras, são as matérias de que somos feitos” (Manguel, 2001, p. 21). Em outras palavras, o ser se constitui por imagens, sejam elas simbólicas, metafóricas, catárticas, abstratas e/ou apenas representativas.

Nossa atenção, neste subtópico, parte das figuras ilustrativas que compõem a obra. Entre nossas obras-corpus há uma que não é composta por ilustração, da qual: “*Tikare: alma-de-gato*”, de Rolim (2017). Na obra de Rolim (2017) as imagens são projetadas para o leitor por meio de descrição de ambientes, seres e ações. Em se tratando de: “*A fábula do Quase Frito*”, de Scaff (1997), e “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002), há a presença de ilustrações e dialogicidade entre o texto verbal e o imagético presentes nas narrativas, tanto de Scaff (1997), quanto de Kithãulu (2002).

Composta por quarenta e oito páginas, “*A fábula do Quase Frito*” chama a atenção pela contraposição de cores em seu projeto gráfico. Publicada pela Editora Tempo Presente, a partir de recursos do Governo Estadual, Lei de Incentivo à Cultura (Scaff, 1997, p. 45), a narrativa possui uma capa produzida em cores quentes vermelho, amarelo e tons alaranjados desde a vestimenta dos personagens até às bordas e fundo da capa e visam remeter ao observador-leitor, por meio de imagem sinestésica, a sensação angustiante, o calor resultante das chamas enquanto funcionam como gatilho para evidenciar a cena da queimada, assim como o desespero de três crianças de diferentes etnias encurraladas em meio ao incêndio.

Figura 2 – Capa da obra “*A fábula do Quase Frito*”, de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, não paginado)

Apesar de o protagonista não aparecer na capa, o projeto gráfico parte, ainda, da projeção do nome “*Quase Frito*” em letras/fontes maiores do que as demais palavras na capa e angaria, assim, a atenção e a curiosidade do leitor para o protagonista da narrativa. A expressão facial e corporal dos personagens em saírem da paisagem com labaredas, possibilitam a inferência como se os personagens quisessem sair da obra e alcançar o mundo real.

A arte presente na capa propõe, ao nosso entender, retomando Eco (2015): “[...] uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (Eco, 2015, p. 24). A questão da ambiguidade a que se refere Eco (2015), aparece artisticamente na capa de Scaff (1997), produzida por Wander Antunes, no sentido de poder-ser. Ou seja, nas possibilidades de interpretação sugeridas ao leitor: “*qual entre as crianças é o Quase Frito?*”, “*por que a queimada?*”, são questionamentos que a capa sugere entre outras possibilidades como o encontro entre o vermelho e o amarelo — cores que representam uma vivacidade e que suscitam sensações de calor e alegria, mas que também sugerem alerta.

É fato que somos incluídos e/ou excluídos discursivamente ou podemos nos inserir em determinada identidade por meio do discurso ou, ainda, pela escolha da linguagem presente nas materialidades discursivas às quais nos comunicamos. A ilustração de Antunes, fazendo alusão às histórias em quadrinhos, delimita e/ou demarca o espaço juvenil dentro da narrativa de Scaff (1997).

Figura 3 – Alusão a histórias em quadrinhos em Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 07).

O miolo da obra traz diversas tonalidades de cinza. Por vezes, oscila entre o branco e o preto, aludindo ao cenário/cores produzidos pelas queimadas. Eis que as ilustrações de Antunes parecem dotadas: “[...] de propriedades estruturais definidas, que permitam, mas também coordene, o revezamento das interpretações, o deslocar-se das perspectivas” (Eco, 2015, p. 25), para tomarmos novamente o crítico.

Isso significa dizer que as imagens presentes na narrativa de Scaff (1997) propõem ou permitem vários sentidos a serem produzidos a partir delas. Um deles é que as cores das imagens fazem associação às cinzas das queimadas, a ludicidade das HQ’s e, até mesmo, à tristeza, após uma tragédia ambiental, ou quiçá, à lembrança de imagens antigas em que não havia a presença de cores.

Figura 4 – Alusão a cinzas, queimadas e/ou tristeza em Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 13).

A caixa de diálogo e as letras em tamanhos garrafais, são próprias da linguagem das HQ’s e o ilustrador é, também, autor de HQ’s. A referência a tal materialidade não é aleatória, haja vista que a imagem possui maior adesão por parte do público juvenil, e:

[...] é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos (Cademartori, 2010, p. 15).

Além do estreito diálogo entre o verbal e o visual, podemos perceber uma certa intertextualidade na ilustração, o que nos provoca, também, à reflexão de que: “[...] todo texto é absorção e transformação de outro texto” (Kristeva, 2005, p. 68). O diálogo entre textos que aparece na ilustração de Antunes refere-se à imagem do papagaio e prefigura um intertexto implícito visual que acontece com outra obra do próprio Ivens Scaff:

Figura 5 – Obra “*O papagaio besteirento e a velha cabulosa*”, de Scaff (1999)



Fonte: (Scaff, 1999, não paginado).

A leitura e a (re)produção de sentidos a partir da história de Quase Frito, não exige a leitura de “*O papagaio besteirento e a velha cabulosa*”, mas, lê-la, amplia os sentidos daquela, principalmente se o leitor juvenil perceber a presença do papagaio na ilustração de: “*A fábula do Quase Frito*”.

A linguagem é o meio pelo qual os sentidos são (re)produzidos/(re)construídos e o pensamento humano delimitado, regido e (re)significado, pois é importante sabermos que a ação discursiva de intertextualidade promove a abertura de sentidos na literatura por meio de uma construção estética que situa, também, o aspecto sócio-histórico, bem como as condições de produção da obra. Os sentidos (re)produzidos, seja pelo autor da obra, seja pelo leitor, são condicionados e/ou anelados ao caráter intertextual que a obra suscita.

Todo o conhecimento formulado, tanto o literário e o artístico, quanto o pragmático, é produzido a partir de outro, pois, ainda que instintivamente, o sujeito que o produziu orientou-

se pela própria experiência de leitura e/ou observação. A arte de Antunes em: “*A fábula do Quase Frito*”, denota essa inferência dialógica entre textos e esgarça o fato de que as narrativas dialogam entre si, assim como “*A fábula Quase Frito*” (1997) e em “*O papagaio besteirente e a velha cabulosa*” (1999).

Figura 6 – Screenshot da página 15, da obra “*A fábula do Quase Frito*” de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 15).

Figura 7 – Screenshot da página 17 da obra “*A fábula do Quase Frito*” de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 17).

A arte de Antunes permite a percepção de que:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2011, p. 294-295).

A assertiva de Bakhtin (2011) remete, ainda, ao fato de que cada sujeito, indiferente do histórico social, cognitivo e/ou mesmo psicoemocional, dentro das próprias peculiaridades e individualidades, apresentado a novas experiências literárias formuladas a partir de um

intertexto, transforma e ressignifica, continuamente, tais interações conforme a sua própria subjetividade. Isso significa dizer, portanto, que uma das maiores relevâncias para o intertexto em uma obra literária é que a cada leitura de um aspecto intertextual somos remetidos a novos sentidos e incitados a novas leituras.

O intertexto promove uma espécie de *hiperlink* dentro da narrativa scaffiana. Se essa dialogicidade for percebida e seguida pelo leitor, o ganho enquanto leitura e formulação de sentidos, se torna muito mais amplo e produtivo, pois oferece o raco, por meio da ilustração, uma informação à mais sobre a história, mas forma-se perspectivas que o leitor pode – ou não – atentar-se.

Na Figura (6) e (7) podemos perceber o descontentamento do personagem pela sua linguagem corporal. Ao mesmo tempo, pode provocar o leitor a se questionar de onde saiu o personagem, a razão da sua presença na imagem e o porquê da omissão na narrativa. Podemos dizer que a arte de Antunes externa seu caráter estético: “[...] pela quebra da ordem probalística da linguagem, ordem apta a veicular significados normais, justamente para aumentar o número de significados possíveis” (Eco, 2015, p. 147). O leitor de “*A fábula do Quase Frito*” conseguirá concretizar a sinapse e preencher a lacuna deixada por Antunes mediante ao conhecimento prévio de outra obra de Scaff: “*O papagaio besteirente e a velha cabulosa*”.

O diálogo intertextual de obras literárias, explícita e/ou implicitamente, além de possibilitar a angariação de conhecimento, permite uma reflexão por intermédio da fantasia e da fruição da obra. Desse modo, há uma contribuição da intertextualidade à axiologia da narrativa, pois oferta-se sentidos e conceitos à materialidade a ser lida que podem – ou não –, ser recuperados e ampliados pelo leitor. No processo dialógico entre as materialidades literárias, uma narrativa respalda a outra, além de ambas terem os seus sentidos alargados e sempre uma nova perspectiva sobre a ampliação de tais sentidos e do enredo.

A ilustração de Antunes, com a inserção de um personagem não mencionado na narrativa verbal possibilita, ao leitor juvenil, a opção de coautoria por meio da intertextualidade, mas propõe, também, ampliar novas possibilidades narrativas, além de outras perspectivas de concordância e/ou discordância diante das afirmações de Quase Frito nos momentos em que o papagaio aparece.

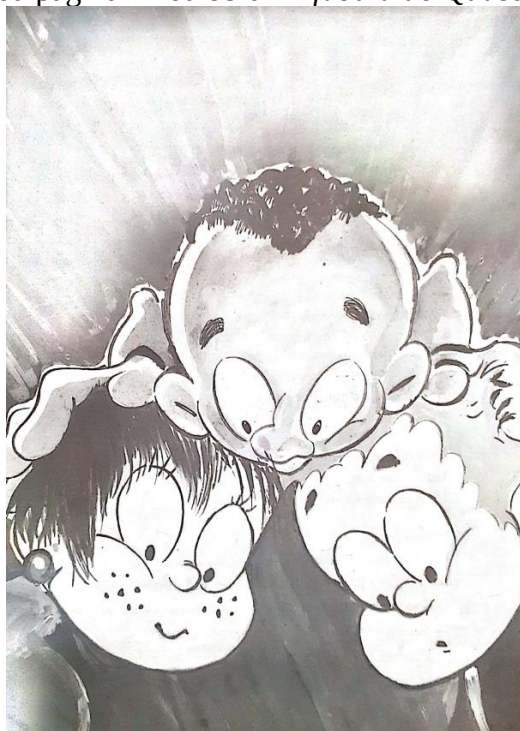
Ao associarmos a afirmação do protagonista à expressão corpo-facial do papagaio, podemos ser direcionados a inferir que a obra sugere a discordância do personagem visual e convoca o leitor a concordar e/ou discordar de um ou de outro personagem. É o movimento de colocar-se criticamente quanto à negação dramática do protagonista, no que se refere à

identidade oferecida, assim como por refletir sobre a impaciência do papagaio diante da reação de Quase Frito.

Outro fenômeno importante na ilustração de Antunes é a abertura que as características físicas das crianças promovem. Trazem a reflexão de que: “[...] existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou locus. É uma demanda que se estende em relação a um objeto externo” (Bhabha, 1998, p. 76). Ou seja, não basta falar e/ou trazer à tona temas que envolvam a identidade individual ou coletiva. É preciso, em suma, colocar-se perante ela de forma a destacá-la ou permitir que as pessoas a reconheçam e a respeitem como algo constitutivo do seu semelhante.

A narrativa verbal scaffiana não identifica, tampouco diz acerca da quantidade de crianças presentes na história. Essas informações chegam até o leitor por meio da ilustração e é ainda, por ela, que o leitor é exortado a concluir que as crianças referidas por Scaff (1997) são dois meninos e uma menina e de etnias diferentes.

Figura 8 – Screenshot da página 11 da obra “A fábula do Quase Frito”, de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 11).

O recurso utilizado por Antunes faz referência à pluriethnicidade de Mato Grosso. Propõe, assim, por meio da metáfora da obra, que cada sujeito deve desfrutar de equidade frente aos direitos, aos deveres sociais e a uma identidade que se constrói indiferente da etnia. Sabemos que o leitor juvenil, no encontro com o texto literário: “[...] forma imagens para dar

vazão a necessidades profundas, e elas são carregadas de um valor simbólico que escapa ao seu elaborador” (Candido, 2006, p. 151).

Desse modo, a ilustração proposta por Antunes possibilita, ao leitor jovem, uma melhor formulação/elaboração imagética da obra que lê. Embora saibamos que as ilustrações em uma obra: “[...] não têm existência independente e compartimentada, além de variarem em intensidade” (Gregorin-Filho, 2010, p. 24). “*A Fábula do Quase Frito*” traz características das funções que Gregorin-Filho (2010), inspirado por Luiz Camargo, chama de “descrição” “expressiva/ética” e “lúdica” (Gregorin-Filho, 2010, p. 23). Apesar de se apresentar como uma espécie de recanto da obra, a ilustração se apropria, também, de um processo intersemiótico envolvendo o uso de desenho, histórias em quadrinhos, dentre outros recursos de movimentação de desenhos em palavras.

Com a finalidade de provocar e explorar estados emocionais e sensações no leitor, as imagens na narrativa scaffiana expressam: “[...] emoções, por meio da postura, gesto e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa” (Gregorin-Filho, 2010, p. 23), enquanto se atém à cultura de uma sociedade, a mato-grossense. Entretanto, essa escolha semiótica e expressiva da ilustração não acontece aleatoriamente.

Figura 9 – Screenshot da página 33 da obra “*A fábula do Quase Frito*”, de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 33).

A junção da expressividade e da descrição da: “[...] própria ilustração pode se transformar ou ser um jogo para o leitor/receptor do texto” (Gregorin-Filho, 2010, p. 23), possibilitando inferências e antecipação referentes ao desenvolvimento da história. Ou seja, por meio da função lúdica da ilustração da obra scaffiana e a imagem do ninho na árvore, o leitor juvenil consegue antecipar qual a espécie de Quase Frito (um pássaro) e, principalmente, sua subespécie, um pássaro japuira, conhecido como guacho.

Sejam essas ou outras possibilidades, a parte visual da obra de Scaff (1997) propõe um alargamento de sentidos enquanto promove a percepção de que: “[...] na dialética entre a obra e a abertura, o persistir da obra é a garantia das possibilidades de fruição estética” (Eco, 2015, p. 213). “*A Fábula do Quase Frito*” comunica, por meio de uma forma e um conteúdo perceptíveis já pela sua capa e ilustração, mas possibilita, também, ao seu leitor, fruí-la por meio dos vazios estabelecidos e deixados na narrativa e em seu escopo visual.

Segundo Paiva (2014), as imagens têm o poder de enriquecer: “[...] o senso estético e a curiosidade por livros fomentando a apreciação gradativa nos momentos de leitura” (Paiva, 2014, p. 48). As texturas e cores presentes nas páginas aguçam os sentidos dos leitores, transforma o ato de ler em uma experiência que ultrapassa a cognição e se expande para uma espécie de metaleitura. Ou seja, durante a ação de ler, acontece a reformulação da própria perspectiva do ato.

Ao citar Francis Bacon, Manguel (2001) nos lembra que: “[...] todas as imagens que o mundo dispõe diante de nós já se acham encerradas em nossa memória desde o nascimento” (Manguel, 2001, p. 20). Para leitores mais experientes, a ilustração de “*A fábula do Quase Frito*”, além de um universo juvenil delineado a partir das dúvidas do mundo jovem, da intertextualidade, é constituída a partir de um tácito pacto ficcional entre o leitor e autor (Eco, 1994), capaz de fazer com que as imagens intervenham na sensibilidade estética, provocando uma certa atenção e um processo gradual de apreciação com a narrativa e a leitura literária.

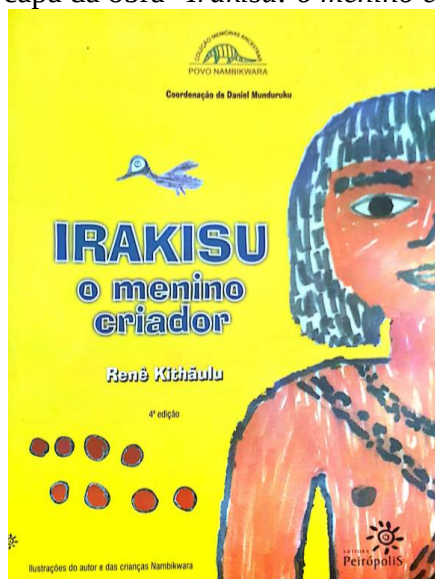
Como dissemos anteriormente, a ilustração de nossa segunda obra, conta com a participação direta dos infantes. Estes, juntamente com Kithãulu (2002) trazem, ao leitor, imagens que acompanham as narrativas míticas que contam a origem do povo, da noite, do dia, da mancha da lua, das plantas, da flauta sagrada, dos animais, bem como acerca do surgimento do ritual da menina-moça.

Thiél (2012) nos esclarece que a leitura de: “[...] textos indígenas exige abertura para outras tradições literárias, construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor percepção de elementos provenientes de visões complexas de mundo e da arte de narrar histórias” (Thiél (2012, p. 09). Eis, então, a razão e a importância da literatura de expressão

originária para leitores cada vez mais imersos na multimodalidade e, quiçá, em textos multiculturais.

As imagens que compõem a narrativa de Kithãulu (2002) formam um conjunto que expressa para além de uma função estética prevista para ilustrações, pois expressam um sentido real vivenciado na coletividade já percebido pelas cores que fazem alusão direta aos elementos naturais e à natureza como um todo.

Figura 10 – Screenshot da capa da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002)



Fonte: (Kithãulu, 2002, não paginado)

Os traços das ilustrações deixam explícita a arte por meio de grafismos e outras técnicas artísticas utilizadas ainda na capa. Esta é composta por uma cor amarela-ouro ao fundo, remetendo à vivacidade e ao sol. Entretanto, o que chama a atenção em primeiro plano, é a imagem de Irakisu. Embora a capa traga apenas uma parte da imagem do protagonista, o que, por si só, remete à identidade, a capa prenuncia uma história de uma adolescente indígena. Ao longo da narrativa, Irakisu aparece representado-se visualmente e de maneiras diferentes, permitindo a inferência de que foi retratado por pessoas distintas.

Figura 11 – Screenshot da página 16 da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002)



Fonte: (Kithãulu, 2002, p. 16).

Figura 12 – Screenshot da página 25 da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002)



Fonte: (Kithãulu, 2002, p. 25).

Figura 13 – Screenshot da página 28 da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002)



Fonte: (Kithãulu, 2002, p. 28).

Os traços são diferentes, entretanto, há algo que se repete nas três imagens: a pintura no corpo. É como se ao pintarem Irakisu, os ilustradores imprimissem, também, a si próprios na ilustração. Em uma das imagens, a que ilustra o ritual da menina-moça surge um afastamento das outras imagens.

Figura 14 – Screenshot da página 34 da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002)



Fonte: (Kithãulu, 2002, p. 34).

A Figura (14) mostra-nos que a construção de uma ideia e/ou de um ideal acontece em uma relação intrínseca e possível com o mundo. Os olhos azuis colocados na imagem do pequeno indígena, denunciam o impacto de um etnocentrismo vivenciado e experienciado desde o século XVI e que resulta em um certo: “[...] desvio ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante” (Bhabha, 1998, p. 165). A imagem retratada, assim como propõe Bhabha (1998), expõe a necessidade de reconhecimento a que sujeito e a cultura subjugados passam durante o processo de (re)afirmação identitária ou por meio da resistência à cultura dominante.

A ilustração da obra de Kithãulu (2002) externa uma harmonização com a narrativa no nível da expressividade, ao passo em que evidencia o valor estético da obra pela junção das vivências *waikutesu* e a biografia, como se as histórias míticas narradas tivessem sido protagonizadas pelo próprio narrador autobiográfico.

Figura 15 – Screenshot da página 10 da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002)



Fonte: (Kithãulu, 2002, p. 10).

Na obra “*Irakisu: o menino criador*” (2002), a separação por cores entre o texto autobiográfico, em bege e branco e em cores diversas às narrativas míticas destaca, com efeito, a singularidade do texto verbal, favorecendo a percepção de que os textos literários são: “[...] atos de linguagem que transformam o mundo, criando as coisas que nomeiam” (Culler, 1999, p. 97).

Desse modo, a ilustração de Irakisu apresenta-se enquanto uma forma possível de questionar o já posto enquanto projeto gráfico das obras literárias e, ao mesmo tempo, questiona as ramificações de soberania e dominância por meio da: “[...] desconstrução desses essencialismos, diluindo as fronteiras culturais legadas tanto pelo colonialismo como pelas lutas anticoloniais” (Costa, 2005, p. 121) em uma linguagem que independe do domínio da escrita, a visual.

A imagem e o texto verbal formam uma contextura harmônica e: “[...] nos ajuda a conceber a literatura como um ato ou acontecimento” (Culler, 1999, p. 97) da coletividade. Ao inserir as crianças na ilustração da obra, Kithãulu (2002) apresenta, também, os sujeitos indígenas enquanto seres sociais em que, mesmo em uma narrativa literária, faz-se tudo em conjunto, além de que todos os saberes dentro da aldeia contam com a valorização e a consideração de seus habitantes.

A ilustração de Irakisu externa que: “[...] a literatura molda ideias, crenças e ideais históricos e éticos contribuindo para a constituição da episteme cultural coletiva” (Graúna, 2013, p. 11). Crianças e adultos reunidos em uma só ação literária propõe, para o leitor, que o tempo em comunidades indígenas é valorizado enquanto passado que se firma a partir da memória. O tempo presente também é valorizado, mas na relação com o outro e a perpetuação

das memórias e conhecimentos ancestrais. Na prática, foi isso que Kithãulu (2002) fez, uma vez que se valeu de uma ação coletiva para repassar memórias, crenças, histórias, ética e cultura às crianças ilustradoras e, por extensão, aos leitores em geral.

É importante destacarmos que o escritor Renê Kithãulu, antes de tudo, foi um sujeito educador. Enquanto prática docente, a associação entre a obra produzida por ele e a ilustração feita pelas crianças da aldeia *Waikutesu*, é um exemplo de práxis que propõe que os infantes observem e absorvam o que lhes rodeiam, seja enquanto espaço físico, seja na realidade social, se tornem autores de suas próprias opiniões e as coloquem em prática, seja para problematizar ou para reafirmar convicções.

Assim, em uma perspectiva de que os leitores aprendam a tecer as palavras enquanto artistas, florescendo para o autoconhecimento e crescimento interior, além de ampliarem sua essência enquanto indivíduos autores da sociedade em que estão inseridos. Muito além de apenas desenhar, a proposição de práxis, envolvendo a ação do infante em ilustração narrativa, transforma a aprendizagem em experiência e a autoria por parte da criança ou do jovem. Constitui-se, portanto, o protagonismo desses sujeitos.

Em se tratando da nossa terceira obra-corpus, “*Tikare: alma-de-gato*”, em Rolim (2017), como dissemos anteriormente, a narrativa não é acompanhada de ilustração, mas traz a arte de Miguel Penha e a imagem utilizada na capa é: “[...] destinada a agradar seu espectador, a oferecer sensações (*aisthesis*) específicas” (Aumont, 1993, p. 80).

Figura 16 – Screenshot da capa da obra “*Tikare: alma-de-gato*”, de Rolim (2017)



Fonte: (Rolim, 2017, não paginado).

Ao deparar-se com a capa de *Tikare*, o leitor-fruidor tem um vislumbre da arte de Miguel Penha, mas, também, é remetido a pensar na abordagem da obra, ou seja, a natureza

presente nas capas pode fazer com que o leitor associe a temática ambiental. A escolha da arte de Miguel Penha não foi aleatória. O autor tem ascendência indígena *xiquitana* e *bororo*. Sua arte é sempre pautada em biomas mato-grossenses. A capa da obra de Rolim (2017) pode promover, ao leitor-fruidor, a sensação de estar presente na mata e a assimilação, ainda que instintiva, de uma ancestralidade promovida pela parte verbal da obra.

A imagem é uma criação do artista inspirada em uma leitura prévia, capaz de transmitir ideias coerentes com a obra e expandir as propostas narrativas em: “[...] um registro visual e uma tradução do pensamento” (Paiva, 2014, p. 45) ou, ainda, a tradução visual de um pensamento criativo respaldado na leitura do texto juvenil. Por esse motivo, pode-se afirmar que as mensagens e as ideologias são transmitidas pelo uso da linguagem não-verbal, independentemente da idade e/ou da linguagem utilizada pelo leitor. Por meio de tons, cores e traços meticulosamente selecionados, o ilustrador-autor consegue exprimir opiniões e projetar significados além do que é estético. A arte visual se apresenta, com efeito, não apenas enquanto um mero adorno, mas também, como uma ferramenta poderosa de comunicação, reflexão e projeção de sentidos.

Segundo Manguel (2001): “[...] nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justiça variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa” (Manguel, 2001, p. 28). Além das inúmeras possibilidades que uma imagem no texto ficcional pode suscitar, deve-se lembrar que tal arte foi elaborada em um determinado contexto, nesse sentido, sua avaliação é influenciada pelas circunstâncias que a produziram. A narrativa de uma imagem, assim como a linguagem verbal, varia de acordo com o tempo, espaço e a perspectiva do leitor. No caso da capa de Rolim (2017), a arte em si já remete ao *ser* ancestral que tem, na natureza, a sua principal referência de identidade.

4.4 O espaço como representação do “eu” nas narrativas-corpus

A obra literária tem seu efeito estético alicerçado e acrescido, a princípio, a partir da criação de uma espacialidade. É o espaço que fundamenta o enredo ficcional e, inclusive, outros elementos constitutivos da obra literária. Por intermédio do espaço, é possível perceber as ideologias funcionando na narrativa além das subjetividades dos personagens. D’Onófrío (2007) afirma que: “[...] todo texto literário possui seu espaço, na medida em que encerram um pedaço de realidade, estabelecendo uma fronteira entre ela e o mundo imaginário” (D’Onófrío, 2007, p. 83).

O espaço, em uma obra literária, ultrapassa o imaginário de lugar a respaldar uma narrativa e/ou mesmo a destacar nuances sociais, históricas e subjetivas de todo um corpo ficcional. A simbologia de um espaço literário está associada à presença dos personagens e do narrador no mundo ficcional. D’Onófrio (2007) afirma, ainda, que: “[...] o espaço da ficção constitui o cenário da obra” (D’Onófrio, 2007, p. 83) e, como tal, passível de observação e inferências do leitor.

Desse modo, cada leitor recebe o espaço narrativo por uma perspectiva, uma vez que o: “[...] espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue a mensuração e a reflexão do geômetra. É um espaço vivido” (Bachelard, 2008, p. 19). Nas palavras de Bachelard (2008) percebe-se que a espacialidade de uma obra literária não se limita ao observável ou apenas a uma localidade em que os seres transitam, pois os elementos como a linguagem e/ou o psicológico de um personagem, podem constituir-se enquanto um universo topográfico de uma obra literária.

Na trama narrativa de Scaff (1997), o espaço macro selecionado pelo narrador é anunciado já nos primeiros parágrafos da obra por meio da linguagem e de elementos culturais que sugerem o espaço mato-grossense, tal como:

‘Diz que’ o tio do colega de não-sei-quem tinha subido há muito tempo. Mas quando procuraram saber qual o melhor caminho todo mundo desconversou. **Ninguém lembrava. Ninguém sabia. Ninguém nada.** Depois vieram, com uma conversa de que **os moradores da beira do rio subiam todo ano nas noites de Sexta-Feira Santa, para colher ervas e raízes para fazer chazinhos e banhos** (Scaff, 1997, p. 06, **grifos nossos**).

Seja pela forma de expressão linguística “diz que”, pelas marcas de oralidade ou, ainda, o costume de subir o morro em “noites de Sexta-Feira Santa”, o narrador da obra scaffiana direciona o leitor a uma determinada região no espaço de Mato Grosso – o morro de Santo Antônio em Cuiabá-MT. A forma como a linguagem é manipulada em Scaff (1997) sugere: “[...] o falar cuiabano” (Lima, 2018, p. 39). Assim, essa estrutura discursiva, no escopo narrativo, suscita o pensamento de que: “[...] a forma de falar” (Lima, 2018, p. 39) dos personagens está: “[...] vinculada às mais diferentes variações, em decorrência dos mais diversos **fatores: sociais, políticos, econômicos etc.**” (Lima, 2018, p. 39, **grifo nosso**).

Pela linguagem scaffiana, com efeito, percebemos a língua funcionando como um patrimônio cultural de um povo e uma forma de interrelacionar memória e literatura por meio da ideia de pertencimento. Ao se referir às subjetividades e vivências socioculturais de determinada localidade, a narrativa de Scaff (1997) propõe a percepção da memória como: “[...]”

um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (Le Goff, 1990, p. 250). A linguagem de “*A fábula do Quase Frito*” destaca elementos que respaldam o sentimento de inserção social do leitor e prefigura, assim, uma maior identificação/aproximação entre o público e a obra.

Em se tratando de espaço, o morro de Santo Antônio, em representação ao espaço do Estado de Mato Grosso é aludido, ainda, ao longo da narrativa por meio da referência à contação de histórias: “Os mais velhos contam que **no alto do morro tem uma lagoa**. Uma lagoa muito funda. Dizem até que é **a cratera de um antigo vulcão**. Dentro dessa lagoa tem **uma piraputanga de ouro**” (Scaff, 1997, p. 08, **grifos nossos**). A inserção da carga mítica, na fala do narrador, ultrapassa a contextualização do enredo para adentrar à forma oral de contar histórias, um costume comum dos mais velhos na região cuiabana e, é claro, antecedente à expansão tecnológica, midiática e virtual contemporânea.

A questão mitológica aparece desde o oferecimento da obra: “[...] porque o **touro azul** vem comer na sua mão” (Scaff, 1997, p. 05, **grifo nosso**) ao posfácio da narrativa em que há a menção a mitos como a: Mãe do Morro, Porca dos Sete Leitões e ao Minhocão –, mitos e lendas que compõem o universo da cultura oral da região do cerrado e da região pantaneira de Mato Grosso.

Sabemos que a narrativa mítica tem estreita relação com a necessidade de explicação dos fenômenos de que o homem necessita conceituar. É fato, também, que essas narrativas provêm da credibilidade de seu narrador (Chauí, 2000). Contudo, cabe que destaquemos que em se tratando de “*A Fábula do Quase Frito*” (1997), os mitos se relacionam diretamente com o sujeito ficcional (também com o leitor), por meio da questão do espaço.

As imagens suscitadas pela narrativa mítica situam os personagens em um universo cultural em que: “[...] os mitos são mais do que uma simples narrativa; são a maneira pela qual, através das palavras os seres humanos organizam a realidade e a interpretam” (Chauí, 2000, p. 173). Desse modo, por meio dessa ficcionalidade mítica é que escorre do imaginário coletivo de uma sociedade à constituição de uma obra literária.

Em se tratando de espacialidade, as obras de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), delimitam seus espaços *na* e *pela* linguagem e sustentam as memórias de um povo a partir de suas narrativas míticas já perceptíveis pelos títulos das obras. Além dos nomes dos protagonistas remontando às etnias indígenas (Irakisu e Tikare), as demais palavras de cada título inferem, também, a explicação mitológica de cada nome. A expressão “o menino criador”

remonta ao porquê do nome Irakisu. Apesar de não ser sua tradução, explica a origem do nome. Já a expressão “alma-de-gato” traz o significado da palavra *tikare* para os *halitis*.

O nome Irakisu pode provocar um certo estranhamento no leitor não familiarizado com a língua *Nambikwara*, por outro lado, evoca questionamentos, tais como: “o que é criado?”. Assim, a narrativa organizada por uma parte autobiográfica e outra mitológica, além de se inserir em uma espacialidade ancestral e de memórias convoca, também, o leitor juvenil a se inserir no espaço mítico por meio da palavra “menino” presente no título.

Bakhtin (2014) nos diz que: “[...] não existe nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (Bakhtin, 2014, p. 45) e, como tal, atravessa sujeitos e ideologias em um determinado espaço constituído por determinada linguagem, uma vez que: “As terras desse lugar eram boas para plantar mandioca, abacaxi, cará e batata doce, mas ruins para o milho e o feijão. Para vocês terem uma ideia da lonjura desse local, ele ficava a setecentos quilômetros de Cuiabá” (Kithãulu, 2002, p. 07).

A oralidade na obra de Kithãulu (2002) situa o espaço no sentido de ser manifestação identitária dos povos de cultura ágrafa. Ou seja, os relatos autobiográficos de Kithãulu (2002) revelam: “[...] um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer” (Perrone-Moisés, 2006, p. 102), pois se contrapõe ao indianismo perpetrado pelo Romantismo e mostra a realidade de um povo.

Por isso meu povo saiu de lá e foi para a aldeia Campos Novos. **Ali** dava para plantar banana, arroz, feijão e mandioca, e havia muita terra para trabalhar. Nós queríamos **ficar por lá, mas meu pai achou que não dava**, pois mais de 500 seringueiros e garimpeiros tinham invadido aquela nossa antiga área (Kithãulu, 2002, p. 08, **grifos nossos**).

Além da crítica social, as partes grifadas no excerto acima denotam a aproximação da oralidade ainda na escrita. Então, a obra de Kithãulu (2002) se situa para além da cultura oral em que os *Nambikwara* - *Waikutesu* estão inseridos. Expõe, ainda, a perspectiva de que: “[...] a literatura contemporânea não pode ser estudada isoladamente” (Tynianov, 1970, p. 109). Antes, precisa ser concebida em um espaço de produção no caso a tradição dos *Waikutesu* reverberada na narrativa de Kithãulu (2002), bem como a ressignificação memorial do contar oral feito pelos idosos e, também, pelas crianças, e que possui raízes em uma identidade milenar e memorial.

O aspecto linguístico oral aparece, também, na forma estabelecida de desenvolver o enredo mítico. “O pai então **pensou, pensou, pensou...** Depois **chorou, chorou, chorou** e aceitou fazer o que o filho pedia” (Kithãulu, 2002, p. 27, **grifos nossos**). O autor vale-se da

repetição, não apenas para compor a estilística da obra, mas, principalmente, para externar que a narrativa, por si só, já é um tratado da identidade oral daquele povo.

Em se tratando da obra de Rolim (2017) o espaço é indicado, com efeito, já pelo nome do protagonista presente no título, mas, também, pela metáfora mitológica de “alma-de-gato”. Ao afirmarmos isso, partimos da concepção bachelardiana de que: “[...] o inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem especializadas” (Bachelard, 2008, p. 29). Tal assertiva permite a inferência de que o espaço e a memória se constituem e promovem – entre si –, uma espécie de troca para compreendermos a nós mesmos e ao meio.

O título “*Tikare: alma-de-gato*” faz menção a um pássaro cujo nome científico é *Piaya Cayana*, e, entre os seus costumes, está a monogamia e a característica de andar sozinho ou em pares. O seu canto imita o miado de um gato e existe a crença popular de que é um pássaro que anuncia a morte de quem o ouve. É importante observarmos, também, o fato de que, segundo o dicionário dos símbolos, o sentido místico da palavra alma desenvolveu-se na cultura cristã além de que o gato pode ser entendido, também, como representante do pecado e, por isso mesmo, deve ser: “[...] representado aos pés de cristo” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 462). Então, já pelo título, percebemos uma interferência de uma cultura sobre a outra, pelo menos no nível da linguagem.

É pela linguagem, também, a questão da oralidade mitológica que a obra de Rolim (2017) situa o leitor sobre onde se passa a história. Os próprios títulos dos capítulos já prendem a atenção do leitor nesse sentido: “*O segredo*”, “*A origem da mandioca*”, “*Meu pé de mangaba*”, “*A origem do milho*”, “*A casa da jararaca*”, “*Um dia de caça*”, “*Uma noite sob o luar*”, “*O arco-íris*”, “*Um conto de morte*” e, até mesmo, o décimo primeiro capítulo intitulado: “*A mensagem do utiariti*”.

Além de delimitar um espaço mitológico na obra e expor ao leitor a cultura oral como definidora de uma identidade, os títulos dos capítulos da obra expõem outro ponto sobre a percepção do mito enquanto espaço. À compreensão do mito:

[...] temos de o apreender como uma totalidade e descobrir que o significado básico do mito não está ligado à sequência de acontecimentos, mas antes, se assim se pode dizer, a grupos de acontecimentos, ainda que tais acontecimentos ocorram em momentos diferentes da História (Levi-Strauss, 1978, p. 54).

O “grupo de acontecimentos” a que cita Levi-Straus (1978) se refere, dentro da narrativa de Rolim (2017) em uma espacialidade e perpetua às memórias de um povo a partir

desse espaço que também o constitui. Daí, pois, uma das principais razões à luta dos povos originários por uma territorialidade. Assim como perceptível no enredo ficcional de Rolim (2017), o *ser* indígena é constituído pela ambientação/espacialidade em que se insere. Ao perder este espaço ele perde, também, uma das principais identidades que o constitui: a relação com aquele lugar que lhe fora expropriado.

O espaço pode ter diferentes características e classificações. Coelho (2000a) referiu-se a três tipos de espaço, dos quais: o natural, o social e o transreal. O primeiro, como o próprio nome sugere, refere-se a lugares livres da intervenção humana. O segundo relaciona-se com a ação humana e, o terceiro, são os ambientes criados pelo imaginário. As ações de “*A Fábula do Quase Frito*” acontecem em espaços diferentes, passando pelas três formas de espaço, conforme a nomenclatura de Coelho (2000a): natural, social e transreal.

A aventuras das crianças e o encontro com o protagonista aconteceram em um espaço natural, o morro de Santo Antônio. O desenvolvimento da história acontece na casa das crianças, espaço social. E, a busca de Quase Frito, acontece no morro de Santo Antônio, mas revestido de transrealidade como um: “[...] espaço maravilhoso” (Coelho, 2000a, p. 77) em que os animais e os elementos naturais são personificados.

Figura 17 – Screenshot da página 29 da obra “*A fábula do Quase Frito*”, de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 29).

À luz de Bachelard (2008), D’Onófrio (2007) refere-se a outras nomenclaturas para o espaço, em que:

O espaço tópico é o espaço feliz, enquanto o atópico é o espaço hostil, por ser o espaço do desconhecido, da aventura, que atrai pelo fascínio do mistério [...] é o espaço do sofrimento e da luta. O espaço utópico enfim, é o lugar da imaginação e do desejo (D’Onófrio, 2007, p. 83).

Ao associarmos os espaços de uma obra é necessário lembrarmos, também, que se trata de como o sujeito ou o *ser* se percebe no mundo diante do que considera importante, seguro, prazeroso, protetor e íntimo (ou o oposto disso tudo). A narrativa scaffiana oscila pelos três tipos de espaço que D’Onófrio (2007) se refere, mas prevalece no atípico em que o protagonista vai em busca do seu lugar no mundo. Em se tratando de “*Irakisu: o menino criador*”, as narrativas que constituem o *corpus* da obra, se passam em um espaço natural, mas envolvido por uma transrealidade (Coelho, 2000a) que é mítica, intercalando o imaginário coletivo e a criação de personagens.

Depois que Sanerakisu escureceu o mundo, o pajé Wanijalosu fez nascer do alakisu a semente do pequi, duas crianças: um menino e uma menina. Então, ele mesmo se transformou no pé de pequi. E assim foi espalhando a semente do Pequi por toda parte (Kithãulu, 2002, p. 16).

Pelo prisma de Bachelard (2008) o espaço em que Irakisu vive e “cria” as ações que constituem a narrativa de *Kithãuluana*, dialoga de forma estreita com a cultura da aldeia *Waikutesu* em uma espécie de relação entre o que Bordieu (2013) chama de “espaço físico” e “espaço social”. “Quando apareciam as flores no campo ou no mato, o povo começava a gritar e ia tirar mel. Por isso Takalulu chamou essa gente de Waikutesu, que quer dizer “povo que grita” (Kithãulu, 2002, p. 10).

O trecho nos propõe a reflexão de que há uma correspondência entre espaços sociais e físicos tornando-os concomitantes e sincrônicos por serem permeados por relações sociais, experiências humanas e significados simbólicos, desafiando a visão tradicional que os limita à física porque, de fato, ele não é algo inerte que apenas recebe estruturas e elementos narrativos. O espaço narra. Narra ações, fatos, artes, sentimentos, características, inovações, história, o tempo e o sujeito.

O espaço em “*Tikare: alma-de-gato*”, já no primeiro capítulo, é apresentado ao leitor como atópico (D’Onófrio, 2007). O protagonista, em meio a um emaranhado de emoções, se vê obrigado a enfrentar o desconhecido.

Do alto do ingazeiro, o menino índio viu de longe uma casa de palha. Com o braço em punho, limpou da testa o suor. Estava cansado, arranhado pelos espinhos da mata densa e traiçoeira. Quinze luas embrenhado no cerrado fechado, exposto ao perigo, às onças pintadas, comendo apenas tucumã, e araticum selvagem, bebendo água da chuva que caía todos os dias do céu e dormindo nos galhos das árvores. Era apenas um menino, mas sobrevivia como um homem (Rolim, 2017, p. 11).

Na nomenclatura de Coelho (2000a), como podemos perceber, o protagonista se encontra em um espaço natural, mas, nem por isso, utópico e desejável ao protagonista indígena. “*Tikare: alma-de-gato*” é um processo simbólico e metafórico que associa o espaço externo ao espaço psicoemocional do protagonista.

Em sua cabeça ainda ecoava o barulho das flechas de fogo e o grito das meninas da aldeia. Lembrou de Zazori, a garota mais linda da face da terra, olhos negros, cabelos longos e macios, cheiro de urucum e flores do campo. Sua pele morena como a tintura do jenipapo brilhava sol do meio da tarde. O que teria acontecido com ela? Aqueles homens todos, as flechas de fogo que cortavam o ar e voavam mais rápidas que o vento. Será que ela ainda estava viva. [...] Não queria mais pensar nisso. Desviou a mente por um instante na tentativa de se desligar das tristes lembranças, mas não conseguiu (Rolim, 2017, p. 11).

Apesar de nos capítulos décimo segundo e décimo terceiro a espacialidade constituir-se pela atopia bachelardiana, no decorrer da narrativa, atopia e utopia ora se afastam, ora se imbricam, criando uma relação simbiótica e que se aproxima da “heterogeneidade” defendida por Foucault (2013), mas, também, externando que o espaço se constitui enquanto uma extensão de nosso corpo imaginário. Da relação com este corpo, ou com este espaço, os sentidos são formulados.

— Vou pensar nas coisas boas, disse para si em voz alta e cansada. Pensou na aldeia, em como ela era minutos antes daqueles homens chegarem. As hatis dispostas em círculo no clarão aberto em meio ao cerrado alto da cabeceira do rio, o areião branco, o mandiocal e os pés de buriti. Como eram lindos os buritis. Aqueles cachos avermelhados e brilhantes como escama de peixe atraíam as araras e os tucanos que faziam festa nos fins de tarde de paz e tranquilidade (Rolim, 2017, p. 11-12).

No excerto acima, Tikare parece estar em um dilema entre os espaços do luto e do recomeço. Diante da realidade vivenciada na aldeia, Tikare percebe as próprias memórias como estranhas enquanto um ambiente emocional. Ao crescer junto de seu povo, o protagonista havia formulado um imaginário a partir das observações feitas sobre a cultura e costumes de sua ancestralidade e sobre as relações que poderiam ser desenvolvidas com outros seres e com o meio.

Todavia, o contato com o sujeito não-indígena, a experiência com a violência e desrespeito, fizeram-no ter uma percepção do espaço diversa da que lhe fora ensinada e até por ele imaginada. Tal fato faz com que o protagonista sinta um certo estranhamento, inclusive, emocional. Nesse sentido, o espaço “de fora” (Foucault, 2013) o influenciou “de dentro”, ou melhor dizendo, no âmbito fenomenológico (Bachelard, 2008).

Uma vez que o espaço tem a ver com a presença que estabelecemos no mundo, a formação da identidade do *ser* parte, também, da forma que o espaço (exterior e interior) é constituído, tanto por experiências individuais, quanto coletivas. O espaço ficcional, assim como o espaço real, é percebido e interpretado diferentemente pelos seres. É o espaço externo-afetivo que convoca Quase Frito a questionar-se sobre as próprias raízes e, por consequência, influencia a transformação na identidade do protagonista. É o espaço externo que obriga Quase Frito a adaptar-se, a encontrar e a transcender a identidade de recém-chegado na floresta.

Desse modo, tem-se o *ser* em questionamento, orientado por suas subjetividades, influencia a espacialidade. Ao se perceber pertencente a uma comunidade necessitada, Irakisu decide se posicionar em forma de auto-sacrifício e modifica o espaço social da aldeia, assim como, possivelmente, seja a constante mudança de lugar a provocar Kithãulu (2002) a registrar as memórias de seu povo por meio da escrita.

Podemos dizer que, assim como o *ser* o percebe e/ou o transforma, o espaço impõe, também, uma certa transformação ao *ser*. Esse processo não acontece respondendo a uma coincidência e/ou aleatoriedade. Antes, com efeito, parte de um processo de autoquestionamento e de busca, acompanhados da angústia, da incerteza do que se é enquanto ser investigador de si mesmo ou o que se deve fazer perante as múltiplas identidades e/ou decisões a serem tomadas. É a angústia que impulsiona Tikare a sair de seu espaço de conforto e abrigo na direção da aldeia para avisar sobre os não-indígenas. É a angústia perante a possibilidade da morte que o faz decidir pela troca de espaço conhecido pelo desconhecido e, durante esse processo, valer-se do espaço interno para suportar o externo.

Seja *Tikare*, *Quase-Frito* ou *Irakisu*, estes mostram que a espacialidade influencia ou é influenciada não apenas pela origem dos fatos, mas sim, por como os acontecimentos são abstraídos e colocados em diálogo com a identidade do *ser* que questiona a si próprio e ao meio. Desse modo, perceber e/ou modificar o espaço significa transformar a si próprio. O *ser* é espaço (in)(ex)terno ao que o destaca (ou eleva) enquanto essência identitária multifacetada proposta e disposta a inquirir-se, a adaptar-se e readaptar-se.

Sejam os seres reais, os leitores ou ficcionais, estes são constituídos por histórias e vivências distintas e, por isso, abstraem ou externam o entorno por prismas diferentes. Apesar de não ser uma regra que se aplique a todo e a qualquer caso, a identidade do leitor tende a influenciar no modo como ele venha a perceber o espaço, bem como a outros elementos na materialidade do texto literário.

Possivelmente, um leitor que não conheça a região de Cuiabá não conseguirá perceber que a identidade de sabedoria e mistério atribuídos ao Conselheiro, em Scaff (1997), se deve

ao fato da ave real ser um dos símbolos mato-grossenses mais difíceis de serem vistos em outras microrregiões do Estado, além da leveza e lentidão dos seus movimentos serem a razão à tranquilidade dos gestos do personagem.

Seria difícil para um leitor, também, que nunca viu um lobo-guará, entender o medo que Tikare sentiu ao estar sozinho à noite, embrenhado na mata fechada. É difícil, inclusive, entender o real significado e a proporção correta do que é considerado ‘mata fechada’ em Mato Grosso. Assim como, por mais que haja um esforço, o entendimento do sujeito não-indígena sobre a simbologia mítica dos povos originários, será sempre regido pela falta da vivência e de pertencimento étnico.

Portanto, se a identidade não é uma premissa à percepção e (re)produção de sentidos na obra, ela se configura, pelo menos, como um orientativo. Não queremos dizer, com isso, que devemos ler apenas obras com as quais nos identificamos e/ou que não haverá entendimento se as identidades do leitor e obra não estiverem alinhadas. Pretendemos apenas atentar que esses pontos dificultam a fruição estética e que, por isso cabe, principalmente, ao sujeito mediador, observar se, de alguma forma, o leitor insere-se no espaço da obra, seja por identificar-se ou querer identificar-se, ser próximo ou querer aproximar-se.

4.5 As marcas do tempo nas narrativas-corpus

Se por um lado o *ser* perpassa conceitos dentro de uma determinada espacialidade, como dissemos anteriormente, outro elemento que se associa ao espaço no sentido de caracterizar os personagens e preparar a narrativa, bem como fazer-se base para os fatos dentro de uma obra ficcional é o tempo estabelecido pelo narrador para o que quer contar. Segundo D’Onófrio (2007):

A ficção literária é uma arte predominante temporal: toda diegese pressupõe um começo, um meio e um fim [...] constituído por um complexo de valores temporais, em que **se imbricam o tempo do narrador, o tempo do relato e o tempo do leitor** (D’Onófrio, 2007, p. 84, **grifo nosso**).

Pela parte grifada na afirmação de D’Onófrio (2007) depreendemos que, assim como o espaço, o tempo em uma narrativa também é subjetivo, uma vez que cada *ser* o percebe de forma distinta. Isso acontece porque, além de sujeitos e situações discursivas diversas, o efeito do tempo em cada *ser*/sujeito também ocorre de forma única. Tal fato não ocorre aleatoriamente pela simples escolha do autor ao produzir a obra. Acontece dentro de uma sistematização em que cada personagem e, até mesmo o narrador, percebe a temporalidade da narrativa por uma

perspectiva, ou melhor, por um ângulo, uma ótica diferente. Este ângulo e/ou ótica é definido pelas subjetividades psicossociais de cada *ser*-personagem e, conseqüentemente, pelo leitor.

O narrador de Scaff (1997) situa o leitor dentro de um tempo e espaço de forma a subverter os modelos clássicos das narrativas que iniciam com “*Era uma vez*”. Ao escolher expressões como: “Mas isso era **um povo antigo** que eles nem sabiam se ainda existia. Mas **gente de agora** que escuta rádio que até mesmo vê televisão. Desses **não apareciam um**” (Scaff, 1997, p. 06, **grifos nossos**), por meio da linguagem oralizada e coloquial, o narrador situa o leitor quanto à faixa etária a que se refere: a adolescência.

O narrador propõe ao leitor, ainda, uma temporalidade específica da história que narra: as décadas de 1980 e 1990 quando os recursos tecnológicos do rádio e televisão se tornaram acessíveis às diferentes classes econômicas e se inaugurou um comportamento social entre os adolescentes, solidificado no século XXI: o de se manter conectado aos recursos tecnomidiáticos e, posteriormente, virtuais. O excerto da obra refere-se ao comportamento dos adolescentes quanto a não se aventurar e/ou conhecer outras possibilidades e ambientes, ou seja, aprender/descobrir pela experiência prática e não apenas acreditar no que os meios de comunicação apresentam. O leitor é direcionado a se autoquestionar sobre qual é a importância dos chamados “meios de comunicação de massa” naquela época e qual a sua importância na contemporaneidade.

Ainda sobre a questão do tempo, na narrativa, Barthes et al. (2011) afirma que: “[...] do ponto de vista da narrativa, o que chamamos tempo não existe, ou ao menos só existe funcionalmente, como elemento, de um sistema semiótico: o tempo não pertence ao discurso propriamente dito, mas ao referente” (Barthes et al., 2011 p. 38). As palavras de Barthes et al. (2011) nos mostram que para se considerar o tempo em uma narrativa, há de se considerar o *todo* do contexto.

Sobre o tempo Bakhtin (2014) afirma que a narrativa é composta de uma relação que ele chama de cronotopo. Considerar o tempo é necessariamente, também, reconhecer a noção de espaço, pois ambos são indissociáveis. O autor explica que:

No cronotopo artístico literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui **o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível**; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo do enredo e da história (Bakhtin, 2014, p. 211, **grifo nosso**).

A assertiva de Bakhtin (2014) explicita que tempo e espaço são indissociáveis, mas afirma, também, que outros elementos narrativos fazem parte desse constructo de tempo-espaço.

O céu da mata acendia muito mais estrelas que o céu da cidade. Já devia estar bem de noite. Resolveu dormir. Subia em uma árvore e escolheu uma forquilha onde se ajeitou. Mas quedê pegar no sono. A mata fazia muito barulho. Ele não sabia se era bichos brabos. Podia ser uma onça, um lobo. Podia ser um bicho que gosta de comer filhotes. Quase Frito estava sentindo muito medo. Ficou no escuro com os olhos arregalados. Tremia cada vez que uma coruja piava. Mas depois o sono foi aumentando, aumentando. Ficando maior que o medo. Aí ele dormiu (Scaff, 1997, p. 30).

A sequência e a gradação dos acontecimentos objetivam prender a atenção do leitor, mas é o espaço e os pensamentos do protagonista que fornecem a imagem de estagnação temporal ao leitor. Este, por metáfora, aproximação e identificação com o protagonista, tem a possibilidade de leitura de que o desconhecido é formado pelo duplo oposto: fascínio e risco. No excerto acima, percebemos que há, ainda, uma certa duplicidade de tempo na narrativa. Há a presença do tempo cronológico, mas prevalece a ordem psicológica das ações. O ambiente narrativo dá o tom e o ritmo dessa ação por meio de um: “[...] monólogo interior indireto” (D’Onófrio, 2007, p. 87).

Bakhtin (2014) explica-nos, ainda, que: “[...] os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço veste-se de sentido e é medido com o tempo” (Bakhtin, 2014, p. 11). No excerto de “*A fábula do Quase Frito*”, o narrador contextualiza o espaço, contrapondo ambiente social e natural, mas insere, também, os pensamentos do protagonista para que, assim, o leitor perceba o monólogo em que Quase Frito se encontra. A determinação do tempo se dá apenas mediante ao espaço, ao monólogo indireto e ao medo sentido pelo protagonista. Daí, por consequência, o tempo advindo dos aspectos citados na obra criam uma espécie de suspense no enredo.

Coelho (2000a) explana sobre três tipos de tempo, dos quais: exterior, interior e mítico. Esclarece-nos Coelho (2000a) que o primeiro se refere à sucessão cronológica dos dias e das noites; o segundo faz referência ao emocional e/ou ao psicológico das personagens; e, o terceiro, é o que envolve as crenças e as mitologias. Ao observarmos todo o entorno da narrativa de Scaff (1997), percebemos que, embora o narrador relate os fatos dentro de uma temporalidade externa, para o protagonista, o que prevalece é o tempo interno devido à sua busca interior e pela sua própria identidade.

E ficava triste bem por sete dias.

*Me chamam Quase Frito
Mas meu nome ninguém sabe
Me chamam Quase Frito
E nem posso reclamar*

*Pois se perguntarem:
Qual o seu nome Quase Frito
De onde é que você vem?
Qual é o seu bando
Qual é a sua grei?*

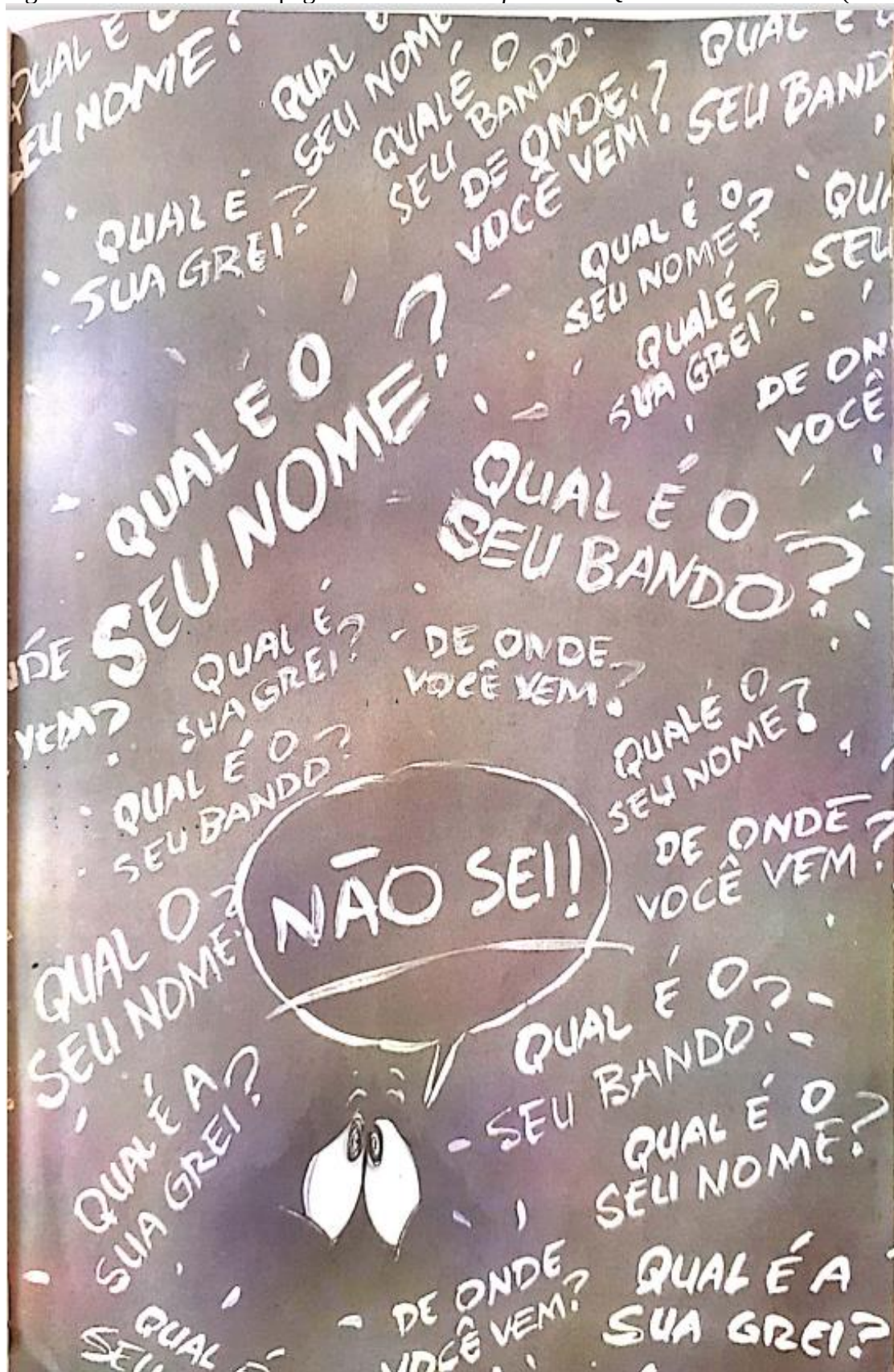
*Responderei tristonho:
Não sei!*
(Scaff, 1997, p. 18, **grifos originais**).

Nesse trecho, a diferença das concepções de tempo para o narrador e, para o protagonista, ficam explícitas para o leitor. A primeira frase menciona literalmente a quantidade de dias e não nos parece ser aleatória essa escolha por “sete dias”, número emblemático que representa uma certa sacralidade e misticismo, tempo de reflexão e de cura. Possivelmente, “sete dias” indica, por assim dizer, o período em que o protagonista precisava para se recompor emocional e fisicamente das intempéries que enfrentava, sejam as queimaduras físicas, sejam a angústias de não saber as próprias origens e ter de construir uma história sozinho, a partir de um trauma e uma violência.

Na sequência, aparece a interiorização do tempo para Quase Frito em forma de poesia, apresentando uma duplicidade temporal. A primeira, por se tratar de uma poesia, mostra uma abordagem temporal mítica, uma vez que segundo as ponderações de Moisés (2012): “[...] a poesia é por natureza acrônica. Entretanto dela se aproxima o tempo mítico, já que este remete para uma esfera alheia ao contexto da história e da consciência” (Moisés, 2012, p. 121, **grifo original**).

A outra nuance temporal parte das subjetividades e dos pensamentos da personagem. Parte, como já dissemos, de um tempo psicológico e fica evidente a angústia que o protagonista vive dentro desse tempo de reminiscências. É nítido, ainda, o autoquestionamento e a percepção de que enquanto *ser*, ele (Quase Frito), é regido pela falta: a falta de identidade.

Figura 18 – Screenshot da página 19 da obra “A fábula do Quase Frito” de Scaff (1997)



Fonte: (Scaff, 1997, p. 19)

A Figura (18) mostra-nos uma personagem imersa em suas reminiscências e questionamentos existenciais e identitários, mas suspensa, alheia à temporalidade externa. No decorrer da narrativa, a obra scaffiana, ora se afasta do tempo enquanto memória para o protagonista, ora se aproxima no sentido de que, para compor também a subjetividade do protagonista, o narrador vale-se de um tempo mítico, tal como se refere Coelho (2000a) ou tempo metafísico como nomeia Moisés (2012).

Outro ponto que merece destaque é fato de o narrador e o ilustrador tratarem o tempo na narrativa de forma diferente. Na Figura (18), por exemplo, fica nítida a simultaneidade pensamentos do protagonista, pois mostra que o ilustrador constrói sua arte de forma a condensar as emoções do personagem em imagens, enquanto o narrador trata o tempo dentro de uma cronologia e linearidade do enredo e, por vezes, resvala em um tempo mítico ao referir-se à mitologia presente em Mato Grosso.

A temporalidade aderida por Kithãulu (2002) e Rolim (2017) abordam, também, duas formas, dada a natureza das narrativas constituídas por autobiografia de Kithãulu (2002), e por memórias e mitologia do povo *waikutesu* e *haliti*. Em Kithãulu (2002), apesar do uso da primeira pessoa na narrativa autobiográfica, o autor conta os fatos marcantes da própria vida e da aldeia seguindo um tempo cronológico que serve para ratificar as informações que Kithãulu (2002) expõe.

Com dezessete anos me casei pela primeira vez. De acordo com os nossos costumes. É o chefe da aldeia que escolhe com quem nos casamos. Quando casamos fazemos uma casa perto da casa de nosso pai, ou da casa do pai da nossa mulher. É ela que decide isso (Kithãulu, 2002, p. 19).

Ao ler o excerto acima o leitor literário percebe que a narrativa de Kithãulu (2002): “[...] comporta um tempo objetivo, um tempo “público”, delimitado e caracterizado por indicadores estritamente cronológicos atinentes ao calendário do ano civil” (Silva, 2007, p. 745-746). Porém, o excerto evidencia, também, que se trata de um relato memorial que se baseia não apenas em uma história individual, mas sim, em uma coletividade social. O relato autobiográfico de Kithãulu (2002) é atravessado por essa coletividade que também o constitui como ser e, portanto, o obriga, por assim dizer, a falar sobre os fatos e as experiências que envolveram outras pessoas em seu entorno.

Na aldeia, quando o dia amanhece, os pássaros cantam bonito, as cigarras tocam sua gaita. As crianças se levantam, a mãe já deixou preparada a comida, elas comem e vão brincar. Tudo começa na brincadeira. Os meninos fazem arcos e flechas e depois vão todos para o rio flechar os peixes. Enquanto isso, as meninas fazem chicha de mandioca e preparam o beiju, os meninos chegam

com os peixes para assar. As crianças brincam, riem, cantam, dançam e ouvem as histórias do passado. É muito bom ser feliz, alegre (Kithãulu, 2002, p. 15).

Há um segundo tempo que prevalecerá na narrativa de Kithãulu (2002) e de Rolim (2017), o tempo que Coelho (2000a, p. 80) considera: “[...] ideal da literatura infantil” (Coelho, 2000a, p. 80), o tempo mítico: “[...] corresponde ao tempo imutável, eterno, que se repete sempre igual, sem evolução nem desgaste” (Coelho, 2000a, p. 80), aquele que não tem modificação na sua estrutura, tampouco progressão por falta de precisão:

Nos tempos passados havia só o lua e a sol. O lua era um homem, e a sol, uma mulher. A sol era a menina mais bonita do céu, *ôsu*. O lua, *iraka kanâtakisu*, sol da noite, era um homem que vivia sozinho. O lua só clareia à noite, por isso ele só andava à noite. Certa vez ele pensou: “Preciso de alguém ao meu lado” (Kithãulu, 2002, p. 20, *grifos originais*, **grifo nosso**).

Foi antes dos nossos parentes existirem. Naquela época não havia nenhum ariti andando por essas terras, tudo era mato selvagem, cheio de bichos de todo tipo, de serpentes, de onças e hawarese de dentes compridos e afiados. Os ariti viviam dentro de uma rocha, debaixo da terra, uma rocha grande à beira de um rio. Eles nem sabiam que existia a terra, só conheciam a caverna escura e úmida (Rolim, 2017, p. 25, **grifo nosso**).

Ao observarmos os enunciados acima descritos, percebemos que não há como saber quando ocorreram os fatos: “Nos tempos passados” e “Foi antes dos nossos parentes existirem”, pois não são temporalidades detectáveis para o leitor. Moisés (2012) chama o tempo mítico, também, de tempo metafísico e diz que ele está:

Acima ou fora do tempo histórico ou do tempo psicológico, embora possa neles inserir-se ou por meio deles revelar-se, é o tempo oncológico por excelência, anterior a história humana e à irrupção da consciência, identificado com o mundo cósmico ou com a natureza. Tempo coletivo transindividual, tempo da humanidade quando era um só corpo fundido às coisas do mundo [...] (Moisés, 2012, p. 412).

Isso significa dizer que o tempo metafísico e/ou mítico parte de uma crença de que as épocas relatadas realmente existiram. É a crença coletiva que dá forma e atribui sentidos à temporalidade metafísica e mítica. Nas obras de Kithãulu (2002) e Rolim (2017) não se sabe quando as narrativas mitológicas aconteceram. Não há como o leitor perceber a presença de uma temporalidade por se tratar de um tempo participante de um coletivo, como por exemplo, o tempo das fábulas, mitos, deuses e lendas.

Seja na obra de Scaff (1997), pelo olhar do narrador ao referir-se aos mitos em Mato Grosso, seja nas obras de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), pelo olhar de suas personagens, o

tempo metafísico proporciona, ao leitor, o contato com a memória social de um povo. Assim, as narrativas se apresentam como: “[...] meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (Le Goff, 1990, p. 225). As narrativas externam o fato de que a memória pode ser relacionada, ainda, aos mitos de determinada cultura e/ou povo e, por essa mesma razão, constituírem-se formas de dialogar com as ideias de identidade, pertencimento e alteridade do sujeito leitor juvenil.

Ainda em se tratando de tempo, é necessário lembrarmos que não há uma “pureza” na escolha desse e/ou de outro tipo classificatório. Há apenas a prevalência de um ou outro em determinada obra (D’Onófrio, 2007). A nós fica o sentido de que a conjuntura da obra se faz em uma espécie de consonância de diversos elementos, uma aproximação coerente a constituir *todo* e o escopo da narração. Apesar dessa coerência e/ou concordata entre tempo, espaço e outros elementos narrativos: “[...] os acontecimentos que preenchem o tempo nunca são apresentados *em todas as suas fases*, quer seja um só acontecimento formando um todo, quer uma multiplicidade de acontecimentos sucessivos” (Ingarden, 1973, p. 259-260, **grifo original**). Ou seja, ainda que observemos o tempo em uma narrativa, não será possível compreendermos todos os acontecimentos e/ou nos apercebermos de todas as nuances da temporalidade, pois não é o próprio tempo que está sendo observado, mas sim, elementos que preenchem uma de suas fases.

A temporalidade na ficção se apresenta, portanto enquanto uma forma de o *ser* ficcional (e pode ser estendido ao *ser* real e leitor), como um elemento a propiciar meios à constituição da identidade. Seja o tempo linear ou não-linear, aparece enquanto orientação e direcionamento à caracterização dos personagens, na progressão da trama e na influência da percepção do leitor sobre a materialidade.

Em “*A fábula do Quase Frito*”, a oscilação entre as espécies de tempo pode ser associada à instabilidade da identidade do protagonista que tenta se conhecer e se adaptar na medida em que o tempo e o espaço se perfazem diante dele. É a passagem linear do tempo que proporciona, ao protagonista, a recuperação do incêndio. É o tempo psicológico que permite a ponderação de Quase Frito em ser ou não ser o que a sociedade espera dele. É o tempo mítico que o torna japuía.

O tempo em “*A fábula do Quase Frito*” produz um outro efeito além da influência sobre os personagens e suas respectivas identidades, aparece como a oportunidade para o leitor perceber que a sua identidade enquanto leitor e os sentidos produzidos podem ora ser ou aparecer de forma implícita, ora podem se constituir como uma crítica. O fato é que ao se

envolver com a trama literária a partir do tempo em que ela é produzida, percebida e/ou alicerçada enquanto forma, o leitor é convidado a refletir sobre as suas próprias experiências, perspectivas e identidades. A maneira como o tempo é percebido e interpretado pelo leitor contribui para sua compreensão da história e sua relação com os personagens.

Em “*Irakisu: o menino criador*” e “*Tikare: alma-de-gato*”, o tempo marcado pelas tradições ancestrais ressaltam a identidade cultural e espiritual dos personagens. Aqui, o tempo não parece se pautar apenas no ser individual, mas em uma coletividade. Por meio da suspensão do tempo, os irmãos *Waninjalosu* e *Sanerakisu* concretizam o paradoxo da vida adolescente e da vida adulta. É o tempo real em diálogo com o mítico que possibilita a construção identitária de contador de história de Kithãulu (2002).

Já em “*Tikare: alma-de-gato*”, além do tempo de a memória possibilitar a construção da identidade de Tikare, enquanto um *ser* que preserva e mantém viva a cultura *haliti* oferece, ainda, uma forma de o leitor autoquestionar-se sobre como a relação de um ser individual e um ser social acontecem. O leitor, identificando-se com Tikare, vivencia a duplicidade de ser e pertencer durante todo o percurso da obra como se autoquestionasse em situações como: *devo ser adolescente e namorar a garota ou pertencer e esperar o momento certo como manda os rituais? Devo seguir minha curiosidade e tocar as yámakas ou seguir o que a cultura manda e me afastar? Devo ser filho e dizer que a proibição às mulheres de se aproximar da flauta é errada ou seguir o caminho que me foi imposto desde os ancestrais e perpetuar a tradição?*

Eis que o tempo presente nas obras literárias pesquisadas vão além da sensação física, pois abrem espaço para o leitor responder a essas perguntas enquanto a trama mostra o protagonista se formando enquanto homem *haliti* a partir dessas conjecturas. O tempo, nas duas narrativas pesquisadas, é composto por significados, interpretações e experiências que moldam a forma como os personagens e, sobretudo os leitores, interagem com o mundo ao redor, seja real, seja ficcional.

Tem, pois, a característica de poder aproximar personagens e leitores por meio da identidade ao perceber que um personagem se altera e/ou modifica o próprio pensamento. Na medida em que o tempo passa ou se configura e reconfigura, o leitor tem a oportunidade de perceber que sua forma de leitura pode, também, ser adaptável e transformável. Do mesmo modo como o tempo se move e se modifica, ler e (re)produzir os sentidos pode ser moldável e reestruturável.

4.6 Narrador: identidades e memórias

A obra literária enquanto uma produção estética, é formulada a partir de funções e, todos os detalhes em sua constituição, agregam sentidos ao escopo da arte. Nesse sentido, o narrador da obra literária manipula a função narrativa, bem como destaca e/ou suprime, para o leitor, os fatos que ele próprio (narrador) considera pertinentes – ou não. Constitui-se, portanto, em ser ficcional e: “[...] narra pessoas (personagens), eventos e estados” (Rosenfeld, 2018, p. 26).

As nuances que o narrador atribui à narrativa afastam, tanto o narrador (ser fictício), quanto o sujeito real (autor implícito), além de que são as mesmas nuances, tais como a manipulação da linguagem e a fantasia, o tempo, o enredo e o espaço, dentre outros, os quais conferem ficcionalidade ao *ser* que conta a história e, em algumas situações, manipula a opinião do leitor a favor de si, de alguma personagem ou, ainda, de situações vivenciadas. Em “*A Fábula do Quase Frito*”, o *ser* que narra a história propõe uma forma de narrar diferenciada já pelos moldes da história. Ele faz uma espécie de contextualização (quase uma moldura) para o leitor não apenas perceber o espaço e o tempo em que ocorrem os fatos, mas também, criar um elo entre leitor e obra, além de possibilitar um vislumbre das características psicossociais em que o protagonista fora encontrado.

A história inicia-se realmente na página seis com o narrador nos mostrando a sua capacidade de conhecimento dos fatos perante a história que começa a se delinear: “A criançada já estava cansada de tanto andar” (Scaff, 1997, p. 06). A onisciência presente no narrador de Scaff (1997), ora destaca detalhes da história, ora refere-se ao interior do protagonista e o contexto em que a narrativa ocorre. Em meio a esse ir e vir sobre o que focalizar, o narrador deixa, ao leitor, pistas sobre a sua linguagem, ideologias e identidades.

[...] De todo lado, labaredas. Como foram entrar nessa? Parecia que o fogo cercava os meninos por todos os lados. De repente, pareceu até milagre, saíram num descampado que já tinha sido quase todo queimado. Saíram numa desabalada carreira. É aqui que nossa história começa. É a história de um bichinho que eles encontraram no meio das cinzas (Scaff, 1997, p. 08).

Pelo excerto acima, o leitor consegue saber alguns pontos sobre o narrador, como por exemplo, as ideologias com as quais se identifica. Por meio da linguagem utilizada, o narrador pode, inclusive, situar o leitor sobre aspectos sociais que o envolve (ao narrador). Ao mencionar a palavra “milagre”, o narrador faz referência à religiosidade e remete à imagem de um Deus hebraico, uma vez que o termo é presença recorrente no principal livro que marca tal ideologia: a Bíblia Sagrada.

Ao afirmar: “É aqui que nossa história começa [...]” (Scaff, 1997, p. 08), o narrador demonstra ser alguém acostumado a contar histórias, alguém que tem a habilidade de prender a atenção do seu interlocutor/leitor e que se vale, também, da linguagem coloquial oralizada para alcançar não somente o público, mas também, deixar implícita a informação de que o narrador é alguém próximo ao público. Alguém que, embora conheça a língua culta, prefere a forma coloquial para se expressar.

A escolha de palavras do narrador permite que o leitor perceba as sutilezas por detrás da narrativa. O que ele começa a contar é uma história de alguém que o narrador considera ter sido injustiçado, expropriado e, por essa razão, digno de pena. O diminutivo em “bichinho” somado à forma como o narrador descreve o encontro permite que o leitor perceba que a situação vivenciada pelo protagonista afeta, também, o próprio narrador.

Ao valer-se desse estilo de “contar”, o narrador scaffiano demonstra que: “[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros” (Foucault, 2008, p. 112). A asserção de Foucault (2008) nos faz refletir que o narrador em Scaff (1997) se vale do discurso para relacionar-se com todo o contexto em que a história que ele (narrador) conta.

Desse modo, apesar da prevalência em narrar de forma onisciente e supostamente “neutra”, em terceira pessoa, no decorrer da narrativa, aparecem lampejos de: “[...] intromissões e generalização autorais sobre a vida, os modos e as morais que podem ou não estar explicitamente relacionadas com a estória à mão” (Friedman, 2002, p. 173), tal como acontece em: “Todo mundo conhece a história da cigarra e da formiga [...] Vocês também conhecem essa história. [...] Ninguém zangava porque **todo mundo gosta de história repetida**” (Scaff, 1997, p. 10, **grifo nosso**). Os excertos da obra nos mostram um narrador que se utiliza das ações e concepções de suas personagens para expor as próprias opiniões e julga que seu leitor saiba, domine e/ou tenha conhecimento prévio, não apenas como uma forma de entender o enredo, mas também, concordar com ele, narrador.

A narrativa tem sua linguagem manipulada de forma que o leitor acredite que as afirmações elencadas são realmente dos personagens e não do próprio narrador. O narrador tenta passar a ideia de neutralidade e distância dos fatos para assim transmitir a ideia de idoneidade sobre as informações que fornece, mas expõe, por meio do relato, que toda a narrativa é (re)elaborada e (re)apresentada por um ângulo e uma ótica que, ora externa sentimentos, sensações e opiniões dos personagens, ora camuflam os pensamentos do próprio narrador.

Para além da questão de estrutura, a obra scaffiana permite-nos a inferência de que a narrativa *pode* e *deve* ser um espaço de conjecturas cambiantes desde a escolha do tipo de narrador. Ou seja, a obra literária deve existir no limite entre o que é da ordem do classificável e da eminente inovação em narrar, um espaço em que o leitor entenda e sinta como seu, algo que partiu e é do outro. Dito de outra forma, abstraia a obra escrita por outrem como sendo sua própria, não por apropriação e, sim, por identificação.

No primeiro parágrafo da obra, o narrador permite que o leitor infira outras questões acerca da narrativa que começa a se delinear perante seus olhos, a linguagem selecionada para compor esteticamente a obra por possuir certa proximidade com o leitor juvenil. “Na ida tudo tinha sido fácil tinham subido o morro quase num zás trás. Na verdade, não foi bem assim” (Scaff, 1997, p. 06). A utilização da onomatopeia indicando ida e volta, além de tornar mais fácil a compreensão facilita, também, ao leitor jovem, dois importantes aspectos: o primeiro tem a ver com a formulação da imagem das crianças correndo e, o segundo, a direta associação com as histórias em quadrinhos.

Ao valer-se da onomatopeia, é como se o narrador quisesse traçar uma ligação direta com o leitor e afirmasse para ele que na história não há descrições enfadonhas das quais costuma ler em outras obras, mas há ação. Já no início da leitura, a narrativa denota que: “[...] uma obra é ao mesmo tempo o esboço do que pretendia ser e do que é de fato, ainda que os dois valores não coincidam” (Eco, 2015, p. 27). Pela afirmação de Eco (2015), podemos perceber que a linguagem-recorte presente na narrativa de Scaff (1997) produz sentidos muito mais amplos do que aqueles que aparecem explícitos no texto.

Expressões como “criançaçada”, “num zás trás”, apesar de não pertencerem apenas ao vocabulário juvenil de 1995, ano em que a obra foi lançada, possuem uma certa aproximação com os jovens devido ao seu estilo despreocupado, informal e oralizado da comunicação. Essa característica de oralidade se alonga por toda a narrativa, mas já se anuncia ainda no título que traz a expressão “Quase Frito” em correlação a “Quase Morto” e/ou “Ameaçado de morte”.

Outro exemplo de: “[...] abertura, entendida como ambiguidade fundamental da mensagem artística” (Eco, 2015, p.27), pois o sarcasmo presente na expressão que nomeia o protagonista não se refere literalmente a ser frito no fogo, à ação culinária, mas ao fato de o incêndio quase matar o protagonista, o que, por si só, também situa o personagem dentro de uma espacialidade de margem e antagonismo social.

O título chama a atenção, ainda, à história do protagonista e não para o *ser*-personagem em si. Destaca e cria expectativa no entorno da história, enquanto deixa a abertura para o leitor se questionar se a alcunha “quase frito” realmente se adequa. “*Quem*” seria o *ser*? Por que

alguém “aceitaria” esse nome? Eis que o narrador prepara o leitor desde o título para garantir a atenção, aproximação e autoidentificação com o protagonista e o pacto leitor e obra se firmarem.

Os narradores de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), assim como o de Scaff (1997) partem, também, da constituição identitária de seus protagonistas. O que conecta os narradores de Kithãulu (2002) e Rolim (2017) ao narrador scaffiano são as memórias que, tanto Irakisu, quanto Tikare se valem para constituir a própria identidade e, nessa esteira, Quase Frito busca para compreender a si enquanto ser pretencente a um meio social.

Ainda que em Scaff (1997) as memórias estejam/sejam, de certa forma, silenciadas por outros fatores que compõem o escopo identitário do *ser* protagonista e estejam/sejam configuradas em perspectivas diferentes, elas convergem no sentido de constituir a identidade do personagem, mas também, na forma como o narrador se apropria dessas memórias do *ser* ficcional para construir a própria destreza em narrar.

Outro ponto que precisa ser salientado é que em ambas as narrativas (Irakisu e Tikare), o narrador não pode ser pensado individualmente, pois são seres integrados socialmente. Em *“Irakisu: o menino criador”* temos um narrador: “[...] contador de histórias ou narrador primordial” (Coelho, 2000a, p. 67) de histórias ouvidas de ascendentes. Isso significa dizer que há um narrador que apresenta ações por mediação, sem valer-se da própria imaginação e/ou criatividade sobre as narrações. Antes, com efeito, mostra as próprias vivências ou, no caso de Kithãulu (2002), da coletividade em que se insere.

O narrador de Kithãulu (2002) parte da concepção de que as memórias de seu povo são histórias muito maiores do que o sujeito não-indígena concebe. São uma forma de perpetuar o próprio povo. Quando o narrador de *“Irakisu: o menino criador”* decide por escrever essas histórias ele faz, também, um movimento de “irromper” um conhecimento que, para o povo *Waikutesu*, é tradicional e milenar: a contação de histórias.

No começo do mundo, não era só comida que não havia. Havia só um macaco pequeno, parecido com o sagüi, mas cerca de três vezes maior. Chamamos esse macaco de Katoalusu. Ele andava sozinho no mato, sem amigos. Vou contar para vocês agora a história da origem dos animais (Kithãulu, 2002, p. 30).

O autor biográfico de *“Irakisu: o menino criador”*, associa as próprias vivências e experiências enquanto “*ser*” aos mitos, rituais, simbologias e culturas do povo *Nambikwara-Waikutesu*. Para o narrador de Irakisu, a origem dos animais não é uma história ficcional. É, antes, algo que remonta às suas crenças, ainda que sejam histórias fantásticas. Podemos, assim

dizer, que em Kithãulu (2002): “[...] os textos biográficos interpõem fatos de sua vida, dividida entre a aldeia e a cidade, aos saberes de seu povo. Organizam-se a partir de uma sucessão de episódios baseados na oralidade e na experiência de vida do autor” (Costa et al., 2019, p. 152).

Até hoje faço tratamento do coração. Aqui na cidade, meu trabalho é mostrar a cultura do meu povo para vocês, e gostaria muito de levá-lo às crianças carentes. Hoje, na minha aldeia, há escola para as crianças estudarem. Fico contente que muitas comunidades indígenas estejam fazendo um bom trabalho dentro de suas aldeias na área da educação e da saúde, se organizando em associações, criando os próprios projetos. Antigamente as meninas ficavam muito doentes porque não havia festa para elas. Então, um pajé cego ficou pensando numa forma de trazer alegria para as meninas. Ele criou o ritual mais importante para o meu povo: a festa da menina-moça (Kithãulu, 2002, p. 33).

O excerto acima demonstra, pois, a alternância de realidades proposta pelo narrador que fala de si à coletividade quando expõe as experiências do “autor implícito” (Coelho, 2000a), mas também, parte da coletividade para falar de si. Esse processo circular em que a narrativa se circunscreve expõe que o narrar é mais que uma decisão, faz parte da identidade do narrador de “*Irakisu: o menino criador*”, mas é, também:

[...] uma tentativa de conciliação dos sistemas oral e escrito [...] A tradição, representada pelo mundo dos mais velhos, é assumida pelos mais novos através da leitura e da escrita recriando – a estes pela vocalização da letra. **A representação do narrar expande – se, ganhando novos contornos** (Costa; Coenga, 2015, p. 66, **grifo nosso**).

Por meio da ação de contar, o narrador de “*Irakisu: o menino criador*” se vale de um certo simbologismo, de uma linguagem emblemática, metafórica e mítica para falar sobre temas que são comuns ao povo *Waikutesu*. Podemos dizer, então, que a ação do narrador, em nossa obra-corpus, parte não apenas de um estilo de narrar, mas mostra uma forma de ler e significar o mundo.

As narrativas vão tomando uma proporção que se tornam criações, não apenas de um sujeito, mas de todo um povo: “Em geral são os velhos que contam histórias, mas os avós e tios também podem contá-las. [...] As mulheres e as meninas também vão, toda a aldeia vai escutar as histórias” (Kithãulu, 2002, p. 11-12). O excerto em Kithãulu (2002) mostra, também, que apesar de o narrador estar intimamente ligado ao coletivo social da aldeia e dos costumes, apesar de as memórias míticas do narrador se misturarem com a autobiografia de Kithãulu (2002), enquanto ser literário, o narrador dos mitos *nambikwaras* em “*Irakisu: o menino criador*” é sempre alguém mais velho e/ou ancião. Ou seja:

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia [...]) (Benjamin, 1994, p. 221).

O narrador de Kithãulu (2002) destaca, com efeito, as memórias enquanto o fator preponderante da obra. O que importa não é a visão do protagonista sobre o meio, nem a vida do narrador em si, mas sim, como essas memórias constituem o espaço, o tempo e todos os seres ao redor. A narrativa de Kithãulu (2002) se destina: “[...] tanto para um público-alvo índio (para os parentes), quanto para os não índios” (Thiél, 2012, p. 46) porque, ao se referir à dialogicidade entre os seres, a obra aborda assuntos que interessam a todos os povos.

Outro ponto implícito na forma em que a narrativa de Kithãulu (2002) é organizada é que, ao partir da coletividade, o narrador autobiográfico de *“Irakisu: o menino criador”*, expõe que sua autoria foi impulsionada, também, por esse mesmo elemento: o coletivo. Além disso, a narrativa explícita que dentro dessa autoria, com alicerces coletivos, está sedimentada uma espécie de circularidade da prática de narrativas orais em que o ancião e o adulto expõem ao infante e este futuramente a outros membros da aldeia. Expõe, ainda, que tais narrativas são frutos de um ambiente, de um social e cultural e, em suma, de um fenômeno ancestral que se interrelacionam entre si.

A contação de histórias ancestrais advindas dos narradores de Irakisu parece pautar e se relacionar-se com o que Heidegger (2005) chama de autenticidade – o posicionamento do ser diante do que o constitui como tal – no caso do narrador autobiográfico a possibilidade de finitude do ser. A possibilidade da finitude provoca no narrador autobiográfico de Kithãulu (2002) uma angústia, uma reflexão sobre si e um posicionar-se diante do “contar”, narrar sua cultura ancestral:

— Renê, você vai para o Rio de Janeiro. Quando ouvi isso, pensei na minha família. Pensei em todas as famílias. Não queria ver nenhum deles triste por minha causa. Na nossa aldeia, quando anoitece, as crianças chamam o cantor para animar as pessoas e contar histórias, que chamamos wanta îyaujausu (Kithãulu, 2002, p. 11).

Ao observar o excerto acima, percebemos que há uma metáfora no título da obra. A expressão “menino criador” mimetiza, por assim dizer, outra peculiaridade dos narradores: a criação em forma de narrativas orais e míticas. Poder-se-ia, inclusive, dizer: “Irakisu: o homem-menino contador”. Eis uma das principais razões para dizermos que a narrativa de Kithãulu (2002) se constitui em um tratado litero-antropológico, pois ao mesmo tempo em que a obra

mostra nuances de uma etnia (linguagem, mitologia, costumes, rituais, leis, arte) assume, também, a voz de toda uma coletividade do povo *Waikutesu* por um prisma oposto à forma do sujeito não-indígena narrar.

Em Rolim (2017) aparece, também, a preocupação do narrador em destacar a aproximação com os diferentes públicos, sejam eles sujeitos indígenas ou não. Entretanto, a narrativa de Rolim (2017) parece escoar para outras particularidades e/ou temas. Podemos observar esse funcionamento a começar pelo fato de que outras personalidades aparecem para narrar: as mulheres e o jovem.

A mãe contou ao filho que, numa época ainda mais distante que a deles, havia um casal de aritis que vivia no meio da floresta de sucupiras, pequis e angelins. Apesar de viverem sozinhos e isolados dos outros aritis eram felizes e decidiram ter filhos: um menino e uma menina (Rolim, 2017, p. 20).

[...] Enquanto colocava dois gravetos na fogueira, Tikare olhou novamente para a lua e começou: — Inityo me contou que, entre os nossos antepassados, havia uma família de parentes que vivia na cabeceira de um ribeirão não muito distante do Rio A-juruena. Pai, mãe e três filhos jovens, dois deles homens. Viviam numa aldeia grande com cinco hati e um pátio de cem braças. Com eles também moravam um amigo (Rolim, 2017, p. 44).

Além do fato de que nos dois excertos, podemos observar a intenção do narrador em compartilhar a autoria das histórias que são repassadas por sua voz. É importante destacarmos que apesar do tempo metafísico das narrativas míticas e o tempo psicológico em que a história de Tikare se passa, a prevalência dos pretéritos perfeito e imperfeito, nos excertos, promovem o sentido de que, possivelmente, esse contar feito pela mãe e/ou por Tikare, foram ações que o narrador testemunhou, mas não faz parte de uma constância.

Outro ponto a se destacar, também, acerca dos excertos, é que o narrador coloca a mulher e a criança enquanto seres divulgadores dos mitos e das crenças, algo que praticamente não acontece na narrativa de Kithãulu (2002). Desse ponto, podemos depreender que o narrador valoriza e/ou se preocupa com o lugar de fala do sujeito/*ser* feminino e o sujeito/*ser* jovem. Esse fato, a necessidade de equiparar gêneros e destacar a infância, propõe que possivelmente esse narrador não seja da cultura *haliti*.

Os dois narradores, tanto de Kithãulu (2002), quanto de Rolim (2017), partem de narrativas míticas para formular um enredo, mas apesar da aproximação entre as obras em questão da narração dos mitos, é necessário enfatizarmos que há uma diferença entre os narradores. Em Tikare (em oposição a Irakisu): “[...] quem fala (na narrativa) não é quem escreve (na vida) e **quem escreve não é quem é**” (Barthes, 2011, p. 50, **grifo nosso**). O narrador

de Tikare é um ser ficcional que está flexionado em terceira pessoa e parece não apenas observar os fatos de perto, mas também, de conhecer, tanto os pensamentos, quanto os sentimentos do protagonista da obra.

O narrador, na obra de Rolim (2017), é alguém que se consagra enquanto um ser observador onisciente e que é capaz de saber dos mais profundos sentimentos de Tikare: “Atordoadado por aquele sol e pelas noites mal dormidas, o menino já nem lembrava direito do próprio nome. Apertou a testa contra o galho do ingazeiro e pensou, pensou até que lembrou: Tikare, meu nome é Tikare” (Rolim, 2017, p. 13). Como pudemos perceber, o narrador se mantém ao lado do protagonista acompanhando-lhe no que se refere aos pensamentos e sentimentos, mas não se envolve-se nas ações, nem fornece a própria opinião sobre os acontecimentos. Isso é o mais próximo de narrador neutro que temos entre as nossas três obras-*corpus*.

Em uma linguagem metaforizada traz, como nos diz Cocco (2017), na orelha da obra, características: “[...] nuances de um romantismo alencariano (não no sentido ideológico)” (Cocco, 2017, não paginado). Pela linguagem do narrador, em Rolim (2017), o leitor percebe que o narrador é alguém versado em língua portuguesa e que tem domínio da modalidade culta da língua. Assim, o texto literário de Rolim (2017) é: “[...] rico em analogias na descrição de personagens, eventos e natureza, além de suaves inversões na ordem sintática do dizer e inserções de vocábulos da Língua Paresi” (Cocco, 2017, p. não paginado).

A linguagem que o narrador utiliza deixa explícito que a sua intenção é encantar o leitor, mas também, de possibilitar a visualização/construção imagética de cada ação como se fosse em telas separadas cena a cena:

Uma vez, o utiariti lhe contou sobre a grande wamolo, que ficava distante uns dois ou três dias de sua aldeia. Uma cachoeira que de tão alta parecia tocar o céu. – Lá vivem seus tios e primos, que cuidam de wamolo e dos utia. Do paredão de pedras ao lado da cachoeira brotavam andorinhas. Era ali, por detrás da cortina de água, que elas brotavam ovos e chocavam seus filhotes (Rolim, 2017, p. 18).

O excerto acima nos mostra as cenas em *flashes* imagéticos. O narrador preocupa-se em não apenas descrever as ações, mas também, de trazer certas expressões que remetem à visualização do ambiente ao leitor. Ao valer-se de tal recurso, o narrador expõe que: “[...] a linguagem literária não se firma em oposição à linguagem normal, mas é uma sobreposição de linguagens, em que se manifestam estruturas complexas” (D’Onófrio, 2007, p. 20).

Assim, a forma como as frases são organizadas em Tikare, mostra que o narrador não usa a materialidade literária apenas para contar uma história. O narrador vale-se da linguagem enquanto uma materialidade discursiva, mas também, como a arte moldada a partir de uma ficção que escorre à realidade e/ou se “amalgameia” a ela para fazer-se identidade. Outro recurso utilizado pelo narrador de Tikare é a analepse. O narrador de Tikare utiliza tal recurso, tanto no sentido de antecipar os fatos ao leitor e criar expectativa, quanto de dar a impressão de narrativa circular.

O primeiro capítulo da obra, intitulado: “*Recomeço*”, mostra-nos a tentativa do protagonista em reagir à tristeza e à violência imposta pelo sujeito não-indígena contra o povo haliti. “Ali, naquela aldeia seria seu recomeço” (Rolim, 2017, p. 13). Nos capítulos seguintes, o narrador passa a contar a história de Tikare para que o leitor entenda a anacronia proposta na narrativa. A circularidade aderida pelo narrador acontecerá novamente no final da obra: “Do alto e das copas das árvores, seus amigos Kaikoli o observavam e o protegiam. Suspirou fundo e caminhou rio abaixo até sumir entre pedras. **Era o fim? Não, era apenas o recomeço**” (Rolim, 2017, p. 60, **grifo nosso**).

Com o recurso anacrônico, muito mais do que atrair o leitor, muito mais do que transmitir conhecimentos e crenças ancestrais, a obra expõe que, para o narrador, a ação de contar uma história não se trata apenas de externar imagens em uma sequência de ações, trata-se de arte e, portanto, necessita de um fazer próprio, ou seja, de um estilo assumido pelo narrador. A narrativa, diferente do que acontece em Kithãulu (2002), não parte apenas da antropologia, antes também se pauta e, principalmente, na forma como a linguagem é trabalhada.

Sobre os ensinamentos ancestrais, tanto a narrativa de Kithãulu (2002), quanto a de Rolim (2017) promovem tal aprendizagem por mitos específicos. Os narradores elegem tais mitos por razões também específicas. Em Irakisú a preocupação é mostrar as “raízes” e as origens dos seres, das leis, dos costumes e dos ritos dos povos *nambikwaras*. O narrador memorialista não parece se preocupar se a linguagem da obra possui – ou não – arte. O contar é a sua preocupação única. Portanto, as metáforas e o poder mítico das imagens suscitadas nas palavras trabalhadas pelo narrador tencionam, com efeito, “passar a mensagem”, ou seja, expor o conhecimento ancestral do povo *nambikwara*.

Já em Rolim (2017), os mitos selecionados parecem preocupar-se em ensinar o *ser* que representa a criança, sendo: a observância da natureza em “*O segredo*”, o sacrifício pela coletividade, em “*A origem da mandioca*”, a busca por conhecimento em “*Meu pé de mangaba*”, a sabedoria dos anciãos no cultivo de alimentos em “*A origem do milho*”, a relação

de poder entre gêneros em “*A casa da jararaca*”, o ritual de passagem em “*Um dia de caça*” e “*O arco íris*”, o estupro, o incesto e a espiritualidade em “*Uma noite sob o luar*”, o respeito à morte e à ancestralidade em “*Um conto de morte*”, o surgimento, o enfrentamento e a resistência aos povos não-indígenas em “*A mensagem do Utiariti*” e “*Os homens das flechas de fogo*” e, ainda, a parentalidade entre os povos indígenas em “*O último olhar*”.

Os narradores das três obras-*corpus* valem-se das estruturas internas das narrativas para trazer, à tona, discussões sobre identidade a partir de um ponto de vista afetivo-ideológico, mas também, por meio da cultura. Os narradores entrelaçam a sua constituição enquanto *ser* à identidade de cada povo cuja cultura é externada pela obra-*corpus*. Podemos dizer, portanto, que a identidade dos narradores, cada um a seu turno, é formada individual e socialmente cada qual em seu contexto.

Destacam, assim, que o sujeito é plural e propõem, também, a alteridade enquanto fenômeno afastado da fixidez e, portanto, não-petrificado, uma vez que dentro de si (de cada sujeito), comungam várias vozes interseccionais. Ao observarmos esses aspectos, podemos afirmar que os narradores das três obras literárias não têm “pudor” de atravessar fronteiras. São narradores que se veem na diferença, se reconhecem nela e a transformam em identidade e memórias de si e das personagens constituídas, cada qual por determinada “forma de ser” e/ou identidade.

Nas três obras-*corpus* analisadas, os narradores exploram a temática envolvida, entrelaçando sua própria constituição enquanto *ser* à identidade dos povos representados nas narrativas. É importante destacar, com efeito, que os personagens utilizam as estruturas internas das narrativas para trazer, à tona, discussões sobre identidade de forma afetivo-ideológica e cultural. Eles não apenas narram os acontecimentos, mas também, exploram as nuances da identidade individual e coletiva, inserindo-se no contexto cultural de cada povo representado na obra.

Além disso, os narradores das obras-*corpus* ressaltam a pluralidade dos sujeitos e propõem a alteridade enquanto um fenômeno dinâmico e não fixo. Eles reconhecem e valorizam as diferenças, transformando-as em identidades e memórias, tanto para si mesmos, quanto para as personagens da narrativa. Os narradores das três obras literárias não têm receio de atravessar fronteiras, seja no sentido literal, seja no figurado. Eles se identificam, pois, com a diferença, enxergam-se nela e narram a partir dela, enriquecendo-a com elementos que se interseccionam e possibilitam seres ficcionais e reais, no caso dos leitores, serem não sendo.

4.7 A identidade do *ser*-personagem

Já é quase lugar comum nos referir às personagens em uma narrativa como as responsáveis pela presentificação do enredo e de outros elementos que compõem a narrativa. Em “*A fábula do Quase Frito*”, “*Irakisu: o menino criador*” e “*Tikare: alma-de-gato*”, as personagens, além de exporem a trama narrativa por meio de um conteúdo, valem-se de formas específicas para que a ficção seja: “[...] um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição e em que se torna transparente a si mesmo” (Rosenfeld, 2018, p. 48).

Nossas obras-*corpus* partem da junção de elementos constituidores de uma forma e um conteúdo para externar a subjetividade de cada personagem. Entretanto, essas características únicas que passam pelas particularidades efetivas, ideológicas, sociais e culturais, não aparecem explícitas em todas as personagens dentro de todas as obras-*corpus*. Isso nos permite pensar que: “[...] medir a quantidade de informações significa medir uma ordem ou desordem, segundo a qual uma determinada mensagem é organizada” (Eco, 2015, p. 135). Desse modo, entre características (im)previsíveis, ao leitor, estão alguns elementos que permitem a ele formular, ou melhor, perceber, a identidade em que cada personagem é formulada.

Os personagens em “*A fábula do Quase Frito*”, além de transmitirem ideias sobre identidade abordam, também, espaços de entrelugar, sendo: o sujeito indígena e o ribeirinho transfigurados no personagem Conselheiro. Tem-se a prática do benzimento e curandeirismo tão recorrente na cultura de Mato Grosso representados na Velha do Morro. E, por fim, traduzidos no protagonista, o sujeito expatriado que, seja por movimento da escravidão ou por necessidade, migra em busca de suas origens e/ou de um lugar melhor para se viver.

Todas as personalidades, representadas *na* e *pela* obra, são responsáveis pela apresentação da base cultural dentro da narrativa e que coincide com algumas das identidades históricas, sociais e culturais de/em Mato Grosso. A narrativa, em si, levanta a discussão de que: “[...] o universo da palavra comanda todos os fenômenos do ser” (Bachelard, 2008, p. 224). Os recursos performáticos que aparecem na narrativa não se pautam em apenas expor um raco, pois visam, também, criar um plano imagético e estilístico para fazer com que o leitor se torne partícipe da autoria.

Uma vez que a complexidade de uma personagem é definida mediante ao objetivo do autor perante a narrativa, percebemos que alguns dos personagens selecionados gravitam: “[...] ao redor de uma só ideia ou imagem da vida desprezando os acessórios” (Moisés, 2012, p. 276). É o que podemos perceber sobre as personagens Conselheiro no seguinte excerto:

Um dia um velho tuiuiu assentou num charco perto da casa das crianças. Foi aquela festa. Porque o tuiuiu voava os pantanais todos e morava numa árvore muito alta e por isso sabia muitas coisas. Todo dia era um tal de contar histórias que não acabava nunca. O tuiuiu sabia coisas do arco da velha. E quando perguntavam alguma coisa séria, ele ficava pensativo, andava de um lado para outro com passos bem largos e muito lentamente. Parecia até que já tinha esquecido, Falava assim: — O que é mesmo que o senhor queria saber? O tuiuiu era assim. Chamava todo mundo de senhor. Deve ser por ter esses modos que o apelido dele é Conselheiro. Pois o tuiuiu ia respondendo devagar tudo o que tinha sido perguntado. Ia respondendo e andando. Parava de andar, olhava longe... Aí continuava respondendo. Depois dava mais alguns passos e devagar ia respondendo tudo até não deixar nenhuma pergunta sem resposta (Scaff, 1997, p. 22).

O personagem Conselheiro segue o perfil de sensatez, sabedoria e reflexão. Na cena em que o personagem aparece, em nenhum momento suas ações afastam-se desse estereótipo e/ou demonstram que a personagem tenha adaptado o próprio pensamento em função de algo. Vale lembrar, também, que não é gratuita a escolha da espécie *Jabiru mycteria*, um tuiuiú, pois essa espécie é amplamente divulgada e relacionada com a imagem do bioma do Pantanal mato-grossense, logo, uma das identidades naturais e ecológicas do Estado.

Já a Velha do Morro traz as características de receptividade e esquecimento. Nas poucas linhas em que a personagem aparece, ela notifica o leitor de que há outra história a ser contada, mas a memória dessa riqueza imaterial está se perdendo. A escolha de um ser humano à representação dessa memória também não é gratuita, pois nesse episódio do conto scaffiano é levantada a questão da identidade sociocultural.

Resolveu procurar a currutela perto do morro onde moravam as gentes. Ali foi levado à casa de uma velha muito velha. A velha estava mascando fumo. Mascava. Mascava. E cuspiam de lado. — Dona, eu queria saber uma coisa... Que bicho eu vou ser quando crescer? — Meu filho, só quem pode saber essas coisas são os entes. — E quem são os entes? — Ah! O currupira, a mãe-do-morro, o minhocão, esses daí. — E onde eu os acho? — Ah! Meu filho, faz tanto tempo que eu não saio de casa. Depois, minha memória anda fraca. Não lembro quase nada. De que mesmo é que nós estávamos falando? Aí não houve mais jeito de saber nada mais da velha. Quase Frito perguntava uma coisa. Ela respondia outra. Confundia as histórias (Scaff, 1997, p. 24).

Podemos dizer, portanto, que metaforicamente os dois personagens, tanto a Velha do Morro, quanto o tuiuiú, são representativos do que Hall (2015) chama de sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico. Ao associarmos tais conceitos aos personagens, percebemos que o Conselheiro é: “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão” (Hall, 2015, p. 10). A identidade do personagem é apresentada como essência do *ser*. Logo, é fixa e estática enquanto ser ficcional.

A Velha do Morro já traz a demonstração do sujeito sociológico no seu pseudo nome, pois traz: “[...] um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mandos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2015, p. 11). A alcunha “Velha do Morro” insere a personagem em uma idade (fator biológico) que é significada apenas em contato com a sociedade. O ser se constitui “velho” diante de um grupo social que estipula discursivamente do que é ser “velho” e/ou o que é ser “novo”.

Os dois personagens, tanto o Conselheiro, quanto a Velha do Morro, são constituídos por características determinantes e que não oscilam diante de um acontecimento, presença ou fala de outro personagem. Como os dois personagens não modificam o seu jeito de ser, bem como as suas ações, eles podem ser caracterizados na narrativa: “[...] como seres íntegros e facilmente delimitáveis, marcados duma vez por todas com certos traços” (Candido et al., 2018, p. 60), além de aspectos subjetivos. Desse modo, os dois personagens não buscam questionar e/ou problematizar nenhuma situação específica ou particular do *ser* por meio de ações próprias e a evoluírem. Antes, eles expõem que há uma literatura em um espaço de entremeio não (re)conhecido por um cânone literário e cultural, mas que constituem um *corpus* artístico-ficcional de um povo e, por essa mesma razão, são dele representativos.

Ainda sobre o perfil dos personagens, o protagonista da narrativa scaffiana está entre o que Candido (2018) chama de personagem plana e esférica, pois ainda que moderadamente, Quase Frito surpreende o leitor e se constitui, assim, enquanto uma intersecção entre a horizontalidade da personagem plana, uma vez que, desde o início da história, o protagonista marca a própria identidade em um “não-ser”. O leitor é orientado a ver o que Quase Frito não é. Ele não é um *ser* com as características físicas plenas. Não é cigarra, nem formiga ou mesmo preguiça. Eis aqui, com efeito, a regularidade discursiva e identitária que a obra destaca sobre o protagonista.

Entretanto, essa regularidade narrativa, a certa altura da trama, se modifica e evolui enquanto uma caracterização do próprio protagonista. Então, a própria constituição da personagem, o seu “não-ser”, faz com que haja alterações em seu comportamento e o retire da forma plana, mas não oferece, também, formas complexas para o protagonista. Este sabe o que não é e segue um caminho com determinação para descobrir-se e, nesse processo, sofre alterações e evoluções em sua própria identidade, mas tais modificações estão sempre voltadas em fazer, do *ser* protagonista, alguém melhor, como se já tivesse sido pré-determinado pelo narrador tal identidade.

Assim, não há como dizermos que o protagonista seja uma personagem esférica em: “[...] três dimensões” (Candido, 2018, p. 63) ou: “[...] conter uma “complexidade” (Candido, 2018, p. 63). Não há como dizermos que há uma “profundidade” na constituição da identidade e da personalidade do *ser* protagonista, não somente pelo que ele demonstra enquanto um *ser*, mas também, pela própria natureza de sua constituição: a passagem da infância à adolescência e juventude é, por si só, uma condição de entremeio, uma intersecção entre dois mundos.

Lá vinha ele. Manquitolando, manquitolando. Quase Frito pra lá, Quase Frito pra cá. Quase Frito não tinha sossego. Também não dava sossego para ninguém. Quase Frito só parava para escutar história. Aí ficava tão quietinho que parecia gente. Gente, criança que é quem gosta de historinha. Um dia alguém estava contando a história da cigarra e da formiga. Todo mundo conhece a história da cigarra e da formiga. Mas como essa era uma história muito linda, todo mundo queria escutar de novo. Vocês também conhecem essa história. Na época da seca a formiguinha trabalhava, trabalhava e a cigarra só cantava. Por isso a formiguinha, quando chegou o tempo das chuvas, tinha sua casinha e ficava no bem-bom. Já a cigarra, que quase tinha estourado de cantar em tudo quanto é árvore, agora estava ensopada por não ter onde se abrigar. Pois sempre que contavam de novo essa história, Quase Frito ia ficando triste, triste, com os olhos muito arregalados. Uma vez chegou até de chorar. Mas como era muito pequenininho e não sabia falar, acharam que ele estava com fome ou com sede e deram água e comidinha para ele. Com o passar do tempo Quase Frito foi crescendo, mas ninguém conseguia descobrir que bicho era ele. Um dia estavam contando de novo a história da cigarra e da formiga. Ninguém zangava porque todo mundo gosta de história repetida. Quando acabaram de escutar a história, alguém perguntou: — Será que Quase Frito é um filhote de formiga? Para que! Foi só falar. Quase Frito desandou a chorar que nunca que parava. — Por que você está chorando tanto, Quase Frito? Quase Frito está com fome? Quase Frito está com sede? Mas Quase Frito não parava de chorar. Chorou. Chorou. Quando os soluços foram espaçando, perguntaram de novo: — Quase Frito, por que você chorava tanto? Para surpresa de todos, Quase Frito falou. — É que eu não quero ser formiga. Só trabalhar, trabalhar. Sem-parar. Vou ficar no bem-bom no tempo da chuva, mas não vou nem ver passar o verão. Nunca vou cantar em todas as árvores (Scaff, 1997, p. 10).

Em apenas um excerto o protagonista é apresentado como sendo inquieto, inteligente, infantil e, inesperadamente, se mostra introspectivo e com certo senso sobre a realidade presente na narrativa que ouvia. Nas ações seguintes, ora se recusa a apenas trabalhar, ora a cantar, mas também, não deseja viver sem fazer nada. Podemos dizer que Quase Frito é o entremeio do sujeito sociológico e do pós-moderno a que Hall (2015) se refere. À medida em que se constitui enquanto *ser*, a personagem Quase Frito demonstra que sua identidade: “[...] preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público” (Hall, 2015, p. 11), contudo, esse embate também não é fixo, mas se reconfigura conforme os desafios vão aparecendo para voltar à estabilidade social novamente.

A discussão sobre a realidade vivenciada pelo jovem – seja ele de Mato Grosso ou não –, está implícita na narrativa. A forma como o *ser* protagonista e suas aventuras e questões existenciais são reveladas ao longo da história, possibilitam, ao leitor, alcançar a fruição, abstraí-la, ampliar leituras e ressignificar conceitos e percepções sobre o mundo, ou seja, a narrativa scaffiana destaca, para o leitor, por meio do protagonista da obra, que:

[...] na superfície do ser, nessa região em que o ser quer se manifestar e quer se ocultar, os movimentos de fechamento e abertura são tão numerosos, tão frequentemente invertidos, tão carregados de hesitação, que poderíamos concluir com esta fórmula: o homem é o ser entre aberto (Bachelard, 2008, p. 225).

As palavras de Bachelard (2008) propõem a reflexão de que o ser é inacabado e, uma vez que o social e o funcional possuem estreita relação, os seres ficcionais de determinada obra, no caso a de Scaff (1997) comungam, também, acerca do aspecto de incompletude, pois em “*A fábula do Quase Frito*” as atitudes, conceitos e, até mesmo, o aspecto físico do protagonista, são revelados sob medida ao leitor. Este tem a oportunidade de observar, questionar e investigar o comportamento e as oscilações de personalidade do protagonista, enquanto descobre a forma como funciona a mente de Quase Frito e, por consequência, sua capacidade de transcender ao meio, mas, principalmente, a si.

Os personagens, tanto da obra de Kithãulu (2002), quanto de Rolim (2017), visam desconstruir a imagem eurocêntrica dos povos originários. Chauí (1994) nos afirma que: “[...] durante os últimos 500 anos, a América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios e, nos dois casos, as gentes e as culturas só puderam aparecer filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie originária” (Chauí, 1994, p. 12). Percebemos que Chauí (1994) se refere à visão que o sujeito dominador projetou durante e após o período colonial, quando os sujeitos indígenas, segundo a visão eurocêntrica, deviam ser “civilizados” pelo sujeito branco e, nos enredos históricos e literários, ora era estigmatizados enquanto seres inferiores, ora eram idealizados como heróis conforme os padrões europeus.

Os dois personagens protagonistas, ainda que apenas aproximados de uma realidade que é coletiva destacam, para o leitor, a constituição diferenciada, tanto de Irakisu, quanto de Tikare. “*Irakisu: o menino criador*” tem o seu formato de narração emoldurado pela autobiografia de Kithãulu (2002). A história de vida do autor prepara o ambiente por meio de uma forma social à chegada do protagonista que intitula a obra.

Nas festas importantes da aldeia, há muita comida, carne de caça, peixe assado, chicha de mandioca. Mas nem sempre foi assim. Nos tempos do

começo do meu povo, não havia muita comida. Então, Irakisu ficava pensando em como criar *yaintisu*, comida para o seu povo. Ele era *wêsawirinkaine jalosutahaihêra*, que em nossa quer dizer “criança do bem, de bom coração”. Ele era inteligente como os *yalosu*, os velhos (Kithãulu, 2002, p. 23, **grifos originais**).

O elemento social presente na obra de Kithãulu (2002) se torna parte da própria obra, uma vez que compõe a estrutura da narrativa sem se tornar exagerado e/ou ostensivo e, ao mesmo tempo, imbrica a materialidade literária e aspecto social. A autobiografia do autor acaba por se inserir no escopo de toda a narrativa, pois permeia certa duplicidade, tanto narrativa, quanto de sentidos. As narrativas mitológicas e a narrativa autobiográfica se unem em uma ambiguidade performativa e provoca o questionamento do leitor sobre quem é Renê Kithãulu e quem é Irakisu.

A forma de duplo protagonismo perfaz um caminho, uma estrutura narrativa, de modo a não se esgarçar, tampouco destacar em demasia a relação ficção-mundo. A autobiografia de Renê Kithãulu possui a mesma relevância que os mitos emoldurados pela parte autobiográfica. Isso significa dizer que personagens como Waninjalosu e Sanerakisu, por exemplo, muito além de constituírem-se enquanto protagonistas e/ou antagonistas dentro de espaços e tempos míticos, são personagens prefiguradores de um povo, mas também, mostram-se como elementos que marcam a dualidade que o mito narrado (inter)põe para leitor:

Havia dois pajés: um, o mais velho, era mais sábio e se chama Waninjalosu; o outro, o mais novo, chamado Sanerakisu, era um pouco atrapalhado. O mais sábio era o dono e cuidava das duas cabaças, *walxusu*, onde ficavam guardadas a noite e o dia. Ele controlava a abertura das cabaças, mas a cabaça da noite ele controlava mais, para que o dia surgisse mais longo do que a noite (Kithãulu, 2002, p. 13).

Os dois irmãos míticos, Waninjalosu e Sanerakisu, marcam a dualidade do próprio povo *Nambikwara* – *Waikutesu* e expõem, para o leitor (seja indígena ou não), que o *ser* e as culturas são formados por identidades opostas/antagônicas, mas que se complementam e, portanto, são unas. Ao associar a narrativa da própria vida com os acontecimentos da aldeia, Renê Kithãulu externa, também, outro ponto sobre obras de autoria indígena, mas também, sobre a vida do povo *Waikutesu*: a desconstrução dos padrões românticos e modernistas sobre o sujeito indígena.

E levou o filho, arrastando-o até a aldeia. Mas Irakisu não queria mais ficar na aldeia, queria ir para a roça do pai. Assim, um dia, ele foi para a roça. Ao chegar lá, sentou e pensou: “Como eu poderia arrumar algumas frutas?” Pensava na mãe, na irmã, no irmão, no tio, na tia, no avô e na avó. O tempo

passava, e Irakisu não voltava para a aldeia. Seu pai decidiu então ir buscá-lo. Ao chegar à roça, não encontrou o filho. Irakisu estava escondido, com receio de que sua mãe tivesse vindo também. Isso porque o que ele ia fazer não podia ser visto pela mãe (Kithãulu, 2002, p. 26).

Waikutesu, o pai de Irakisu, é apresentado de forma a ultrapassar a ficcionalidade enquanto externa ações e situações no convívio familiar do povo que também são comuns ao núcleo familiar de toda e qualquer etnia. Ou seja, dificuldades de sustento, a busca pela felicidade, rebeldia adolescente, comunicação/(des)entendimento entre pai e filho, não são temáticas de exclusividade deste ou daquele povo, mas sim, de todos os povos.

Já em “*Tikare: alma-de-gato*”, os personagens presentes seguem um ritmo, um modelo de conduta a colocá-los em uma: “[...] hierarquia dramática” (Moisés, 2012, p. 448), envolvendo: “[...] personagens principais (protagonistas) e personagens secundárias (deuteragonistas) ou antagônicas (antagonistas [...])” (Moisés, 2012, p. 448) a produzirem um processo de intertramas, o qual se reserva o direito de mostrar aspectos da vida *Haliti* e o quanto as identidades de cada *ser* personagem são influenciadas por tais aspectos sociais.

Personagens como Zazori, Tikare, a mãe de Tikare, Wazare e o avô de Tikare, apresentam-se como planas, porque: “[...] são estáticas, inalteradas ao longo da narrativa e não reservando surpresa ao leitor por suas características específicas, mas por sua ação” (Moisés, 2012, p. 450). Desse modo, na identidade desses personagens, transparece-se uma certa regularidade de comportamento, uma estaticidade que se amalgameia com a ficcionalidade que eles representam.

O protagonista Tikare é apresentado, do início ao fim da trama, como: “[...] menino de pouca prosa, observador e rápido” (Rolim, 2017, p. 16). É a rapidez que salva Tikare no episódio da ema e no encontro com o não-indígena. A “pouca prosa” e/ou introversão é o que o torna falante com pássaros e, por associação, perspicaz quanto à própria realidade e é a observação que o faz mantenedor da cultura de seu povo em contato com outra aldeia.

Desse modo, Tikare mantém: “[...] certas relações com a realidade do mundo, participando de um universo de ação e de sensibilidade que se possa equiparar ao que conhecemos na vida” (Candido, 2018, p. 65), pois traz, também, as marcas prefigurativas de uma identidade coletiva que também é sua enquanto um *ser*. Tikare representa, pois, junto com Wazare e o avô de Tikare, a síntese do masculino na narrativa.

Correu até Atyo e perguntou a ele quem havia descoberto que o leite da magabaleira dava uma bola tão especial. Atyo, que gostava muito do neto, decidiu contar a história que havia ouvido de seus antepassados. – É uma das histórias mais antigas que conhecemos, Tikare, disse o avô (Rolim, 2017, p. 25).

Para além do *ser* masculino, a imagem projetada do avô estabelece parâmetros para o leitor entender qual o papel do homem ancião em uma comunidade autóctone: ser guardião dos conhecimentos ancestrais de seu povo e repassar essa ancestralidade aos mais jovens. As comunidades nativas honram os anciãos, porque representam: “[...] uma prefiguração da longevidade, um longo acúmulo de experiência e de reflexão, que é apenas uma imagem imperfeita da imortalidade” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 934). O idoso confere, cm efeito, o sentido de calma, paciência, aconchego e sabedoria à narrativa. Em Tikare, esses sentidos são potencializados, uma vez que são eles, os anciãos, os detentores do saber enquanto constituição da etnia.

A presença do idoso que repassa a ancestralidade às novas gerações funciona como um lembrete do que Krenak (2015) afirma sobre a alteridade e a consciência de si pelos próprios indígenas:

[...] teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois de uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que, apesar de eles serem simbolicamente os donos do Brasil, eles não têm lugar nenhum para viver nesse país, terão de fazer esse lugar existir dia a dia. Não é uma conquista pronta e feita. Vão ter que fazer isso dia a dia, e fazer isso expressando sua visão de mundo, sua potência como seres humanos, sua pluralidade, sua vontade de ser e viver (Krenak, 2015, p. 248).

A narrativa de Tikare é uma das formas para que essa luta diária a que Krenak (2015) se refira ocupe outros espaços externos às aldeias e que o conhecimento e respeito do sujeito não-indígena não seja apenas ideológico, discurso feito para compor documentos de direitos humanos e/ou agradar e abrandar a massa, mas sim, um imperativo social observável e palpável, quer dizer, prática efetiva. Ainda sobre a figura masculina, Wazare é o representativo de força e de descoberta. O personagem mítico proporciona, à narrativa e, por consequência, à imagem do povo *Haliti*, a ideia da coragem para enfrentar o novo.

Wazare e os parentes começaram a arrear as pedras e o buraco foi crescendo e se tornando tão brilhante que eles mal conseguiam enxergar. Era tão lindo e tão dolorido. A frestinha virou uma fenda que cabia um homem inteiro, dava até para sair. Mas eles estavam todos com medo. Temerosos com o que podia haver dentro daquela luz ofuscante. Wazare era o mais corajoso e disse: - Eu vou entrar na fagulha e ver o que tem lá dentro, se for bom eu volto e os parentes saem também. E assim o fez (Rolim, 2017, p. 26).

Por meio do mito, a obra de Rolim (2017) demonstra que entre *ser* criança e *ser* ancião há a fase adulta reificada no personagem Wazare. Este mostra a possibilidade de “paraíso” aos seus semelhantes, guia-os a valer-se de inteligência e perspicácia. Dentro da narrativa, Wazare é apresentado: “[...] como poder do espírito. A primeira vitória do herói é a que ele conquista sobre si mesmo” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 489), pois necessita ultrapassar e vencer as próprias limitações, enquanto desenvolve uma metodologia de descoberta e sobrevivência. A trajetória feita por Wazare expõe o *ser*-herói indígena como um ser inconformado à própria condição de vida e, por isso, adaptável ao novo:

Wazare sabia que tudo iria mudar, um dia sairiam daquela rocha. Ele não conhecia nada, mas sonhava com um mundo diferente, bem diferente daquele mundo escuro no fundo da terra. Por isso vivia procurando um jeito de sair dali (Rolim, 2017, p. 26).

A metáfora presente no excerto acima sobre aproximação e busca por novas culturas deixa explícita, também, a ideia de que Wazare, é o *ser*-personagem com uma essência inacabada, insatisfeita, logo, um ser fragmentado. Quanto a *ser* ou a *tornar-se*, Heidegger (2005) afirma que a existência, se chama: “[...] pré-sença” (Heidegger, 2005, p. 39) e ela: “[...] sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma” (Heidegger, 2005, p. 39). Ao tomar consciência do lugar em que ele e os seus “parentes” se encontravam, Wazare permitiu-se adaptar os próprios conceitos e conjecturas a fim de influenciar o meio, modificando e melhorando a vida de seu povo.

É importante que se diga que o herói mitológico na narrativa de Rolim (2017) não se parece, tampouco se aproxima dos heróis dos mitos gregos. Wazare pensa na coletividade, vale-se da coragem e, até mesmo, da astúcia, mas seu *ser* se adapta às circunstâncias: sua identidade forma uma imagem de infinito com a identidade de seu povo. Estar na caverna o provoca à mudança: a mudança o provoca a olhar à caverna. Assim, a presença do personagem Wazare em Tikare nos mostra que ele é um: “[...] herói que não apenas expõe o mundo à sua volta, como agente transgressor e renovador, mas é, em si, herói que expõe o próprio herói: o ato de heroísmo” (Vilalva, 2004, p. 83).

A narrativa de Rolim (2017) parece se preocupar mais em salientar aspectos e comportamentos de Wazare, do que o impulsionarem à mudança (medos, inseguranças e desejos) do que idealizá-lo enquanto *ser*. A ação de Wazare que reverbera em transformação da sua própria vida e de seus semelhantes, não é motivada por um altruísmo descrito em narrativas de heróis homéricos. A ação parte de uma curiosidade quase ingênua motivada por um íntimo desejo de mudança e melhoria de vida que escorre para quem o cerca, mas sem as

idealizações que normalmente são encontradas para os heróis. A atitude heroica de Wazare se parece mais com uma reação instintiva do que à ação de liderar, no caso salvar, um povo.

Quanto à mãe de Tikare e Zazori, estas aparecem na obra de Rolim (2017) como uma tentativa de protagonismo feminino, mas a partir do que o masculino concebe ao feminino projetar e *ser*:

No dia seguinte, quando as mulheres se dirigiam ao cerrado para colher pequi, os homens as seguiram. Elas se assustaram e correram, desesperadas: nosso segredo será descoberto, pensaram. Na fuga, elas deixaram cair as yámakas, as flautas sagradas. Dois segredos descobertos num só momento. Como foram tolas em pensar que poderiam manter o segredo para sempre. [...] Desde então, prosseguiu a mãe de Tikare, as flautas passaram ao domínio dos homens que, bravos, proibiram as mulheres de se aproximarem do hati menor, bem como ver ou tocar nas yámakas: qualquer mulher que se aproximasse seria acometida por grave castigo, doença ou a própria morte (Rolim, 2017, p. 36-37).

A primeira imagem da mulher que aparece na obra é a da mãe que conta a história para o filho e o educa. Assim como os outros personagens, a mãe de Tikare não se modifica ao longo da trama e não tem um comportamento inesperado. O plano de sua constituição faz com que ela siga o culturalmente estabelecido, o que é dela esperado, ou seja, manter e cuidar da criança. Podemos perceber que a representação da mulher em “*Tikare: alma-de-gato*” segue a mesma visão crítica de algumas literaturas não-indígenas.

Desde então, prosseguiu a mãe de Tikare, as flautas passaram ao domínio dos homens que, bravos, proibiram as mulheres de se aproximarem da hati menor, bem como ver ou tocar nas yámakas: qualquer mulher que se aproximasse seria acometida por grave castigo, doença ou a própria morte. [...] Tikare observava a mãe, sem palavras. Não concordava com aquilo. Mas não podia fazer nada, era a tradição de seu povo (Rolim, 2017, p. 37).

Apesar da obra *Tikare: alma-de-gato*” (2017) se caracterizar como indigenista, ela possui uma formulação que discute e denuncia o fato de que: “[...] as mulheres recebem prêmios e castigos especiais, que mostram o modo como o sexo feminino é manipulado na sociedade patriarcal” (Mendes, 2000, p. 94). Em outras palavras, a discursividade utilizada em *Tikare: alma-de-gato*” promove uma certa denúncia de que, assim como acontece em sociedades não-indígenas há, também, entre as culturas indígenas, uma ideologia e um certo comportamento patriarcal em que a mulher deve ser preparada para o casamento.

A mãe estava na roça colhendo mandioca para fabricar chicha e biju. Ela contou à filha que aquilo não era um ferimento e, sim, algo natural que acontecia com todas as meninas de sua idade. – Logo você estará pronta para

se casar, disse. A menina, com os olhos esbugalhados e o coração batendo forte, pensou logo em Tikare, sua alma-de-gato (Rolim, 2017, p. 50-51).

Em *Tikare: alma-de-gato*”, seja na função de mãe em educar o filho pelos mitos, seja no episódio das mulheres sendo afastadas das flautas sagradas, os companheiros, os homens, são os responsáveis por originar e/ou reger o destino da mulher. Esse comportamento, aparece em todas as vezes em que há uma personagem feminina adulta. A narrativa mostra a identidade da personagem feminina totalmente voltada ao estereótipo de servir, seja como figura materna, seja como objeto de desejo e afeição. A outra personagem que traz a representação da mulher em *Tikare: alma-de-gato*”, Zazori, é vista pelo prisma do desejo e da beleza:

Ela era linda, cabelos lisos, negros e esvoaçantes. Quando sorria, parecia um ipê florido. Seu nome era Zazori, que significa arco-íris. E de fato, ela era um arco-íris. Um arco-íris que aparecia todos os dias na frente de Tikare. Seu coração de menino crescido batia forte toda vez que ela se aproximava. – Meu arco-íris, pensava. Um dia iria desposá-la, construiriam sua própria hati e teriam filhos. O arco-íris sorria e Tikare retribuía. O pai de Zazori só olhava, desconfiado. – Esse menino quer tocar na minha pequena, dizia (Rolim, 2017, p. 50).

A forma de narrar, o uso de adjetivos e as descrições da personagem, remete o leitor ao estilo alencariano. A comparação ao ipê florido e a metáfora presente no próprio nome da personagem, são responsáveis por produzir a sensação de beleza idealizada no leitor, mas, ao mesmo tempo, sugere a integração entre o *ser* ficcional Zazori e a natureza. O excerto nos mostra, ainda, a beleza feminina como uma fonte de doçura e inocência, mas externa, também, que o *ser*, o qual carrega tais atributos, precisa ser protegido pela figura masculina paterna.

4.8 Forma e conteúdo na constituição dos sentidos

O social cumpre uma função de elemento dentro de uma estrutura que, por essa mesma razão, torna-se elemento interno (Candido, 2000). Tem-se que o social adentra a obra de forma dimensionada e transfigurada pelo autor e por uma forma estética que pode – ou não –, ser coerente com o externo (o social) da obra literária. Em “*A fábula do Quase Frito*” o conteúdo representado associa-se ao recurso de intergêneros presentes na prosa poética para discutir temáticas, tais como identidade, memória, alteridade, bem como vários outros assuntos que compõem nossa obra-*corpus*.

A partir da escolha e da combinação de recursos estilísticos, o narrador insere a fala direta do protagonista dentro da narrativa e fórmula, assim: “[...] um tipo específico de prosa,

assinalado pela fusão da poesia e da prosa” (Moisés, 2012, p. 554) que, por sua vez, destaca a subjetividade do enunciador. A forma em que a narrativa scaffiana é constituída, reúne a objetividade de um “não ser”, o meio social, com a subjetividade do protagonista, por meio da efabulação, para expor que a busca da identidade em consonância com a literatura que deve ou deveria ser vista como um conteúdo pertinente às obras juvenis em Mato Grosso.

Moisés (2012) afirma que ao utilizarmos a expressão: “[...] ‘prosa poética’, a ênfase recai no substantivo ‘prosa’ e, portanto, na camada de narrativa” (Moisés, 2012, p. 557). A poesia existente dentro da narrativa de Scaff (1997) atende aos objetivos de compor o enredo, auxiliar na produção de sentidos e conferir beleza e suavidade ao escopo narrativo.

Mas Quase Frito não parava de chorar. Chorou. Chorou.
Quando os soluços foram espaçando, perguntaram de novo: - Quase Frito, por que você chorava tanto?
Quase Frito falou. O que já não foi surpresa pra ninguém. - É que eu não quero ser bicho-preguiça. Gosto de cantar e gosto de trabalhar. Se eu não fizer nada disso vou acabar enjoando de viver.

Bicho-preguiça?
Nem cigarra, nem formiga?

Qual é a graça
De se viver
Só de espreguiçar
Só pra bocejar
Só pra rressonar?

Não me venha
Com histórias da carochinha

Bicho-preguiça?
É a vovozinha

Passou o tempo.
Quase Frito foi crescendo. Quase Frito foi crescendo. Mas ninguém ainda conseguia descobrir que bicho era ele (Scaff, 1997, p. 16, **grifos originais**).

O excerto acima nos mostra o protagonista a assumir a voz do narrador a refletir e a posicionar-se sobre uma identidade que não é e nunca foi escolha sua. Tanto a escolha do nome do protagonista, quanto a sua espécie, são vistas pelas crianças pelo processo associativo da diferença. O poema recitado pelo protagonista evidencia que:

[...] **a identidade como a diferença**, é uma relação social. Isto significa que sua definição — discursiva e linguísticas — está sujeita a vetores de força, a

relações de poder. **Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas.** Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2000, p. 81, **grifos nossos**).

O que podemos perceber, em consonância com Silva (2000), é que identidade e diferença não se excluem; antes, elas se incluem, mas por classificação. Tal processo representacional ocorre sempre entre o material e a simbologia social e é delimitado por relações desiguais entrepostas coletiva e socialmente. Na obra em questão, aparece o exato momento em que as crianças começam a chamar o filhote por um apelido: “Era um **filhotinho**, mas estava então chamuscado que eles não conseguiram saber que **animalzinho** era aquele. O **bichinho** logo ganhou um nome. Era só chamar: — Quase Frito! Quase Frito!” (Scaff, 1997, p. 08. **grifos nossos**).

O uso do diminutivo nas palavras “filhotinho”, “animalzinho” e “bichinho”, além do tamanho do protagonista sugere, também, que os personagens sentiram pena do ser encontrado. Pela forma do excerto, percebemos que: “[...] as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (Woodward, 2000, p. 39, **grifos originais**).

Apesar da boa intenção das crianças, a alcunha “Quase Frito” expõe algo que é comum no convívio social juvenil: a associação de características a apelidos e/ou o questionar sobre a identidade de alguém. Tal como acontece na realidade, esse processo de colocar rótulos e/ou formular pressuposições do que se deve ou não ser, na narrativa, gera desconforto no protagonista: “Quando acabaram de escutar a história, alguém perguntou: — **Será que Quase Frito é um filhote de Formiga? Pra quê!** Foi só falar. Quase Frito **desandou** a chorar que **nunca que parava**” (Scaff, 1997, p. 10. **grifos nossos**).

A forma como a ação do protagonista é descrita, ultrapassa o espaço das marcas da oralidade e adentra ao universo da aproximação com o leitor. Este, devido à linguagem coloquial e cotidiana, se vê representado na narrativa ficcional de Scaff (1997), além de ter a possibilidade de compreender melhor o que está sendo exposto. Portanto, o conteúdo representado e a forma de representação presentes em “*A fábula do Quase Frito*”, nos mostra que: “[...] a linguagem é a casa do ser” (Heidegger, 2003, p. 127) e, como tal, se constitui como aspecto identitário. A escolha das palavras à narrativa possui, também, íntima relação com o espaço em que a história se desenvolve promovendo, portanto, uma maior aproximação entre o enredo proposto, a forma e o conteúdo que o constituem em uma relação dialógica e coerente entre si.

Em se tratando da relação forma e conteúdo, a narrativa de Kithãulu (2002) merece destaque em dois sentidos. Em princípio, porque é a primeira literatura juvenil de origem *Nambikwara-Waikutesu* e, em segundo lugar, porque traz, em sua forma, uma dupla narrativa: uma que fala sobre cultura do povo *Nambikwara* e a outra a autobiografia de Renê Kithãulu. A forma de “*Irakisu: o menino criador*”, questiona o próprio fazer narrativo, a unicidade discursiva e literária.

A narrativa *Nambikwara*: “[...] emerge no contemporâneo como instrumento principal de desestabilização do centro” (Prysthon, 2003, p. 46) e propõe um novo olhar sobre a criação do mundo, a origem da humanidade, da noite, do dia, da mancha da lua, das plantas, dos animais e o ritual da menina moça. A narrativa expõe, ainda, que a: “[...] **cultura é uma produção**. [...] não é uma questão de ontologia, de ser, mas **de se tornar**” (Hall, 2003, p. 44, **grifos nossos**). O que podemos entender como a cultura “de se tornar”, são as experiências as quais adquirimos com o outro, individual e coletivamente. Por meio da participação e/ou da experiência, a cultura está em constante transformação.

Valendo-se de uma linguagem mítica, o narrador de “*Irakisu: o menino criador*” se interpõe a conceitos eurocêntricos em que os indígenas eram: “[...] vistos como primitivos e/ou algo cujo sentido só se podia encontrar no denso colorido da alteridade que tinha por marca, em sua percepção em geral redutora, o exotismo” (Padilha, 1995, p. 73-74). O indígena representado por “*Irakisu: o menino criador*” está longe do sujeito idealizado alencariano, mas também, difere totalmente do estigma imputado pelo sujeito não-indígena de que: “[...] índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio” (Munduruku, 2000, p. 09). A literatura de autoria autóctone tem a possibilidade de apresentar o sujeito indígena sem quaisquer idealizações e/ou máscaras.

A narrativa de Kithãulu (2002) evidencia que as identidades impostas em formas de estigma e silenciamento do outro, mencionadas por Munduruku (2000) não definem, nem condicionam, a cultura dos povos indígenas, pois estes resistem à imposição eurocêntrica e lutam para perpetuar os próprios costumes, lutando constantemente por um lugar de fala, inclusive por meio da literatura:

Meu povo, por exemplo, só fala a língua *Nambikwara*, e somos várias etnias diferentes. Quando vocês veem uma casa indígena, chamam sempre de “oca”. Mas essa é uma palavra Tupi. Os *Nambikwara* chamam de *sxisu*. **E quem dança fazendo aquele ‘uh, uh, uh’ com a mão na boca são nossos parentes índios da América do Norte** (Kithãulu, 2002, p. 07, *grifos originais, grifo nosso*).

O excerto da narrativa de Kithãulu (2002) evidencia a insatisfação de quem percebe uma identidade de forma imposta, ao mesmo tempo em que declara a pluralidade de uma etnia a que o sujeito não-indígena chamou de *nambikwara*. A obra deixa explícito, ainda, que a linguagem, para os povos originários, não é apenas uma forma e um meio de se fazer entender, pois constitui uma de suas identidades. Kithãulu (2002) vale-se da linguagem onomatopeica para destacar ao leitor não-indígena que o olhar generalizador e pré-concebido, diante de diferentes povos, também se trata de preconceito.

A forma de produção eleita por Kithãulu (2002) parte, não propriamente de uma linguagem estilística e/ou bem delimitada e alicerçada em recursos artístico-literário, mas comporta o que realmente traz a sua etnia: mitos, lendas, costumes e crenças para que a narrativa se torne múltipla e possua diversas vozes e olhares, ainda que filtrados pelo narrador autobiográfico. Este, ao falar de si, fala de outros em uma identidade que não é individual, mas sim, coletiva e plural.

Valendo-se de aspectos sociais contextualizados ao período de excursões das bandeiras em Mato Grosso, Rolim (2017) aproxima, em sua narrativa, o ficcional da realidade social vivenciada pelo povo *Haliti*. Recupera, esteticamente, os aspectos culturais daquele núcleo social sem, contudo, valorizar apenas seus costumes e mitos. Nesse sentido, o décimo primeiro capítulo apresenta-se como uma estrutura e uma espécie de linha vertical capaz de mostrar, ao leitor, o porquê de Tikare ter sido educado dentro da cultura *haliti* e ter as características físicas e psicológicas que apresenta, pois só assim poderia ser o representante da cultura de um povo, de uma etnia, por metáfora, a “semente”, a perpetuar a cultura e o conhecimento dos *halitis*.

A mensagem do Utiariti

Naquele dia, estranho e triste, Tikare não fez como de costume. Ao invés de ir brincar e comer mangabas no meio do cerrado com os demais meninos da aldeia, correu para o campo aberto chorando, soluçando e pensando em tudo. Bem ali na frente viu um pé de bacupari, estava quente e ele resolveu para sob a sombra, escorou-se no tronco grosso e cascudo da árvore e pôs-se a pensar naquele sonho. Ouviu um guinchado lá no alto. Tão alto quanto sua aflição. Olhou para a imensidão azul do céu e viu planando no ar uma ave que lhe parecia familiar. Era um Utiariti, gavião pequeno e sagrado para o seu povo. Tikare ficou arrepiado, pois já fazia tanto tempo que ninguém da aldeia via uma ave daquelas. Podia ser um mau – agouro. Mas não era, afinal de contas era um Utiariti. O gavião planou, fez uma manobra como se fosse atacar um roedor no chão e pousou numa pedra bem pertinho de Tikare. O sol estava estridente. O rosto dele suave. Seus olhos negros como o fruto do tarumã olhavam para o pássaro assustados. O menino já não chorava mais. O Utiariti pôs-se a falar: — Venho de muito longe menino. Venho de onde o rio dos cipós se junta com o rio dos barbados e se tornam um só rio, grande e largo, cheio de vida. Trago notícias tristes. Notícias do que vi e vivi. Estou em fuga

pro norte. Ao sul não volto mais. Têm homens de pele branca, que usam cocares de couro e palha na cabeça, cobrem todo o corpo com peles de todas as cores. Carregam nas mãos grandes bandeiras, como folhas de buriti, amarradas em galhos de taquara. Seus olhos brilham como o sol do meio – dia, mas são olhos espertos e carregados de ambição. Eles trazem dor, medo e muita tristeza. O que vi, menino, nas aldeias ao sul, você nunca vai querer ver. Vi crianças passando fome, mulheres sendo desrespeitadas, velhos morrendo de doenças, parentes obrigados a trabalhar nas minas de pedras brilhantes. Os parentes de outras aldeias os chamam de imóti. Corra, menino, enquanto há tempo, avise a todos da sua aldeia. Diga a eles que os imóti estão chegando, vêm em grandes canoas e, em vez de arcos, carregam flechas de fogo. Todos que não aceitam suas ordens morrem. Corra, menino, corra. Tikare mal ouviu isso e correu rumo à aldeia. – Mãe, pai, Zazori, repetia, ofegante (Rolim, 2017, p. 54-55).

Percebe-se, com efeito, que a obra “*Tikare: alma-de-gato*”, de Rolim (2017), é um exemplo de como a literatura pode ser elaborada. A realidade social historicamente localizada apresenta-se como: “[...] um fenômeno que se poderia chamar de formalização ou redução estrutural dos dados externos” (Candido, 1993, p. 32-33). O que Candido (1993) chama de redução estrutural está associado às situações externas ao texto, ou seja, às condições de produção que podem envolver, desde às mazelas sociais, às questões histórico-culturais.

A narrativa que possui marcas do interno e do externo, em constante diálogo, preocupa-se, antes de tudo, em observar o simbólico e o imaginário constituídos em uma estética que envolve forma, ou seja, o modo como o texto é construído, mas, também, seu conteúdo. *Tikare: alma-de-gato*” traz tal característica em seu bojo, uma vez que: “[...] o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2000, p. 6). Assim, percebemos que o “como se diz” é tão importante quanto o que é dito dentro de uma narrativa esteticamente bem elaborada.

A princípio, somos direcionados a pensar que o principal marco dessa obra é realmente a descrição das histórias mitológicas do povo *Haliti*, mas o clímax do enredo, iniciado com a chegada do personagem gavião utiariti, propõe a leitura de que o social está funcionando nos vazios da obra. “Venho de muito longe menino. Venho de onde o rio dos cipós se junta com o rio dos barbados e se tornam um só rio, grande e largo, cheio de vida” (Rolim, 2017, p. 55). A fala do personagem parece localizar a origem de onde se inicia a fuga. Contextualiza o leitor à ação dos bandeirantes que estavam em busca de riquezas minerais e mão-de-obra escrava para trabalhar nas jazidas de ouro e diamante.

A fala do personagem gavião utiariti (*Falco sparverius*) parece incorporar a opinião do narrador, mas de forma a escorrer à opinião do leitor por meio da empatia e autoidentificação com as vítimas da violência.

Trago notícias **tristes**. Notícias do que vi e vivi. Estou **em fuga** pro Norte. Ao Sul não volto mais. Têm homens de pele branca que usam cocares **de couro e palha** na cabeça, cobrem todo o corpo com peles **de todas as cores**. Carregam nas mãos **grandes** bandeiras, como folhas de buriti, amarradas em galhos de taquara (Rolim, 2017, p. 55, **grifos nossos**).

Escondida nos adjetivos e advérbios utilizados pelo personagem, a opinião do narrador direciona e condiciona o olhar do leitor por meio de um fato histórico e social ancorados em uma forma e em um jeito próprio do personagem, mas que metaforiza a fala do próprio povo *haliti*. Não é gratuito o fato de a palavra *utiariti* ser apresentada em forma de substantivo próprio. Representa, com efeito, um ser específico que ainda que não seja ouvido e/ou entendido pelo sujeito não-indígena, tem uma história e uma cultura para representar.

Desse modo, o gavião *utiariti* refere-se a uma ação iniciada ainda com os bandeirantes, mas que perdura até à contemporaneidade metamorfoseada, adaptada por outros atores políticos, madeireiros, fazendeiros, à própria ação de turismo ou, ainda, à Funai que, por vezes, é a voz que silencia o sujeito indígena. A narrativa do personagem-pássaro ultrapassa o sentido do contar e alcança o efeito de provocar a reflexão sobre a realidade vivenciada por esses povos naquele período histórico, mas também, atualmente, quando ainda as diversas etnias indígenas precisam lutar por seu espaço e seu direito à vida.

Com uma linguagem que beira a poesia, Rolim (2017) esmiúça o contato entre índios e não-índios como algo devastador à população nativa:

Seus olhos brilham como o sol do meio-dia, mas são olhos espertos e carregados de **ambição**. Eles trazem **dor, medo e muita tristeza**. O que vi, menino, nas aldeias do sul, você nunca vai querer ver. Vi crianças passando **fome, mulheres sendo desrespeitadas**, velhos morrendo de **doenças**, **parentes obrigados a trabalhar** nas minas de pedras brilhantes (Rolim, 2017, p. 55, **grifos nossos**).

Nesse excerto, podemos perceber a forte presença de substantivos como se a própria forma da narrativa corroborasse para mostrar, ao leitor, que já não se trata mais de opinião, mas sim, de fatos. Há um certo agravamento e uma certa urgência na fala do personagem, enquanto descreve a ação do sujeito não-indígena. Assim, as metáforas utilizadas e a riqueza de detalhes parecem remeter à ideia de incredulidade do personagem e, ao mesmo tempo, à necessidade de comprovação da existência da barbárie sofrida pelos povos indígenas. Fica, com efeito, a

inferência e a reflexão questionadora para o leitor de: *como um ser humano é capaz de expropriar, subjugar, escravizar, estuprar e matar outro em razão de terras e riquezas minerais?*

A fala do personagem mostra-nos, ainda, a razão de o narrador ter caracterizado *Tikare* como falante com os pássaros, pois somente ele teria a capacidade de receber a notícia trazida pelo gavião. O que por si só pré-anuncia, também, que somente o público jovem é capaz de mudar o discurso e a prática de desrespeito e expropriação imputada ao ser-autóctone.

Os parentes de outras aldeias os chamam de **imóti**. Corra, menino, enquanto há tempo, **avise a todos da sua aldeia**. Diga a eles que os imóti estão chegando, vêm em grandes canoas e, em vez de arcos, carregam flechas de fogo. **Todos que não aceitam suas ordens morrem** (Rolim, 2017, p. 55, **grifos nossos**).

As palavras do personagem parecem apressar não apenas o protagonista, mas o leitor jovem em geral, a perceber e a lutar contra o que os povos indígenas têm enfrentado para sobreviver, manter e ressignificar as próprias vivências sem a interferência do sujeito não-indígena. A narrativa de Rolim (2017) se estrutura para além de uma ficção idealizada de uma etnia. Propõe, ao leitor, desde às primeiras páginas, a (re)construção da memória identitária de um povo, mas essa formulação e estruturação da obra também tem um significado, uma razão de *ser*, pois retoma e perpetua um conhecimento cada dia mais ameaçado de se perder desde o período da colonização até os dias atuais. Segundo Baniwa (2006):

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (Baniwa, 2006, p. 28).

A crítica social presente, na narrativa de Rolim (2017), advém dos fatos mencionados por Baniwa (2006). Coloca em funcionamento, em suma, o elemento social como o princípio constituidor da narrativa sem, contudo, apresentar-se como a única vertente estética. Alcança, assim, uma representatividade discursiva que se vale da arte enquanto forma dialética entre o interno e o externo. Harmoniza forma e conteúdo como unos e provoca o leitor a perceber a obra como um organismo aberto e que se molda a partir da própria estética.

Por fim, a narrativa de Rolim (2017) faz com que o leitor se identifique com o protagonista, enquanto perpetua e expõe a cultura *haliti* e questiona, ou seja, se contrapõe à ação de subjugar o outro, escravizar e retirar-lhe muito mais que o lar e/ou bens materiais. Rolim (2017) esgarça a realidade vivenciada por um povo para que o leitor desperte para o fato de que as populações indígenas estão perdendo não somente o seu espaço de subsistência, estão perdendo suas vidas e tudo quanto elas representam.

4.9 Quase Frito, Irakisu e Tikare: aproximações, afastamentos e sentidos

Em uma época em que a resistência aos discursos totalitaristas é vista como algo “anormal” por uma parcela da sociedade, em uma época em que os discursos contra a hegemonia, a supremacia e a imposição da cultura eurocêntrica necessitam ser reafirmados: “[...] a palavra de ordem é dada pelos tecnocratas, o desequilíbrio é científico, pré-fabricado; a inferioridade é controlada pelas mãos que manipulam a generosidade e o poder, o poder e o preconceito” (Santiago, 2019, p. 16). Obras como “*A fábula do Quase Frito*”, de Ivens Scaff (1997), “*Irakisu: o menino criador*”, de Renê Kithãulu (2002) e “*Tikare: alma-de-gato*”, de Alexandre Rolim (2017), representam o fato de que são as elites a determinarem o que deve ser visto como cânone e/ou referência de leitura.

As materialidades pesquisadas por nós nesta pesquisa, são a comprovação do processo de concretização e a manifestação de como o cânone exclui a produção e a autoria de minorias indígenas e produções das margens, tais como a literatura produzida em Mato Grosso, bem como outros estados que buscam, a cada dia, uma legitimidade junto aos espaços intelectuais das academias de letras e, nem sempre, são eleitas como *corpus* de nenhuma pesquisa, em nenhum dos níveis acadêmicos: graduação, mestrado e doutorado. Desse modo, Scaff (1997), Kithãulu (2002) e Rolim (2017) valem-se dos gêneros conto, memórias e um embate sobre as identidades.

Nesse sentido, “*A fábula do Quase Frito*” atualiza a identidade da literatura juvenil produzida em Mato Grosso, uma vez que discute a identidade para adolescentes, mas também, porque ressignifica a forma de narrar, envolvendo a inserção de diferentes gêneros enquanto se opõe à tradição do cânone para o público juvenil por meio de linguagem e enredo ficcional. “*Irakisu: o menino criador*” atualiza a forma de narrar para o público juvenil a valer-se das memórias, da identidade cultural e da alteridade do povo *Nambikwara-Waikutesu*. Já “*Tikare: alma-de-gato*” faz a atualização do olhar do sujeito não-indígena sobre a literatura com temática autóctone. Desmistifica, com efeito, o olhar de idealização eurocêntrica advindo do

Romantismo e externadas em obras, tais como “*Iracema*” e “*O Guarani*”, de José de Alencar. A narrativa de Rolim (2017) busca desconstruir, ainda, a imagem indígena divulgada no Modernismo em obras, tais como “*Macunaíma*”, de Mário de Andrade.

Toda a materialidade mítica-histórica que Rolim (2017) utiliza na constituição de *Tikare: alma-de-gato* não é simplesmente relatada. A narrativa preocupa-se para além do ato de comunicar, pois traz marcas de uma literariedade cambiante entre a realidade trágica e a comicidade arraigados em sua constituição.

A ema, com as penas arrepiadas, tal qual um porco-espinho atemorizado, avançou sobre Tikare, levantando poeira como um redemoinho. Tolo quem ficasse parado. O garoto correu, correu, correu, mas correu tanto que seu arco e suas flechas de madeira preta ficaram no caminho. Seus cabelos lisos e negros esvoaçavam como folhas de buriti e dia de vento forte. Correu por uns cem metros até perceber que não mais seria alcançado pela mãe bajuladora, que, depois de ver longe a ameaça, voltou à sua prole, desconfiada como uma coruja volta ao buraco depois de colocar o lobinho para correr (Rolim, 2017, p. 16-17).

Apesar de que a sucessão de acontecimentos mostrada no excerto da obra estarem inseridos em um costume e/ou rito de passagem do povo *Haliti*, em que o jovem faz sua primeira caçada simbolizando a passagem da infância à juventude, a cena proporciona muito mais do que conhecimento ao leitor. Propõe a percepção de que: “[...] a vontade do homem é atingida por circunstâncias de caráter absolutamente exterior. Nesse momento, quando de repente se verifica que a circunstância exterior é mais forte que o desejo da pessoa, o espectador ou o leitor desanda a rir” (Propp, 1992, p. 43). Por meio de um ritual que beira a contação de histórias, o narrador de “*Tikare: alma-de-gato*” escolhe ambientação, repertório vocabular e imagético para levar, ao leitor, o riso, a ludicidade e prazer do texto.

É como se o narrador percebesse a importância de não apenas contar o fato, mas sim, de produzir um espaço semiótico sempre a se comunicar com um leitor para que ele, por intermédio do humor, perceba que: “[...] o riso deve corresponder a certas exigências da vida comum. O riso deve ter uma significância social” (Bergson, 2004, p. 06). A descrição da corrida de *Tikare: alma-de-gato*, por meio de repetição da palavra “correu”, envolve o leitor no susto e no medo do protagonista que passa a ser, também, do leitor. Este, com efeito, pode alcançar a fruição com a cena a partir da própria criatividade imagética, mas, principalmente, na concepção social de erro. É o erro do protagonista em arriscar fazer algo além e aquém de sua perícia que estabelece o humor na cena.

Peirce (2003) afirma que o pensar humano acontece por meio de signos e símbolos que remetem ao exterior e funcionam como constatação e/ou provocação. Essa provocação

semiótica aparece na obra de Rolim (2017) enquanto imagem representativa do meio e elemento constituidor e representativo da imaginação e criação juvenil.

Do paredão de pedras ao lado da cachoeira brotavam andorinhas. Era ali, por detrás da cortina de água, que elas botavam ovos e chocavam seus filhotes. Ao ouvir essa história, Tikare sorria e sua imaginação voava nas asas de seus companheiros pela imensidão azul do céu. Até parecia que ele estava lá, vendo toda aquela graciosidade, a água e as andorinhas planando no ar como as borboletas de asas azuis da beira do rio (Rolim, 2017, p. 18-19).

No excerto acima, o narrador mostra os pensamentos do protagonista e expõe a representação da realidade de seus ancestrais por intermédio de um processo de semiose. A descrição do lugar emblemático da natureza, a cachoeira, visa em provocar um processo triádico peirceano no leitor. “*Tikare: alma-de-gato*” vale-se do que Peirce (2003) chama de primeiridade, secundidade e terceiridade para que o leitor visualize o que é o ambiente em que vivia os ancestrais do protagonista.

A narrativa faz com que o leitor (re)formule o próprio pensamento sobre o universo e as vivências do povo *pareci-haliti* por meio de impressões sugestionadas pela simbologia das imagens: cachoeira, andorinhas, céu azul e borboletas azuis. A reunião desses símbolos remete, ao leitor, a percepção e posterior distinção de ambientação utópica, bem como sensações de paz e harmonia com o meio. Provocam, em suma, a compreensão do leitor de que o sujeito *haliti* é, está e vive em comunhão com a natureza. Sugere, ainda, que esta é a razão máxima, ou seja, a necessidade e a urgência de perpetuar seu modo de vida por meio de uma identidade e um discurso formulados e protagonizados pelo próprio sujeito *haliti*.

Algo que merece atenção e que é ponto de interseção entre nossas obras-corpus é o fato de que as três literaturas trazem a presença do pássaro enquanto uma metáfora em sua constituição. Em “*Tikare: alma-de-gato*” as aves funcionam enquanto os seres que são a representação de amizade e, até mesmo, porta voz e prelúdio de acontecimentos inesperados.

Os adultos, principalmente, jamais entenderiam e jamais acreditariam que na verdade ele estava falando com os seus amigos *kaikoli*, os passarinhos. Eram pássaros de todos os tipos, de todas as cores e de todos os cantos: bem-te-vis, melros, curiós, pássaros-pretos, corujas e até *utiaritis*. E ele tinha pássaro até no nome. Tikare, na língua do seu povo significava alma-de-gato [...] (Rolim, 2017, p. 15).

O leitor é orientado a perceber que, muito além de um comportamento e/ou um mero costume, conversar com pássaros é uma identidade para o protagonista, mas também, uma

metáfora para o leitor perceber quem é o personagem, seu emocional e psicológico. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2001):

O voo dos pássaros os predispõe, é claro a servir de símbolos às relações entre o céu e a terra. Em grego, a própria palavra foi sinônimo de presságio e de mensagem do céu. É essa a significação dos pássaros no taoísmo, onde os Imortais adotam a forma de aves para significar leveza, a liberação do peso terrestre (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 687).

A afirmação de Chevalier e Gheerbrant (2001) provoca a reflexão de que o menino-homem Tikare é o representativo do *ser* entre o lado físico da vida e o espiritual. O presságio, a que os autores se referem, aparece na obra ainda com outro pássaro, o utiariiti. Este, no décimo primeiro capítulo, revela os acontecimentos futuros a Tikare e informa, tanto ao protagonista, quanto ao leitor, a realidade fatídica vivenciada pelos *halitis*. Em “*Tikare: alma-de-gato*” a ave é representante da criação da vida, o surgimento do ser humano.

Takalulu vivia sozinho no mundo. Queria muito encontrar uma mulher e muitas outras pessoas para lhe fazer companhia. Então começou a cantar, cantar e cantar, e foi cavoucando, cavoucando um buraco no chão. De dentro do buraco, ele ia jogando para fora bolinhas de terra mole. E cada uma dessas bolinhas se transformava numa pessoa (Kithãulu, 2002, p. 09).

É possível perceber uma certa relação com a ideologia cristã. Nesta, o criador do ser humano é uma figura divina, o Deus hebreu. Deus manipula o barro e faz o ser humano à sua imagem e semelhança. No mito *Waikutesu-Nambikwara* mostra-se um *ser*, provido de capacidade de criação e a manusear o barro para criar pessoas a lhe fazerem companhia. A própria ideia de seres humanos criados do barro remete, ao leitor, a ideia de sagrado. Entretanto, é a segunda imagem, a da transformação, que provoca a inferência do divino, da espiritualidade: “Quando saiu do buraco, Takalulu viu que havia bastante gente. Ficou muito feliz e, nesse momento, transformou-se no pássaro pedreiro chamado *takalulu*.” (Kithãulu, 2002, p. 09, **grifo original**).

Muito além de apenas referir-se ao *ser*-pássaro, o excerto veicula o sentido de que o ato de estar em comunhão e/ou coletividade, nos impulsiona a uma existência dêitica. A transformação em ave (e não em outro animal), propõe o sentido de que: “[...] o pássaro é a representação da alma que se liberta do corpo” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 687). A narrativa de Kithãulu (2002) nos traz outro momento em que o mundo espiritual é representado por um pássaro:

Esse tucano, que antes tinha sido gente, notou que o pajé estava triste e pensou: “Esse pajé tem que dar uma alegria para a aldeia, porque ele não enxerga”. Em seguida, disse a ele: - Cante esse canto, o *yalanyausu*, faça um cocar com penas de tucano, coloque as meninas em reclusão e faça essa festa. Você vai dar mais alegria para a aldeia, e elas não vão ficar mais doentes (Kithãulu, 2002, p. 35, **grifo original**).

Por meio de uma linguagem simbólica que provoca um processo de semiose em que o objeto dinâmico “tucano” é transformado em ícone de espiritualidade, a passagem da obra Kithãuluana reifica a afirmação de Chevalier e Gheerbrant (2001) ao afirmarem que: “[...] o pássaro ou ave (em geral e sem especificações particulares) era tido como um símbolo da **amizade dos deuses para com os homens**” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 687).

O tucano metaforiza as deidades da etnia dos povos originários, mas remete ao leitor, também, a aproximação entre culturas através de um processo semiótico próximo da realidade do brasileiro. É como se a imagem de divindade do povo *nambikuara-waikutesu* fosse algo presente na cultura de todos os brasileiros, alcançável ao olhar e às mãos de todos. A linguagem simbólica, apenas confere a ambiência mítica para o símbolo do sagrado representado na narrativa. Além da linguagem simbólica e analógica, a cena do tucano a orientar o pajé invoca a emoção e a empatia do leitor. Este, por meio da imaginação, é provocado a perceber que a simbologia do ser espiritual representado no tucano, para o povo *Haliti*, passa por manifestações da própria cultura e, principalmente, pela natureza.

Por fim, a obra “*A fábula do Quase Frito*” é constituída inteiramente sobre o símbolo do pássaro. Além de toda a simbologia e iconicidade mencionados até aqui, Quase Frito, o pássaro núcleo da trama, passa por um processo de antropomorfização dosada ao ritmo da narrativa para que o leitor perceba a constituição da identidade do personagem. Nesse sentido, a simbologia do pássaro aproxima o leitor de aspectos humanos e: “[...] simboliza a **força e vida**” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 689, **grifo original**). O pássaro pode ser a representação, também, das “almas das crianças”.

As características antropomorfizadas do pássaro protagonista permitem, ao leitor, nivelado ao personagem pela expressividade artístico-literária da narrativa, que se sinta: “[...] participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (Candido, 1972, p. 809). Assim, a narrativa scaffiana, por meio da antropomorfização permite, ao leitor juvenil, inferir sentidos e alcançar a fruição a partir de um prisma sobre a temática identidade, mas pelo olhar de um personagem que reifica, dentro da própria história, esse *ser-leitor* em um jogo eterno de construção de sentidos e leituras, leituras e construção de sentidos.

Outro aspecto da obra scaffiana está na espécie da ave. O japuira (xexéu e/ou japim), vive em comunidade, é poligênico e uma de suas principais características está pautada na imitação de outros pássaros.

Aí os passarinhos pediram para Quase Frito cantar. Quase Frito não se fez de rogado:
 Vou cantar, cantar, cantar
 Trabalhar
 Descansar
 Vou cantar, cantar, cantar
 Trabalhar
 Descansar
 Aí foi outra surpresa. Os passarinhos cantores visitantes responderam cantando:
 Vou cantar, cantar, cantar
 Trabalhar
 Descansar
 Vou cantar, cantar, cantar
 Trabalhar
 Descansar
 Voar, voar
 Em seguida, os maravilhosos passarinhos cantores visitantes imitaram os cantos de todos os outros pássaros. E voltaram a cantar a sua própria cantiga:
 Vou cantar, cantar, cantar
 Trabalhar
 Descansar
 Voar, voar
 Quase Frito entrou no coro e cantaram todos juntos (Scaff, 1997, p. 34-36).

A escolha do pássaro japuira confere, à narrativa de Scaff (1997), a semiose por índice de adaptação, identidade em construção e ideia de multiplicidade do ser enquanto inautêntico. A travessia a que Quase Frito se propõe até encontrar a si mesmo, pode simbolizar: “[...] **os estados superiores do ser**” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 687, **grifo original**).

A superioridade do *ser* mencionada por Chevalier e Gheerbrant (2001), parte da representação do autoconhecimento, mas direcionado ao público juvenil. A busca pela própria identidade é redimensionada e ressignificada por polissemia, metáforas e imagens analógicas. Podem trazer, para o leitor jovem, a percepção de descoberta e (re)construção de conceitos, tais como a autenticidade, o pertencimento, a alteridade e a multiplicidade do *ser*.

A identidade, as memórias, a alteridade e as lutas dos povos originários aparecem, também, representados na obra, na ave representativa, de Scaff (1997). Além do fato de Quase Frito identificar-se como ser pertencente a uma coletividade, por meio da metáfora do japuira, nome científico *Cacicus cela cela*, por si só, já sugere a presença dos povos originários, mas há outro fato que também corrobora nossa reflexão. Os três principais nomes populares do *Cacicus*

cela cela são de origem etimológica nativa, mais especificamente, em tupi: *xexéu*, *japim* e *japuira*.

No posfácio da obra, Scaff (1997) sugere a relação, ou melhor, a ausência de relação, com nossos antepassados ao afirmar:

Nós desconhecemos tudo dos nossos índios. Qual criança consegue se lembrar de uma só lenda bororo. No entanto, eles já foram comparados aos gregos pela riqueza de sua mitologia. Aliás a maneira como descriminamos os índios é mais cruel. Nós fingimos que eles não existem (Scaff, 1997, p. 43).

Uma vez que a imaginação é: “[...] indiretamente reprodutora da percepção, no campo da fantasia” (Chauí, 2000, p. 166), cabe-nos ressaltar que nossas materialidades-*corpus* partem da premissa de propor, ao sujeito não-indígena, uma evolução do pensamento sobre a identidade de povos nativos e ribeirinhos em Mato Grosso, mas também de proporcionar, ao leitor juvenil, (especialmente ao sujeito não-indígena), a oportunidade e a sapiência para se libertar de preconceções sedimentadas histórica e socialmente quanto às relações e às vivências em coletividade, além de (re)aprender a ler a história, o meio, o outro e a si mesmo.

Outro ponto de intersecção entre as obras pesquisadas é a formação e a convivência familiar. A narrativa de Rolim (2017) traz um núcleo familiar delimitado. Os acontecimentos da obra partem desse núcleo familiar. A própria apresentação dos mitos e costumes é feita a partir do olhar dessa família que se constitui por pai, mãe, avós, tios e, até mesmo, alguém com que o protagonista almeja um enlace. A família apresentada por Tikare, apesar de pertencer a uma coletividade, é a fonte à construção da trama ficcional de Rolim (2017).

E ele conversava de tudo com seus amigos secretos, contava sobre as novidades da aldeia; sobre o irmãozinho que acabara de nascer e que passava a noite inteira chorando, sobre o, hawarese de estimação do pai e a técnica ensinada pelo tio para ficar debaixo da água [...]. [...]. Aos seus amigos contou até sobre sua primeira e solitária experiência sexual as mudanças em seu corpo, os desejos e vontades que mudavam com o tempo e sobre a paixão que sentia pela garota mais bonita da aldeia (Rolim, 2017, p. 16-17).

O leitor toma conhecimento da rotina familiar, alguns costumes e, até mesmo, das dúvidas, anseios e desafios que um adolescente enfrenta no núcleo familiar: “[...] de maneira que nunca aparece que o autor esteja informando ou desviando a nossa atenção para um traço da sociedade” (Candido, 1993, p. 34) autóctone em que a obra se insere e/ou qualquer outra etnia.

Já em Kithãulu (2002), a família aparece inteiramente imersa na coletividade. Não existe uma imagem adulta que se destaca como mantenedor familiar. Na verdade, o maior símbolo de representação, às responsabilidades familiares, parte do protagonista mítico.

Irakisu queria que todas as famílias do seu povo tivessem alimentos. Ficava muito triste por não ter nada para dar de comer a elas e por isso acompanhava seu pai ao mato todos os dias quando ele saía para caçar, pescar e colher frutas. **Irakisu via todo o sofrimento do pai para trazer alimento para casa.** Certo dia ele teve um sonho muito bonito. Viu cair uma semente do kayasu, milho e **pensou: “Se eu pegar essa semente do sonho, posso ter uma grande roça”** (Kithãulu, 2002, p. 24, **grifos nossos**).

A relação tecida pelo narrador em Kithãulu (2002) nos mostra que é possível a aproximação, de certa forma espontânea, entre ficção e vida real-social nas articulações do raco, de modo que a materialidade literária possua um: “[...] princípio de generalização que organiza em profundidade tanto os dados da realidade quanto da ficção” (Schwarz, 2002, p. 133). O comportamento e preocupação do protagonista rompe com a cultura do sujeito não-indígena, em que o adolescente deve ser um ser passivo quanto aos desafios enfrentados pela família. Percebemos, ainda, que diferente do que é proposto na cultura não-originária, as condições hierárquicas familiares, apesar de bem delimitadas e claras, não influenciam negativamente na construção do sentimento de união parental em uma sociedade indígena.

Percebemos, também, que a narrativa de Kithãulu (2002) coloca o adulto e o adolescente no mesmo nível enquanto sentimento, mas projeta a criança enquanto o futuro de um povo e, por essa razão, investe em conhecimento oral à perpetuação da cultura étnica da aldeia. O excerto confirma, ainda, a íntima relação entre a literatura produzida por indígenas reverberando o meio social em que a arte literária foi produzida e, por consequência, as manifestações identitárias de um povo.

Em “*A fábula do Quase Frito*” de Scaff (1997), a família que se estabelece não é a convencional como mostra a obra de Rolim (2002), ou uma coletiva como traz a narrativa de Kithãulu (2002). A família que aparece é a que escolhe e é escolhida pelo protagonista: uma família por adoção. Apesar dessa representação acontecer e a trama se respaldar nas relações dos personagens que adotaram o protagonista, não aparece a figura adulta na narrativa.

O membro adulto que chegará mais próximo de um pai, para o protagonista, é o Conselheiro que, de certa forma, troca experiências não somente com o protagonista, mas também, com as crianças que decidiram se tornar parte da família de Quase Frito, pois: “Um dia alguém estava contando a história da cigarra e da formiga. Todo mundo conhece a história

da cigarra e da formiga. Mas como essa era uma história muito linda, todo mundo queria escutar de novo” (Scaff, 1997, p. 10).

O excerto da obra de Scaff (1997) não identifica quem contava a história, mas deixa explícito, para o leitor, a ação que geralmente é associada à formação da criança no seio familiar, criando memórias afetivas. Além de ser uma ação comum nas famílias, a contação de histórias é um costume que, assim como vimos nas narrativas de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), ultrapassa a questão de etnia e/ou classe social. É como se, por meio da contação de histórias, Quase Frito fosse orientado a reconhecer uma identidade, ou seja, um comportamento plausível ao ambiente familiar.

Outro ponto a ser observado na narrativa é que, apesar de Quase Frito ter se tornado membro da família, ele sai da casa das crianças sem se despedir: “Passados alguns dias Quase Frito resolveu correr o mundo. Ia procurar os bichos e as gentes que moravam perto do morro” (Scaff, 1997, p. 25). O fragmento nos prova que, apesar de as crianças terem salvado Quase Frito, contado histórias e, de certa forma, contribuído para sua formação, a relação entre eles não era tão próxima como se esperaria.

Esse fato se confirmará, ainda, pelo fato do raconto não trazer, por exemplo, uma preocupação das crianças ou mesmo de terem ido atrás dele quando partiu. Esses detalhes podem fazer com que o leitor possa se questionar sobre as relações que tecemos – ou são tecidas – durante a busca de nossa identidade, propondo que as identidades podem ser o resultado, também, de nosso convívio social. Seja a obra de Kithãulu (2002), a de Scaff (1997) ou a de Rolim (2017), todas ultrapassam o espaço da linguagem e revelam:

[...] o mundo como dotado de sentido e o pensamento como trabalho de descoberta do sentido. **As palavras têm sentido e criam sentido.** [...] **A linguagem** não traduz imagens verbais de origem motora e sensorial, nem representa ideias feitas por um pensamento silencioso, mas **encarna as significações** (Chauí, 2000, p. 188, **grifos nossos**).

Nossas narrativas-*corpus* se atêm a discursividades elaboradas por aspectos internos próprios e que se adequam ao caráter externo (social) de resistência quanto à realidade de descoberta de si, memórias, e violência sofridos pelas diferentes etnias, tanto originárias, quanto as não-originárias, ou seja, as narrativas “traduzem, em imagens”, os sentidos produzidos por um autor empírico para um leitor implícito. Isso significa dizer que os sentidos, nas nossas obras-*corpus*, partem de um conjunto, uma dialogicidade entre o interno e o externo da obra para produzir outros sentidos e efeitos *com, no e para* um possível leitor real, o leitor adolescente.

Um ponto em comum entre as três obras-*corpus* é o fato de as três possuírem um certo hibridismo discursivo. Todas elas possuem vários outros gêneros dentro da composição de seu enredo. Em Scaff (1997) é possível encontrar poemas, parlendas, músicas, trovas, ditados populares, além da história de Quase Frito. Ao mesmo tempo em que o recurso dialógico de intergêneros dinamiza a leitura para o leitor adolescente abre, também, os sentidos para uma leitura mais aprofundada.

Já em “*Irakisu: o menino criador*”, a polifonia acontece ainda mais abertamente. Com o recurso da pluralidade narrativa e da associação entre a oralidade e a escrita, a narrativa de Kithãulu (2002) se forma a partir de um plurivocal que passa pelo autor implícito, o narrador contador de histórias e os vários personagens que (re)contam as narrativas mitológicas do povo *waikutesu*. Isso significa dizer que se desconsiderarmos a história do autor, implícita na obra, os sentidos do restante da narrativa também serão comprometidos, uma vez que o protagonismo duplo é uma relação não apenas literária, mas também, antropológica e, portanto, social.

Dentro da narrativa de Kithãulu (2002) é possível encontrar desde gêneros literários, tais como o mito, até mapas e glossários. Há de se lembrar, ainda, que mesmo as imagens da ilustração destacam outras vozes a narrar a dupla narrativa (autobiográfica e mítica) que envolve “*Irakisu: o menino criador*”. Já em Rolim (2017), a exemplo de Kithãulu (2002), também aparece a presença dos mitos, mas, dessa vez, do povo *haliti-pareci*. As vozes que se imbricam com a do narrador em “*Tikare: alma-de-gato*” são as de personagens que contarão outras histórias dentro da narrativa maior. A multiplicidade de vozes em “*Tikare: alma-de-gato*” conta com a forma de narrar dos sujeitos ficcionais, mas que desliza para um sujeito coletivo e social (o povo *haliti*), representado pelas personagens mãe, pai, o próprio Tikare, Zazori, o gavião e outros sujeitos ficcionais que se revezam na narrativa para transmitir o conhecimento ancestral do povo *haliti*.

Seja no tempo e/ou no espaço de nossas obras-*corpus*, é impossível sabermos e observarmos todas as nuances, características e seus efeitos, principalmente, porque esses dois elementos, espaço e tempo, reunidos na narrativa de Scaff (1997), de Kithãulu (2002) e de Rolim (2017) promovem um: “[...] novo e infatigável movimento de oposição — de mancha racial, de sabotagem dos valores culturais e sociais impostos pelos conquistadores” (Santiago, 2019, p. 17), pois esboça uma literatura de entrelugar, aquela que estabelece fronteira e, ao mesmo tempo, produz um movimento de consolidação do próprio discurso entre o já dito e o que se espera e/ou é esperado enquanto novo.

4.10 A subversão ficcional como forma de produção de sentidos

A técnica da subversão narrativa desafia as convenções tradicionais da própria narrativa, uma vez que propõe novas formas de contar histórias e tem sido usada por autores ao longo da história da literatura, mas é, ainda, mais evidente, na literatura produzida na contemporaneidade. A literatura juvenil em Mato Grosso, especificamente nossas obras-*corpus*, não são isentas desse fato. Entretanto, as obras que pesquisamos não partem da desconstrução de um sujeito ficcional específico, tal como *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Capitão Gancho* e/ou outros nomes de uma literatura considerada canônica. Seja a narrativa de Scaff (1997), a de Kithãulu (2002) ou a de Rolim (2017), todas partem da desconstrução de um fazer literário. As três obras perfazem um caminho narrativo de forma a inovar o que normalmente se espera para uma obra que aborde o universo da criança e/ou do jovem.

Em Scaff (1997), tem-se que a arte ilustra a história, criando um universo visual para os personagens e eventos da narrativa. Esse aspecto, por si só, já é uma característica que difere das narrativas usuais, uma vez que destaca não a questão do belo e o do chamativo, mas sim, associa o conteúdo trágico das queimadas presentes no Estado com a forma de histórias em quadrinhos. Contudo, a principal inovação se dá por meio da estrutura da obra. A multiplicidade de gêneros literários, tais como a fábula, os poemas, as músicas, trovas e parlendas, bem como os ditados populares, são sustentados por uma prosa poética que expõe uma quase tragédia, ao passo em que é transfigurada em oscilação entre a comédia e a introspecção identitária.

O leitor se excita, portanto, ante a liberdade da obra, sua infinita proliferabilidade, ante a riqueza de suas adjunções internas, das projeções inconscientes que acompanham, ante o convite que o quadro lhe faz a não se deixar determinar por nexos causais e pelas tentações do unívoco, empenhando-se numa transação rica em descobertas cada vez mais imprevisível (Eco, 2015, p. 195).

A propagação de sentidos em Scaff (1997) parte da possibilidade de questionamento, por parte do leitor, sobre o porquê da abrupta mudança de narrar. O fato de em certo momento a narrativa deixar o usual narrativo para inserir uma música, por exemplo, pode provocar, no sujeito leitor, a indagação sobre a forma de narrar e qual sentido pode conter nos versos. A inserção de ditados populares pode favorecer a associação da obra com um tempo muito diferente do momento da leitura. As trovas e os poemas, além da autoidentificação com o *eu-lírico* narrador pode, inclusive, incitar o leitor a buscar outras formas de expressão do conteúdo macro da obra, a identidade.

Logo, a narrativa de Scaff (1997) subverte, não a presença de um e/ou de outro personagem, mas sim, o fazer artístico. Este pode, inclusive, ser refeito, tal como o próprio autor menciona no posfácio em forma de desafiar o leitor: “E quem sabe, você escreverá e eu lerei” (Scaff, 1997, p. 45). Com isso, ele não apenas oferece às crianças e adolescentes, mas também, aos adultos, a possibilidade de experimentar as benesses da releitura enquanto a ressignificação de sentidos a partir da própria obra.

Jouve (2002) nos diz que a releitura salva: “[...] o texto da repetição [...] multiplica-o na sua diversidade e pluralidade: ela o extrai da cronologia interna” (Jouve, 2002, p. 33). Ao reconstruir a obra, o leitor faz uma variante atualizada da versão original. A releitura, enquanto coautoria, permite visualizar a obra de uma perspectiva diversa da que o leitor conhece, pois já no processo de ler a trama, as nuances, personagens, narrador e todo o escopo da obra, adquire um novo olhar, o do leitor-autor.

Em “*Irakisu: o menino criador*”, a subversão aparece além da forma autobiográfica, uma vez que coincide, ainda, com a metáfora da criação advinda de uma criança, provocando o leitor a se questionar se o personagem que faz a narração não seria a própria obra. À medida em que lê as histórias, o leitor toma conhecimento de uma criação dentro de uma trama, mas, ao mesmo tempo, o conjunto dessas narrativas é que “criam”, de certa forma, o livro. É como se o *irakisu* (o sol) da obra, fosse o conhecimento mítico nela presente. O livro se constitui um personagem, ganha vida ficcional e pode se comunicar com os seus diversos leitores a contar fatos mitológicos que constituem, inclusive, o narrador autobiográfico, Renê Kithãulu.

Para discutir o crescimento juvenil, a narrativa transcende os limites da cultura e da ficção e exemplifica novas maneiras de criar histórias para adolescentes, incluindo a inserção dos mitos dos povos originários. A voz do narrador que se expande para várias outras vozes é, também, um marco na forma de narrar em Kithãulu (2002). A narrativa cria uma resistência para o leitor em identificar quando é o narrador mítico e/ou quando é o biográfico que está falando e convoca, assim, a inteira atenção do leitor que se vê obrigado, também, a consultar o vocabulário e, até mesmo, o mapa que compõe o escopo da obra.

“*Irakisu: o menino criador*” representa, ainda, uma quebra de paradigma na forma de contar histórias, pois mostra que a literatura pode ser um mecanismo de reafirmar a identidade de um povo que se vale dos mecanismos não-indígenas para se fazer ouvir e, a partir de uma coletividade, evidenciar que:

O sentido do pertencer é determinado a partir da comunidade, quer dizer, a partir de sua unidade. Neste caso, “pertencer” significa: integrado, inserido na ordem de uma comunidade, instalado na comunidade de algo múltiplo,

reunido para a unidade do sistema, mediado pelo centro unificador de uma adequada síntese (Heidegger, 2018, p. 13).

Essa sensação de fazer parte de algo maior a que Heidegger (2018) se refere, na obra de Kithãulu (2002), aparece definida pela existência da comunidade sempre presente como cenário das histórias explanadas e a representar uma unidade não apenas social, mas também, orgânica e cultural. É a vontade de pertencer, estar integrado e inserido na comunidade que faz com que personagens como Wazare, Irakisu, Takalulu e tantos outros, tomem as iniciativas expostas na obra. E é fundamentado na pluralidade de elementos, convergente na unidade do sistema, que o narrador biográfico se transfigura, também, em narrador mítico, para mediar e unificar, em si próprio, a identidade autoral da própria história e a identidade ancestral pertencente a um povo.

Em “*Tikare: alma-de-gato*” a subversão estrutural parte da falta de linearidade presente nos acontecimentos do romance. Além de a obra narrar uma história ancestral, ela traz a ressignificação dos fatos históricos pelo olhar do jovem, mas ao em vez da narrativa ser contada em ordem cronológica, começa com o fim dos acontecimentos, propondo um recomeço. Outro ponto a ser considerado em “*Tikare: alma-de-gato*” é o fato de o jovem indígena ter a incumbência, inclusive de recontar as histórias. Na maioria das narrativas indígenas, por exemplo, o recontar e o rememorar ancestral é feito pela figura adulta. Nesse aspecto, o protagonista aparece transformado-se em herói.

Bettelheim (1980) afirma que em histórias para infantes e/ou adolescentes: “[...] o herói tem de procurar, viajar e sofrer vários anos de existência solitária antes de estar preparado para encontrar, salvar e reunir-se a outra pessoa numa relação que dá significado permanente às duas vidas” (Bettelheim, 1980, p. 216). Ao se identificar com o *ser* ficcional que enfrenta o sofrimento, o *ser* real é imbuído, também, dessa dor, permitindo uma conexão íntima e intensa com a obra. Por meio dessas experiências imagéticas, o *ser*-leitor aprende e processa as próprias vivências e desafios. Desse modo, a leitura literária pode proporcionar, aos jovens, a vivência única e experiencial de sentir-se parte de algo nunca presenciado.

A inovação aparece, também, no fato de o adolescente protagonista se tornar um herói, não por célebres feitos, mas por preservar a própria vida, anunciar/denunciar as injustiças e buscar manter viva a cultura de seu povo ancestral. A narrativa tem, como um de seus objetivos, desmistificar a ideia de que o crescimento juvenil está necessariamente associado a situações de risco ou, ainda, que: “[...] o adolescente precisa abandonar a segurança da infância [...] aprender a enfrentar suas tendências e ansiedades violentas” (Bettelheim, 1980, p. 41). Nesse

sentido, a obra de Rolim (2017) aponta à ideia de que o crescimento juvenil não deve ser necessariamente associado ao confronto extremo, mas sim, a ações coerentes com a idade e que possuam um grande impacto e significado.

A narrativa faz com que o leitor sinta como se estivesse vivenciando cores, sabores e sentimentos pelo olhar do protagonista em um movimento que oscila entre os sentimentos de coragem, esperteza e curiosidade, além da questão da insegurança de se sentir incapaz diante do assujeitamento e domínio por parte de quem tem o poder da força. Tais sentimentos, com efeito, são comuns ao adolescente, indiferentemente da cultura e/ou da etnia.

4.11 Um certo utilitarismo

Sabemos que a grandeza da literatura reside em seu alcance universal e na capacidade de tocar corações e mentes, na possibilidade de influenciar gerações. Sartre (1989) em sua obra intitulada: “*Que é literatura*” afirma que: “[...] a obra de arte como fim absoluto se opõe, por essência, ao utilitarismo” (Sartre, 1989, p. 193). Isso significa dizer que a literatura tem um valor intrínseco e não deve ser reduzida e/ou medida pelo seu grau de efetividade verossímil ou contexto social, uma vez que a obra de arte tem, como objetivo maior, fazer com que o leitor reflita sobre a vida e a condição humana de uma forma que, embora não seja primariamente funcional pode – ou não –, ter impacto na sociedade.

Devemos lembrar, ainda, que a literatura, enquanto uma produção estética e um fenômeno aberto de representação ficcional, não está imune à carga utilitária em que a arte pode conter, seja por meio da representação da realidade ou, ainda, a perpetuação da ideologia e do pensamento do adulto, haja vista: “[...] a existência de obras que, mesmo não se preocupando em ser ‘engajadas’, são dotadas de um caráter instrumental a sua revelia, isto é, pelo simples fato de existirem são já ‘engajadas’” (Perroti, 1986, p. 33, **grifos originais**).

Ao observarmos o escopo do enredo das nossas obras-*corpus*, percebemos o que Benjamim (1994) defende acerca da forma de narrar. Benjamim (1994) postula que a verdadeira natureza da narrativa:

[...] **tem sempre em si**, às vezes de forma latente, **uma dimensão utilitária**. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, **seja num provérbio ou numa norma de vida** - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (Benjamin, 1994, p. 200, **grifos nossos**).

A literatura não é apenas um meio de entretenimento e/ou uma forma de adquirir conhecimento prático, mas sim, uma arte que visa a expressão de ideias, emoções e, sobretudo, experiências humanas. A abrangência das obras consideradas juvenis possibilita, a depender da mediação da “dimensão utilitária”, mencionada por Benjamin (1994), pois ainda que marcadas por certa literariedade e nuances estéticas, elas podem, ainda assim, conter certo ensinamento ao público juvenil, um aspecto de formação de um caráter e/ou perpetuar uma característica moralizante.

Pela perspectiva de Perroti (1986) o caráter instrumental é uma constante na literatura, já que o discurso estético não é desprovido de um componente ideológico e a aspiração por aprovação. No entanto, é no utilitarismo onde esses elementos são inerentes e essenciais. Embora o narrador de “*A fábula do Quase Frito*” não explicita uma intencionalidade pedagogizante marcada por um conceito moral do protagonista e/ou de outra personagem, há a incidência indireta da ideologia do adulto em várias passagens da obra.

Se bem pensou, melhor fez. Passou o dia para lá e para cá, colhendo fibras de palmeira que ia levando para o alto da árvore. Tanto trabalhou que quando o sol deu boa noite foi-se embora, a casa já estava prontinha. Era uma casa meio esquisita. Parecia um saco velho dependurado lá na árvore. Mas era uma casa. E o que era melhor. Tinha sido construída por ele. Sozinho. Sem ajuda de ninguém (Scaff, 1997, p. 30-32).

O narrador se vale da perspectiva do protagonista para, indiretamente propor, ao leitor jovem, que ser uma pessoa independente, trabalhar e aceitar condições humildes, são ações aceitas e, até mesmo, esperadas pela sociedade. Por meio dos pensamentos do protagonista, o narrador propõe que os sentimentos de preguiça e apatia não são comportamentos que se deva tolerar em si mesmo. Propõe, ainda, que a formação da identidade de um adolescente, deva partir de conceitos adultos, tal como se preocupar com a segurança, construir uma casa e não dever favores a ninguém.

Não é comum, ao comportamento adolescente, por exemplo, preocupar-se em trabalhar em demasia para construir um local para se abrigar. Em geral, os adolescentes nem conseguem concluir tal objetivo. Assim como, também, não é muito comum e/ou próprio do sujeito adolescente contentar-se com algo que não ostente beleza simplesmente pela satisfação de ser da própria autoria. Logo, tais comportamentos no protagonista, que representa o leitor entre treze e quatorze anos de idade, nos parecem apelativos, tal como se quisessem sugerir uma receita de como se comportar perante e/ou diante da vida e da sociedade, externando o fato

de que há um caráter pedagógico e didático que permanece em muitas produções da literatura concebida enquanto infantojuvenil.

Ao longo da obra, o leitor tem, ainda, um vislumbre e/ou o indicativo de como o comportamento autêntico do *ser* pode diretamente levá-lo a alcançar a tão almejada sensação de pertencimento, ora pelo conteúdo de constituição da infância, ora pelo recurso da linguagem do próprio narrador que presume o que o adolescente conhece e/ou o que deveria considerar normal de se conhecer. Ao ler “*A fábula do Quase Frito*”, seja de forma direta ou indireta, os leitores aprendem a se posicionar na sociedade e descobrir sua própria voz, desenvolvendo habilidades para explorar o mundo ao seu redor.

Acordou com uma barulheira danada. Passarinhos de todo tamanho voavam e cantavam. Passeando de galho em galho, de árvore em árvore. Espreguiçou, sentindo-se muito feliz. Ele achou tão bonito aquela cantoria que resolveu experimentar. Só saiu um piozinho desafinado e foi aquela gargalhada dos amigos passarinhos.

— Tente de novo, cantavam.

— De novo, de novo de novo.

— De novo. Você é capaz, rapaz.

Ele estava adorando esses novos amigos. Todo dia acordava e treinava bastante. Cada dia melhorava mais. No princípio, imitava o canto dos outros passarinhos. Mas depois inventou uma cantiga que era só dele (Scaff, 1997, p. 32).

Por meio da leitura do excerto da obra de Scaff (1997), o leitor juvenil tem a possibilidade de perceber que buscar a própria identidade biológica e/ou a que o sujeito se identifica, garante um certo “encerramento”, um final feliz. O excerto nos mostra, ainda, outros dois aspectos: primeiro propõe que a perseverança em aprender uma atividade e/ou desenvolver uma habilidade são garantias de sucesso; e, segundo, idealiza para o leitor a recepção em meios sociais desconhecidos. Talvez isso seja feito com o objetivo de suavizar a realidade social ao adolescente. A narrativa coloca os “novos amigos”, do protagonista, como sendo indivíduos bons e amigáveis. Nesse sentido, a narrativa pode, inclusive, induzir o adolescente a pensar que os meios sociais diferentes do que ele vive sejam melhores e mais receptivos. Ao se deparar com tal excerto, o adolescente pode ter a falsa impressão de que a novidade é sempre melhor do que a realidade.

Embora a literatura não possua uma prioridade funcional, ela pode, muitas vezes, despertar ideias e reflexões que podem ter um impacto relevante no mundo, ao passo em que pode transmitir a verdade através da arte, indiretamente e com sutileza, podendo ser considerada uma ferramenta muito poderosa de persuasão. Em “*Irakisu: o menino criador*” e “*Tikare: alma-de-gato*”, a instrumentalização segue um ritmo diferente, pois tais obras cumprem uma espécie

de função em divulgar a cultura de um povo, mas não nos parecem partir da hipertrofia excessiva de transmissão de uma ideologia burguesa e/ou mesmo fazer: “[...] propaganda de um estilo de vida” (Perroti, 1986, p. 28).

O que nos parece muito latente é o fato de que as duas narrativas parecerem se valer do que Perroti (1986) chama de: “[...] utilitarismo às avessas [...]” (Perroti, 1986, p. 125), em que: “[...] o recurso utilizado é, então, a manipulação dos registros (narrativas/discurso), criando no leitor a ilusão de que não se trata de um ensinamento, até o final, quando este já está dado e o jogo pode explicitar-se” (Perroti, 1986, p. 125). Dito de outra forma, tanto a narrativa de Kithãulu (2002), quanto a de Rolim (2017), pode provocar um certo ensinamento ao leitor jovem, ensiná-lo a pensar em problemas sociais específicos, questionar injustiças em nossa sociedade e, até mesmo, inspirar ações políticas.

Na nossa aldeia, quando anoitece, as crianças chamam o cantor para animar as pessoas e contar histórias, que chamamos *wanta iyaujausu*. Em geral, são os velhos que contam histórias, mas os avós e tios também podem contá-las. As crianças se encarregam de fazer a fogueira no *siyensu*, o centro da aldeia, e preparar o cigarro de folha de samaneira para o velho. Algumas vezes, acendemos uma vela feita de resina natural extraída de um tipo de madeira, *nikisu*, que solta um cheiro gostoso no ar da noite (Kithãulu, 2002, p. 30, **grifos originais**).

Além disso, não ia arriscar a vida se colocando contra as yámakas: e se fosse castigado? Tremeu e decidiu ficar em silêncio. Quando crescesse poderia entrar na casa da jararaca e poderia ver e tocar as flautas sagradas. Também poderia ir com seu pai para o norte colher taquaras no taquaral sagrado. Pronto, já tinha que pensar naquela noite quando se deitasse em sua rede e ficasse olhando para a lua pela fresta do teto da hati: um dia seria grande e lutaria para manter vivos os costumes de seu povo (Rolim, 2017, p. 37).

Seja em Rolim (2017) ou em Kithãulu (2002), a instrumentalidade da literatura aparece enquanto uma forma possível de reafirmar identidades subjugadas e, até mesmo, silenciadas pela história contada pelo sujeito não-indígena. Além desse caráter marcadamente de identidade indígena, o que por si só já tem uma função social, podemos perceber que há uma certa perpetuação de um comportamento esperado em referência ao adolescente, o de aprendiz, que aceita o que adulto coloca como verdade a ser seguida.

Kithãulu (2002) menciona as crianças se preparando para receber o conhecimento que “os velhos”, avós e/ou tios repassam por meio de histórias orais. Em Rolim (2017), o *ser-criança* se vê em um dilema entre seguir o que o adulto determina e as próprias vontades, terminando por ceder. Eis que por inferência e aproximação de comportamento, ambas as obras deixam pistas, ao leitor, sobre as benesses de se obedecer às regras do adulto.

Sabemos que a literatura juvenil sempre fez parte da história da escola enquanto transmissão de padrões linguísticos e culturais aos alunos. Hoje, no entanto, a literatura destinada a jovens deve ser oferecida pela escola, tal como veremos no próximo capítulo, no sentido de formar o senso estético do leitor. A preocupação macro dos mediadores de leitura, sejam professores – ou não – deve, (ou deveria) ser, proporcionar o encontro entre o texto literário e o leitor adolescente enquanto uma experiência, ou seja, uma atividade sintetizadora que permita, ao sujeito juvenil, penetrar no âmbito da própria diversidade e valer-se da sua subjetividade sócio-histórica para estimular o diálogo e as práticas que evidenciem o ato de ler enquanto um processo de humanização e formação do próprio *ser*.

A fantasia não é apenas uma forma de alheamento, mas uma função social importante na expressão de dramas pessoais e sociais. Como aspectos essenciais da fruição, a ficção e a fantasia permitem a expressão de desejos insatisfeitos, a solução de problemas subjetivos, o conhecimento do real e à adoção da leitura enquanto ação liberadora, pois o valor de uma obra de arte vem, justamente, da experiência que ela proporciona, da reflexão que promove, do despertar de emoções, do questionamento, da catarse, do encontro com a verdade.

Nesse sentido, a literatura tem um valor intrínseco que não pode ser medido pelo seu grau de efetividade econômica, social e/ou política, mas pelo acesso que ela nos oferece à compreensão do mundo e de nós mesmos.

5 LEITURA LITERÁRIA: RECEPÇÃO E EXPERIÊNCIA

“As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “que nós somos” ou de “onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”.
(Hall, 2000).

As contribuições da literatura quanto à humanização e fruição do leitor, é um campo de estudo e fomenta a cada dia mais debates sobre como deve ser a associação leitura, literatura e ensino de forma que a segunda não se torne um pretexto à prática das demais. A literatura e, portanto, sua leitura: “[...] é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares” (Coelho, 2000b, p. 24), uma vez que cabe, ao mediador de leitura, ater-se ao fato de que a materialidade literária, conforme o diálogo com o leitor ou o formato de mediação, pode se confirmar (ou configurar) como um: “[...] espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior” (Coelho, 2000b, 24), na medida em que fornece meios à formação do homem enquanto ser social.

No espaço escolar, a reforma do ensino entre as décadas de 1970 e 1980, ampliou a possibilidade (e, até mesmo, a proporção), do oferecimento da literatura enquanto uma forma possível de leitura. Zilberman (2009) nos diz que:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceder a leitura não como resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então a leitura, do que advém a validade dessa (Zilberman, 2009, p. 17).

Nas palavras Zilberman (2009), percebemos a validação da relação entre a literatura e o ensino enquanto uma prática de leitura. Contudo, isenta de estudos dos aspectos linguísticos que comumente acontece nas aulas de língua portuguesa e/ou nos próprios livros didáticos. A

mediação de leitura literária deve ser desvinculada de qualquer caráter moralizante e/ou em representação ao ideologismo adulto.

A literatura tem o poder de formar, não por um ensinamento enquanto apenas um conceito, um código e/ou conduta social ou, ainda, um sistema linguístico, mas por se constituir discurso e, como tal, tem o poder de envolver o leitor jovem em um processo que passa por auto identificação e a apropriação de uma vivência mimetizada de um ou mais aspectos da sociedade em que faz parte.

Tal processo ocorre na: “[...] lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores não estão autorizados a interferir, o que acontece no momento em que os meninos apelam à fantasia e ao lazer” (Zilberman, 1983, p. 20-21). Nesse sentido, a mediação de leitura e o letramento literários não são como um molde e/ou um formato a ser seguido, mas como um sistema de perguntas e respostas, tal como propõe Hans Robert Jauss (1994), por meio da Estética da Recepção, assim como veremos mais adiante.

5.1 A recepção literária e o efeito estético: imbricações e afastamentos

Podemos dizer que o início das discussões acerca da recepção do texto literário aconteceu com Lewin Schücking (1966) e teve, como seguidores, Richard Hoggart e Robert Escarpit. As postulações da referida obra, bem como dos autores citados em consonância com o estruturalismo *theco*, foram responsáveis por apresentar, ao mundo, o delinear da concepção de estranhamento frente à obra e, assim, associar recepção e receptor enquanto elementos basilares na construção de sentidos em relação a textos literários (Zilberman, 1989a, p. 17).

Entretanto, a análise e a resignificação da relação entre o autor, o texto e o leitor, concretizou-se por volta de 1960 com Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, na Escola de Constança. Os estudos feitos pelos referidos autores demonstraram que a relação entre a autoria, o objeto lido e a literatura, seja na crítica literária, seja na história enquanto sentidos produzidos. Tais estudos revezavam-se entre o processo cognitivo do autor e a opção do leitor sobre o objeto.

Na Estética da Recepção, Jauss (1994), para além de resignificar a importância do autor enquanto uma formulação de sentidos, propõe uma nova forma de olhar o texto literário. O autor literário é visto enquanto sujeito intencional e subjugado pelo leitor. Este, então, passa a protagonizar a relação com a materialidade literária e, ao possibilitar o *feedback* sobre ela, propõe, também, a do texto. Dito de outra forma, a existência da materialidade literária é

condicionada à interação do leitor com o texto. As sinapses feitas pelo leitor anteriormente e, no decorrer da leitura, garantem a recepção do texto.

As projeções e intersecções do leitor acontecem desde o primeiro contato com o objeto de leitura em forma de expectativas que podem ser ampliadas e/ou negadas pelo enredo. Se a experiência estética inicia desde o primeiro contato, ainda no material utilizado para concretizar a obra e seu título, é inerente, também, sabermos que tais aspectos (material, formato de letra, título), são essenciais na aproximação entre público e obra.

Outro aspecto a se lembrar é o contexto de apresentação da obra ao leitor. A forma como é abordada e/ou a situação em que ela é percebida, em primeira instância, são aspectos extremamente significativos devido à possibilidade de (re)construção de efeitos de sentido pela perspectiva de quem lê. Todo o processo de ressignificação da obra acontece porque as posições de análise e as subjetividades do leitor e do autor são diversas e este fato conflui à fruição da obra pautada nas referências e inferências do fruidor. Eis que, seguindo essa linha de raciocínio, podemos perceber que apesar de fazer parte de um coletivo, a recepção/interpretação, pressupõe fatores e ações individualizados.

O leitor se depara com fases/teses no processo de recepção. Pela visão de Jauss (1994), o leitor deve (ou deveria) passar pela determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação de seu próprio horizonte de expectativas quanto à obra que se propõe (propôs) a ler. Em se tratando de determinação do horizonte de expectativa (1ª tese), Jauss (1994) refere-se ao encontro entre o leitor e a materialidade literária. Propõe, pois, que o primeiro contato com a obra lança sobre o leitor a proposição de diálogo com o texto e, assim, renova-a. Portanto, a obra literária:

[...] só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja, por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la [...] (Jauss, 1994, p. 26).

A primeira tese de Jauss (1994) destaca a historicidade da literatura, afirmando que ela não pode ser analisada apenas a partir da cronologia das obras, mas sim, através do diálogo dinâmico entre a obra literária e seus leitores. Pela visão jaussiana, o leitor não é um ser passivo, ao contrário, destaca que a dialogicidade entre leitor e obra acontece a partir do histórico-social que permeia ambas as partes do diálogo.

Isso significa que as interpretações dos textos literários estão sempre em constante transformação, de acordo com as mudanças no contexto histórico e com as diferentes percepções e experiências dos leitores em cada época. A literatura é capaz de oferecer, aos

leitores, novas perspectivas sobre a realidade, possibilitando a expansão dos seus horizontes e sua visão de mundo. Dessa forma, a leitura de uma obra literária não é um simples ato de receber apenas várias informações, mas sim, um processo rico e ativo de compreensão e construção de significados.

As opiniões diversas originam-se nas subjetividades de cada autor e de cada leitor, bem como nos seus diferentes atravessamentos discursivos. A partir dessa perspectiva: “[...] a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor - relação esta que pode ser entendida tanto como aquela da comunicação (informação) com o receptor quanto como uma relação de pergunta e resposta” (Jauss, 1994, p. 23). A fala de Jauss (1994) nos faz perceber que o leitor torna-se inquiridor sobre as informações que permeiam a obra e, por consequência, reformula-a.

A obra literária não é um objeto fixo e imutável, mas sim, algo que se amplia ao longo do tempo, na medida em que é lida e interpretada por diferentes pessoas e em diferentes contextos. Ao reconhecer a historicidade da literatura, Jauss (1994) convida-nos a refletir sobre as múltiplas possibilidades de interpretação dos textos e, ainda, sobre o poder que a leitura literária tem de expandir nossos horizontes e nossa compreensão acerca do mundo, inclusive que a história da literatura é marcada por diversas rupturas e transformações, as quais refletem as mudanças na sociedade e nas formas de pensar e sentir dos leitores.

A segunda tese elaborada por Jauss (1994), afirma que a experiência literária do leitor pressupõe um “saber prévio”. Quando um leitor adentra à leitura, ele traz, consigo, todo um acervo de lembranças e vivências que influenciam diretamente na maneira como ele percebe a obra. As expectativas formuladas são moldadas por esse histórico de saberes e conhecimentos que o leitor sedimentou ao longo da vida, pois:

[...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (Jauss, 1994, p. 28).

A materialidade literária é construída no vazio da página, não em uma vacuidade social. As nuances e/ou detalhes de seu escopo, são preenchidos pela subjetividade do leitor, que a interpreta de acordo com suas próprias experiências. A própria estrutura literária oferece e, até mesmo, fomenta, a revelação de determinados aspectos de sua conjectura e evoca as

vivências do leitor. Esse conjunto de experiências inclui, tanto as de leitura, quanto as de vida e serve para despertar expectativas e projetar uma postura emocional específica em quem lê.

Podemos dizer que a segunda tese está agregada à primeira, pois refere-se ao que o leitor tem como conhecimento anterior ao momento da leitura, ou seja, sua cognição como um todo. Ao deparar-se com a materialidade literária, o sujeito associa o que leu às próprias experiências e subjetividades, comparando e confrontando os elementos do texto para alicerçar as próprias conclusões. Segundo Jauss (1994):

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial (Jauss, 1994, p. 28).

Na literatura, assim como na realidade do homem, há um conhecimento prévio que nos permite apreciar uma obra até então desconhecida. Esse conhecimento é um elemento crucial da experiência literária, pois é a partir dele que somos capazes de compreender e apreciar o *novo* que nos é apresentado. Em outras palavras, é o contexto experiencial que nos permite ler e apreciar uma obra literária de forma significativa.

É importante ressaltarmos, com efeito, que ao relacionar suas subjetividades e convicções às informações do texto literário, o leitor acaba por experienciar a obra. O texto literário passa a ser significativo para o leitor. Isso quer dizer que a experiência leitora aparece estreitamente interligada ao conhecimento pregresso de quem lê, à complexidade do processo de leitura e a sua relação intrínseca com a vivência do leitor.

Desse modo, a segunda tese de Jauss (1994) enfatiza que a experiência literária não se limita à leitura do texto em si, mas é moldada pelo contexto e pelas próprias experiências do leitor. A compreensão da obra literária é, portanto, uma construção coletiva e que envolve a narrativa e o leitor em um processo de interação subjetiva.

A terceira tese jaussiana propõe uma estreita relação com a segunda quanto ao que Jauss (1994) denomina de “*horizonte de expectativa do leitor*”. Ao postular tal afirmação, Jauss (1994) refere-se ao estranhamento que o leitor experimenta ao se deparar com a materialidade literária valendo-se de um conhecimento próprio e prévio. Dito de outra forma, o horizonte de expectativa (como a própria expressão sugere), evidencia o que cada leitor espera encontrar na obra.

Segundo Jauss (1994): “[...] o horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo

o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público” (Jauss, 1994, p. 31). Essa espécie de “*previsão instintiva*” é delimitada pelo período histórico. Isso significa dizer que o público (diferente e em épocas igualmente diversas), produz horizontes de expectativas também dissemelhantes. Tal fato ocorre, uma vez que o sujeito leitor é atravessado sob a ótica histórica e social. Assim, leitores do século XIX, XX, XXI, por exemplo, esperam conteúdos e formas diferentes e que contemplem contextos associáveis ao seu próprio repertório experiencial.

Outro ponto a se considerar, ainda, é a capacidade (ou falta dela), que determinada obra possui de se perpetuar no tempo. Segundo Jauss (1994): “[...]a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético” (Jauss, 1994, p. 31).

Jauss (1994) particulariza a historicidade do sujeito vinculado à obra diretamente com o seu tempo e determinando, portanto, parâmetros de valoração do texto literário. Este angaria caráter estético para si à medida em que alcança sentidos múltiplos e que atravessam o tempo. Então, podemos dizer que a obra possui maior chance de ser consolidada com um valor estético e/ou transpor o tempo e romper com o esperado por públicos de diferentes épocas.

Pelo prisma da terceira tese, o caráter estético dos textos é determinado pelo público leitor. Isso significa que a compreensão e valorização de uma obra literária dependem do contexto histórico e cultural em que ela é lida. Para entender a importância dessa tese, é preciso considerar que a literatura não é um objeto puramente estático. Cada leitor, ao entrar em contato com um texto, o interpreta de maneira única e pessoal, levando em conta suas experiências de vida, conhecimentos prévios e crenças. Tem-se, então, que:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova - cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma "mudança de horizonte"-, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (Jauss, 1994, p. 31).

A afirmação de Jauss (1994) mostra-nos que o valor de uma obra literária é determinado pela sua capacidade de provocar uma percepção estética. Esse valor é influenciado por um elemento dinâmico: a distância estética, o espaço entre o que esperamos e o que é

entregue pela narrativa. Jauss (1994) defende, ainda, que não é somente o leitor individual que determina o significado de uma obra literária. O contexto social, político e artístico em que uma obra é recebida atua, também, sua interpretação e valorização. Isso significa que obras que foram consideradas inovadoras e revolucionárias em sua época, podem perder seu impacto e relevância ao longo do tempo.

Por outro lado, textos que foram ignorados e/ou mal compreendidos, em um primeiro momento, podem ser reavaliados e ganhar novo destaque em um contexto histórico diferente. O encontro do leitor com o texto literário pode originar uma possível satisfação, estranhamento e rompimento com o horizonte de expectativas. Essas situações/ações podem ocorrer em diferentes proporções a depender do leitor e as condições em que o texto *se-lhe* foi apresentado. Uma vez ajustados os horizontes presentes na obra com o de quem lê, a tendência é que seja ampliada, também, a visão/criticidade do leitor frente a outros textos.

Ainda sobre a terceira tese de Jauss (1994), existem implicações importantes, tanto à crítica literária, quanto à produção de novas obras. Para os críticos, significa que é necessário levar em conta, não apenas os aspectos formais e temáticos de uma obra, mas, também, seu contexto de produção e recepção. Já para os autores, isso significa que a verdadeira qualidade de uma obra literária não é apenas uma questão de habilidade técnica e/ou originalidade, mas, também, de sua capacidade de se conectar com o público de sua época. A literatura não existe em um vácuo. A compreensão de uma obra é afetada por uma série de fatores externos. Conhecer e levar em conta esses fatores é essencial para uma leitura crítica e informada, bem como à criação de novas obras que sejam verdadeiramente relevantes e significativas para seu público.

Segundo Jauss (1994), o entendimento de um texto não é algo estático e imutável, mas sim, influenciado pelo contexto histórico e cultural em que o leitor se encontra. Dessa forma, a compreensão de uma obra literária não é apenas uma questão de decifrar o significado das palavras e das frases, mas sim, de perceber a resposta que o texto oferece a uma pergunta que surge do mundo real e corrente do leitor. Isso quer dizer que o leitor contemporâneo pode se deparar com expressões e comportamentos que parecem estranhos e/ou ultrapassados, por exemplo, durante a leitura de uma obra do século XVIII. Tal estranhamento pode afetar sua percepção do texto. Por outro lado, um leitor da época em que o livro foi escrito pode ter uma compreensão mais profunda e contextualizada da obra, já que estava imerso na cultura e nos valores que a inspiraram.

Esse fenômeno se aplica não apenas a textos antigos, mas, também, a obras mais recentes. Por exemplo, um livro que faz referência a um evento histórico e/ou social específico,

pode ser compreendido de maneira diferente por leitores que viveram esses acontecimentos e por aqueles que não os vivenciaram. Além disso, a quarta tese de Jauss (1994) destaca, também, a importância da pergunta à qual o texto constitui em uma resposta. De acordo com os dizeres de Jauss (1994):

A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para quais o texto constituiu uma resposta e que descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra. Tal abordagem corrige as normas de uma compreensão clássica ou modernizante da arte – em geral aplicadas inconscientemente – e evita o círculo vicioso do recurso a um genérico espírito da época. Além disso traz à luz a diferença hermenêutica entre compreensão passada e a presente de uma obra, dá a reconhecer a história de sua recepção – que intermedeia ambas as posições – e coloca em questão, como um dogma platonizante da metafísica filológica, a aparente obviedade segundo a qual a poesia encontra-se atemporalmente presente no texto literário, e seu significado objetivo, cunhado de forma definitiva, eterna e imediatamente acessível ao intérprete (Jauss, 1994, p. 35).

Em outras palavras, a compreensão de um livro está diretamente ligada aos interesses e aos questionamentos do leitor em relação ao mundo que o cerca. Por isso, duas pessoas podem ler a mesma obra e extrair sentidos completamente diferentes dela, dependendo de suas experiências, expectativas e visões de mundo, pois o leitor é influenciado por diversos fatores, tais como a educação, as ideologias e as crenças e valores que compõem o que o teórico chama de “*horizonte de expectativas*”. É esse horizonte que guia o leitor no processo de interpretação e na (re)construção dos sentidos do texto, pois é por meio dele que o leitor tem acesso aos sentidos presentes na composição da obra.

A quarta tese refere-se à forma como o sujeito leitor ressignifica a obra lida. A isso Jauss (1994) denomina de “[...] reconstituição de horizonte de expectativas” (Jauss, 1994, p. 44) e está relacionado às subjetividades, assim como às experiências. Ou seja, a concepção de si e do mundo influencia diretamente na reconstituição da obra. Nesse movimento:

[...] a resistência que a obra nova opõe à expectativa de seu público inicial pode ser tão grande que um longo processo de recepção se faz necessário para que se alcance aquilo que, no horizonte inicial, revelou-se inesperado e inacessível (Jauss, 1994, p. 44).

A afirmativa de Jauss (1994) permite-nos inferir que a (re)construção dos sentidos que circulam, no interior do texto literário, adaptam-se mediante ao diálogo possível com o leitor. A compreensão da obra acontece alicerçada em perguntas diretas à materialidade literária em análise. Isso é, questionamentos que interrelacionam a época em que a obra foi publicada e o

possível horizonte de expectativas traçado pelo leitor daquele período histórico e se, ou quais, as demandas a obra contemplou em referência ao sujeito leitor. A dialogicidade entre os períodos de produção em circulação da obra pode causar uma tensão no nível da produção de sentidos, bem como observar a historicidade da obra e suas reentrâncias e, assim, estabelecer perspectivas e sentidos diferentes para o texto literário. Ou seja, a quarta tese fala sobre a importância do tempo histórico do leitor na construção de sentidos para o texto. Jauss (1994) salienta que:

[...] a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e “dizer alguma coisa” se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento (Jauss, 1994, p. 40).

A afirmativa de Jauss (1994) permite-nos inferir que os sentidos circulantes no texto literário se constroem e reconstroem a todo momento na história, se adaptam e readaptam mediante ao diálogo com o seu leitor. A compreensão da obra acontece alicerçada em perguntas diretas à materialidade literária em análise. Isto é, questionamentos que interrelacionam a época em que a obra foi publicada ao possível horizonte de expectativa traçado pelo leitor daquele período histórico e/ou quais demandas a obra contempla em referência ao sujeito leitor. Então, podemos dizer que a obra possui maior chance de se consolidar enquanto uma obra de valor estético ao transpor o tempo e romper com o esperado por públicos de diferentes épocas.

É necessário entender, com efeito, o contexto histórico, social e cultural em que a obra foi produzida e recebida para compreendê-la de forma mais completa. É nesse processo de reconstrução que o leitor pode identificar as motivações e possíveis intenções do autor da obra, as estratégias narrativas utilizadas, os temas e os símbolos presentes na obra. Em resumo, a quarta tese de Jauss (1994) destaca a importância do tempo histórico do leitor na (re)construção dos sentidos do texto. É através do horizonte de expectativas do leitor que se dá a interpretação da obra, mas é necessário reconstruí-lo para compreendê-lo de forma mais completa as motivações e os sentidos presentes. Dessa forma, a teoria da recepção literária, permite-nos compreender que a leitura é um processo dinâmico e complexo e que envolve uma relação constante entre o texto, o autor e o leitor.

Nas três últimas teses, Jauss (1994) traz, à discussão, a percepção do leitor sobre o objeto lido. O primeiro aspecto, o diacrônico, constitui a quinta tese de Jauss (1994) e propõe a leitura do texto literário e sua resignificação para além do momento histórico e/ou a primeira recepção feita pelo leitor. Isso ocorre porque:

O novo torna-se, também, uma categoria histórica quando se conduz a análise diacrônica da literatura até a questão acerca de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em uma obra literária o novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve que percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho e, assim, a canonização do passado literário (Jauss, 1994, p. 45).

Ao lermos a explanação de Jauss (1994), percebemos que a recepção de uma obra é um processo dinâmico e que transita por vários outros aspectos da leitura e do próprio leitor. Percebemos, ainda, que a temporalidade é um fator importante no processo de fruição do texto literário. Assim, pela visão jaussiana, a obra não garante a imanência da produção de sentidos, pois os sentidos são (ou podem ser), alicerçados por leituras anteriores. Esse fato resulta, então, (sempre) em uma espécie de avaliação histórica responsável, também, pela (re/des)valorização da materialidade literária acronicamente.

A quinta tese de Jauss (1994) trata da relação entre a recepção inicial de uma obra e as leituras posteriores que são feitas dela ao longo do tempo. O lugar de uma obra não pode ser determinado apenas em razão de sua recepção inicial. Isso quer dizer que o valor de uma obra não deve ser avaliado apenas por sua popularidade e/ou sucesso inicial. É necessário considerar, também, o lugar que essa obra ocupa na história da literatura e as consequências que ela gerou no universo literário, pois as obras podem ocupar lugares diferentes na série literária dependendo de como são lidas e interpretadas ao longo do tempo. Jauss (1994) argumenta que a recepção posterior de uma obra pode modificar sua importância histórica, bem como a sua posição dentro da série literária. As leituras posteriores podem apontar novos aspectos da obra que até então não eram muito valorizados, bem como contextualizá-la de acordo com as mudanças históricas e sociais que ocorreram desde sua criação.

A quinta tese de Jauss (1994) chama atenção à importância de se fazer uma leitura atenta e crítica de uma obra literária, valorizando suas características próprias e entendendo seu lugar dentro da história literária. Ela destaca, também, a importância da leitura na formação do cânone literário, que é construído a partir das escolhas feitas pelos leitores ao longo do tempo. Isso porque, segundo as palavras de Jauss (1994): “[...] o literário na literatura não é determinado apenas sincronicamente – pela oposição entre as linguagens poética e prática –, mas o é também diacronicamente, por sua oposição àquilo que lhe é predeterminado pelo gênero e à forma que o precede na série literária” (Jauss, 1994, p. 19). As obras literárias são

um conjunto aberto de possibilidades, uma vez que podem adquirir novos sentidos a cada leitura, o que permite um constante reavaliar dos textos literários.

A quinta tese de Jauss (1994) celebra a abertura e a maleabilidade da experiência literária e evidencia: “[...] a resistência que a obra nova opõe à expectativa de seu público inicial pode ser tão grande que um longo processo de recepção se faz necessário para que se alcance aquilo que, no horizonte inicial, revelou-se inesperado e inacessível” (Jauss, 1994, p. 44). O autor defende que a experiência literária é enriquecida quando a obra literária excede e/ou desafia as expectativas do leitor e provoca um diálogo dinâmico entre o leitor e o texto.

Outro aspecto importante da quinta tese de Jauss (1994) é que a recepção da obra se faz:

[...] de avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia, que não pode mais limitar-se ao alinhamento unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos (Zilberman, 1989a, p. 38).

Para Jauss (1994), a literatura é uma forma de discurso que deve ser explorada de forma dinâmica e interativa. Assim, em vez de ensinar a literatura enquanto um conjunto fixo de significados, Jauss (1994) propõe que a literatura seja ensinada enquanto um possível meio de diálogo e descoberta de significados, pois a ressignificação de uma obra não pode ser compreendida apenas pelo seu contexto histórico e/ou pela recepção inicial, uma vez que sua compreensão não é imediata e pode exigir um longo processo de recepção para alcançar novos sentidos e significados.

Em resumo, a quinta tese nos mostra que a obra é um organismo vivo, em constante evolução e transformação na história. A penúltima tese fala sobre o sentido sincrônico da obra relacionando-a a aspectos externos em um processo de cisão, mas, também, de junção de recepções diversas presentes na mesma época. Ler sincronicamente uma obra significa estudar as relações entre os elementos que compõem uma obra em um determinado momento. Esses elementos podem ser a linguagem, as personagens, o enredo e outros aspectos que são importantes à interpretação do texto.

Para Jauss (1994), a obra efetua:

[...] um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico (Jauss, 1994, p. 46, **grifo original**).

Pela afirmação de Jauss (1994) percebemos que ao analisarmos o texto literário sincronicamente há que se considerar “como” essa obra se articula *diante/perante* às demais pertencentes ao mesmo período cronológico e *se/de* qual forma tal produção literária proporciona uma ruptura como já dito. É necessário enfatizar que os processos diacrônico e sincrônico são indissociáveis, conforme a visão de Jauss (1994), além do fato de que por meio da sincronia historiográfica o analista literário tem a possibilidade observar aspectos internos e externos ao texto e que são responsáveis por uma não-linearidade evolutiva de fenômenos literários, tais como a preferência de gêneros, temática e/ou determinada forma de construção literária.

Jauss (1994) mostra-nos que as abordagens sincrônicas podem revelar as estruturas e relações entre obras que são contemporâneas, permitindo uma visão mais abrangente do desenvolvimento histórico da literatura. Com cortes estratégicos que articulem os momentos constitutivos de épocas, é possível traçar uma nova história da literatura que destaque as mudanças estruturais ao longo do tempo a contribuir para o entendimento da literatura, bem como a possibilidades de análise infinitas.

A análise da história literária requer uma abordagem que leve em conta as diferentes formas de recepção da obra ao longo do tempo, tanto no momento de sua produção, quanto no momento presente. É importante considerar, com efeito, tanto o aspecto diacrônico que se refere às sucessivas interpretações da obra, quanto o aspecto sincrônico, o qual se concentra na compreensão atual da sua relevância histórica. A compreensão de uma obra literária não é apenas determinada pelo contexto histórico em que foi produzida, mas, também, pela sua recepção ao longo do tempo. Isso implica, então, que a interpretação de uma obra pode mudar ao longo do tempo, à medida em que novos leitores a descobrem e a interpretam de maneiras diferentes. O corte sincrônico, por sua vez, refere-se ao momento em que uma obra é lida e interpretada por um leitor específico. É nesse momento, então, que a obra é atualizada e ganha significado para o leitor.

A partir da sexta tese de Jauss (1994), a recepção da obra passa a ser vista como um processo que se adapta, evolui e se estrutura dinamicamente. É uma forma de arte viva e em constante diálogo com o mundo ao seu redor. “Por isso, é preciso proceder a análise do simultâneo, bem como das mudanças, comparando os cortes e descobrindo os pontos de intersecção, a fim de definir que obras tem caráter articulador” (Zilberman, 1989a, p. 38). A interpretação da obra é influenciada, tanto pelo contexto histórico, quanto pela experiência individual do leitor, pois: “[...] estas obras, postas em destaque, são as que provocam efeitos, sendo encaradas, pois, também desde a perspectiva de sua recepção” (Zilberman, 1989a, p. 38).

Sendo assim, percebemos que a obra, esteticamente bem elaborada, pelo crivo de Jauss (1994), tem o caráter e a responsabilidade de transgredir o esperado, não apenas no período em que foi produzida e solidificada, mas, principalmente, para além de seu tempo e em diálogo com outras discursividades literárias, além do contato com a experiência leitora de diferentes sujeitos, seja em referência à obra, seja nas prévias.

A sétima tese de Jauss (1994) traz, consigo, a ideia de que o leitor é um elemento imprescindível na compreensão e interpretação da obra literária e, a leitura, não é um processo passivo, mas sim, ativo e subjetivo. Isso significa que o leitor abarca a experiência cotidiana, rompendo com o seu horizonte de expectativas, possibilitando uma visão crítica quanto à leitura de determinada obra e, ainda, quanto à leitura de obras posteriores. Sendo assim, a obra literária deixa de ser vista apenas como um objeto estanque e passa a uma construção que se transforma no momento da leitura e angaria, para si, significância e ampliação de sentidos, pois o contato entre o leitor e a obra literária cria um diálogo constante, em que ambos se modificam e se complementam. Isso significa dizer que, para compreender a influência de uma obra em uma sociedade e sua relevância para o público leitor, faz-se necessário que antes consideremos seus múltiplos aspectos.

A última tese de Jauss (1994) refere-se ao fator social que o leitor desempenha ao experienciar a obra, destacando que, ao analisar uma obra, há de se considerar, tanto sua evolução temporal, quanto sua relevância no contexto atual. É preciso ir além das expectativas do leitor e proporcionar uma visão crítica que permita avaliar não apenas o impacto estético, mas, também, o social, ético e psicológico da obra. A verdadeira essência da função social da literatura é trazida à tona quando a experiência literária do leitor se entrelaça com as expectativas que ele tem em relação à vida em si, moldando sua visão de mundo e, conseqüentemente, afetando seu comportamento social.

Dessa forma, é possível ampliar a experiência cotidiana do leitor e estimular reflexões profundas sobre a leitura e suas implicações, ao passo em que:

*A tarefa da história da literatura somente se cumpre quando a produção literária é não apenas apresentada sincrônica e diacronicamente na sucessão de seus sistemas, mas vista também como história particular, em sua relação própria com a história geral. Tal relação não se esgota no fato de podermos encontrar na literatura de todas as épocas um quadro tipificado, idealizado, satírico ou utópico da vida social. A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (Jauss, 1994, p. 50, **grifo original**).*

A obra terá a sua função realizada, na experiência prática do leitor, ao romper com o que foi previamente conjecturado por quem se propôs a lê-la. A materialidade literária cumpre, ainda, seu papel premissa ao estabelecer diálogo com a praticidade da vida enquanto influencia no entendimento, na relação com o mundo e em seu comportamento social de forma a ser vivenciada pelo leitor, além de ultrapassar as expectativas, expandir horizontes, influenciar a compreensão do mundo e, em suma, o comportamento social.

Para se expandir-se a tais aspectos, a obra deve transcender a si mesma e se tornar uma experiência transformadora na vida do leitor. Nesse sentido, Jauss (1994) defende o prisma de que o leitor deve ser crítico em relação ao que está lendo, ao passo em que deve ser capaz de questionar as ideias apresentadas na obra e desconstruir conceitos pré-estabelecidos para chegar à sua própria interpretação. Vale ressaltar, de acordo com Jauss (1994) que:

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (Jauss, 1994, p. 52).

A leitura é uma experiência libertadora que nos permite escapar das opressões e dilemas da vida cotidiana, ao nos obrigar a enxergar as coisas sob uma nova perspectiva. Ao mergulhar em um mundo literário diferente, somos forçados a ver as coisas de uma nova perspectiva. Isso ocorre porque a literatura se diferencia da práxis histórica por não apenas registrar experiências passadas, mas, também, antecipar possibilidades ainda não realizadas, expandindo o espaço limitado do comportamento social em direção a novas aspirações e comportamentos sociais, desejos, pretensões e objetivos. Dessa forma, a literatura nos abre novos caminhos à experiência futura.

O sucesso de uma obra pode gerar uma nova expectativa em relação às obras que a sucederão, criando novos horizontes de expectativas e ampliando as possibilidades de leitura no futuro. Dessa forma, a obra literária é vista enquanto um objeto em constante movimento e que se modifica e influencia às leituras vindouras. A literatura se diferencia, também, da prática histórica em que não somente registra o passado, mas contempla possibilidades não realizadas, uma vez que abre um mundo de novas aspirações e nichos sociais. Amplia, por assim dizer, a nossa compreensão da experiência humana e nos oferece caminhos para fruir a obra.

Assim, a obra não se torna “*literatura de culinária*”, conforme defende Jauss (1994),

há de se emancipar por meio do rompimento do *status quo*, ou seja, tornar-se fonte de inspiração e questionamento dos padrões e comportamentos sociais. O caráter emancipatório da literatura reside em modificar comportamentos e posicionamentos sociais através da experiência significativa correndo-se o risco (caso não alcance esse papel) de tornar uma literatura de menor valor.

A sétima tese enfatiza que a leitura de uma obra literária é capaz de influenciar as obras posteriores. Discute, segundo Jauss (1994), a relação entre o leitor e a obra literária e enfatiza a importância da subjetividade na leitura, o papel crítico do leitor e a capacidade das obras literárias de influenciar leituras futuras. Essa visão permite, com efeito, uma compreensão mais ampla da própria obra literária, tornando-a um objeto vivo e em constante movimento de efeitos de sentido.

5.2 Primeiros passos e contatos da pesquisa-ação

Antes que possamos dizer qualquer coisa sobre o contato com os nossos leitores juvenis com as obras selecionadas para compor o *corpus* analítico de nosso trabalho, é importante ressaltarmos e retomarmos à concepção primeira que nos exortou à pesquisa: a identidade presente em um texto literário reverbera/influencia no que podemos chamar de identidade embrião do autor juvenil.

Entretanto, antes de discutir tal ponto, é igualmente importante ressaltarmos que buscamos (com a leitura literária) observar/analisar: “Em que medida o texto literário se deixa apreender como um acontecimento? Até que ponto as elaborações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele?” (Iser, 1996, p. 10). Ou seja, observamos, na oportunidade, a aceção/apreciação e o efeito que as narrativas de Kithãulu (2002), Rolim (2017) e Scaff (1997) produzem em nosso leitor juvenil e, acima de tudo, se eles (efeito e recepção), se manifestam na produção desse leitor-estudante.

Depois da submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, nossa primeira preocupação foi colocar a Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*” a par das nossas ações quanto ao que se refere ao projeto interventivo envolvendo a leitura de obras juvenis com temática sobre identidade a ser desenvolvido com alunos matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental.

Na oportunidade, apresentamos as obras a serem lidas pelos estudantes e destacamos, principalmente, a obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Renê Kithãulu (2002), e fizemos uma breve contextualização sobre seu impacto fora do Estado de Mato Grosso. A nossa motivação

para tal ato partiu do fato de que apesar de Kithãulu (2002) ter nascido, crescido e falecido em Comodoro-MT, poucas pessoas no município têm conhecimento de sua narrativa.

Nesse sentido, tratamos de incorporar o projeto diretamente em nosso planejamento anual de ensino, pois as aulas foram atribuídas a nós nos primeiros meses do ano. Entregamos todas as documentações necessárias à gestão escolar e os termos de aceite e de livre consentimento para fazermos os primeiros movimentos em relação à pesquisa. Entretanto, nesse período, percebemos que seria melhor nos afastarmos das aulas enquanto regente a fim de que os leitores se sentissem mais à vontade de responder às questões.

Para iniciarmos realmente a pesquisa, entramos em contato com a professora que nos substituiu nas turmas no período da execução do projeto, a docente Andreia Neves, para explicar o passo a passo das oficinas a serem desenvolvidas com a turma. Nossa primeira ação referente às oficinas foi fazer um levantamento do perfil dos leitores a serem pesquisados naquela oportunidade. Para isso entregamos, a eles, um questionário que envolvia perguntas sobre seu histórico social, bem como a sua relação com a leitura. Pedimos que esse questionário fosse respondido em casa, se possível com a ajuda dos pais e/ou responsáveis, uma vez que existiam questões que requeriam uma análise mais detalhada.

Na sequência explicamos, aos estudantes, como funcionariam as oficinas. A leitura de três obras sempre intermediadas com perguntas e respostas escritas e orais. Conscientes de que: “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59). Explicamos que apesar de serem desenvolvidas no mesmo turno de aulas de língua portuguesa, as oficinas não seriam de cunho obrigatório. Deixamos em aberto para quem quisesse participar de forma que iniciamos os trabalhos com o total de vinte alunos, mas terminamos as ações do projeto com quinze participantes. Entendemos que a leitura literária, como forma de crescimento: “[...] se trata de uma aprendizagem social e afetiva” (Colomer, 2007, p. 106) e, como tal, não deve ser imposta de nenhuma forma..

5.3 Primeiro questionário: o perfil dos leitores

É fato que o sujeito não se constitui na perspectiva do isolamento. Sua peculiaridade, enquanto um ser social, depende de outras relações que se expandem e se interrelacionam à medida em que ele (o sujeito), se desenvolve e se relaciona. Assim, é possível afirmarmos que diferentes grupos, tais como o de família e/ou de amizades, influenciam na forma como o leitor-

estudante se relaciona com outro espaço social, a escola, por exemplo e, por consequência, com o processo da leitura.

Eco (1994) expõe, inclusive, que: “[...] o modo como aceitamos a representação do mundo real pouco difere do modo como aceitamos a representação de mundos ficcionais” (Eco, 1994, p. 96). As palavras de Eco (1994) propõem-nos o sentido de que as experiências que o sujeito concebe como “reais” são os primeiros pressupostos para abstrair o ficcional. É a partir dessas simbologias imagéticas que o sujeito respalda os sentidos formulados em diferentes leituras.

Em se tratando do perfil dos nossos pesquisandos, percebemos que, a princípio, era dividido em 50% entre meninos e meninas. 10% deles moram em zona rural, 95% possuem casa própria, 30% possuem família acima de quatro pessoas e 60% possuem computador em casa. Todos eles têm acesso à *internet*, seja no computador, seja no celular por dados móveis, *wifi* de casa ou, ainda, da escola. Do total de 20 crianças, apenas 15% parecem ter dificuldade para chegar à escola, os demais ou moram próximo ao prédio escolar (50%) e deslocam-se de bicicleta (25%) ou demotocicleta (10%).

Sobre a renda familiar, apenas 10% dos entrevistados vivem com até dois salários-mínimos ou menos, mas, ao mesmo tempo, 35% declararam precisar de incentivos do Governo, desses, 20% devido à Pandemia de Covid-19. Sobre a convivência com os genitores, 55% declararam, também, que os pais são casados e os outros 45% vivem com uma das partes por motivo de separação. Apenas 15% não têm contato com os dois membros da paternidade por motivo de falecimento e/ou desconhecimento.

Olhando para esse primeiro quadro dos nossos entrevistados, percebe-se que o perfil geral é de adolescentes que estão dentro de uma certa estabilidade financeira e de sustento, assim como, possuem alicerces familiares que os permitem frequentar a escola sem maiores prejuízos de sua aprendizagem, além do fato de que podem se inteirar do que acontece no país e no mundo. Paulo Freire (1980) afirma que:

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 1980, p. 39).

As palavras de Freire (1980) expõem o fato de que seja qual reflexão que se queira fazer a partir de sujeitos sociais, há de se considerar que esse sujeito é entrelaçado a outros sujeitos e condições de produção diversas. Portanto, as considerações a envolvê-los devem

partir de um contexto de pluralidade. Ou seja, devido à multiplicidade de relações e contatos, o *ser* se torna múltiplo a partir de uma realidade que ele apreende em conjunção com os conceitos do outro.

Sobre a cultura familiar de nossos pesquisandos, a maioria, próximo aos 100%, costuma viajar à casa de familiares. Apenas 10% dos pais possuem nível superior, contra 40% das mães. Somando as duas partes, podemos perceber que há, ainda, uma certa carência, pois 50% dessas crianças não têm o exemplo de uma das partes sobre cursar nível superior. O resultado desse fato é que 40% almejam apenas terminar a etapa de Educação Básica. Quanto ao trabalho, aparentemente apenas 10% das mães permanecem em casa, contra 5% dos pais. Isso significa que 90% dos pais dos nossos pesquisados ficam fora de casa o dia todo. Ou seja, os adolescentes ficam sozinhos em casa sem a supervisão do pai e/ou da mãe.

Enquanto cultura de estudo e leitura, apenas 10% dos entrevistados declarou estudar por gosto, os outros disseram fazê-lo por necessidade (75%) e/ou porque são obrigados (15%). Sobre pesquisas, por exemplo, 20% declararam não fazer nenhuma e 5% apenas quando os pais ordenam. Ainda, 35% não designa nenhum tempo extra ao desenvolvimento próprio e, dos que destinam, apenas 10% fazem algo referente à música, contra 45% dos que praticam algum tipo de esporte. Ninguém declarou determinar qualquer tempo para estudo extraclasse sobre qualquer disciplina e/ou área teórica específica. Sobre as preferências de áreas de aprendizagem, 65% disseram preferir a área das linguagens, contra 25%, 5% e 5% de matemática, ciências sociais e biológicas, respectivamente.

Paulo Freire (1996) fala-nos sobre a necessidade de o educador saber ler a realidade social dos “grupos sociais” com quem trabalha e, por consequência, a sua “leitura de mundo”. Posto isso: “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (Freire, 1996, p. 81).

É importante destacarmos que, como dissemos nos capítulos anteriores, Comodoro-MT está situado em uma região em que o agronegócio cresce exponencialmente. A população que tem seu sustento dependente desse meio nem sempre permanece no mesmo lugar por muito tempo, fato este que inviabiliza uma regularidade com o estudo e, talvez, até mesmo desmotive cursar o Ensino Superior. Talvez seja pela mesma razão o fato de 90% dos pesquisados declararem não ter a presença do pai e/ou da mãe durante o dia.

Sabemos que a leitura do sujeito, dentre outros fatores, é regida e/ou direcionada pelo histórico social e linguístico a que ele está condicionado e/ou exposto. Uma das principais

razões para que haja gestos de incentivo, por parte do meio educacional, em relação ao contato com a materialidade literária, é que:

[...] a sala de aula é o único lugar onde crianças podem ser colocadas quietas nos seus cantos com um livro na mão para aprender que ler é um diálogo solitário com um texto que se vai desvelando ao seu olhar. E para a grande maioria de nossas crianças a escola é o único lugar onde há livro - e não só as da classe popular, onde não sobra dinheiro para comprar livro, mas também na classe média, onde o dinheiro que sobra não costuma comprar livro. (Guedes; Souza, 1998, p. 19).

Referente aos nossos entrevistados, apenas 45% das famílias têm o hábito de adquirir livros e/ou materiais à leitura, contra 55% que nunca compram. O resultado dessa ação é que 60% dos entrevistados declararam ir à biblioteca ainda que seja por pedido do professor (15%). Os outros 40% declararam não visitar a biblioteca, alguns porque encontram o que precisam na internet (10%), mas os outros 30% porque não vêem necessidade de ler materiais/livros da biblioteca.

Sobre a ação da leitura, mais especificamente sobre o gosto *por/de* ler, 45% dos entrevistados declararam gostar de ler, contra 35% que leem por necessidade e 20% que disseram não gostar. Quanto à prática de leitura propriamente dita, 30% disseram não ter lido nenhuma obra literária completa em 2021, contra outros 30% que declararam ter lido até duas obras e outros 40% que leram acima de três obras.

A leitura de uma materialidade, seja literária ou não, conforme postula Chartier (1999): “[...] implica significações que cada leitor constrói a partir de seus códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada” (Chartier, 1999, p. 152). Nesse sentido, pedimos, aos entrevistados, que falassem sobre o incentivo para ler e, caso quisessem, poderiam marcar mais de uma opção. A maioria atribuiu a motivação pela leitura à mãe, seguido pelo professor de língua portuguesa. A presença dos pais aparece em menor patamar do que grupos e/ou redes sociais, apenas 15%. Outro ponto é que, em se tratando do universo escolar, ninguém dos entrevistados atribuiu a motivação da leitura aos professores de outras áreas. Fica o questionamento: *está claro para o meio educacional que incentivar a leitura é uma obrigação de todas as áreas?*

No livro intitulado: *“Do mundo da leitura para a leitura do mundo”* (1993), Marisa Lajolo dedica três parágrafos inteiros dizendo sobre quais devem ser as atribuições do professor de língua portuguesa em se tratando da leitura literária, a fim de: “[...] perceber-se num processo que não começa nem encerra nele” (Lajolo, 1993, p. 22). Guedes e Souza (1998) afirmam se tratar de uma ação de responsabilidade de todas as áreas e, como tal: “[...] a escola – os

professores reunidos na mais básica das atividades interdisciplinares –, vai reservar alguns períodos da semana para que os alunos se dediquem, em suas salas de aula, à leitura individual, solitária, silenciosa e de todo tipo de material impresso” (Guedes; Souza, 1998, p. 19), para que a mediação da leitura literária ultrapasse o espaço do fazer em um único campo de estudo e se torne ação contínua no espaço escolar.

Segundo Eco (1994), nós lemos: “[...] histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido à nossa existência” (Eco, 1994, p. 145). As preferências de gêneros foram bastante diversificadas e a maioria assinalou mais de um gênero. As escolhas oscilaram entre fantasia, 40% pessoas; seguido de romance, 35% dos entrevistados; e narrativas curtas e poesias, 30% cada qual. Aventura e suspense tiveram quatro escolhas cada uma, mas o menor número ficou com drama, apenas 10%. Observando as escolhas dos nossos estudantes, percebemos que nossas obras-*corpus* vão ao encontro de seus anseios no quesito extensão e gênero da narrativa, pois todas, de certa forma, envolvem acontecimentos mágicos e personificação dos seres em geral. Outro ponto é que mesmo o romance de Rolim (2017), “*Tikare: alma-de-gato*” é, de certa forma, curto.

Sobre a escolha das obras, a maioria disse escolher pela capa e se nela tem ilustração. O que nos remete à percepção de que nossos jovens leitores estão, ainda, nos primeiros níveis da leitura entre o sensorial e o emocional e que nossos leitores estudantes dependem, ainda, de uma certa ligação com a materialidade para despertar o interesse em ler. Em outras palavras, entre os jovens pesquisados, a leitura racional ainda não acontece de forma fluida como se esperaria nos anos finais do Ensino Fundamental.

Além de todo o perfil escolar de leitura, exposto no segundo capítulo de nossa pesquisa, atribuímos o fenômeno de necessidade de acompanhamento, ao período pandêmico vivenciado pelos estudantes, no oitavo, sétimo e sexto Ano. As aulas virtuais, por melhor intencionadas e necessárias que tenham sido, não supriram as necessidades desses estudantes na segunda etapa do Ensino Fundamental.

Outros pontos assinalados, também, foram a questão da letra, o tamanho, a temática, a indicação de alguém, as resenhas e as leituras compartilhadas com amigos. Isso porque, conforme defende Jouve (2002): “[...] o ‘outro’ do texto seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos” (Jouve, 2002, p. 132), por meio da produção de sentidos que fazemos no ato da leitura. Os entrevistados demonstraram escolher as obras que, de certa forma, vão ao encontro do que a sua faixa etária propõe e ao que conseguem formular/ ou produzir de horizonte expectativa frente a uma obra desconhecida.

Contrariando o que normalmente se espera, a escolha por indicação escolar apareceu em apenas uma resposta. Ficou a reflexão para nós que há, ainda, um enorme abismo entre o que a escola entende como mediação de leitura e o que o leitor-estudante concebe como ler literatura. Percebemos que, indiferente da ambivalência conceitual acerca da prática da mediação e da leitura, o encontro com a obra literária, para nossos leitores, necessitaria se tornar algo maior do que decodificar e/ou mesmo trocar informações sobre a materialidade lida. Precisaria-se de uma certa “pré-sença”, teria que se tornar mais que experiência, teria que se tornar vivência.

Sabemos que somente pode ser considerado: “[...] experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2017, p. 28). A mediação de leitura literária precisa ser em um formato que humaniza, porque se torna vivência e, assim, experienciada de forma real e não apenas como um simulacro de aquisição de repertório linguístico ou, mesmo ainda, em formato de portfólio de leitura.

Há de se considerar, ainda, que: “[...] o que a maioria dos leitores busca não é uma experiência desestabilizante, mas, ao contrário, uma confirmação daquilo em que eles acreditam, daquilo que sabem e esperam” (Jouve, 2002, p. 129). Portanto, ler deve se tornar a significância de um discurso que passa a ser do leitor. Este, por identificação e vivência, se apropria de algo que sempre foi dele por co-participação e fruição, a discursividade ficcional presente na obra que se propôs a ler.

É importante ressaltarmos que ninguém assinalou o tópico de afinidade familiar. O que nos leva a questionar: *até que ponto nossos entrevistados compartilham leituras com os próprios familiares?* Essas famílias têm consciência de que a leitura leva: “[...] o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é em nada, portanto, uma atitude passiva. O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido”, mas também uma significação” (Jouve, 2002, p. 128). A assertiva de Jouve (2002) externa que são percorridos diferentes trajetos por cada leitor. A emancipação da leitura de mundo e/ou quaisquer modalidades e materialidades de leitura, são atravessadas por condições de produção, inclusive a familiar.

Sobre ler diariamente, apenas 25% afirmaram não direcionar nenhum tempo para leitura, em contraposição, aos outros 75% que afirmou valer-se de algum tempo para ler seja de 15 minutos, duas horas diárias e/ou mesmo sem conseguir determinar o tempo. Nossos entrevistados, ainda que inconscientemente, parecem partir do fato de que:

[...] é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja “significação” já se tornou tão histórica que já não

tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos “tocam” quando, ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos o mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender (Iser, 1996, p. 48).

O momento de levar materiais de leitura literária sem acatar o que o leitor espera ler e/ou considera importante, compromete a percepção de que o processo de leitura de cada sujeito leitor (seja estudante ou não) é influenciado por circunstâncias que vão desde à ambientação ao condicionamento psicoemocional do leitor. À prática de mediação de leitura, cabe a ácie de que cada texto literário admite um contexto e/ou uma forma *de/para* ler, mas é o leitor quem lhe proporciona a consistência e o ritmo da prática.

Nesse processo, torna-se importante que o mediador saiba da espontaneidade do leitor ao buscar a fruição durante a leitura literária. A verdadeira formação de leitores, no espaço escolar, além de observar o gosto e preferência dos estudantes considera, também, o tempo e o modo como essa leitura é proporcionada de forma que, ao ler, o sujeito tenha uma experiência, uma vivência frutiva.

5.4 A identidade e a recepção literária: caminhos possíveis

Muito mais que simplesmente um texto produzido com características e qualidades específicas, a obra literária: “[...] é, ao mesmo tempo, um objeto linguístico e um objeto estético” (Proença-Filho, 2007, p. 42). Isso significa que a sua apreciação deve ser feita a partir de um dos elementos estruturantes e complementares no interior da narrativa literária: o leitor a quem se destina.

Podemos dizer, portanto, que o leitor: “[...] dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. [...] o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra” (Candido, 2000, p. 33). Enquanto linguagem, a obra literária possui o poder de (des)construir, no leitor, paradigmas para além da objetividade que a língua a proporciona. Pode (des)construir subjetividades pautadas em emoções e sensações.

Estas, portanto, influenciam não somente na recepção individual de cada sujeito leitor, como também, no efeito produzido a partir da dialogicidade estabelecida entre obra e leitor. Ou seja, ler: “[...] longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário” (Jouve, 2002, p. 61). Isso significa que o texto apenas existe a partir de sua leitura.

Assim como elementos como: enredo, narrador, personagem, espaço, tempo e os vários elementos narrativos, o leitor é inserido na obra por intermédio dos vazios que compõem a narrativa, atribuindo-lhe sentidos. Por consequência, o leitor assume a função de coautoria da obra em um processo de reestruturação do que *vê/ouve/lê*. Em um processo dialético, o leitor interage com o texto valendo-se da própria história, cognição, contexto social e afetivo.

Por meio das entrelinhas, o leitor constrói o que é dito em uma ação conjunta com o narrador e, portanto, constitui-se como aspecto crucial à existência da obra. É o leitor que atribui “horizonte de expectativa” como refere-se Jauss (*passim*, 1994). É, também, o leitor quem faz o processo de fruição da obra pela perspectiva jaussiana, ou seja, a comprovação – ou não – do horizonte de expectativas do leitor.

Se “literar”, fantasiar e ficcionalizar aparecem enquanto formas de completar o ser humano em sua vida e meio social, fruir uma obra literária: “[...] aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (Candido, 1972, p. 804). A literatura possibilita a sensação de completude e incompletude, bem e mal, inserção e não-inserção, por meio do que não foi dito ou, ainda, os “vazios” da obra. Assim, a materialidade literária remete inferências ao leitor, possíveis concepções perceptíveis e sentidos produzidos dentro de uma lógica de raciocínio fornecida pelo texto.

Após determinarmos o perfil dos leitores e analisarmos o que eles tinham como expectativa para o projeto a que se dispuseram em participar, enquanto práxis de experiência estética, as oficinas a que nos propusemos desenvolver, com os estudantes, partiram da adaptação de dois métodos de leitura, o método recepcional de Aguiar e Bordini (1993) e a sequência básica do letramento literário, de Rildo Cosson (2009). Em se tratando da sequência do método desenvolvido por Aguiar e Bordini (1993), partimos da determinação do horizonte de expectativa dos leitores-estudantes, por meio da observação da turma e da análise do primeiro questionário, uma vez que:

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (Aguiar; Bordini, 1993, p. 88).

Durante essa fase inicial, o preenchimento dos primeiros questionários e a conversa grupal sobre a importância do ato de ler, tivemos a oportunidade de conhecer algumas das

subjetividades dos nossos leitores, tais como as preferências pessoais acerca do gosto pela leitura, os seus estilos de vida, bem como os comportamentos e os valores socioculturais que aproximam e/ou afastam o sujeito leitor.

Ao juntarmos elementos suficientes sobre nossos leitores, como segunda fase do método de Aguiar e Bordini (1993) definimos, como estratégia premissa, a oficina de leitura das obras aqui pesquisadas, buscando atender às expectativas dos leitores. Entretanto, antes de apresentarmos as materialidades, desenvolvemos, com os estudantes, as fases que Cosson (2009) chama de motivação e introdução quanto à leitura.

Cosson (2009) explica-nos que:

[...] as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2009, p. 55).

Como primeira ação da oficina de leitura de “*A fábula do Quase Frito*”, recepcionamos os leitores ao som de duas músicas, das quais: “Vida Real”, de Paulo Ricardo (2002) e Metamorfose, de Raul Seixas (2010). Antes da leitura da obra de “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002), apresentamos obras plásticas de Wander Melo⁷ e utilizamos, para motivação de “*Tikare: alma-de-gato*”, a música instrumental “*Suíte dos índios*”, de Maurício Magalhães de Carvalho (2019).

Nosso objetivo, nesse momento de motivação, não era analisar as obras, mas sim, observar se elas instigariam nossos leitores e provocariam a sua atenção às ações que se seguiriam. Por meio do processo lúdico e da curiosidade, buscamos envolver o leitor jovem de forma que aquele momento se tornasse experiência e se fixasse na memória, uma vez que a fruição de uma obra origina-se, principalmente, pela forma como o leitor consegue associar a própria emoção à materialidade apreciada.

À recepção de uma obra não basta apenas ler e apreciar. Deve-se ter uma ambiência para que o receptor alcance a fruição do que se aprecia. Em se tratando de efeito, a partir da esteticidade da obra, a sensação de bem-estar não é via de regra, mas a contemplação ambientada torna-se um “acontecimento” que: “[...] nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (Larrosa, 2017, p. 22). Se a experiência é pautada no impacto que a obra supõe em seu receptor, ambas,

⁷ Constam nos anexos.

experiência e estética recepcional (cada uma sob sua ótica científica), pressupõem um sujeito que se coloca frente ao que lhe é apresentado.

Na primeira oficina, no momento de motivação em reação às músicas, obtivemos comentários dos estudantes, tais como: *“Essa música não é sobre disputa? Vai haver algum jogo na aula hoje?”*. Houve, ainda, a ênfase: *“Big Brother não oferece nada de bom”*. Outros comentários surgiram sobre a música, mas sempre relacionados ao programa a que a música se configura como tema de abertura. Permitimos todas as falas e, em seguida, comentamos com os estudantes que um texto não tem apenas um sentido, aquele que supostamente o autor pensou enquanto elaborava, mas sim, angaria para si presença e outras existências, ou seja, sentidos também a partir do leitor.

Pedimos que esquecessem o programa televisivo e se atentassem à letra da música. Prestassem atenção na mensagem. Então os comentários mudaram:

Megan: *“Ele fala que a gente não sabe quem é”*.

Quinn: *“Até onde a gente é capaz de ir sobre o que queremos”*.

Charles: *“Ele fala que não podemos escolher entre o bem e o mal”*.

Ella: *“Gostei da parte do ‘ser ou não ser’”*.

Jack: *“É como se quem tá ouvindo tivesse que escolher um caminho”*.

Esta atividade nos mostrou que a releitura de uma obra, enquanto práxis educacional, conforme o modo em que fora conduzida, pode produzir, tanto um efeito (ou mais) que a primeira ação de ler. Não se trata de oferecer apenas um novo, mas possibilitar que o leitor-estudante perceba sentidos diferentes e ampliados a cada leitura em formato de um gesto de re-olhar.

Sobre a música de Raul Seixas (2010) surgiram outros comentários, tais como:

Vince: *“Eu conheço as músicas do Raul. O nome dessa é Metamorfose e fala da transformação que a gente faz pela vida a fora”*. Outro aluno também se manifestou dizendo”.

Beth: *“O tema dela pode ser bom, mas ela é antiga”*.

Esperamos que os alunos rissem e se expressassem livremente sobre a música e, depois, os perguntamos sobre o quão atual uma obra pode ser, ainda que tenha sido elaborada em um tempo totalmente diferente do atual. Perguntamos o porquê de as pessoas lerem tais textos se o contexto é tão diverso do nosso. Algumas das respostas foram:

Danny: *“Porque a obra pode nos fazer rir ou chorar mesmo hoje”*. Outro aluno complementou:

Eggie: *“Ou nos ensinar. Meu avô lê a bíblia até hoje”*.

E houve quem contrapusesse: *“Eu não acho. Obras antigas como a Bíblia Podem trazer ideias erradas. Apedrejar pessoas porque namoraram não é certo”*. Apesar de não ter sido unânime as respostas dos estudantes, elas mostram que a motivação, por meio das músicas escolhidas, tornaram a preparação à leitura algo significativo, mas, também, evidenciaram que: *“[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria”* (Larrosa, 2017, p. 32). O diálogo sobre as músicas, não somente proporcionou a inquietação interpretativa em alguns leitores, como os provocou à associação entre o texto que ouviram e outro que já conheciam, a Bíblia.

Perguntamos, ainda, aos estudantes, se haveria a possibilidade de os sentidos das músicas estarem relacionados. As respostas foram variadas entre a aproximação e afastamento de sentidos entre as obras, mas algumas das respostas chamaram a atenção: **Jack**: *“A primeira fala de como a gente pode ser no dia-a-dia e a segunda também sobre como podemos ser nós mesmos”*. Outro aluno contrapôs: **Ava**: *“Não vejo nada parecido, se uma fala sobre disputa e a outra da forma que as pessoas podem ser”*.

Houve uma colocação entre os estudantes a fazer com que alguns dos colegas chegassem ao ponto que nós, enquanto docentes, esperávamos para introduzir o próximo passo: **Vince**: *“A do Raul fala de como ele prefere ser, tipo assim, ele fala sobre identidade que ele quer ter, a outra não sei se fala sobre isso mesmo”*. Em relação a essa fala, houve as seguintes reações:

Tedd: *“Mas se ele fala que a gente não sabe quem é nem que caminho tomar, está falando sobre identidade também?”*.

Ava: *“Gente! É verdade. SER OU NÃO SER (voz alterada do estudante) Eu posso ser de um jeito ou de outro”*.

Vince: *“Tipo, a gente pode ter ouvido essa música a vida toda, mas nunca entendido, tá ligado?”*.

Maggie: *“Mas ela não fala só sobre identidade. É por isso que a professora falou sobre um texto ter sentidos diferentes (gesto em sinal de aspas). Nunca tinha pensado nisso”*.

Com base na afirmação de Jouve (2002), na qual diz que o texto possui diferentes interpretações, mas não é possível fazer qualquer leitura, ressaltamos que a transparência dos sentidos não é legítima. Cada leitor deve buscar evidências, no texto, para suas próprias leituras e inferências, pois: *“É importante diferenciarmos entre “utilizar” um texto (distorcê-lo) e “interpretar” um texto (aceitar o tipo de leitura que ele programou)”* (Jouve, 2002, p. 27, **aspas originais**).

Enfatizamos, aos adolescentes, que cada um interpreta o texto de forma única, mas é preciso observar as pistas e aberturas que foram deixadas no texto, o que nos permite ter nossas

próprias inferências. Um dos estudantes comentou: *“Achava que uma obra vem sempre com um significado pra eu descobrir e agora entendi que eu posso encontrar coisas no texto pelo meu entendimento também, pela minha visão. Cara! Fui enganado”* (risos). Lembramos, aos estudantes, que a obra pode sim oferecer sentidos diversos, e esta é uma das razões para se perpetuar pelo tempo, mas não quer dizer que os sentidos sejam totalmente esgarçados. Isso porque: *“O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”* (Jouve, 2002, p. 25).

A obra nos orienta e nos oferece uma determinada estrutura para ampararmos nossa produção de sentidos. Portanto, essa “produção” interpretativa acontece dentro de um determinado limite da materialidade. Para discutirmos as possibilidades de uma obra, torna-se necessário examinarmos suas camadas de aprofundamento e não nos atermos apenas na primeira leitura e/ou no contexto em que ela nos foi apresentada.

Pelas falas dos estudantes, pudemos perceber que eles entenderam que os obstáculos podem ser superados a partir do posicionamento que se toma e as escolhas quanto aos próprios ideais ou ações durante a vida. As respostas dos alunos evidenciaram que eles, em sua maioria, entenderam o fato de que o programa citado trata de uma competição por valores em dinheiro, mas os participantes se *assumem/criam* como personagens (como uma máscara), para se manterem na competição, não mostram uma identidade real, seja por escolha, conveniência e/ou, ainda, imposição de convivência social, assim como na música de Raul Seixas (2010), pois ao escolher ser de uma ou outra forma o *eu-lírico*, presente na letra assume, também, que não há apenas uma forma única de ser.

Como reação à motivação da segunda oficina apresentada na forma de *slides*, aos estudantes e questionamentos sobre o que tratavam e qual região as imagens representavam, obtivemos comentários, tais como:

Maggie: *“Essas pinturas são muito feias. Quase não dá pra entender (risos)”*.

Lilly: *“Esta poderia até falar de Comodoro. Tem uma mulher índia”*.

Carol: *“Pode ser no Amazonas também. Lá também tem índios”*.

Beth: *“No Brasil todo tem”*.

Petter: *“Eles estão plantando mandioca ou colhendo?”*.

Vince: *“Essa aí da família na roça é mais fácil de entender e parece Comodoro também. Aqui tem muita plantação de mandioca”*.

Ava: *“Ah! Essa daí fala de Mato Grosso, olha o tuiuiu”*.

Natty: *“Então não é todo o Mato Grosso. Fala do Pantanal”*.

Jerry: *“A viola de cocho tem em Cuiabá, mas pode se associado aqui também?”*.

Uma vez que nossos alunos demonstraram o uso de alguns termos e expressões

inadequados frente à pintura, decidimos pedir aos estudantes que pesquisassem sobre os termos “índio” e “indígena”: *“Eu encontrei que tem diferença entre índio e indígena, mas não entendi direito”, “No Educamais fala que é preconceito falar índio”*. Explicamos, aos estudantes, que tal termo reforça a identidade imposta pelo sujeito colonizador, aos povos originários, e citamos a fala da professora doutora Márcia Mura (G1, 2023): *“Índio é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena”*.

A identidade do *ser* não parte e nem deve se limitar ao olhar de outrem. Se realiza a partir da concepção do que o próprio *ser* reconhece e assume como sendo seu próprio. Quando elementos externos propõem conceitos sobre determinado *ser*, se respaldam em apenas uma visão que tem do *ser* em questão. Se respaldam, portanto, em “pré-conceitos” e produzem o efeito não de identidade, mas de exclusão, por meio de determinada especificidade do *ser* observado. Se pautam, portanto, na diferença do *ser* e não no que o define de fato. No caso dos indígenas, a palavra “índio” perpetua a visão de exclusão e diferença que o sujeito colonizador impôs aos povos originários, no século XVI.

Concientes de que o impacto e a interpretação de uma obra literária são moldados pelo sistema de referências que se desenvolve em torno das expectativas que surgem no momento histórico em que a obra é lançada, e que essas expectativas podem ser influenciadas por fatores, tais como o conhecimento prévio do gênero, a forma e o tema de obras anteriores e, até mesmo a distinção entre linguagem literária e não literária, tal fato é respaldado no horizonte de expectativas que molda a recepção da obra e a torna um evento social (Jauss, 1994).

Falamos, aos alunos, sobre o que mais poderíamos entender além do que estava explícito na obra. Uma das respostas nos chamou atenção, porque pareceu vir em tom de brincadeira, mas instigou o olhar dos outros: *“O autor gosta muito de marrom. Até as penas do cocar são marrons (risos)”*. Sequenciamos o diálogo sobre o qual a sensação que essas cores transmitiam a eles e as respostas vieram:

Beth: *“Dá impressão de terra, de roça, de fazenda”*.

Tedd: *“Parece sujeira”*.

Ava: *“O sentimento dele não é leve”*.

Carol: *“Isso mesmo. Deve ter confusão nos sentimentos dele porque as imagens não ficaram muito claras não”*.

Como dissemos anteriormente, selecionamos, à motivação da terceira oficina, a música instrumental “*Suíte dos Índios*” (2019). A reação frente à motivação da terceira oficina, cujo núcleo era a leitura da obra “*Tikare: alma-de-gato*”, rendeu comentários como:

Carol: “*Essa batida parece de música indígena*”.

Petter: “*O ritmo contagia a gente*”.

Jerry: “*Eu nunca tinha ouvido*”.

Vince: “*Parece aquelas músicas que os índios, quer dizer, os indígenas cantam em rodas*”.

Danny: “*Será que tem a ver com a última leitura que fizemos?*”.

Paull: “*Não acho que essa música seja daqui dos Nambiquara*”.

Diante de algumas afirmações e dúvidas de nossos alunos, decidimos pedir que fizessem uma pesquisa sobre a música e o artista. O primeiro comentário sobre a pesquisa foi:

Natty: “*Essa música era de uma novela antiga, nada a ver com nambiquara*”.

Danny: “*O site que eu achei fala que era tema de um indígena na novela*”.

Vince: “*A protagonista também era indígena*”.

Bob: “*Professora, o título da música está errado. Tem a palavra índio*”.

Os comentários e questionamentos de nossos leitores, sobre a terceira motivação, nos fez perceber que o diálogo sobre identidade imposta alcançou o efeito de aproximação com obras que possuem, como manifestação identitária principal, a indígena. Essa ação, além de ter proporcionado, aos estudantes, uma criticidade maior em referência às causas e lutas dos indígenas possibilitou, ainda, a associação com situações pertencentes ao município de Comodoro. Podemos dizer, então, que essas motivações à leitura de cada obra despertou, nos estudantes-leitores, um senso de que a identidade do povo comodorenses passa pela identidade indígena.

Não pretendemos afirmar, no entanto, que tal situação/comportamento, dos estudantes, tenha sido unânime, tampouco que todos os estudantes perceberam esse fato, mas sim, que a ação de levar música e arte plástica com a temática identitária, alcançou considerações e produziu sentidos significativos para os estudantes e os fizeram relacionar aspectos sociais e as artes fluidas como dialogicais.

A partir do momento em que nossos leitores demonstraram-se absortos, na fase da motivação, percebíamos que o momento se tornava um fenômeno experiencial e apresentamos as obras, cada uma a seu turno respectivamente. Na introdução da primeira oficina apresentamos a obra “*A fábula do Quase Frito*”. Perguntamos, aos estudantes, sobre o que eles viam na capa e nas formas que ela trazia e o que eles imaginavam sobre o que haveria naquela obra.

As respostas foram unânimes em se referir à agressão à natureza devido à imagem das crianças a correrem de labaredas. Preocupávamos, nesse momento, com o fato de que em uma leitura: “[...] convém criar uma atmosfera de igualdade entre o que lê e os que ouvem, de modo a gerar o envolvimento emocional que suscita o prazer necessário ao entendimento” (Aguilar; Bordini, 1993, p. 93). O “envolvimento emocional” provém não apenas de como a ambiência da leitura literária foi preparada, mas, principalmente, do fato de que a experiência literária é uma ação solitária e subjetiva para o leitor, mas a recepção é um evento social (Jauss, 1994) e pode estar atravessado por questões externas ao leitor e a materialidade literária.

Seguindo a ordem de ações da oficina, durante a leitura sensorial da narrativa, aproveitamos para fazer o que Cosson (2009) chamou de *introdução*. Apresentamos uma breve biografia dos autores acompanhada de histórico do ano de lançamento da obra-núcleo de cada oficina. Na primeira oficina, sobre a biografia de Ivens Cuiabano Scaff, enfatizamos 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.

Explanamos marcos históricos do ano de publicação de sua obra; entre eles, destacamos a II Conferência Nacional de Direitos Humanos, a visita do Papa João Paulo II ao Brasil e a criação da Cátedra UNESCO/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Mencionamos, também, a venda da Vale do Rio Doce, a morte do renomado educador e escritor Paulo Freire e a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos no Ministério da Justiça.

Mencionamos, também, outros eventos marcantes de 1997, tais como o protesto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Brasília, no primeiro aniversário do Massacre de Carajás, e a chegada da Marcha a Brasília, iniciada em fevereiro. Infelizmente foi, também, o ano em que Galdino Jesus dos Santos, cacique pataxó, foi queimado vivo em Brasília por jovens de classe média. Estes declararam em depoimento que: “(...) *só queriam brincar e achavam que era só um mendigo*”. Os pataxós estavam na cidade para exigir a demarcação de 36 mil hectares de sua reserva. E, por fim, foi aprovada uma emenda à reeleição dos cargos do Executivo, beneficiando diretamente Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil na época. Em resumo, a obra de Scaff (1997) foi publicada em um momento histórico significativo, marcado por avanços e retrocessos na luta pelos direitos humanos e pela justiça social.

Na introdução de “*Irakisu: o menino criador*”, mostramos a foto do autor da obra e citamos seu nome.

Figura 19 – Renê Kithãulu



Fonte: Imagem retirada do site Bioma Amazônia, Museu do índio (UFU), 2022.

Os alunos elaboraram os seguintes comentários ao verem a imagem do autor:

Petter: *“Parece que ele é daqui”.*

Jerry: *“Pelo nome a gente já vê que ele é indígena”.*

Eggie: *“Nós temos um povo Kithãulu aqui em Comodoro”.*

Diante das respostas, apresentamos a obra a qual recebeu os seguintes comentários *“Parece ser maior que aquela do Quase frito”*, *“A capa é mais bonita!”*. As respostas dos estudantes mostram que, assim como vimos na obra de Scaff (1997), a forma de representação do texto imagético da capa apresentou-se como decisivo para cativar o leitor, pois a primeira leitura na qual o leitor se pauta para escolher a obra parte do sensorial.

Esclarecemos alguns pontos biográficos de Kithãulu, aos estudantes, tais como lugar de origem e contexto de sua morte. Sobre o contexto histórico, salientamos a entrada do euro em vigor, em 12 países da União Europeia. Destacamos para os estudantes a publicação do atual Código Civil brasileiro. Israel invade algumas cidades palestinas fazendo com que a ONU apoiasse a criação do Estado Palestino. A descoberta do campo de petróleo Jubarte. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, ex-metalúrgico do Partido dos Trabalhadores (PT), para Presidente do Brasil.

Sobre a introdução da terceira oficina, iniciamos apresentando a obra *“Tikare: alma-de-gato”*, de Alexandre Rolim (2017). Perguntamos, aos estudantes, suas impressões ao verem a capa da obra e o título e recebemos as seguintes respostas:

Paull: *“A capa tem mata”.*

Lilly: *“A obra parece indígena”.*

Maggie: “O título é bem no estilo da outra obra”.

Beth: “O autor não parece indígena”.

Depois de apresentarmos a obra aos nossos futuros leitores, pedimos a eles que fizessem uma pesquisa sobre a vida do autor e dos acontecimentos históricos do ano em que a obra foi publicada. Os estudantes fizeram apresentações orais das próprias pesquisas. Entre os pontos que os estudantes levantaram, constavam o fato de que no Maranhão e no Piauí ocorreu um terremoto com magnitude de 4.5 na Escala de Richter. A posse de Donald Trump como Presidente dos Estados Unidos da América (EUA). O falecimento da ex-primeira-dama Marisa Letícia Lula da Silva. A crise de segurança no Espírito Santo. O lançamento do primeiro satélite pelo Brasil.

Além desses, trouxeram sobre o tiroteio no Rio de Janeiro que resultou em mortes e apreensão de armas. A reeleição de Angela Merkel na Alemanha. O presidente Michel Temer enfrenta denúncias em seu governo. Igrejas protestantes celebram 500 anos da Reforma. Grêmio conquista a Copa Libertadores. Diário Oficial da União (DOU) publica última edição impressa. Donald Trump reconhece Jerusalém como capital de Israel. Real Madrid vence o Mundial de Clubes. Os alunos concluíram as apresentações com a afirmação de que o ano de 2017 foi marcado por tragédias e conquistas, mostrando a constante transformação do mundo contemporâneo.

5.5 Atendendo ao horizonte de expectativas do leitor

O próximo passo da oficina desenvolvida com os estudantes do 9º Ano, em consonância com as postulações de Cosson (2009), foi a prática da leitura em si. Entretanto, nossa práxis, nessa fase, se afastou do que o método de Cosson (2009) propunha, uma vez que optamos por permitir a leitura sem interrupções e/ou “intervalos”, tal como o autor postula em seus estudos.

Um fato a ser salientado, acerca desse momento, é que apesar da orientação sobre leitura individual, poucos leitores a seguiram, alguns estudantes decidiram reunir-se em duplas ou trios para ler. Decidimos acatar o posicionamento dos estudantes para observarmos se essa configuração influenciaria – ou não –, no entendimento da obra.

Após a primeira leitura de cada obra, pedimos aos estudantes que respondessem a um questionário⁸ que abordara aspectos da narrativa, a fim de provocar a reflexão e observar a

⁸ A íntegra do questionário e das respostas consta nos apêndices da nossa pesquisa.

produção de sentidos, por parte de nossos alunos-leitores. Nesse momento de nossa práxis pedagógica, ocorreu o encontro dos dois métodos: o letramento literário em consonância com o método recepcional de Aguiar e Bordini (1993).

As primeiras perguntas tinham, como objetivo premissa, observar se os leitores conseguiram desenvolver alguma ligação emocional com a obra e, conseqüentemente, se a obra atendeu às suas expectativas. Elas foram pautadas na possível apreciação e observância sobre a possibilidade de despertar do senso estético do leitor, ou seja, atendimento ao horizonte de expectativas, tal como propõe o método recepcional.

Aguiar e Bordini (1993) esclarecem-nos que: “[...] se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado, e sua posição psicológica é o de conforto” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 84). Entretanto, torna-se necessário lembrarmos, também, que entre jovens leitores, é comum que a identificação com a obra literária aconteça no sentido de escorrer às subjetividades, uma vez que, nessa fase da vida, os jovens estão em busca de sua identidade e de sua inserção no mundo e, a literatura, a exemplo de outras artes, pode ser uma forma de explorar essas questões.

Em “*A fábula do Quase Frito*”, de Scaff (1997), a maioria das respostas (80%), manifestaram-se positivamente quanto ao interesse, principalmente quanto ao mistério presente na narrativa⁹, contra 20% que declarou não ter se interessado e/ou apontado críticas à obra. As respostas dos leitores evidenciam, ainda, que a relação entre a literatura e leitor possui implicações, tanto estéticas, quanto subjetivas e/ou sócio-históricas:

Maggie: “Achei interessante, gostei por nos deixar uma dúvida no meio do texto. Me chamou a atenção quando o Quase Frito se aventura, pois gosto muito de aventura”.

Bob: “No começo estava muito entediante, mas enquanto a história se desenvolvia foi ficando mais interessante e fui ficando curioso para saber o desfecho daquilo tudo. A parte em que revela qual animal era o Quase Frito porque eu estava curioso”.

Jack: “Sim, é uma história um pouco triste, porém chamou muito minha atenção a parte no final que eu entendi que o Quase Frito é um animal deformado cheio de queimaduras”.

Timmy: “A obra é muito boa, sim, o geral dela é legal. Teve a parte que me assustou. Eles estão andando e vem a fumaça e aí eles têm que correr e acha o bicho queimado. Mas achei meio ilógico também. Eles ficam confusos de que bicho se tratava. E as asas? Depenadas, mas deviam estar lá”.

Vince: “Gostei da obra pelo fato que mostra as dificuldades da vida sobre os altos e baixos da vida, que mesmo cansados seguimos trabalhando e buscando nossos objetivos. É interessante a parte que os moradores da Beira do rio,

⁹ Os nomes colocados frente às respostas são fictícios e escolhidos pelos leitores. Estes possuíam idade entre treze e quatorze anos e seus gêneros são delimitados pelos nomes escolhidos por eles. Importante que se diga também que as marcas discursivas dos estudantes foram mantidas na hora da digitação das respostas.

que eles subiram, nas arvores para colher, erva para fazer chazinhos e banhos, isso ocorre na sexta-feira, sábado”.

Megan: *“Sim, ela surpreende o leitor e nos faz refletir sobre algumas questões da vida. Abandono não é nada legal nem mesmo pra bichinho. Quando ele fica triste pois não sabe que criatura ele é, o sentimento que o autor colocou ao escrever o livro nos atinge. É muito dolorido não saber quem é nosso pai ou mãe. Não conhecer”.*

Petter: *“Achei a obra muito infantil, mas gostei, identifiquei a obra um pouco comigo (rsrsrs). E ele cantando: vou cantar, cantar, cantar trabalhar, descansar. Porque ele está cantando para animar o seu dia. Quando eu componho acontece daquele jeito, erro, erro, mas não desisto”.*

Quim: *“Não gostei da obra. Achei o jeito de narrar mais para criancinha com desenhos e outras coisas. Teve uma parte lá na página “10”, não sei muito o porquê, mas acho que me chamou a atenção por causa da história da cigarra que o garotinho conta. Ouvi muito essa história quando era criança”.*

As respostas dos leitores mostraram-nos que a identificação com o texto literário faz com que o leitor juvenil se sinta próximo ao enredo e, dessa forma, possa estabelecer uma associação com à sua própria vida em um processo que envolve diversos elementos, tais como a experiência de vida do leitor, suas emoções e valores pessoais, bem como a forma como a obra é construída pelo autor.

A afirmação do leitor *Vince* externa que a literatura pode oferecer modelos de comportamento e de valores que os jovens podem adotar como referência e, até mesmo, uma forma de se conectar com suas emoções e valores, além de refletir sobre suas experiências de vida. A identificação pode ocorrer, tanto com personagens, quanto com temas e situações presentes na obra, sem, contudo, implicar necessariamente na concordância total com o que é apresentado na narrativa.

O leitor pode se identificar com um personagem ou com uma situação, mas discordar das escolhas feitas pelo autor ou das consequências apresentadas na obra. A identificação é um processo subjetivo e individual, que pode variar de leitor para leitor. Por fim, a identificação com a obra literária pode ser uma forma de ampliar a compreensão do mundo e de si mesmo. Ao se identificar com personagens e situações presentes na obra, o leitor pode ter uma visão mais ampla e profunda da realidade e pode encontrar, também, novas formas de lidar com suas próprias questões pessoais.

Em se tratando da obra *“Irakisu: o menino criador”*, de Renê Kithãulu (2002), percebemos que 90% de nossos leitores acenaram positivamente para receptividade da narrativa. De certa forma, o texto literário de Kithãulu (2002) foi ao encontro do que os leitores começaram a perceber, ainda que intuitivamente, na leitura da materialidade scaffiana. Buscaram observá-la como objeto estético. Em Scaff (1997), a recepção da materialidade

abordou um pouco mais da forma da narrativa, enquanto em Kithãulu (2002), o conteúdo teve uma importância maior para os leitores jovens do 9º Ano de 2023 da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”.

Lilly: “Achei legal, sim, por contar a vida de alguém. Tem uma parte que me incomodou um pouco, a parte de quando as meninas viram mocinhas. Achei estranho a comunidade toda ficar sabendo de algo íntimo”.

Carol: “Gostei, conheci mais sobre os índios foi legal saber mais sobre eles. Os europeus fizeram muita injustiça com eles”.

Beth: “Eu gostei. Achei interessante essa história porque fala sobre os índios e sobre a cultura deles. Sobre história da lua e do sol porque fala que eles têm filhos como se fossem pessoas como nós”.

Vince: “Achei muito interessante pois fala mais sobre a cultura indígena. A festa da menina moça achei legal e ao mesmo tempo estranho. Para quem não é índio é até vergonhoso saber quando uma garota menstrua, mas os nambikwara fazem como algo de toda a aldeia. Gostei”.

Petter: “Achei legalzinha até, é interessante porque é da nossa região. O mais interessante da história são os próprios índios porque quase não se vê histórias sobre eles”.

Eggie: “Legal, gostei porque mostra bastante a cultura indígena do estado do Mato Grosso. O legal é a origem das plantas e da flauta sagrada porque ao mesmo tempo é perturbador. É muito interessante conhecer outra cultura, mas é perturbador que lá também as mulheres podem ser caladas pelos homens”.

Timmy: “Achei interessante porque conheço essas cidades. No final que mostra quantos hectares tem cada cidade de Mato Grosso em terras indígenas”.

Maggie: “Sim, pois conta a história de um indígena chamado Irakisu: o menino criador. O ritual da menina moça chamou minha atenção porque é costume que os brancos não têm”.

As respostas se referiram, majoritariamente, ao cultural presente no texto literário kithãuluano e cultivaram uma diversidade de observações e, até mesmo, divergências acerca do social e do cultural presente na narrativa. Os leitores demonstraram um certo respeito em referência aos costumes e manifestações identitárias do povo *Nambikwara-Waikutesu*. As respostas mostraram que a não-identificação com a materialidade lida, passa por subjetividades do leitor e este pode – ou não – se sentir associado e/ou incluído ao que leu.

Eco (2015) afirma que:

A percepção de um não é imediata e passiva: é um fato de organização que se aprende, e *se aprende* num contexto sociocultural. E, neste âmbito, as leis da percepção não são fatos da pura naturalidade, mas se formam dentro de determinados *modelos de cultura* ou, numa linguagem transacionalista, mundos de *formas assuntivas*, um sistema de preferências e hábitos uma série de convicções intelectuais e tendências emotivas que se formam em nós como efeito de uma educação de vida a um ambiente natural histórico, social (Eco, 2015, p. 171-172, **grifos originais**).

A percepção não é uma habilidade inata, mas sim, um processo que se aprende ao longo da vida. Desde os primeiros momentos de vida, somos expostos a estímulos sensoriais que moldam nossa compreensão do mundo ao nosso redor. Essa aprendizagem ocorre dentro de um contexto sociocultural específico, em que somos influenciados por uma variedade de fatores, incluindo a educação recebida, as normas culturais e as experiências pessoais. A percepção humana é um fenômeno que é moldado por uma variedade de fatores, incluindo educação, cultura e contexto sociocultural. Deve-se compreender como esses elementos influenciam nossa maneira de ver o mundo para uma apreciação de tudo quanto nos cerca incluindo a literatura.

Bob: *“A obra é muito boa, gostei sim, pois ela mostra uma cultura, isso é interessante. A parte que a Sol fica brava com o Lua, pois acaba criando uma boa teoria das manchas na lua”.*

Natty: *“Achei essa obra muito interessante porque fala sobre a cultura indígena e acho que a cultura muito bonita. Gostei da parte em que é descrita qual é o tipo de pássaro que Takalulu é porque gosto de saber sobre a vida animal principalmente dos pássaros porque são criaturas lindas”.*

Ava: *“Gostei muito dos personagens e os assuntos são maduros do jeito que eu gosto em uma obra. A história "kanata wenjausu a origem da noite" Achei ela curta, porém muito bonita, gosto muito das histórias indígenas e sempre fui apaixonada por essa cultura”.*

Danny: *“Gostei muito porque todos temos raízes indígena e me senti muito confortável lendo esta obra. Achei muito legal o jeito que Takalulu formou seu povo porque eu nunca imaginaria sobre uma formação de nação desse jeito”.*

A tendência cognitiva observada nas respostas dos leitores, 75% delas, pode ser analisada pela perspectiva de Jauss (1979), ao afirmar que: “[...] o prazer estético da identificação possibilita participarmos de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes” (Jauss, 1979, p. 99). Cabe reafirmarmos, aqui, que essa “identificação” não se trata de o leitor “gostar” da obra e/ou observá-la com ponderações positivas, mas sentir-se “tocado” por ela (Larrosa, 2017, *passim*).

Nesse processo, toda vez que o leitor infere uma opinião e/ou alguma visão da obra, o faz a partir de um lugar e é este um dos responsáveis por desenvolver, no leitor, uma identidade em relação à literatura. Essa identidade pode ser apenas coautoral, na medida em que o leitor se dispõe apenas em fruir a materialidade literária, ou autoral, se esta fruição produzir, no leitor, a necessidade de ficcionalizar as suas próprias obras literárias.

Quanto à receptividade da narrativa de Rolim (2017), apenas uma leitora fez pontuações críticas quanto à narrativa e declarou que a obra era “confusa”:

Maggie: “Eu gostei de todos, mas o que eu mais gostei foi o Recomeço porque faz a gente ter esperança”.

Lilly: “Eu fiquei chocada na parte que a menina pedia para mãe enterrar ela viva, porque ela sofria muito”.

Tedd: “Muito interessante, gostei muito, gostei da parte “origem do milho”. Senti medo do menino morrer”.

Paul: “Quando fala sobre o menino que consegue se comunicar com os pássaros. Seria bom saber disso”.

Bob: “Gostei bastante, só não quando ele morreu”.

Timmy: “Achei muito interessante, sim, a parte que eu mais gostei foi a parte que ele fala com os animais, a história que a mãe enterra a filha eu não gostei muito porque ela sofre muito”.

Carol: “Gostei, a parte do recomeço e o que menos gostei foi o final pois deu a entender que ele morre”.

Beth: “Sim, não tem nenhuma parte que eu gostei muito ou não gostei. Achei a história confusa”.

Vince: “Gostei sim, o começo do livro e a que eu menos gostei foi a parte que ele levou o tiro porque achei que ele ia morrer”.

Petter: “É muito triste o que o pai fez com a filha no mito da mandioca”.

Jerry: “Na parte que ele fala com os animais porque deve ser legal”.

Eggie: “Achei muito interessante, gostei muito pois é bem criativa, gostei da parte em que ele fala de sua aldeia. A parte que menos gostei foi o final porque foi triste”.

Danny: “A obra foi muito educativa nas partes que ele fala da cultura do povo dele”.

Natty: “A parte da ema é muito engraçada. Ri muito”.

Ava: “O conto parte da mangaba é linda. Mostra um paraíso. Eu me senti dentro daquele lugar”.

Segundo Culler (1999):

A interpretação em si não precisa de defesa; está sempre conosco, mas como a maioria das atividades intelectuais, a interpretação só é interessante quando é extrema. A interpretação moderada, que articula um consenso, embora possa ter valor em certas circunstâncias é de pouco interesse (Culler, 1999, p. 130).

Ao considerarmos as respostas dos estudantes, percebemos que suas leituras e sentidos produzidos passaram pela “moderação” a que Culler (1999) se refere, pois apesar da perceptível excitação dos nossos alunos-leitores, após a devolução dos questionários respondidos, discutindo entre si, os pontos que mais gostaram sobre a obra, inclusive comparando-a às demais, as respostas se mantiveram na superficialidade do texto com respostas curtas e poucos argumentos. Esse fenômeno nos possibilitou a percepção de que a relação autor-texto-leitor, constituídos de historicidade, cada qual em seu turno, produz e emite sentidos que *são/estão* atrelados, também, às condições em que são produzidos.

Isso significa que, uma vez que a pesquisa na linha de leitura, literatura e ensino não se esgota dentro dos limites de espaço e tempo da pós-graduação, para nós, enquanto pesquisadora e mediadora de leitura literária, para novas ações, fica a percepção de que, em um

projeto interventivo a que nos propusemos a desenvolver, com estudantes adolescentes que não possuíam o costume de associar leitura, interpretação e produção escrita, deve-se pensar em formas para que o leitor jovem possa “respirar” entre as escritas, ainda que elas sejam um elemento necessário à produção de sentidos e à práxis da mediação de leitura literária.

Sabemos que a realidade tangenciada na obra de arte é apenas uma representação, ficcionalidade imbuída de conteúdo e forma (Bakhtin, 2014), racionalmente imbricados para produzir sentidos e experiência estética. Entretanto, o conteúdo presente na obra é um ponto de vista do autor que, para tornar a sua arte literária esteticamente elaborada, desce e associe a um fazer específico tricotado a sentidos suspensos, mas implícitos.

Como já dissemos anteriormente, em nossas obras-*corpus*, o tema ‘identidade’ aparece como o social macro sem, contudo, eliminar outros assuntos pertinentes ao social e às vivências indígenas. Quanto à percepção das informações pertinentes ao tema da obra, a maioria dos leitores de “A fábula do Quase Frito”, cerca de 80%, fizeram apontamentos referentes à identidade do protagonista:

Maggie: “Saber qual a espécie do bicho. Tentar descobrir de onde o Quase Frito vem e que tipo de bicho ele é”.

Lilly: “Descobrir quem é o Quase Frito. Sua família, o lugar de nascimento. Então identidade”.

Tedd: “A descoberta da identidade do Quase Frito e a ligação dele com outros iguais”.

Bob: “Saber qual animal era o Quase Frito e mostrar algumas coisas de Mato Grosso eu acho”.

Jack: “Descobrir que animal é o Quase Frito. A identidade que ele perdeu por causa do fogo”.

Timmy: “O modo que o bichinho não se identifica com nenhum dos animais”.

Carol: “O assunto principal é o Quase Frito tentando descobrir quem ele é”.

Beth: “A parte do animal deformado, a trajetória dele e como ele se sente no mundo. A identidade do Quase Frito”.

Vince: “A identidade do Quase Frito e algumas culturas do nosso estado: nome de peixe, de árvore e etc.”.

Jerry: “Sobre o Quase Frito alcançando suas origens para descobrir quem ele era”.

Eggie: “Descobrir que animal Quase Frito era. A fuga dele para descobrir as próprias origens”.

Danny: “O Quase Frito, sua vida, seus dramas, sua falta de família”.

Ava: “O Quase Frito descobrir a sua espécie e por que foi abandonado”.

Megan: “Descobrir o que somos sozinhos sem precisar de família ou piedade de outras pessoas”.

Charles: “Que eles estavam perdidos na mata e estavam assustados pode ser sentido figurado para eles próprios não saberem qual o próprio lugar. Então saber seu lugar no mundo”.

Ella: “Descobrir a originalidade do Quase Frito. Descobrir quem era ele mesmo. Saber a verdadeira história do Quase Frito”.

As respostas dos leitores permitem a inferência de que apesar de a maioria ter identificado a temática, fizeram cada qual por um prisma discursivo como se de alguma forma o social presente na obra estivesse interligado aos sentimentos desse leitor jovem por meio de um efeito. Nas respostas dos leitores *Vince*, *Bob*, e *Charles*, fica explícita a necessidade de apresentar o tema da narrativa e destacar que não há apenas um assunto a ser discutido, mas ideias que se complementam.

Iser (1996) afirma que: “[...] o texto é processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (Iser, 1996, p. 13). Pela afirmação de Iser (1996), percebemos que à literatura, autor e leitor ocupam patamares equiparados. Pelas respostas de nossos leitores *Quim*, *Natty*, *Petter* e *Paull*, a temática da identidade sequer apareceu e/ou mereceu atenção.

Quim: “Acho que pode ser as queimadas. Parece que por causa dela aconteceu tudo. Que eles estavam perdidos na floresta e assustado”.

Natty: “A busca da família do Quase Frito”.

Petter: “A canção Quase Frito. Ele parece ter quase morrido e fugido de casa para no fim se transformar em um cantor”.

Paull: “Mostrar que animal ele é e sua família. A primeira ele conseguiu a segunda não. Amizade é amizade. Família é família”.

As respostas evidenciaram que a obra literária não se apresenta enquanto algo estático e/ou que permaneça inalterado ao longo do tempo. Evidencia-se, ainda, que a leitura literária é um processo dinâmico em que o leitor é capaz de se envolver de forma ativa e construir sua própria interpretação, permitindo, assim, uma maior subjetividade e criatividade na interação com o texto.

Outro ponto a ser salientado é que, na primeira questão, quando questionados sobre o atendimento a seu horizonte de expectativas, os leitores *Quim* e *Petter* declararam que a narrativa possuía características de moldes infantis. No entanto, como podemos perceber nas respostas acima, a materialidade de “*A fábula do Quase Frito*”, parece ter oferecido resistência aos dois leitores, pois ambos não identificaram ou silenciaram a base social aparente da obra lida, em detrimento aos aspectos secundários da narrativa.

Esse fato externado nas respostas de *Quim* e *Petter*, mas, também, de *Paull* e *Natty*, pode estar associado às vivências dos nossos leitores, uma vez que o município de Comodoro, assim como o restante do Estado de Mato Grosso enfrenta, anualmente, fortes queimadas. Em se tratando de *Petter*, essa vivência é, ainda, mais observável, uma vez que o estudante parece ter inclinação à composição musical, o que o torna ainda mais propenso a recortar passagens da obra que envolvam músicas.

Segundo Candido (2000):

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, onívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais ser junta o autor, termo Inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Candido, 2000, p. 68).

Seja pela “deformação” ou “decifração” a que Candido (2000) se refere, a compreensão de sentidos explícitos e implícitos, na materialidade lida, estão condicionados à relação que o leitor estabelece com o texto. Nesse sentido, a identificação do tema pode ser facilitada, mas, também, facilitar a ligação natural entre as vivências da faixa etária do leitor e os assuntos abordados na obra.

Maggie: “Na minha opinião são as linguagens únicas e as culturas deles”.

Lilly: “A origem do povo Nambikwara.”

Tedd: “Contar as origens e as culturas do povo Nambikwara”.

Paull: “O tema são os próprios índios”.

Bob: “Começo da cultura dos Nambikwara”.

Timmy: “Mostrar a origem e a realidade vivida pelos povos indígenas”.

Carol: “Sobre o menino que morreu e virou comida”.

Beth: “O assunto principal parece ser o problema de saúde do autor”.

Vince: “Os costumes indígenas”.

Petter: “Mostrar a cultura dos índios de Mato Grosso”.

Jerry: “Mostrar a verdadeira cultura indígena brasileira”.

Eggie: “Eu acho que tem dois assuntos a vida do autor e a cultura indígena”.

Danny: O assunto é a biografia do autor porque sempre depois de uma história curta aparece falando sobre a vida dele.

Natty: “Sobre os mitos indígenas porque o livro é cheio de histórias sobre a cultura”.

Ava: “Acho que é uma biografia pessoal do autor e ao mesmo tempo conta sobre mitos indígenas”.

Jauss (1994) afirma que: “[...] a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto” (Jauss, 1994, p. 25). Nesse sentido, a obra literária é um espaço aberto à produção do leitor. Permite, com efeito, não apenas a leitura ativa, mas, também, a (re)criação. As respostas, externando aspectos presentes na narrativa, demonstraram que, ao mergulhar nas páginas, o sujeito leitor passou a compartilhar suas perspectivas, permitindo uma experiência subjetiva e se tornou, ao mesmo tempo, autor de sua própria interpretação.

Sobre sentidos formulados a partir da leitura feita pelos “leitores empíricos”, Eco (1994) afirma que: “[...] podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem

ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto” (Eco, 1994, p. 14). Desse modo, pelas palavras de Eco (1994), percebemos que o leitor jovem “toca” e é “tocado” pelo texto durante a leitura. Das respostas de nossos jovens leitores, apenas as leitoras *Eggie* e *Danny* se ativeram à dupla temática presente na narrativa kithãuluana e, ainda assim, não destacaram seu entrelaçamento.

O que nos chama atenção é que 86,95% dos nossos leitores, apesar de não serem participantes de nenhuma comunidade indígena, conseguiram perceber a cultura presente na narrativa. Não perceberam e/ou não souberam externar sobre as memórias presentes na obra, mas conseguiram reconhecê-la enquanto um lugar de perpetuar a cultura *Nambikwara-Waikutesu*.

Isso pode ter acontecido porque, por mais que uma obra literária cumpra um papel, ela sempre oferece, ao leitor, uma proporção de abertura e é no diálogo com o leitor que a obra literária se realiza e se torna viva. Possivelmente, por nossos leitores não possuírem identidade indígena, não conseguiram se aperceber que o processo que o autor-narrador de *“Irakisu: o menino criador”* faz é uma forma de preservar as memórias de seu povo e não apenas de ensiná-la a povos não-indígenas.

Ao ler, o jovem leitor abstrai sentidos, mas, também, propõe novas configurações e construções à materialidade que está sendo lida. Sobre *“Tikare: alma-de-gato”* (2017), nossos estudantes leitores demonstraram abstrair sentidos e aprendizagens sobre o povo *haliti*, mas, também, propuseram uma nova forma de ver e compreender a materialidade produzida por Rolim (2017).

Maggie: “A invasão da terra indígena porque é a parte mais triste”.

Lilly: “O recomeço a vida dele. Acho que é isso porque fala da cultura”.

Tedd: “A vida dele e as histórias que ele contava porque o livro fala disso o tempo inteiro”.

Paull: “Mostrar histórias contadas por índios porque tem muito mitos e a identidade desses indígenas”.

Bob: “Sobre a vida do Tikare. Tem ele o tempo todo na história”.

Timmy: “O assunto principal é o Tikare é ele contando as histórias para os animais”.

Carol: “Sobre a vida dele e as histórias que ele conta ao decorrer do livro, as memórias do povo dele”.

Beth: “A vida do pequeno indígena e sobre a chegada dos portugueses”.

Vince: “Ele contando sobre a vida dele”.

Petter: “Deve ser sobre a identidade do povo dele”.

Jerry: “É o Tikare lembrando e contando as histórias”.

Eggie: “Foi as culturas e as lendas contadas no livro”.

Danny: “A chegada dos brancos, pois foi um acontecimento horrível que Tikare teve que passar”.

Natty: “*Tikare aprendendo uma nova vida depois dos brancos chegarem e mostrando as memórias do povo dele*”.

Ava: “*A chegada dos brancos e a destruição que eles causaram para o povo do Tikare*”.

Algo perceptível nas respostas de nossos leitores é que, assim como aconteceu em Kithãulu (2002), a maioria dos leitores não conseguiu perceber a temática da identidade de um povo em consonância com suas memórias. Contudo, os adolescentes leitores demonstraram tomar, como princípio de compreensão, a cultura *haliti* e estabeleceram-na como um: “[...] elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra” (Candido, 2000, p. 06).

Rouxel (2013) afirma que: “[...] aquilo que é sentido e vivido ecoa no coração (o corpo) e no espírito do leitor não há leitura forte sem ser sensível” (Rouxel, 2013, p. 27). A sensibilidade a que se refere Rouxel (2013) tem a ver com a capacidade de o leitor perceber aspectos que podem resultar em uma humanização do leitor (Candido, 1972). Se por um lado a leitura de nossos jovens leitores não foi forte, tal como propõe Rouxel (2013), isto é, se apercebendo de estruturas mais complexas da narrativa, ou seja, a real percepção do tema, por outro lado, foi “sensível” para 50% dos leitores, os quais se atentaram à chegada dos povos não-indígenas.

As respostas mostraram, ainda, o senso crítico dos adolescentes referente a um costume histórico e secular em Mato Grosso, quase que normalizado pela sociedade e, também, por uma prática de fiscalização governamental: a invasão e a apropriação de vários territórios indígenas, assim como toda a violência que decorre de tais ações. Para além da fantasia, os personagens das nossas narrativas-*corpus* trazem aspectos em sua configuração expostos em um modo discursivo que se aproxima das vivências dos adolescentes. Nesse sentido, Bachelard (2008) nos diz que: “[...] o universo da palavra comanda todos os sentidos do ser” (Bachelard, 2008, p. 224).

Entretanto, esse fato nem sempre é percebido pelo leitor jovem, ou seja, pode ser que o adolescente leitor não perceba, com clareza, que determinado comportamento de um *ser* ficcional pode estar associado a ele, ao questionar-se, por exemplo, as dúvidas sobre *si* e ao *meio*, aos desafios do convívio familiar, às relações sociais, ao medo de enfrentar o *novo* e tantas outras peculiaridades próprias da idade do adolescente.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de identificação com algum personagem e a forma como o viam, as respostas foram na sua maioria positivas.

Maggie: “Não, porque não me identifiquei com nenhum personagem. Quase Frito se envolve mais, pois a história se baseia nele. Não acho que ele seja herói, pois ele não fez nada heroico, apenas descobriu sua espécie”.

Lilly: “Em relação ao Quase Frito porque ele não sabe de onde veio e teve um passado bem triste. O envolvido é o Quase Frito, pois tentam descobrir a história dele, e ele é o personagem principal. Ele não se encaixa no papel de herói, ele foi salvo e não salvou”.

Tedd: “Não. Eu não sou de me aventurar muito em mata. A criançada é bastante envolvida porque foi eles que encontraram o Quase Frito e eles são heróis, pois foram elas que salvaram o Quase Frito da queimada”.

Paul: “Com as crianças porque provavelmente se eu achasse um animalzinho machucado na rua eu iria pegá-lo e ajudá-lo. Acho que o conselheiro porque ele foi uma peça importante para o amadurecimento de pensamentos do protagonista”. Pra dizer a verdade ele deve ser um herói, ele motiva os outros e esclarece. Tem que ser sábio para lidar com os obstáculos”.

Bob: “Não notei nenhuma semelhança. As crianças que acharam o Quase Frito na mata se envolvem bastante porque elas sustentam e mantêm vivo o personagem. Eles são heróis sim, porque eles ajudaram o indefeso Quase Frito”.

Jack: “Tuiuiu, tento ajudar as pessoas”. Claramente o Quase Frito é o mais envolvido já que ele é o protagonista, mas ele não fez nada de heroico”.

Timmy: “Não, todos são diferentes em aparência e pensamentos. Acho que o que mais se envolve é o bichinho Quase Frito, pois ele perde seus pais e não sabe que bichinho ele é. Ele não é herói. Bem, ele só fala que está procurando os pais dele”.

Carol: “Não é identificação com o personagem. Só achei que só a ação seria igual. Eu procuraria meus pais. Achei que o Quase Frito se envolveu mais porque ele não sai em nenhum momento da história. Ele não é herói. Ele foi ajudado e não ajudou ninguém”.

Beth: Os meninos que sobem o morro e que vivem essa aventura. O Quase Frito porque tem uma parte que acaba focando nele”. Não, eu não vi nele nem um ato heroico”.

Vince: “Eu era o narrador da história já que amo lê ou explicar algo às pessoas me identifiquei com o narrador. O pássaro do final da história”. O menino que tentava acalmar os amigos contando a história”.

Petter: “Me identifico com o bicho – preguiça porque eu sou um bicho preguiça. Acho que a mais envolvida é o passarinho que cantava, o Quase Frito. Não acho que seja herói, porque ele é apenas um pássaro”.

Jerry: “O Quase Frito é quem se envolve mais porque ele é o protagonista e eu me identifico com ele também porque as vezes eu quero saber das minhas origens”. Acho que ele foi herói sim porque precisou de muita força para sair de casa e enfrentar o mundo”.

Eggie: “Quase Frito pois a todo momento falam sobre ele. Eu acho que ele me representa também porque às vezes me perguntou quem sou. Ele foi herói porque enfrentou os próprios medos e não se vitimizou. Ele dormiu na floresta escura e criou a própria casa”.

Danny: “Com o Tuiuiu porque eu ajudaria uma pessoa que estaria com problemas em relação a sua identidade”. As crianças porque elas ajudaram o Quase Frito em muita coisa relacionada ao seu alto descobrimento. As crianças são boas e ficam com pena do protagonista, o que é uma característica marcante de quem é herói”.

Natty: “Com o Quase Frito porque na maioria das vezes não sei quem eu sou mas me esforço pra descobrir o que quero ser. O mais envolvido é o Quase Frito porque ele é o protagonista e seu nome também está na capa. Quase

Frito é sincero com seus sentimentos e é esperto também o que pode ser comparado com a personalidade de um herói”.

Ava: “Acho que não há semelhanças entre mim e qualquer personagem. O mais envolvido é o Quase Frito, a história é sobre ele. Às vezes eu acho que ele é herói porque enfrentou o mundo, mas depois eu penso que ele não fez nada heroico para o mundo, só pra ele mesmo”.

Megan: “O Quase Frito se identifica mais com a vítima, mas ele é o personagem principal. Eu acho que pareço com ele as vezes nos sentimos confusos sobre o que vamos nos tornar quando crescermos”.

Quim: “Não notei nenhuma semelhança. O passarinho é o principal e quem mais se apresenta na obra. Todos as partes da história ele tava. Ele só foi corajoso de dormir sozinho, mas ele não é herói por isso”.

Charles: “Não notei. Bom os meninos apareciam toda hora. O Tuiuiu e os outros passarinhos também, mas o Quase frito aparece mais. O que torna ele um herói é que ele foi destemido na hora de dormir. Eu acho que eu sou corajoso também”.

Ella: “Quase Frito, pois era sobre ele. A história é sobre o Quase Frito. Ele pode ser um herói talvez, por ele ser uma pessoa boa, mas na história foi as pessoas que ajudaram ele. Só tem isso em comum comigo. Eu também sou uma pessoa boa”.

Os excertos nos explicitam, ainda, que o que é dito no texto é fundamental, mas não o suficiente para esgotar todas as possibilidades de interpretação, pois apenas 25% dos leitores identificaram o protagonista como herói. Isso significa que, à maioria dos leitores, ser herói significa fazer algo grandioso e para além da idade deles. Em outras palavras, a maioria dos leitores devem conhecer-se e/ou buscar-se as próprias origens, ao passo em que é considerado algo simples e até mesmo trivial. Os excertos comprovam, com efeito, que a interpretação da obra é construída por meio dos significados e das emoções evocadas pelo texto, bem como pela percepção do leitor sobre o contexto no qual está inserido.

Cada leitor tem uma percepção particular sobre o que está sendo lido, nas palavras de Franchi (2012): “[...] o texto tem uma certa autonomia, enquanto objeto significativo e comunicativo, quando é produzido, e supõe uma atividade criativa do leitor, quando lido” (Franchi, 2012, p. 22). Percebemos, pela afirmação de Franchi (2012), que a obra de Scaff (1997), “*A fábula do Quase Frito*”, ofereceu uma certa resistência para 45% dos jovens leitores, além de instigá-los a (re)examinar a própria vida e/ou fatos vivenciados a partir do que se leu. Outro ponto a ser observado, também, é que apesar dos nove leitores dizerem que não se identificaram com nenhum personagem, acabaram por salientar algum aspecto da própria vida relacionável à narrativa.

A recepção de uma obra literária proposta como práxis pedagógica, em sala de aula, expande-se para além do universo educacional do leitor jovem. Adentra-se dimensões pessoais como o alargamento da criticidade e da autoestima do *ser-leitor*. Enquanto supre a necessidade

de ficção e fantasia (Candido, 1972), proporciona-o uma experiência estética que abrange reflexões sobre temáticas sociais presentes na materialidade e, por isso, humaniza-o.

Maggie: “Não, porque não me identifiquei com nenhum personagem. A parte da personagem da menina moça, onde as responsáveis pelo ritual fazem uma festa para comemorar a menina moça. Não exatamente um herói, pois ele conta a história da etnia indígena”.

Lilly: “O Irakisu pois o texto fala bastante da vida dele. Achei ele herói pois deu a sua vida para poder alimentar o seu povo”.

Tedd: “Não vi nenhuma semelhança, mas o Renê, o criador da história é herói porque nos mostrou sua verdadeira origem e cultura mesmo enfrentando um problema de saúde”.

Paull: “Não notei muita coisa parecida, mas o que tem de mais importante é a figura do índio mesmo porque são pessoas que nem sempre o povo branco respeita ou gosta. Acho que o Irakisu é um herói porque não tem motivo na história para ele ser vilão”.

Bob: “Não notei nenhuma semelhança comigo. Gostei muito do Irakisu, pois depois que ele foi criado várias coisas aconteceram. Ele é um bom garoto, um herói, pois ele acabou com a fome da aldeia”.

Timmy: “Não, todos são diferentes em aparência e pensamentos. O Rêne Kithâulu, pelo fato dele ter uma doença no coração, mas não deixou de pensar em sua família, casa e tribo. Na minha opinião eu acho que ele é um herói porque não fez mal a ninguém e lutou para sobreviver”.

Carol: “Não, achei que só a ação seria igual. O índio que viajou entre vários estados e tinha problemas de saúde sofria de uma doença no coração é um herói, pois faz ele se sentir uma pessoa heroica. O Irakisu também foi heroico quando fez o sol nascer”.

Beth: “Acho que o mais envolvido é o menino querendo salvar a todos. Ele é um herói porque ele deu sua vida pelo seu povo. Achei estranho o lua e a sol não ter poder. Eles dois tiveram filhos sendo irmãos”.

Vince: “Eu era o narrador da história já que amo ler ou explicar algo às pessoas, me identifiquei com o narrador. O que se envolve muito é o Renê, não achei ele parecido comigo, mas achei ele muito importante para a história e isso faz dele um herói”.

Petter: “Me acho parecido com o pai dele porque acho importante cuidar da família. O índio que narra a história foi herói pois fez o sol nascer de novo e deu alimento para seu povo”.

Jerry: “Sim, com a mãe, ficando sem saber infelizmente do que aconteceu de verdade na família. O Renê por falar muito de sua recuperação e sua história. Para mim eu o acho um herói por ter ajudado o seu povo”.

Eggie: “Sim, pois as vezes me perguntou quem sou. Eu acho que o mais envolvido é o autor, acho que não é um herói, ele não salvou seu povo”.

Danny: “Com as meninas, as vezes me sinto presa. Eu e o autor. Todos somos descendentes de indígenas se falar da diversidade do Brasil. Então acho que somos meio parecidos sim. Acho ele um herói porque ele ajudou muitas pessoas com seu coração bondoso”.

Natty: “Com as pessoas da aldeia, vivendo a minha vida do jeito que dá. Alguns personagens dos mitos são indecisos quanto às suas decisões o que me identifico um pouco também. Acho que o Irakisu foi um herói porque ele literalmente deu partes de si para as outras pessoas que passavam fome comerem”.

Ava: “Com o Irakisu porque na maioria das vezes sei o que quero e luto por isso. O autor é o que mais participa na obra pois a maioria do livro é uma biografia e não, não consegui achar nenhuma semelhança entre nós. Com

toda certeza um herói porque tipo o menino tinha um coração muito bondoso e fez de tudo para que seu povo conseguisse alimento”.

Pelas respostas de nossos leitores, percebemos que 46,6% se sentiu, de alguma forma, representado pela narrativa, enquanto 53,4% declarou não perceber nenhuma aproximação. Uma vez que o *ser* é feito de linguagem (Heidegger, 2005) e, portanto, de discurso e, como defende Bachelard (2008): “[...] toda grande imagem simples revela um estado da alma” (Bachelard, 2008, p. 84), deve-se observar que entre os leitores que declararam não reconhecer semelhanças entre si e algum personagem, apenas uma leitora, *Maggie*, não formulou nenhuma imagem de herói a partir da leitura da narrativa.

Desse modo, o resultado mencionado anteriormente nos mostra, em suma, que os leitores perceberam situações dignas de serem seguidas e/ou louváveis e, portanto, coerentes com algum comportamento com o qual ele (leitor) concorda e/ou compactua. Nesse sentido, a imagem de “herói”, projetada pelos leitores, em relação ao autor autobiográfico, pode ser um indicativo de que o leitor instintivamente alinhou-se aos sentidos propostos na narrativa, seja porque concorda, seja porque acredita poder transformá-los.

Candido (2000) afirma que: “[...] a interpretação pode abranger tanto o aspecto coletivo de manifestação emocional e ideológica, quanto o tipo de formalização expressiva” (Candido, 2000, p. 46). A leitura da obra *“Tikare: alma-de-gato”*, de Rolim (2017), parece ter despertado a produção de sentidos de forma emocional e ideológica a que se refere Candido (2000), uma vez que 66,6% deles reconheceram aspectos parecidos entre si e algum personagem da narrativa.

Maggie: *“Tikare e não ele não tem semelhança comigo. Ele é um personagem principal então acho que é herói”.*

Lilly: *“O Tikare, sim pois ele é um ser humano como a mim. Ele parece ter sido uma vítima”.*

Tedd: *“Acho ele parecido comigo, pois ele sente os sentimentos de amor e paixão. Não, acho que ele não fez nada heroico”.*

Paul: *“Eu converso com meus cachorros e eles entendem então tem alguma coisa igual sim. Ele foi herói porque se salvou”.*

Bob: *“Tikare, mas ele não tem nada a ver comigo. Ele foi herói porque tentou salvar sua aldeia dos invasores”.*

Timmy: *“Tikare, não se parece comigo. Não é herói e nem vilão. Ele levou um tiro então devia ser vítima”.*

Carol: *“Eu gosto de ouvir histórias e Tikare também. Talvez ele seja herói porque depois que a aldeia dele foi destruída ele foi o único sobrevivente”.*

Beth: *“A Zazori parece romântica e eu acho que sou também, mas quem é mais envolvido é o Tikare. E não é herói é só uma criança”.*

Vince: *“Eu pareço com o Tikare porque gosto de ouvir histórias. Ele pode ter ajudado a aldeia dele”.*

Petter: “*Eu sou parecido com o Tikare porque gosto da natureza. Ele pode ser herói sim, no final ele tentou ajudar a sua aldeia*”.

Jerry: “*Tikare, não é parecido comigo. Ele fala com animais. Não é herói e nem vilão*”.

Eggie: “*O personagem mais envolvido para mim é o Tikare. Acho que a semelhança dele comigo é a curiosidade. Ele tentou avisar sua aldeia dos invasores*”.

Danny: “*O protagonista é o Tikare. Ele teve que suportar a dor do ataque. Isso faz dele um herói*”.

Natty: “*A mãe de Tikare pois ela sempre o ajudava em tudo em relação à suas dúvidas ou problemas. Achei isso parecido comigo e gentileza é uma característica de herói*”.

Ava: “*Não me acho parecida com ninguém da história. Tikare aparece mais, mas acho que todos os personagens são mártir*”.

O protagonista Tikare é o mais referenciado pelos leitores como autoidentificação. Esta parece ter se originado em dois aspectos constituidores, do ser ficcional de Rolim (2017), o próprio fato do personagem ser protagonista e, portanto, possuir destaque na obra e a identidade desse protagonista.

Em “*Irakisu: o menino criador*”, tanto o personagem que intitula a obra, quanto o narrador protagonista, são pessoas indígenas, tal como o protagonista Tikare. Contudo, nem mesmo a etnia *Nambikwara-Waikutesu*, presente no município dos leitores e na narrativa kithãuluana, foi suficiente para que a maioria dos leitores se declarassem próximos, diferentemente do que acontece em Rolim (2017). Isso nos leva a inferir que a identidade adulto *versus* adolescente foi preponderante para os leitores. Logo, podemos perceber que não é todo aspecto identitário que aproxima leitor jovem e texto literário, mas aquele que tem referência prática e concreta na vida do leitor. No caso da obra de Rolim (2017), a adolescência do protagonista.

Aguiar e Bordini (1993) afirmam que, em se tratando de método envolvendo a recepção: “[...] funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 85). A participação à qual as autoras se referem implica, em suma, no leitor se sentir confrontado com o que previa à contextura narrativa. É como se o que ele previa se desfizesse perante à construção imaginativa que ele (leitor) fizera a respeito da materialidade lida.

Esse rompimento de horizonte de expectativas do ser – leitor – pode ocorrer conforme:

[...] a possibilidade – por parte do fruidor – de escolher as próprias direções e coligações, as perspectivas privilegiadas por eleição, e de entrever, no fundo da configuração individual, as outras individuações possíveis, que se excluem, mas coexistem numa contínua exclusão-implicação recíproca (Eco, 2015, p. 188).

As “configurações e individuações” podem confluir (ou não) à formação de sentidos por parte do leitor, a depender da sua percepção quanto ao conteúdo e à forma da materialidade. Em se tratando da práxis envolvendo os alunos do 9º ano de 2022 da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, quando questionados sobre a possível identificação com algum personagem, as impressões sobre o protagonista e os aspectos envolvendo a identidade presente nas tramas lidas, os leitores de “*A fábula do Quase Frito*”, em maioria (90%), associaram algum personagem com pessoas conhecidas:

- Maggie:** “Conselheiro, pois gosta de dar conselheiro, e não deixa dúvidas”.
- Lilly:** “Sim, como o Quase Frito e como a velha do morro”.
- Tedd:** “Sim, conheço pessoas que contam folclore como a velha do morro que citou o Currupira”.
- Paull:** “Talvez, não sei”.
- Bob:** “Sim, tenho alguém que me oriente em momentos difíceis”.
- Jack:** “Meu tio e a minha mãe”.
- Timmy:** “Sim, ela sempre me dá conselhos e quando não os sigo acabo me dando mal”.
- Carol:** “Sim, minha melhor amiga que tá comigo todos os dias me ajudando”.
- Beth:** “Sim, minha mãe que me dá conselhos, que me ajuda como o tuiuiú”.
- Vince:** “O menino que contava as histórias”.
- Petter:** “A pessoa que narrava a história”.
- Jerry:** “Não”.
- Eggie:** “Minha irmãzinha mais nova é inocente e medrosa igual o Quase Frito o que me leva a associar os dois”.
- Danny:** “Meu pai tem um ar de sabichão e sábio igual o conselheiro”.
- Natty:** “Minha avó tem a personalidade parecida com a velha do morro querendo ajudar as pessoas no que pode”.
- Ava:** “Sim, o velho do morro pois ele é esquecido”.
- Megan:** “Sim, meus avós ou pessoas mais velhas sempre nos dão conselhos legais”.
- Quim:** “O menino que leu a história para o amigo dele”.
- Charles:** “Não conheço, mas eu acho que minha vó”.
- Ella:** “Conselheiro, por muita gente sábia que dá conselhos. O Quase Frito por não saber quem ele era e a velha do morro por ser esquecida, sempre tem pessoas assim em nosso redor”.

Aguiar e Bordini (1993) afirmam que: “[...] se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 84). Ao relacionarmos a afirmação das autoras, às respostas de nossos leitores, percebemos que a narrativa parece ter ido ao encontro de suas experiências socio-afetivas, pois os leitores se referiram a um ente familiar e/ou de seu círculo de amizade.

Em “*Irakisu: o menino criador*” (2002) e “*Tikare: alma-de-gato*” (2017), o número de leitores relacionando os personagens às próprias vivências foram significativamente menores,

46,6% e 40%, respectivamente:

Maggie: “Não, não conheço pois nunca frequentei uma aldeia, mas acho legais a cultura e os afazeres deles”.

Lilly: “Sim, perto da minha casa tem um lugar que os indígenas recebem assistência”.

Tedd: “Não conheço ninguém. É difícil achar alguém que se sacrifique pelos outros e sobre o pai dele, se alguém fizer o que o pai fez vai preso”.

Paull: “Sim, meus irmãos costumam ser bem esquecidos igual o Sanerakisu”.

Bob: “Não lembro de ninguém parecido”.

Timmy: “Não conheço”.

Carol: “Não achei com nenhuma pessoa que eu conheço”.

Beth: “Já teve um vereador na minha região que era indígena”.

Vince: “Talvez por ter pessoas que nos ajudaria igual ele e é importante”.

Petter: “Não conheço ninguém como ele”.

Jerry: “Acho que não”.

Eggie: “Sim conheço. Nossos pais costumam ser responsáveis por muita coisa assim como Waninjalosu”.

Danny: “Minha irmãzinha tem o coração bom igual Irakisu, sempre tenta de qualquer forma que pode ajudar as pessoas não importa se a situação a prejudicaria”.

Natty: “Meu pai é determinado igual o pai de Irakisu, sempre testando diversas formas de ajudar nossa família para ver a gente feliz e saudável”.

Ava: “Meu avô é bondoso como Irakisu, sempre tentando dar uma parte de si, digo metaforicamente, para ajudar as pessoas”.

Maggie: “Não conheço”.

Lilly: “Tem os adolescentes indígenas que vemos na escola, mas também acho que nossas mães e avós devem parecer com eles”.

Tedd: “Conheço alguém como a Zazori, muito bonita e ainda muito incrível”.

Paull: “Não conheço”.

Bob: “Sim, conheço dois apaixonados como o Tikare e a Zazori”.

Timmy: “Não conheço”.

Carol: “Conheço alguém como a mãe do Tikare, porque essa pessoa conta muitas histórias”.

Beth: “Não, o jeito de ser e as ações deles são diferentes das pessoas que conheço”.

Vince: “O Tikare é um adolescente comum gosta de brincar, pescar, se divertir, muito curioso, conheço gente assim”.

Petter: “Ainda não”.

Jerry: “Não conheço”.

Eggie: “Sim, igual Tikare e Zazori porque quando adolescentes se apaixonam são iguais”.

Danny: “Conheço, meu irmãozinho é muito enérgico igual o Tikare”.

Natty: “Minha mãe cuida muito de mim igual a mãe de Tikare”.

Ava: “Meu avô vive contando histórias do passado dele igual o avô de Tikare”.

A identificação maior com os personagens scaffianos pode estar associada à resistência que os mitos das narrativas de Kithãulu (2002) e Rolim (2017) oferecem. Pode estar associada, ainda, à identidade dos nossos leitores que, apesar de reconhecerem a importância da cultura indígena para o município em que vivem, não estão inseridos em nenhuma etnia ou comunidade

autóctone e, portanto, possuem pouco conhecimento sobre as vivências e costumes dos povos representados nas narrativas lidas.

Eco (2015) pondera-nos que: “[...] cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro dentro de uma perspectiva original” (Eco, 2015, p. 68) que se pauta em elementos da própria narrativa para respaldar esse reviver original e frutivo. É o que podemos perceber pelas respostas dos leitores quanto ao protagonista e suas experiências. Em Scaff (1997), 45% das respostas indicaram pontos positivos das experiências do protagonista *Quase Frito*, bem como o seu perfil, enquanto 20% apontaram defeitos e qualidades associados às experiências que consideravam preocupantes:

Maggie: “Acho ele destemido e se aventurava muito. Não deixa ninguém o obrigar a fazer coisas que não quer. Não seria legal viver as partes tristes da vida dele, mas enfrentar o mundo igual ele enfrentou nos ensina a ser fortes”.

Lilly: “Que ele é muito forte e corajoso, pois foi descobrir a vida mesmo depois de quase morrer queimado. Muitas pessoas acabam desistindo de lutar por coisas bem menores. Seria bom e ruim viver como ele. Ruim porque foi sofrido e muitos não suportaria e bom porque traz uma experiência pra vida”.

Tedd: “Ele parece chamar bastante atenção e ser legal, mas também é teimoso porque o mundo, os outros personagens queiram deixar ele pra baixo, mas ele insistiu e se manteve firme. Seria boa a parte que ele andou bastante, descobriu vários lugares legais”.

Paull: “Ele canta muito, mas não nasceu cantor teve que aprender e viver uma aventura e descobrir quem você é seria bom”.

Bob: “Um animalzinho curioso sobre a sua origem, insistente e forte porque a vida estava contra ele e ainda assim continuou lutando. Eu acharia legal andar pelo mundo buscando o jeito de ser”.

Jack: “Triste a situação dele, mas é difícil saber quem ele é só porque alguém contou a história dele e por isso não acho que seria legal viver igual a ele”.

Timmy: “Ele sofre bastante com a falta da sua família, mas não desanima. Eu não gostaria de viver da mesma forma que ele. Por mais que tenha vezes que eu não saiba o quê eu sou e não me encaixar em uma sociedade, viver do mesmo modo que ele sem família seria mais ruim”.

Carol: “Que ele tem sorte dos meninos passarem bem na hora, senão ele ia morrer queimado. Não seria bom passar por isso”.

Beth: “Ele parece um personagem com muitos problemas e muitos mistérios a ser resolvidos. Sofrer em um incêndio não parece algo bom e ficou procurando a sua própria identidade. Ele deve ter vivido angustiado”.

Vince: “Que ele foi ajudado pelos amigos, mas quase nunca tinha sorte: exemplo: o fogo que quase matou eles e os morros altos que fizeram-lhe faltar o ar. Talvez, talvez seja bom viver as mesmas experiências que ele não pelo fato dos perigos, mas porque não deixa de ser uma aventura”.

Petter: “O menino não tinha sorte apenas azar. Quase morreu, depois os amigos queriam que ele fosse algo diferente do que ele era mesmo. Foi embora ninguém ajudava. Passou frio e fome na floresta. Passou medo. Caiu de cima de uma árvore. Só no final que ele aprende a cantar e é feliz. Acho que eu gostaria, sim, pelas ações que eu e meus amigos vinha ver”.

Jerry: “Acho ele interessante e sortudo, porque ele quase foi frito e quer saber suas origens. A parte que ele quase foi “frito” e não sabia o que ele era é pesado, mas viajar conhecer pessoas seria ‘de boa’”.

Eggie: “Achei ele muito interessante pois gostei do jeito que ele descobre o animal que é. E, sim, seria bom saber exatamente quem somos”.

Danny: “Achei ele sortudo porque ele quase foi queimado e sobreviveu. As situações que ele passa são legais e com muita adrenalina o que eu me interessava muito porque não gosto de uma vida pacata”.

Natty: “Acho ele um protagonista muito legal porque passa por inúmeras dificuldades relacionadas a sua identidade e autoconhecimento e mesmo assim não desiste de descobrir sobre ele mesmo. Em várias ocasiões ele vence seus medos para vencer seus problemas e isso é muito legal, ter forças quando ninguém mais espera que a gente consiga”.

Ava: “Que ele sofreu muito, porém ele superou tudo. Seria bom não viver todos os detalhes, mas viver as partes que ele começou muita coisa e foi muito forte”.

Megan: “Ele é corajoso por sair para descobrir a vida. O que teve de importante e que eu consideraria viver é saber onde se encaixa no mundo”.

Quim: “Que era muito azarado, sem sorte, mas ele também é muito corajoso por ter enfrentado suas inseguranças e cantado para todos os pássaros. Descobriu que nasceu para cantar. Isto seria, sim, legal de viver. Ter mais experiências para viver ainda mais com os amigos”.

Charles: “Ele é esperto e astuto por ter passado por muitos obstáculos com ser quase frito e conseguido escapar. Em algumas situações sim como fazer vários amigos e descobrir muitas coisas sobre si mesmo, mas em outras situações não porque ele já foi Quase Frito”.

Ella: “Gostei dele, foi importante e muita gente se identifica com ele, mas não seria bom passar por tudo que ele passou e ter incertezas. Ser bússola para outras pessoas não deve ser fácil”.

Os leitores parecem ter fruído a narrativa de forma inclusiva a reconhecer dificuldades extremas vivenciadas pelo protagonista. Os leitores *Jack*, *Timmy*, *Carol* e *Beth*, esgarçaram nas suas respostas a possibilidade de humanização do sujeito por intermédio da literatura a que Candido (1972) se refere, pois demonstram a ambiguidade de tentar entender os sentidos vividos pelo protagonista e, ao mesmo tempo, o medo de experienciar algo além das próprias capacidades.

Sobre o perfil de *Irakisu*, os leitores foram unânimes em aprová-lo, mas as vivências do protagonista causaram estranhamento em 60% dos nossos leitores:

Maggie: “Eu gosto dele, pois ele conta a história da etnia indígena. Seria bom viver em contato com os animais”.

Lilly: “Ouvir histórias é bom, só isso”.

Tedd: “Acho que a molecada deveria conhecer mais sobre eles”.

Paull: “Viver histórias de faz de conta é bom, mas morrer não”.

Timmy: “Seria interessante saber como o mundo foi criado mesmo”.

Carol: “Eu não ia gostar de viver com a tristeza dele não”.

Beth: “Saber os segredos do universo pode ser bom e ruim”.

Vince: “Eu não imagino como é saber que minha família passa fome”.

Petter: “Não. Saber demais nunca é bom e morrer também não é nem para salvar os outros”.

Jerry: “Mas isso é assustador”.

Eggie: “Deve ser legal ser herói, salvar as pessoas”.

Danny: “Mas é triste se sacrificar pelos outros”.

Natty: “Deve ser difícil ter as origens familiares que ele teve. Tipo seu pai é seu tio também”.

Ava: “Mas perder a vida por isso é triste e os pais serem irmãos e pesado”.

Candido (2000) afirma que: “[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada” (Candido, 2000, p. 49). Isso significa que o externo da narrativa pode fornecer meios para que o leitor consiga romper as próprias expectativas da obra. Em referência aos fenômenos vivenciados pelo protagonista de Rolim (2017), apenas 53,3% se manifestou a respeito e, ainda assim, as opiniões destes ficaram divididas entre a adesão – ou não – sobre as vivências do protagonista.

Maggie: “A história dele é triste porque não foi mito. Muito triste saber que já aconteceu isso na nossa história”.

Lilly: “Os contos do Tikare são muito mais bonitos que da outra história. O Tikare parece muito inteligente e corajoso”.

Tedd: “Ele foi corajoso o tempo inteiro da obra. Os brancos deveriam respeitar os indígenas porque somos todos iguais”.

Paull: “Ele parecia descolado e talls. Conhecer a natureza e conversar com animais deve ser legal, mas ter que lutar para viver em um lugar não”.

Bob: “Tikare é curioso e engraçado, a coisa legal da vida dele é ser amado pelos seus”.

Timmy: “O Tikare era corajoso e forte. Eu gostaria de ter o dom de falar com animais”.

Carol: “A vida de infância dele parece ter sido legal e ensinou ele a crescer”.

Beth: “Eu gostei dele, mas ao mesmo tempo fiquei pensando que deve ser complicado saber que os passarinhos podem contar tudo que eles vê pra um humano. (rsrsrs)”.

Vince: “Ele parece ser galã com as mulheres e isso deve ser legal. (kkkkkk)”.

Petter: “O personagem parece ser igual a nós e a história é bem forte com a chegada dos invasores. É bom conhecer essas coisas, mas é muito triste também”.

Jerry: “Eu gostei dele, mas sei lá, eu achei que ele ia salvar a garota”.

Eggie: “Eu achei ele meio covarde. Ele correu da briga e deveria ter salvado a menina”.

Danny: “Achei ele igual a qualquer um de nós. Deve ter sido difícil perder sua família”.

Natty: “Achei ele corajoso, engraçado e devia ser bonito porque a garota que ele gostava correspondia ele”.

Ava: “Um adolescente como todos os outros. Gostaria de aprender a falar com passarinhos”.

Pelas respostas dos leitores, percebemos que 86,7% associaram alguma característica positiva do protagonista. Esse fenômeno pode ter ocorrido devido à proximidade da idade dos leitores com a idade do protagonista, mas, também, nos mostra que: “[...] a noção a respeito de um ser, elaborada por outro ser, é sempre incompleta, em relação a percepção física inicial. E

que o conhecimento dos seres é fragmentado (Candido, 2018, p. 56). Podemos dizer, portanto, que mesmo os adjetivos escolhidos pelos nossos jovens leitores, são apenas um prisma associado naquele espaço-tempo pelos adolescentes.

Bakhtin (2014) fala-nos que: “[...] o conteúdo representa o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado” (Bakhtin, 2014, p. 35, **grifo original**). A afirmação do autor assevera que o conteúdo presente, em determinada obra, tem estreita relação com o contexto social em que a obra foi produzida e, portanto, faz-se pertencente a ela enquanto se torna necessário à fruição da obra por parte do sujeito leitor jovem.

Quando questionados sobre aspectos sociais da obra, os leitores de “A fábula do Quase Frito” demonstraram perceber que a busca das origens e da identidade pode auxiliar na evolução do próprio ser.

Maggie: “Depende, pois alguns se sentem mal pela origem, e outros se sentem orgulhosos e, sim, pois com pressão psicológica é possível acreditarmos no que outro fala”.

Lilly: “Com certeza se sente melhor, pois quando se finge ser alguém ou algo pode causar confusões consigo mesmo. Só que eu acho sentir melhor e a influência só é possível se for deixado”.

Tedd: “A pessoa se sente melhor porque não ficará com essa dúvida na cabeça e porque conforme você passa um tempo em um determinado lugar, você começa a passar a fazer os costumes, cultura, até o seu jeito de ser, as pessoas desse lugar”.

Paull: “Sim e sim porque querendo ou não quando a gente corre atrás de se conhecer mais a fundo se sente seguro consigo mesmo e mais confiante para enfrentar certos obstáculos e as pessoas podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente já que nós seres humanos somos perfeitamente influenciáveis”.

Bob: “Sim, porque traz conforto saber sua origem, mas vivendo com má companhia a gente pode sentir vontade de ser o que o outro é e parecer com aquela pessoa”.

Jack: “Depende, se ele descobrir que seus pais o abandonaram seria no mínimo triste, porém se ele encontrasse os pais dele na história e viverem juntos para sempre seria uma história feliz. Quando você vive com as pessoas acaba ficando igual ou parecido com as pessoas que convivem com você”.

Timmy: “Sim, pois ele se sentirá confortável pelo menos uma vez na vida. Às vezes sim, pois somos influenciáveis e com apenas um comentário podemos mudar para nos encaixar mais não dá certo”.

Carol: “Depende como ele foi não abandonado, se ele quis procurar pelos pais. A influência depende das pessoas, se quem ouve se deixa levar, pode até deixar para baixo com as respostas”.

Beth: “Depende muito da pessoa e da história por trás, mas se você achar suas próprias origens pode ser algo bom mais se você acha algo ruim nas origens e com as pessoas que você convive você acaba se adaptando e se parecendo com essas pessoas”.

Vince: “Pode sim, a melhor coisa é na aceitação da coragem, ou qualquer outra acho que realmente faz se sentir melhor. Pessoas com o psicológico fraco, que afetado talvez dependa da influência de outras pessoas”.

Petter: “Acho melhor quem busca as próprias origens, por ser criativo busca objetivos, por críticas faz a pessoa se esconder”.

Jerry: “Sim, porque quem busca as origens pode até aprender que não se pode seguir a influência dos outros, pois cada um tem seu jeito”.

Eggie: “Sim pois saberão sua verdadeira identidade e que cada um tem sua personalidade e seu jeito de ser”.

Danny: “Sim, porque nós temos que achar nossas raízes e nosso jeito certo de ser, nossa própria identidade sem outras pessoas interferirem”.

Natty: “Em algumas vezes sim, mas já em outras não porque nunca se sabe se você vai gostar do que descobrir ou se sentir mal por qualquer que seja as informações. Tendemos a querer ser igual as pessoas que amamos e copiar o jeito de ser da pessoa o que influencia em nossa própria personalidade”.

Ava: “Sim, pois é bom descobrir mais sobre você mesmo e a convivência muda muita coisa”.

Megan: “Sim. Fingir ser quem não é nos quebra por dentro. Sim, acredito que muitos mudam quem são para agradar alguém”.

Quim: “Sim, porque se autodescobrindo é que se pode desenvolver melhor seus próprios pensamentos. Depende se você se importa com essa pessoa ou se a opinião dela importa pra você porque com certeza um estranho que você nunca viu na vida não é capaz de influenciar permanentemente seus pensamentos e ações”.

Charles: “Sim porque ninguém vai opinar na sua história. e cada pensamento é de um jeito”.

Ella: “Sim, bom você saber quem você é e de onde veio, quais pessoas são responsáveis por uma ou outra característica nossa. Mas essa descoberta pode nos fazer mudar pra agradar as pessoas que encontramos”.

Como podemos perceber, 75% dos leitores afirmaram, também, ser possível as identidades sofrerem influências externas. Isso acontece porque, como defende Woodward (2000): “[...] estamos sujeitos a forças que estão além do nosso controle” (Woodward, 2000, p. 55). Ou seja, a subjetividade pela qual nos orientamos e nos respaldamos para estruturar nossa identidade, pode acontecer racional e/ou irracionalmente em diálogo com estímulos que nos circundam.

Eco (1985) afirma-nos que a obra: “[...] quer ser uma experiência de transformação para o próprio leitor” (Eco, 1985, p. 44). Tal fato acontece, uma vez que os sentidos formulados pelos leitores perpassam por conteúdos que orbitam o meio social dos personagens, em especial, do protagonista. Ao lerem “*Irakisu: o menino criador*” (2002), nossos jovens leitores foram unânimes em afirmar sobre a importância de resguardar os bens memoriais de determinada sociedade.

Maggie: “Pelo fato de expor o que se passa, de mostrar o que se passa dentro da aldeia e cultura a pessoa pode se sentir melhor e é muito importante isso porque senão a cultura se perde e isso já está acontecendo, eles passam produtos, fazem compras, e antes eles viviam da caça”.

Lilly: “Sim, porque ele se torna um herói. Cada comunidade tem o seu próprio jeito e quando os costumes se encontram pode haver sim influência”.

Tedd: “Sim, porque está fazendo algo bom para sua comunidade. Sobre a influência também sim porque eles hoje em dia vivem igual a nós antes eles viviam de caça e pesca hoje a maioria come como nós”.

Paull: “Sim, pois ele acabou com um tormento das pessoas que ama. Todas as comunidades são diferentes umas das outras, mas na nossa comunidade tem capoeira e várias outras danças que não são daqui”.

Bob: “Acho que sim, porque a pessoa vive leve sabendo que luta pela sua família pelas minorias que não pode ser esquecido. Elas podem ser boas, um pouco, pois acabamos pegando costumes”.

Timmy: “A pessoa se sente bem porque protegeu sua cultura. A gente acaba usando uma coisa ou outra. Então acontece isso porque seria diferente tanto para gente quanto para eles por ser de culturas diferentes”.

Carol: “Sim, porque ele está lutando pelas memórias do seu povo. Essas memórias podem influenciar em outros povos se forem amigáveis não teriam nada contra”.

Beth: “Sim, pois ela se sente uma pessoa heroica. As amizades influenciam nas nossas atitudes e as culturas acabam circulando entre as pessoas”.

Vince: “Sim, pois ele está fazendo o bem. No que diz respeito à influência dessa cultura também sim pois a gente pode gostar e usar alguns costumes de outra comunidade”.

Petter: “Sim, faz a pessoa se sentir heroico e ajuda seu povo. Os costumes do brasileiro nasceram na mistura de culturas. Isso é legal porque tudo pode acontecer. Eu posso ser branco, índio ou negro pela minha cultura”.

Jerry: “Sim, pois a pessoa estava protegendo uma cultura que vem vivendo através de anos. Acho bom comunidades se aproximarem, mas por outro lado não”.

Eggie: “Com certeza, pois é uma luta digna e ajuda inclusive outras pessoas a conhecer por aproximação entre comunidades diferentes. Tipo, a farinha de tapioca que veio originalmente dos indígenas e a gente se apropriou disso também”.

Danny: “Lutando pelo seu povo você mantém a memória dele viva e o respeito também. Influencia muito porque por exemplo, as colonizações foram as que basicamente criaram a identidades de vários países, por uma desumanidade, mas foi assim”.

Natty: “Lutando por uma boa causa e nobre você fica em paz consigo mesmo sabendo que faz diferença no mundo. Pode acontecer influência em culturas diferentes”.

Ava: “A luta por seu próprio povo é muito importante porque infelizmente até hoje os indígenas são deixados de lado e julgados pelo preconceito. Tendo contato nós temos o costume de copiar as coisas que gostamos como em uma amizade você copia as manias do seu amigo”.

Ao lermos as respostas dos leitores, percebemos que por meio de um conteúdo representado na narrativa kithãuluana, o leitor pode se identificar com experiências e vivências dos personagens, compreender as mensagens transmitidas pela obra, além de refletir sobre questões relevantes da sociedade.

Ao serem questionados sobre reafirmar as próprias origens e ao processo de assujeitamento cultural, os leitores foram, também, unânimes em afirmar que, enquanto

contexto social, é necessário haver um resguardo das próprias origens e uma reafirmação memorial da comunidade em que se vive, principalmente, porque a imposição de uma cultura à outra é fato.

Maggie: “Sim, porque a pessoa vai se sentir uma nova pessoa. Acho que sim porque as culturas geralmente são parecidas”.

Lilly: “Sim, porque nada é tarde para começar de novo. A cultura dos portugueses passou por cima dos povos indígenas”.

Tedd: “É importante falar das próprias origens e isso pode ser um recomeço”.

Paull: “Sim, como aconteceu na aldeia de Tikare teve as duas coisas. Os brancos chegaram e o Tikare teve que recomeçar”.

Bob: “Sim, porque ela se sente melhor quando afirma suas origens. Os portugueses se impôs e deve ser importante começar de novo”.

Timmy: “Sim exemplo disso foram os colonizadores que escravizaram e obrigaram os indígenas a ter o mesmo modo de vida deles”.

Carol: “Sim, erros são cometidos e ficar preso ao passado não é certo, recomeços é o melhor para se fazer”.

Beth: “Acredito que uma cultura pode sim se impor pela força. Mas podemos guardar lembranças e recomeçar”.

Vince: “Sim, não sei explicar”.

Petter: “Pode acontecer se as pessoas esquecerem da própria cultura”.

Jerry: “Sim, como aconteceu na aldeia de Tikare, os homens brancos talvez tenham pensado que eram superiores a eles, por isso destruíram tudo”.

Eggie: “Sim porque assim a pessoa pode ser feliz em outro lugar, mas com os mesmos conhecimentos e gostos”.

Danny: “É bem difícil ver duas culturas viver em harmonia pois se você for analisar os livros de história sempre é acabado em guerra”.

Natty: “O Recomeço da pessoa seria com o ambiente e pessoas diferentes, mas suas crenças e origem continua o mesmo”.

Ava: “Sim, porque nunca se esquecerá dos seus princípios. Eu acho que podem viver sim em harmonia, a violência não é necessária”.

Conforme Bakhtin (2014): “[...] o próprio objeto estético constitui-se, a partir de um conteúdo artisticamente formalizado (ou de uma forma artística plena de conteúdo)” (Bakhtin, 2014, p. 50, **grifo original**). A afirmação Bakhtin (2014) confrontada pelas respostas dos adolescentes, nos faz perceber que o conteúdo de um objeto estético pode contribuir efetivamente para ampliar o conhecimento e promover a empatia e a humanização do sujeito leitor, além de instigá-lo a desenvolver nuances de criticidade e consciência do mundo ao seu redor.

As respostas dos leitores *Lilly, Paull, Bob, Timmy, Jerry e Danny*, demonstram que 40% dos leitores perceberam a necessidade de interagir *com/sobre* a realidade presente na materialidade literária.

5.6 A forma e o questionamento de expectativas do leitor

A produção de sentidos a partir de textos literários pressupõe uma história de leitura, mas, também, a (re)organização da materialidade. Se a forma presente na obra literária desafiar as expectativas convencionais do leitor, instigá-lo a questionar-se sobre a obra e seu escopo geral, possivelmente, a materialidade consegue reunir forma e conteúdo a patamares que elevem a compreensão do texto. Segundo as palavras de Bakhtin (2014): “[...] a forma artisticamente criativa dá formas antes de tudo ao homem, depois ao mundo [...] Ela pode humanizá-lo diretamente, humanizando-o, animá-lo, colocá-lo numa relação axiológica [...] com homem [...]” (Bakhtin, 2014, p. 69).

A relação entre a forma e o conteúdo pode promover o questionamento das expectativas do leitor, capazes de entreter e, ao mesmo tempo, desafiar a compreensão do jovem leitor. Questionamos os leitores sobre as imagens da narrativa scaffiana e kithãuluana e pelas respostas dos leitores de “*A fábula do Quase Frito*”, percebemos que a recepção das imagens aconteceu de forma predominantemente positiva, com aproximadamente 85% dos leitores, expressando uma opinião favorável, contra 15% que fizeram declarações negativas acerca das imagens.

As respostas dos nossos leitores estudantes evidenciam que a leitura, ainda que de uma imagem, transcende a ação neurocognitiva da razão. Alcança a empatia, a emoção e a identificação do leitor diante da situação e/ou da vivência-recorte da obra. Promove, portanto, um certo vínculo do leitor com a arte exposta e destaca que, em um mundo cada vez mais imagético e visual em que a agilidade da informação predomina, faz-se imperativo que a mediação de leitura literária se adapte, também, de forma a dialogar com as novas formas de ler literatura, além de ultrapassar o sentido da imagem apenas enquanto uma forma de enfatizar a narrativa e possibilitar que o leitor desfrute do *ler*, independente do código linguístico que o condiciona.

Danny, *Quim* e *Charles*, nos mostram que, como afirma Cosson (2021): “[...] ler é entrar em uma conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto” (Cosson, 2021, p 14). Ao externar opiniões como:

Danny: “(...) parecem ser crianças até mais novas que nós (...)”.

Quim: “(...) com o jeito das caras das crianças a gente percebe a idade dos personagens (...)”.

Charles: “(...) pra mim é umas imagens sem sentido, mas a imagem da capa relata um pouco (...)”.

Os leitores fazem perceber que a dialogicidade entre forma e sentidos produzidos perpassa pelo protagonismo das reflexões próprias do leitor, bem como da associação direta ao sociocultural e subjetividades de quem lê. A maioria das respostas positivas quanto à aceitação e até dependência do leitor jovem para o entendimento da obra torna imperativo, também, a reflexão de que o mediador de leitura literária se adapte, não apenas em sentido estrito de levar estilos pré-fixados de materialidades (escritas ou visuais), mas de ampliar as possibilidades de leitura crítica relacional do estudante.

Já a obra *“Irakisu: o menino criador”* (2002), embora ainda bem recebida por seu público-alvo, apresentou uma taxa de aprovação inferior, com 80% dos leitores expressando uma visão positiva em relação às imagens, contra 20% declarando algum aspecto negativo do texto imagético e/ou sugerindo melhorias. A diferença pode estar relacionada ao estilo visual adotado na obra que contou com a arte dos indígenas infantis. A comunicação da obra literária proporciona identificação e prazer ao leitor, impulsiona a transformação do meio, transcende-o aos interesses práticos do cotidiano e permite sua liberdade estética de julgamento. É o que evidencia as respostas dos leitores a seguir:

Lilly: *“Me confundiam, pois, cada hora falavam de alguma coisa diferente, mas a capa ajudou porque aparece o menino Irakisu”.*

Timmy: *“Me ajudou um pouco mas acho que devia ter uma imagem a cada folha. Sim, fala sobre um índio e tem um índio na capa então o leitor já consegue ir assimilando”.*

Eggie: *“Me ajudaram a entender sim e a imaginar melhor também, mas algumas não tinha sentido. Representa bem porque mostra um herói, um “índio” Irakisu”.*

Natty: *“A imagem da capa não representa ao todo porque não tem nenhuma referência aos outros contos indígenas”.*

Ao questionarem as imagens na obra, os leitores demonstraram que a narrativa kithãuluana cumpriu uma de suas principais bases enquanto arte, a de discutir conceitos e ideologias presentes na sociedade. Uma vez que: “[...] a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (Candido, 2000, p. 19), percebemos que as imagens desenvolveram um importante papel na construção de sentidos. Seja as imagens da ilustração e/ou àquelas sugeridas ao leitor por meio da narrativa, estas permitem uma melhor compreensão da obra.

Em se tratando da leitura da narrativa de Rolim (2017), 53,3% dos leitores declararam que a falta de imagens não prejudicou o entendimento da obra.

Maggie: *“Representa sim porque ele vive em uma floresta ou aldeia”.*

Lilly: “As imagens ajudam nós a entender mais igual o mato e o que apresenta na capa”.

Tedd: “Acho que prejudicou pois consegui imaginar menos os personagens da obra. A história se passa na floresta e na capa ilustra uma floresta”.

Paull: “Facilitaria entender, porém não está difícil imaginar. a capa é de uma floresta e a história se passa em uma”.

Bob: “Não eu achei a história já bem explicativa sem as imagens. Tem sem uma relação pois eu acho que é o lugar onde se passa a história”.

Timmy: “Sim, porque eu não consegui imaginar como acontece a história. A capa mostra a mata onde Tikare vivia”.

Carol: “Para mim fez um pouco de falta pois não tenho uma imaginação muito fértil. Talvez, tem umas matas e florestas, porém eu não saberia que era sobre isso”.

Beth: “Não, gosto de livros com imagens para melhor visualização de cenários, mas não são necessários. A capa refere muito porque fala sobre mata”.

Vince: “Podia sim ter imagens, mas não me prejudicou pois consegui imaginar. A capa é boa porque isso acontece numa floresta”.

Petter: “Eu acho que prejudica. porque demora a entender. Acho que sim pois ele fala muito sobre a natureza”.

Jerry: “Não, pois vou lendo e imaginando. Gostei da capa pelas matas”.

Eggie: “Não, eu achei a história bem detalhada. A gente consegue ver muitas semelhanças na capa”.

Danny: “Prejudicou só um pouco pois ficou difícil de imaginar os cenários e personagens. Na capa mostra a mata que é sem sombra de dúvidas aqui é descrita no livro”.

Natty: “Para mim não prejudicou em nada porque a escrita é bem fácil de entender. Muitas cenas do livro descrevem uma floresta igualzinha à da capa”.

Ava: “Mesmo com a escrita fácil de interpretar tem gente que tem a dificuldade em imaginar os cenários. A mata parece aquela do Tikare”.

Pelas respostas percebemos, também, que todos os leitores confirmaram a eficácia da imagem da capa a representar a história. Desse modo: “[...] o fruidor colabora efetivamente para uma criação do objeto estético” (Eco, 2015, p. 81), pois fornece outras perspectivas à materialidade durante a leitura. As experiências do sujeito não apenas o constituem enquanto um *ser*, mas, principalmente, orienta a relação entre autor, texto e leitor. Estes, constituídos da historicidade, produzem efeitos de sentido que podem – ou não – ser coerentes com a expectativa do leitor.

Sabemos que a forma do texto literário pode desafiar e auxiliar o leitor a questionar as próprias expectativas, transformar a experiência de leitura em fruição e em diálogo entre autor-texto-leitor. A forma do texto pode sugerir, ainda, manipular e, até mesmo, subverter as expectativas do leitor, desde à disposição dos elementos visuais, até à linguagem empregada na obra. Ao lerem “A fábula do Quase Frito”, apenas 15% dos leitores declararam ter enfrentado algum desafio quanto às palavras.

Danny: “Só em algumas tive dificuldades, já outras eram bem fáceis de se entender e a história é bem fácil de se interpretar”. Eu acho que não, pra mim todos os personagens falavam normalmente. Não consegui pensar muito bem, mas acho que é em Cuiabá por causa do sotaque apresentado em algumas partes do livro”.

Charles: “Em algumas palavras eu tive dificuldade principalmente nas de sotaque cuiabano. A linguagem foi certa para o Conselheiro. Ele usava palavras vagas com ar de misterioso e maduro o que eu achava que combinava com sua personalidade. E o próprio Conselheiro mostra que a história se passa no pantanal de Mato Grosso”.

Eggie: “Não achei nenhuma palavra difícil, só palavras que mostra que cada um fala do seu jeito. O que é boiota, pituca? Acho que a história se passou em Cuiabá, a capa do livro mostra”.

As respostas acima descritas, nos mostram que os leitores tiveram certo grau de dificuldade com as palavras e, ainda assim, conseguiram identificar a presença de uma cuiabania, uma identidade próxima do sujeito leitor. A pergunta: “O que é boiota, pituca”, feita pela leitora *Eggie*, evidencia o fato de que, por mais que o leitor (re)conheça termos de sua identidade na obra literária, há sempre algo a mais a ser (re)conhecido.

Os 85% dos leitores que citaram não encontrar dificuldade na leitura parecem ter percebido que: “[...] pensar e ser têm seu lugar no mesmo, e a partir deste mesmo formam uma unidade” (Heidegger, 2018, p. 12). Ou seja, a interpretação dos leitores pode ter partido de aspectos identitários dos quais a historicidade pode ser o ponto que embasa os sentidos e conclusões do leitor sobre a obra.

Quanto à forma linguística das obras de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), 86,6% dos leitores de ambas as obras afirmaram enfrentar alguma dificuldade para entender a narrativa. Aguiar e Bordini (1993) afirmam que: “[...] os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar a admiração do leitor” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 90). A maioria dos leitores de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), parecem ter entendido as palavras de expressão *nambikuara* e *haliti* a partir da pesquisa nos glossários das narrativas.

Timmy: “Algumas são diferentes, mas não precisei, pois tinha no livro. Achei que por ser de cultura indígena tem sua própria linguagem”.

Carol: “Algumas porque nas línguas dos índios eles usam linguagens desconhecidas para gente e que faz todo sentido ser usada. Isso é mostrado quando falam do pássaro”.

Eggie: “Sim, eu tive dificuldade porque são palavras de língua indígena. Mas acho que a linguagem foi adequada. A forma de falar deles representa bem a personalidade de cada um”.

Natty: “Achei algumas palavras difíceis de entender e interpretar por estar no idioma indígena e essa forma de falar é adequada, por exemplo, o menino *Irakisu* tem um jeito de falar doce igual o seu coração que é bondoso”.

Beth: “Sim, tinha que usar o dicionário do próprio livro. As palavras usadas pelos índios nas histórias são palavras na língua deles”.

Vince: “As palavras de língua indígena algumas foram difíceis de entender. O *Tikare* e os mais novos teria falas diferentes dos mais velhos: mãe, pai, avô, falariam de um jeito mais formal e sério”.

Ava: “As palavras são bem fáceis de entender e não tive nenhuma dificuldade, mas as palavras indígenas deixaram a história meio difícil”.

Lilly: “Eu entendi quase tudo as palavras diferentes mostram que são indígenas”.

As respostas acima descritas, nos mostram que a escolha lexical e estilística e a linguagem utilizada na narrativa criam atmosferas, evocam emoções, moldam as expectativas do leitor e norteiam o questionamento sobre a obra. Ao citarem a linguagem indígena presente na materialidade, os leitores parecem demonstrar que percebem o fenômeno linguístico como uma das manifestações identitárias de determinado povo e, instintivamente põem, em discussão, o fato de que: “[...] o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*” (Hall, 2015, p. 40, **grifo original**).

Dentro de um espaço e tempo ficcionais, as narrativas de Rolim (2017) e Kithãulu (2002), seja por meio de conotações, projeções imagéticas, discursos e ideologias implícitas e/ou vocabulários específicos, as narrativas de expressão indígenas, em Mato Grosso, se projetam como um conteúdo representado (Candido, 2000) a reformular-se: um discurso literário que escorre da materialidade da obra à co-autoria do leitor jovem.

5.7 A ampliação do horizonte do leitor: um jogo de sentidos

A forma do texto enquanto um questionamento de expectativa, não busca simplesmente surpreender o leitor, mas sim, a ampliação da compreensão, a provocação de reflexões e a expansão dos horizontes cognitivos do leitor. Quando o leitor transcende a absorção passiva de um texto, acontece o que Aguiar e Bordini (1993) chamam de ampliação do horizonte de expectativas manifestada pela reunião da *poiésis*, *aisthesis* e *katharsis*. No estágio de ampliação, os leitores: “[...] tomam consciência das alterações e aquisições, abtidas através da experiência com a literatura” (Aguiar; Bordini; 1993, p. 90).

Desse modo, as opiniões dos leitores de “*A fábula do Quase Frito*” (1997), ficaram divididas quanto a preferirem realidade e fantasia, mas a maioria dos leitores, 80%, pareceu reconhecer o social presente na narrativa de Scaff (1997).

Maggie: “Os dois, porque ambos são interessantes. Se são possíveis, sim e não, sim porque ocorre queimadas onde animais são encontrados queimados e não porque é difícil de um animal falar”.

Lilly: “Depende, às vezes uma é melhor que a outra dependendo de como foi escrita. Essa história que lemos é possível de acontecer porque muitos queimam matas sem saber o que ou quem pode estar lá”.

Paull: “Histórias parecidas com a realidade, porque é melhor de entender e relacionar com a vida. A história do Quase Frito não acontece com facilidade porque animais não falam”.

Carol: “Eu prefiro mais com a realidade e provavelmente, sim, acontecimentos de pessoas subir o morro e pegar fogo é possível, mas não de achar um bicho que fala”.

Vince: “Prefiro histórias realistas, são mais flexíveis à realidade. E na realidade da história que lemos todos são acessíveis na realidade ou até mesmo já aconteceu de pessoas adotarem bichos selvagens e domesticá-los”.

Petter: “Com a realidade por me identificar mais, por a história ser realista eu aprendo com ela. Nessa história não teve muita realidade porque tuiuiús não vão na casa das pessoas conversar, nem passarinhos escolhem se vão trabalhar ou ficar de boa”.

Jerry: “Histórias reais, pois me conquista mais, a parte de ter muito desmatamento foi real na história”.

Eggie: “Parecidas com a realidade, pois acredito mais. O que teve de real nessa história é que há muitas queimadas no mundo”.

Natty: “Prefiro histórias baseadas em fatos reais pois tem mais coisas legais e que pode acontecer na realidade”. Apesar de não ser baseada na realidade podemos associar a história do Quase Frito com a realidade porque há muito desmatamento no mundo”.

Quim: “Gosto mais da realidade porque não tenho uma imaginação constante que possa acompanhar todo o drama das histórias de fantasia. Se aconteceu é fácil de entender. Sobre associar com a realidade pode acontecer que muitas crianças vão brincar e se perdem”.

Quanto à leitura de “*Irakisu: o menino criador*” (2002), os leitores demonstram perceber onde se passa a história e que a relação entre os meios e os dados de manifestação, em uma materialidade literária, possuem uma interdependência na produção de sentidos.

Maggie: “É comum as pessoas precisarem de tratamento”.

Lilly: “(...) e, sim, viver em grupo é possível”.

Tedd: “Algumas coisas acontecem, outras não. O ritual da menina moça acontece”.

Paull: “Um menino criar o sol com certeza não, mas um garoto com problema do coração sim”.

Bob: “(...) podem acontecer. Os indígenas sofrem mesmo com as mudanças e talls e é possível alguém adoecer do coração”.

Timmy: “(...) muitas das coisas são possíveis. Velhinhos cantando e violência também”.

Carol: “Aqueles mitos são ficção”.

Beth: “Acho que tem duas coisas possíveis o menino doente e a festa da menina moça”.

Vince: “As histórias dos mitos são de mentira, mas um homem contar histórias e procurar tratamento é possível”.

Petter: “Sim pode acontecer alguém ter problema do coração e tratar”.

Jerry: “Não acho possível a lua e o sol ser gente não é possível, mas a história do menino parece ser verdade”.

Eggie: “A cultura deles parece de verdade. Tem as meninas que ficam presas e eles costumam contar histórias também, mas nenhum pássaro pode criar nada”.

Danny: “Eles parecem acreditar”.

Natty: “Os mitos não são verdadeiros”.

Ava: “Acontece em território indígena porque literalmente o protagonista é indígena e isso é verdadeiro”.

Pelos excertos, percebemos que a experiência literária pode servir como um catalisador à transformação pessoal, pois deve instigar o leitor a reconsiderar suas crenças, valores e posicionamentos diante da realidade. Em Rolim (2017), as respostas dos leitores pesquisados demonstraram que eles parecem ter entendido que: “[...] a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social” (Bakhtin, 2014, p. 71).

Maggie: “No livro fala Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis, Diamantino, Maringá, Pontes e Lacerda e Sapezal”. “Nova perspectiva pois é uma coisa nova. Acho que sim pois não é fictício”.

Lilly: “Na roça e no mato”. “Sim, pois tem lugares que acontece de as aldeias serem atacadas”.

Tedd: “Perto do litoral, pois lá os europeus e portugueses atacaram mais”. “Sim, até porque já ocorreu isso na realidade quando o Brasil foi colonizado”.

Paull: “Em alguns matos do Brasil”. “Sobre as histórias contadas, algumas coisas não fazem sentido”.

Bob: “Em uma aldeia, porque tá no escrito do livro”. “Sim, ocorre, aconteceu na chegada dos portugueses”.

Timmy: “Mato Grosso, pois tem muitas frutas e animais típicos da região”. “Algumas, exemplo, a aldeia existe na realidade”.

Carol: “Mato Grosso”. “Uma caçada, ouvir histórias e violência são possíveis de acontecer”.

Beth: “Mais perto do litoral pois lá teve muitos ataques”. “Sim e não, porque é impossível alguém falar com animais e sim porque ocorre bastante ataques em aldeias indígenas”.

Vince: “Campo Novo dos Parecis e Tangará da Serra”. “Sim, a colonização realmente aconteceu e foi uma época horrível”.

Petter: “Eu não sei, não consegui identificar. Em uma aldeia, o livro”. “Não e sim algumas coisas podem acontecer, mas dele falar com animais e outras coisas não aconteceriam na realidade”.

Jerry: “Em alguma mata do Brasil, acho isso porque parece ter relação com a invasão dos portugueses”. “Sim, a chegada dos portugueses”.

Eggie: “Não, não vi nada na história que me ajudasse a identificar”. “Algumas coisas”.

Danny: “Em uma aldeia indígena no Mato Grosso, pensei nisso por causa do calor descrito muitas páginas do livro”. “Sim pois várias crianças são forçadas a abandonarem suas casas quando acontece um crime com elas”.

Natty: “No Amazonas por causa da floresta descrita no livro”. “Às vezes junto um grupo para jogar bola na pracinha aqui na frente da minha casa então sim”.

Ava: *“No Mato Grosso porque é um estado com concentração de aldeias indígenas”. “Já aconteceu como as guerras e a luta dos povos indígenas pelo seu próprio lugar no país”.*

Ao se envolver com a obra, o leitor é confrontado com realidades diversas, visões de mundo e possibilidades até então desconhecidas. Essa imersão, não apenas expande o conhecimento, mas, também, fomenta uma compreensão mais profunda e diversificada da existência. Quando questionados sobre a adequação da obra ao público juvenil, cerca de 65% dos leitores de Scaff (1997) identificaram a história como adequada para sua idade, incluindo as acções sociais debatidas no texto literário.

Maggie: *“Eu gostei de perceber que não sou só eu a não saber o que vai ser da vida”.*

Lilly: *“Traz aos leitores uma reflexão sobre a vida em geral, família, identidade, amizade, persistência”.*

Bob: *“Trata de assuntos relacionados para adolescentes como identidade, consciência sobre a natureza, trabalho e diversão também”.*

Timmy: *“Alguns adolescentes gostam de aventuras ou querem descobrir o sentido de ser de um ou outro jeito e muitos se identificarão com isso”.*

Beth: *“Fala sobre cada um achar sua identidade então tudo a ver com adolescentes”.*

Eggie: *“Acho adequada porque a obra fala sobre uma história de alguém em fase de crescimento e amadurecimento”.*

Danny: *“Serve também pra nós porque fala de se descobrir”.*

Natty: *“Ela não devia mostrar adolescentes andando no mato sozinhos como se fosse normal não”.*

Megan: *“Tem assuntos relacionados à vida dos adolescentes”.*

Charles: *“Sim, por que é uma história divertida e fala de amizade, identidade, se tornar um adulto”.*

Ella: *“Sim, a obra é adequada para todos os públicos porque fala sobre acontecimentos da vida e mostra consequências da ação dos adultos”.*

Pelas respostas, percebemos que os leitores pesquisados conseguiram visualizar a relação existente entre a realidade ficcional, a social e o meio artístico de manifestação. Segundo Jauss (1994): “A obra de arte pode também transmitir um conhecimento que não se encaixa no esquema platônico; ela o faz quando antecipa caminhos da experiência futura, imagina modelos de pensamento e comportamento ainda não experimentados ou contém uma resposta a novas perguntas” (Jauss, 1994, p. 39).

Bob: *“Não, pois tem palavras muito complexas. Se não tivesse aquele dicionário nós não teríamos entendido nada”.*

Natty: *“Não achei muito juvenil. É difícil de entender que tem duas histórias sendo contadas”.*

Ava: *“Eu demorei a entender que eram histórias diferentes. Não sei dizer se é boa para juvenil”.*

Considerando a viabilidade das obras para o público jovem, 20% dos leitores kithãuluanos demonstraram que a capacidade de a literatura transcender a representação da realidade reside no fato de o leitor se questionar sobre a obra. Sobre as pessoas que leram a obra de Rolim (2017), 13,3% questionaram a indicação do público: **Bob**: “*Não, tem incesto. Acho que alguns jovens podem achar isso certo*”; **Petter**: “*Não, porque tem parte que fica difícil de entender onde é o começo*”.

As respostas nos mostraram que a obra literária não se limita em reproduzir o que já é conhecido, mas sim, tem o potencial de ser uma fonte de conhecimento que transcende as fronteiras do presente, antecipando, imaginando e oferecendo respostas e/ou questões que moldam o futuro e enriquecem a experiência humana.

Questionados sobre o final da história, 65% dos leitores scaffianos disseram ter se surpreendido, contra 35% que demonstraram um certo “tédio” por identificarem o desfecho e outros pelo tom infantil no enredo. Dos que declararam não ter se surpreendido, apenas um leitor não elaborou um novo final.

Timmy: “*Quase Frito reencontrou seus pais enfim, depois de tanto procurar, ele se encaixa em algo. Ele pode saber o que ele era. Quase Frito estava muito feliz com sua nova vida e encontrou uma fêmea de sua espécie. Ele se apaixonou por ela perdidamente a pediu em casamento. Logo depois o fruto de seu amor veio. Três ovinhos que logo chegariam e seria seus filhinhos. Ele estava nervoso com a tarefa que ia exercer, mas tinha uma certeza de que iria protegê-los com toda a sua dedicação*”.

Carol: “*Quase Frito conseguiu tudo o que desejava mais ainda faltava alguma coisa, ele se sentia incompleto, sentia falta das crianças e de seus amigos do mundo até que resolver convidá-los para um de seus shows e eles vieram, ele se sentiu tão feliz ao encontrá-los que chorou de alegria e eles cantarão sem parar até o dia raiar*”.

Beth: “*Quase Frito sai em sua jornada para descobrir quem é mas infelizmente não dá em nada depois de dois anos ele volta de onde saiu e as crianças ainda estão lá só que um pouco crescidas já e elas o recebem com pesar no coração por ele não ter conseguido mas o dão todo o apoio do mundo para que ele supere e eles continuam vivendo suas vidas alegremente*”.

Petter: “*Quase Frito ficou famoso, voltou para casa das crianças, mas logo o IBAMA veio, tomou o Quase Frito deles e ainda deu uma multa. Quem ama animais cuida, mas não doméstica*”.

Quim: “*Depois de tanto procurar o Quase Frito encontrou seus pais e descobriu, que ele era uma linda arara-azul, um pássaro em extinção. Certo dia em meio às queimadas que continuaram a acontecer, a Arara Quase Frita viu seu ninho e filhotinhos mortos e percebe que nem sempre procurar as próprias origens é garantia de felicidade*”.

Ella: “*Que ele finalmente descobriu o bicho que era, encontrou sua espécie e ficou feliz do lado dela, seria bom se ele se reencontra a família, mas gostei muito desse final*”.

Ao observarmos as respostas, percebemos que 20% dos leitores escolheram refazer o

final da história mesmo declarando ter se surpreendido.

Megan: *“O Quase Frito volta para a cidade para visitar as crianças. Elas ficaram surpresas, pois Quase Frito estava diferente, confiante do que ele era. Quase Frito mostrou seu canto para as crianças e elas ficaram maravilhadas”.*

Eggie: *“Sim, Quase Frito descobre que é um cachorro e que seus pais estão vivos e ele encontra-os”.*

O que podemos concluir é que o efeito de ressignificar os sentidos em forma de autoria tem muito mais a ver com o sentimento provocado pelo desfecho da narrativa do que propriamente à qualidade estética dela. É a provocação ao leitor feita pela obra ou a ambiência de leitura a responsável por exercer a necessidade de autoria sobre o leitor. Desse modo, seja pela percepção do diálogo entre a forma e o conteúdo (Bakhtin, 2014) ou, ainda, pela ampliação do próprio horizonte de expectativas (Aguiar; Bordini, 1993), que nossos leitores demonstraram, por suas respostas, que a obra scaffiana proporcionou-lhes um experiência estética de co-autoria. Ainda que dentro de um limite, a narrativa propôs um efeito de *katharsis*, no sentido de ponderar sobre a materialidade lida e propor um olhar diferente sobre as ideias nela presentes.

Para além de um processo multi, trans, pluri e interfacetado da ação de aprender a leitura alicerçada em uma experiência estética, esta proporciona ao leitor, reflexões sobre o que o circunda, mas, principalmente, o coloca a olhar para si, a transcender pré-conceitos cristalizados no âmago de seu *ser* social, bem como ideológico. Percebemos tal fato, uma vez que, ao serem questionados sobre o final da história, os leitores kithãuluanos afirmaram com unanimidade terem se surpreendido.

Maggie: *“Sim, porque ele alcançou seu objetivo de se tratar e a gente aprende muito sobre a cultura deles no final”.*

Danny: *“Eu achei que o livro inteiro seria falar de mitos ou só da vida deles, mas a ideia do mapa foi bem interessante”.*

Jerry: *“Eu fiquei surpreso porque enterram as pessoas na tribo, mas também senti pena de furarem as criancinhas”.*

Carol: *“Sim porque descobri que é o cemitério que faz o lugar ser considerado aldeia”.*

Vince: *“Eu não imaginava que depois dele contar os mitos todos do povo dele falaria sobre vários costumes de seu povo”.*

Pelas respostas dos leitores, podemos perceber que o processo de imersão de vivências literárias ressoa no universo juvenil enquanto um indício do poder inalienável da leitura: plasmar, aprofundar, alargar, expandir e confrontar o discernimento de ideologias pré-estabelecidas social e historicamente.

Como efeito da leitura de *“Irakisu: o menino criador”* (2017), 46,6% dos leitores optaram por manter o final da narrativa, contra 53,4% que, embora na resposta anterior tenham declarado se surpreender com o final, optaram por produzir e reconfigurar o desfecho da narrativa e/ou alguma parte dela. As leitoras *Danny*, *Natty* e *Ava* nos trouxeram versões que demonstram a inquietação que sentiram a partir da leitura.

Danny: *“Poderiam ter um mito em que as mulheres também são fortes e não apenas ficam presas. Meio machista aquele costume da menina-moça”.*

Natty: *Eu teria mudado aquele ritual da menina-moça. Mulher presa por causa de menstruação nada a ver.*

O Ritual da menina-moça

“Era uma vez, na aldeia kithãulu, havia uma tradição chamada "O Ritual da Menina-Moça". Quando as meninas completavam 13 anos, elas eram conduzidas para a floresta. Durante três dias e três noites, elas procuravam uma coisa de valor que as representaria na vida adulta. Yara, uma jovem corajosa e curiosa, estava ansiosa para enfrentar essa jornada. Enquanto caminhava, Yara encontrou um rio furioso que bloqueava seu caminho. Ela mergulhou nas águas e saiu na outra margem ainda mais forte.

Yara chegou a um antigo templo escondido no coração da floresta. Lá, ela encontrou vários objetos: um cocar, uma pena, um colar e uma fruta. Ela olhou para o que estava a sua frente sem saber o que levar. De repente um vento soprou e a pena caiu em seus pés.

Quando chegou na aldeia Yara foi muito aplaudida. Sem graça ela mostrou a pena e explicou que a trouxe sem saber por quê. Só não quis ver aquela pena branca se sujar ou sumir ao vento. Os mais velhos a explicaram que aquela pena a representava. Que viveria sem medo dos ventos que a atingirem”.

Ava: *“Não sei dizer bem se seria uma mudança de final. Apenas me deu vontade de ver um mito com os mortos que são enterrados na aldeia. Tipo assim:*

A volta de Irakisu

“Em um tempo muito distante, na aldeia dos Nambiquaras, um espírito chamado Irakisu repousava em paz, enterrado no coração da comunidade. Irakisu era conhecido por sua sabedoria e amor pelo seu povo. Um dia, quando a aldeia enfrentava desafios e mudanças trazidas pelo homem branco, Irakisu surgiu entre os homens da aldeia. Com sua voz suave e sábia, e mandou uma mensagem para os Nambiquaras. Ele os lembrou da importância de valorizar e preservar sua cultura, suas tradições a natureza. Mandou não temerem o conhecimento do mundo. Ele disse:

'Queridos irmãos, assim como vocês honram seus antepassados enterrando-os em nossa casa, também devemos honrar nossa cultura. Mas não podemos nos fechar para o mundo. O conhecimento do homem branco pode trazer benefícios. Precisamos apenas ver o que nos serve ou não. Todos ser humano modifica ao longo do tempo e não podemos ser diferentes. No entanto não se esqueçam de repassar nossa cultura para as próximas gerações'. E assim como num sonho Irakisu desapareceu.'

A partir desse dia, os Nambiquaras buscaram conhecer e entender a cultura do homem branco.

As respostas das alunas nos mostram que, apesar da temática da obra ser pautada na identidade indígena, o efeito produzido, nas leitoras, foi o de provocar a análise e associação à própria identidade. Podemos dizer, portanto, que a leitura as instigou à criticidade do que a obra trouxe enquanto uma identidade feminina. Ao mesmo tempo, entende-se que as estudantes pareceram demonstrar entender que existem muitas identidades, confluindo e divergindo entre si.

Podemos afirmar, com efeito, que respaldadas em um processo interseccional entre *poiésis*, *aisthesis* e *karthasis*, as leitoras conseguiram se confrontar com as vicissitudes apresentadas na obra e foram incitadas a uma reflexão que transcendeu as páginas do texto. Os efeitos produzidos em outros leitores pareceram partir das ideologias identitárias que forjam o jovem enquanto ser.

Timmy: “*Só achei aquela parte da morte do Irakisu muito pesada. O pai matar o filho é muito triste. Eles deveriam ser mais leves*”.

O Lágrima Santa

“Vendo seu povo passar fome Irakisu chorou lágrimas amargas de tristeza. Quando suas lágrimas caíram no chão seco começaram a brotar pequenas plantas verdes. Era como se suas lágrimas tivessem o poder de trazer vida à terra. E Irakisu percebeu que suas lágrimas não eram apenas um sinal de tristeza. Elas tinham um poder para ajudar seu povo. Ele decidiu usar esse dom para trazer comida farta para os Waikutesu. [...]”

Jerry: “*Acho que o final poderia ter sido com um casamento já que mostraram a festa da menina-moça*”.

Tedd: “*Não é outro final. Acho que a história toda não teve final. O livro não mostra a vida toda do Renê e acho que nem todos os mitos. Parece que faltou alguma coisa no livro. Só acho que deveria ter terminado de outro jeito:*

Um encontro feliz

Com o tempo, uma bela amizade surgiu entre os dois povos. O homem branco aprendeu a valorizar a terra. Suas vidas passaram a ser mais tranquilas como as dos Nambiquaras com formas simples e naturais em suas próprias comunidades. E os Nambiquaras aprenderam formas novas e científicas de cuidar da própria saúde. Juntos, eles trabalharam para preservar as florestas e proteger a diversidade cultural dos dois povos [...].

O discurso presente nas narrativas elaboradas, nos mostra que os leitores parecem ter se pautado em um idealismo presentificado e em uma singularidade histórico-cultural do leitor. Isso pode ter acontecido porque, como sabemos, a fruição de uma obra não é linear e universal. Eis, assim, a razão para que nossos leitores externem um efeito de contestação e/ou reafirmação identitária.

A intensidade e a forma como a *poiésis*, a *aisthesis* e a *katharsis* se manifestam são/estão ligadas à subjetividade do leitor, suas experiências prévias, contexto sociocultural e a própria natureza da obra em questão. O estágio em que o leitor atinge a plenitude do método recepcional conflui, não apenas a interação com o texto, mas, também, a transformação pessoal que pode advir dessa intersecção entre obra e leitor.

Quanto à leitura da obra de Rolim (2017), 33,3% dos leitores afirmaram não se surpreender com o final, enquanto 66,7% disseram já esperar o desfecho. Sobre refazer o final, 80% optaram por adicionar suas ideias à narrativa. Destes, 20% haviam afirmado não ter se surpreendido com o desfecho. Esses dados nos mostram que obra e leitor se conectaram quanto à compreensão, mas, principalmente, ao nível da *katarsis*.

Tedd: “*Não é bem uma mudança de final, mas uma opção*”.

Tikare e Zazori

O jovem guerreiro Tikare e sua amiga Zazori souberam que invasores brancos estavam se aproximando da aldeia com intenção de saquear seus recursos. Temendo pela segurança de Zazori, Tikare decidiu fugir para protegê-la. Porém, quando estava prestes a partir, ele lembrou-se da lealdade e amizade que compartilhava com Zazori e decidiu voltar para salvá-la dos invasores brancos. Juntos, eles enfrentaram os desafios e lutaram bravamente contra os invasores, defendendo sua aldeia e preservando sua cultura. No final, Tikare e Zazori se tornaram heróis e foram admirados por seu espírito corajoso e amoroso.

Vince: “*Um pouco, porém queria um complemento para saber se ele morreu, ou só recomeça uma nova vida em outro lugar e contar como foi esse difícil recomeço, gostaria muito de saber, mas esse mistério no final me deixou bem pensativo. Então, pensei num poema:*”

Tikare

Entre sombras e folhas, Tikare caminha,
Na mata fechada, onde a natureza sorri,
Um garoto indígena, calmo e forte,
Descobre um lar onde a alma fica mais leve

Em cada passo, a terra sussurra segredos,
Uma nova aldeia aparece no horizonte,
E o coração do menino acelera,
Ali, o fogo das lembranças voltam.

Nesse recanto, Tikare encontra seu espaço,
Onde suas raízes se misturam ao vento,
E a sabedoria de seu povo ganha vida,
Em cada gesto, em cada canto, em cada momento.

Na nova aldeia, ele cresce,
E a cultura floresce, amorosa e viva,
Tikare, o homem indígena, sorri em paz,
Pois encontrou, enfim, seu lar nas matas de seus antepassados.

Eggie: “Fiquei triste porque ele morreu. Então eu pensei assim:”

O recomeço na aldeia

Tikare vivia em uma aldeia isolada na floresta. Um dia, a aldeia foi atacada por invasores e Tikare foi o único sobrevivente. Determinado a encontrar um novo lar, ele começou a jornada em busca de uma nova aldeia.

Após dias de caminhada pela floresta, Tikare finalmente encontrou outra aldeia. Para sua surpresa quando chegou lá, ele viu sua família entre os moradores. Eles haviam fugido da aldeia também.

Sua amada Zazori também estava naquela aldeia. Eles se abraçaram com emoção e prometeram nunca mais se separar. Juntos, eles reconstruíram suas vidas na nova aldeia.

Timmy: “Sim e poderia terminar com poema igual no Quase Frito:”

Nada perdido ainda
Pela mata adentro
O som das folhas chocando com o vento
O sol escandaloso e aparecido
As nuvens brancas

A terra abaixo dos meus pés
As plantas me convidando para tocá-las
As árvores felizes por ninguém tentar cortá-las

Os pássaros reclamando que não estão indo bem no voo
Meu avô cantando músicas antigas
Meus amigos me convidando para brincar
A natureza em seu bem-estar

A noite sem tristeza
O luar banhando-se nas águas dos rios
As feras da noite saindo para caçar
As histórias rolando em volta da fogueira

A aldeia feliz
Nenhum choro, grito ou clamor aos deuses.

Natty: “Eu faria uma continuação:”

[...] “Estou acordando com uma menininha de cinco anos gritando:
–Papai! Papai! Acorda! A mamãe já fez o café! – Coloco ela em meu colo e vou para a cozinha logo avistando minha linda esposa sentada na mesa tomando café com meu filho já vestido e pronto para ir à escola.

As produções dos nossos leitores trazem algumas reflexões. A primeira é de que a narrativa parece ter oferecido certa resistência à interpretação de alguns leitores. E, a segunda, é que embora seja a continuação da obra, os discursos presentes nas produções revelam uma marca identitária da maioria dos adolescentes: a necessidade de que os acontecimentos sejam aprazíveis e regulares com mensagens positivas.

Para além do teor de final feliz que as respostas trouxeram, podemos perceber que os leitores *Tedd, Vince, Eggie, Timmy* e *Natty*, parecem ter se sentido incomodados com a realidade sofrida pelos personagens da história. Isso pode ter acontecido porque no processo de recepção de uma obra, conforme a leitura avança, o texto apresenta aspectos que desafiam as concepções prévias do leitor.

Nesse caso, a expropriação presente na narrativa, possivelmente, fez com que os leitores vivenciassem um fato que conheciam, apenas pelo olhar dos professores de história. Por meio da leitura da narrativa de Rolim (2017), os alunos puderam observar a colonização por uma “lente” de aumento analítica, pelo prisma dos povos originários.

Paul: “*Só mudaria para a poesia:*”

[...] Tento respirar, mas não consigo
Fazer a cabeça erguida, mas não consigo
Tento não chorar, mas novamente não consigo

Tudo está perdido
Minha Aldeia foi destruída
Minha família foi assassinada
Minha vida acabou
tudo foi destruído.

Bob: “*Poderia ter terminado assim também:*”

[...] Segue em diante, em busca de um espaço,
Para erguer seu lar,
Passos firmes, traz consigo só a herança,
Histórias ancestrais,
Então, reparte a bagagem,
Saibam a verdade:
Que a maldade não tem cor
E prefere o vermelho do sangue.

Além do fato de que os leitores trouxeram uma nova roupagem à narrativa, é necessário observar, também, a transição de gêneros. Os excertos nos mostram que o efeito da obra, sobre os leitores, foi o de transformar o que era narração em um poema narrativo. Isso nos faz perceber que o efeito de uma obra pode ir além da ampliação de horizontes na produção de sentidos. Pode exercer, com efeito, uma certa influência no modo como esse leitor transforma as ideias de outro por meio da releitura. O efeito de uma obra pode ser no sentido de o leitor escolher uma identidade para si ao ressignificar a materialidade literária.

Petter: “*Estou satisfeito com o final, mas os bandidos podiam ter pagado pelos seus crimes. Ficava bem legal se mostrasse eles sofrendo*”.

Arrependido

“Não há fogo ardente que queime mais do que a consciência pesada que carrego. Aqui, neste reino sombrio, sou atormentado pelo eco dos erros que cometi na terra dos vivos. Invadi a aldeia Haliti, cego pela ganância e pela ilusão de que meu povo era melhor [...].

Jerry: “*Eu faria uma parte com a natureza lutando*”.

Itilaaah, a luta

[...] Enquanto isso, os animais, aliados fiéis da aldeia, vieram em auxílio e se jogavam contra os intrusos. Serpentes, guardiões das trilhas secretas, picavam quantos podiam. Os anciãos da aldeia em comunhão com a natureza, convocou forças ocultas e divinas. Enquanto a batalha se desenrolava, a terra mesma se rebelava e se abria em crateras, correntes de chuva caíam e a enxurrada carregava aqueles desalmados e o próprio fogo das casas se jogavam sobre os criminosos. Clamaram e cobraram o sangue derramado.

Danny: “*Fiquei pensando na menina. E se ela também ficou perdida igual a ele?*”

Diário de uma morta

Estou aqui, no coração da mata, perdida entre as sombras das árvores. A dor ainda lateja em meu peito, as imagens do ataque à nossa aldeia Haliti ecoam em minha mente como um rio furioso. Os rostos conhecidos agora são sombras de um passado despedaçado. Meu amado, Tikare, fugiu assustado com o terror que se abateu sobre nós. Tentei segui-lo, mas a confusão e o medo nos separaram [...].

Ava: “*Nós mulheres somos as primeiras a sofrer violências, mas histórias como essas sempre falam só de morte, mas tem coisas piores:*”

A resistência

“Sinto meu ser dilacerado pelo terror e pela violência. Os gritos sufocados pela brutalidade ecoam em minha mente como uma sinfonia de dor. Homens brancos invadiram nossa aldeia, para tomar nossa terra, para tomar nossos corpos, para quebrar nossos espíritos [...].

As respostas externam que os leitores entenderam as estruturas sedimentadas pelo colonizador a partir de uma reflexão de resistência. Apesar de ser uma ressignificação ou uma “continuação” como alguns leitores intitulam, os textos produzidos pelos alunos parecem trazer, à tona, a necessidade de se criar espaços de diálogo sobre a valorização da diversidade e o fortalecimento das identidades locais e a construção de uma sociedade pautada na inclusão, na justiça e na igualdade.

Ainda por essa premissa, podemos perceber que os leitores conseguiram ir além da proposta da narrativa de Rolim (2017), uma vez que construíram perspectivas que representam a realidade vivenciada até hoje pelos povos autóctones. Quando as leitoras *Ava* e *Danny* escolhem escrever pela ótica da personagem Zazori, demonstram a necessidade de que têm de

ter a própria identidade espelhada no enredo. Tal fato é comprovado quando Ava diz haver algo pior que a morte.

Já os leitores *Petter* e *Jerry*, por exemplo, se preocupam mais em ter uma certa catarse, seja pelo enfrentamento em luta, seja pela lei do retorno. Indiferente por qual premissa, a obra de Rolim (2017) parece ter oferecido um caminho de humanização aos nossos leitores, além de uma forma de emancipar-se enquanto leitor e transformar-se enquanto um *ser*-sujeito por meio da valorização das diferentes formas de se conhecer e se *ser*.

O caráter dramático e sombrio dos textos destaca, também, o gosto da maioria dos adolescentes, o que nos mostra que a identidade literária, ainda que em forma embrionária, parte não apenas da co-autoria em forma de leitura, mas, principalmente, do efeito que a leitura é capaz de produzir. Ainda que *sejam/estejam* em prisma diferentes na relação autor-obra-público, a identidade do sujeito leitor dialoga e escorre pela identidade literária do *ser*-leitor-autor.

6 RODAS DE CONVERSA: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES EM AMPLIAÇÃO

“A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

(Hall, 2015)

Uma vez que o ambiente escolar, depois do familiar, se apresenta enquanto um espaço de transformação do sujeito por meio da interação social e (re)construção de conhecimentos atravessados por experiências coletivas e individuais, somadas à vivência intelectual analítica de cada indivíduo, de forma a culminar em (re)leituras de si e do mundo, a práxis educacional precisa pensar o leitor para além da escrita e do engessamento que a burocracia educacional têm cada vez mais tentado imputar à metodologia do mediador de leitura literária, principalmente, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, após as leituras e devolutivas dos questionários sobre a recepção das obras, finalizamos as oficinas com rodas de conversa pautando-nos no que Cosson (2009) defende sobre leitura, ao passo em que dominar leitura não se limita em adquirir uma habilidade regular, mas algo que se adapta dentro de determinada realidade social.

Ao analisarmos a afirmação do autor, percebemos que a leitura literária não deve ser encarada apenas enquanto uma atividade isolada, mas sim, como uma ação integrada ao desenvolvimento, tanto intelectual, quanto social do leitor. Por meio dela, da leitura literária, o *ser-leitor* absorve informações, mas, também, contextualiza e relaciona com seu próprio entendimento acerca do mundo enquanto abstrai outras formas de se ver. A leitura literária deve partir, com efeito, da ação de que o *ser-leitor* possui poderes: de iniciar, imaginar, fruir, frustrar-se, interromper a leitura, recomeçar e, até mesmo, de ouvir o outro para confrontar as próprias convicções.

6.1 “A fábula do Quase Frito”: a roda de conversa como espaço de ressignificação

Uma vez que ler e assumir o papel de leitor são ações sociais que atuam como mediadores e fomentam a transformação das interações humanas, sobre a primeira roda de conversa, é necessário explicarmos que tivemos um desfalque de 25% de alunos leitores. Questionados depois sobre a falta, a maioria dos leitores justificou afirmando que achavam se

tratar de uma “prova” sobre a obra lida, mas depois de ouvirem os relatos dos colegas sobre o que haviam feito, entenderam a importância da participação e se arrependeram por faltar.

Como primeira ação da roda de conversa, explicamos o funcionamento e as regras para conversação aos alunos, desde o turno das falas à concordância e contestação das opiniões dos colegas. Esclarecemos que exporíamos as nossas opiniões e dúvidas sobre a obra lida e, assim como acontecera no questionário, não haveria obrigatoriedade de participação, tampouco respostas prontas e corretas, mas quais sentidos formulamos.

Maggie foi a primeira a perguntar: “*As respostas têm que ser iguais do papel? Porque depois que respondi já mudei de ideia...*”. Explicamos que ficaria a critério deles, pois o entendimento e a interpretação de uma obra não se finalizam ao fecharmos o livro e, no decorrer da conversa, possivelmente surgiriam outros diversos questionamentos e considerações que não constavam nas respostas que haviam elaborado.

Ao percebermos que a aluna havia entendido, iniciamos efetivamente o diálogo questionando sobre as primeiras impressões que eles tiveram sobre a narrativa, se gostaram – ou não – e o que havia de marcante. O leitor *Vince* foi o primeiro a se manifestar, seguido por outros colegas:

Vince: “*O começo é chato. Eu pensei várias vezes em parar de ler, mas quando começa a falar do Quase Frito a história melhora*”.

Lilly: “*O suspense me fez continuar*”.

Maggie: “*Eu fiquei pensando se ele ia ou não se descobrir. Provocou dúvida*”.

Questionamos aos estudantes se essa forma mais lenta teria alguma associação com os acontecimentos na obra:

Jack: “*Pode ter a ver com a coerência da história. É um morro. Eles estão cansados. Ficaria sem sentido eles superanimados, rindo, cantando ou contando histórias*”.

Quim: “*Precisava aparecer mais o narrador, né?! E isso meio que cansa*”.

Jack: “*Me chocou ele ser deformado. Deve que era deficiente também porque lá fala que ele manquitolava*”.

Maggie: “*Eu pensei nisso também, mas as crianças falavam como se não fosse importante então achei que não devia ser nada*”.

Quim: “*Não tinha pensado dessa forma. Eu achei a história muito para crianças, mas vendo por esse lado fala mesmo que ele era deficiente*”.

Petter: “*Eu gostei dele cantar, mas realmente é história de criança*”.

Ava: “*Não achei que fosse só de criança. Na internet a gente acha páginas que falam que Branca de Neve não era pra criança*”.

Danny: “*Se é pra criança não deveria ter suspense, né? E isso que o Jack falou também não estaria lá*”.

Ava: “*E nem o bullying também. Os meninos que salvaram ele só ficava chamando de Quase Frito. Morrer ou quase morrer queimado não é engraçado*”.

Quim: “Eu acho que não precisava daquele tanto de imagens pras crianças pintar se lá já falava que tinha uma árvore com brincos achei desnecessário ter o desenho da árvore também. Muita onomatopeia como se quisesse ser atrativa”.

Ao ouvirmos as afirmações questionamos, aos leitores, se eles notaram algum outro aspecto da narrativa que os fizessem associá-la a apenas ao público infantil:

Bob: “Não. Ele tem um jeito de gente mais velha. Adolescentes não preferem trabalhar a ficar de boa. (Risos e protestos dos colegas). É verdade, ninguém dos meus colegas ficam insistindo até aprender uma coisa”. (Novamente, risos e protestos)”.

Megan: “Tem assuntos lá bem pesados pra ser pra crianças. Ser abandonado pra morrer dói. E tem a questão de ser queimado também”.

Quim: “Isso que você falou só prova o que eu pensei. É em histórias que ficam mostrando coisas pesadas como se queimar forte em coisa de apelido. Brincadeira”.

Ava: “Acho que Quim quer falar que a gente deve ler histórias mais fortes, mas eu penso como a Megan. São assuntos fortes que estão na narrativa”.

Megan: “Os temas e os acontecimentos são fortes. queimadas, identidade, abandono, bullying é tudo muito sério e muito pesado e nós enfrentamos”.

Diante do empasse, indagamos: se assumirmos que os dois argumentos não estejam totalmente errados, o que podemos concluir sobre a questão do público?

Maggie: “Que serve a qualquer público. Só precisamos saber ver. Porque se tivesse um público só com certeza a bíblia não serviria para adolescentes. (Risos em geral e pedidos de explicação). Tem muitas mortes, assassinatos (...)”.

Jack: “Verdade. Sem ler quase toda manhã me dá vontade de bancar o Caim na hora de sair para a escola”. (Risos em geral)”.

Maggie: “E muitos vivem como em Sodoma e Gomorra. (Risos)”.

Jack: “Decepção de cabeças, apedrejamento. Credo! E ensinam isso no catecismo para crianças”. (Novamente riso geral)”.

Salientamos, para nossos leitores que, a exemplo do que haviam percebido, não há apenas um público para determinada obra de arte. Apenas sentidos diferentes que cada público e leitor consegue abstrair da materialidade. O debate dos leitores *concretiza/explicita* uma das postulações de Jauss (1979):

Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora. Tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia [...] (Jauss, 1979, p. 98).

À luz da afirmação de Jauss (1979) e ao observarmos o diálogo, podemos dizer que os leitores fruíram, não apenas a obra em si, mas, também, o que os colegas abstraíram dela. A

“experiência alheia” a que se refere Jauss (1979) apareceu nas falas de nossos leitores como um parâmetro para romperem o próprio horizonte sobre a narrativa enquanto desenvolviam novas formas de letrar-se literariamente.

Questionamos os nossos leitores sobre o tema da narrativa e se, de alguma forma, a obra scaffiana poderia ser associada às músicas ouvidas no encontro anterior:

Paull: *“Eu falei de um outro jeito no questionário, mas pensando nas músicas, o tema parece identidade. Não era bem a família que ele procurava, né? Era descobrir a identidade dele”.*

Jack: *“É eu também acho que é identidade. Aquela música do Big Brother fala que a gente não sabe quem é e ele também não sabia”.*

Quim: *“Mas tem que ser só um assunto? E a queimada?”*

Ava: *“Acho que era só um pano de fundo para justificar a falta de identidade do Quase Frito”.*

Quim: *“Eu falei queimadas porque do nome do protagonista”.*

Vince: *“Eu acho que é identidade. Mas pode ser queimada também como o Quim falou e até mesmo a cultura de Mato Grosso. Aparecem vários animais, plantas e talls sobre o estado”.*

Megan: *“Pode ser todas elas, mas em graus diferentes”.*

Questionamo-nos se seguíssemos o raciocínio de Megan em qual das temáticas prevaleceriam. As respostas foram quase em coro: identidade. Perguntamos o que eles entendiam por essa por essa palavra e qual seria a identidade de cada um. Depois de um longo silêncio, o leitor Quim se propôs a responder: *“Acho que é sobre o que somos, mas eu não sei qual é a minha”.* Outro longo silêncio:

Maggie: *“É, com certeza é sobre o que somos, mas eu também não sei dizer qual a minha identidade. Eu sou muito religiosa, mas também gosto de funk. Não sei dizer”.*

Jack: *“Também acho que é sobre identidade, mas só consigo pensar que sou brincalhão e não sei bem se é uma identidade”.*

Lilly: *“É sobre identidade e eu nunca cheguei a pensar que tenho uma identidade”.*

Paull: *“Mas todos os humanos têm que ter uma? Eu não sou religioso, não gosto de funk, não sou cowboy e nem quero fazer piadas e pegadinhas igual o Jack. Acho que não tenho identidade”.*

Depois que os risos cessaram, baseamo-nos nas afirmações de Hall (2015) e Bauman (2005) e explicamos aos adolescentes que não existe apenas uma identidade em nós, com apenas uma forma, mas sim, múltiplas, convergentes e/ou paradoxais. Algumas sedimentadas por nosso biológico e outras liquefeitas por nossas histórias, culturas, e outras peculiaridades psicoemocionais. Logo, pouquíssimas identidades são imutáveis no ser.

Bob: *“Hoje as pessoas podem até mudar de gênero. Pode mudar tudo”.*

Natty: “O Quase Frito foi filhote depois deformado”.

Danny: “Viajante, cantor”.

Natty: “Por fim um guacho”.

Quim: “Com certeza, a obra não é só para crianças. Se fala mais sobre identidade acho que é para todos nós”.

Ressaltamos para nossos leitores que o *ser* é constituído de fissuras pelas quais se movem as identidades. Compõe-se por linguagens desde as identidades que o afirmam e são eleitas por eles, até aquelas que são imputadas. O que fica latente, nas falas dos leitores, é que a coletividade dialógica se apresenta como opção para o que Iser (1979) chama de “jogo do texto”.

Os sentidos contrapostos em forma de diálogo, possibilitaram o que Iser (1979) chama de “experiência”. Esta acontece quando: “[...] nos abrimos para o não familiar e nos preparamos para que nossos próprios valores sejam influenciados ou mesmo modificado por ele” (Iser, 1979, p. 177). A troca de sentidos produzidos possibilita, pois, a troca de experiências com o objeto lido e, ao mesmo tempo oferece, aos leitores envolvidos, a possibilidade de romper e questionar as próprias convicções frente ao texto e ao meio.

Ao serem questionados sobre as semelhanças, diferenças, características e/ou possível autoidentificação com algum dos personagens, a leitora Maggie afirmou: “*Até agorinha eu achava que nenhum deles era parecido comigo. Mas agora vejo que todos nós somos Quase Fritos*”. Pedimos para que a aluna explicasse melhor. Maggie: “*Nós adolescentes não somos nada ainda, sobre identidade, né!? Nós só somos “quase”. Quase jovens, quase Ensino Médio, quase pequeno aprendiz, quase gente*”. Esperamos os risos cessarem e pedimos que outras pessoas se manifestassem:

Bob: “*É só para dizer que a Maggie tem razão. Eu também não achei muita semelhança quando li, mas é verdade, nós ainda não temos identidade formada*”.

Jack: “*No questionário eu coloquei o Tuiuiú, mas claramente eu sou um Quase Frito*”.

Megan: “*Eu tinha dito meus avós, mas pensando sobre tudo que conversamos, até agora acho que o Quase Frito. Eu tenho muitas dúvidas ainda sobre como ser*”.

Petter: “*Eu seria a pessoa que está contando a história porque gosto de criar músicas, histórias*”.

Lilly: “*Então você seria o autor?*”.

Ao vermos as dúvidas no rosto dos nossos leitores, questionamos sobre a possível diferença entre o narrador e o autor.

Petter: “*Eu fiquei dividido agora, mas não é que eu quisesse ser o médico que a professora falou antes da gente ler. Não sei explicar*”.

Jack: “*O autor médico é real então não tem como ser ele. E é ele quem conta a história, não é?*”.

À luz de Candido (2018) e D’Onófrio (2007), explicamos aos alunos que os personagens são seres ficcionais assim como o próprio narrador. Ivens Scaff, o médico, é um ser real e que possui um endereço, assim como nós, que estávamos a conversar, mas ele criou outro ser imaginário chamado narrador. Às vezes, o narrador assume a voz do autor, conforme a intenção do criador do texto, às vezes não, mas por fazer parte da estrutura da obra, será sempre considerado um ser fictício. Ao ouvir nossa explicação tivemos a seguinte confirmação: Petter: “*Então eu seria esse ser fictício que conta a história que o Scaff inventou*”.

Questionamos a Petter sobre o que o narrador teria como características para fazê-lo se auto identificar: Petter: “*Não é bem uma característica é o jeito que ele conta. A maioria das histórias que a gente lê é sempre texto e texto. Ele coloca verso, desenho, música e etc*”. Perguntamos qual a importância disso na vida de Petter e onde se originara esse olhar sobre a forma de se narrar ou criar: Petter: “*Quando eu invento as músicas eu preciso pensar se é uma menina, ou um homem quem está falando. Vem daí, do que eu componho*”.

Santiago (2019) afirma que: “[...] a leitura em lugar de tranquilizar o leitor [...] o desperta, transforma-o, radicaliza-o e serve finalmente para acelerar o processo de expressão da própria experiência” (Santiago, 2019, p. 21-22). Ao associarmos a afirmação de Santiago (2019) à afirmação de Petter, percebemos que por meio da leitura o leitor-estudante explorou a própria imaginação se aprofundando na observação de alguns aspectos da obra que leu, mas, principalmente, experienciou um processo de empoderamento na construção de sentidos, na habilidade intelectual. Experimentou o despertar, a transformação e o radicalismo referido por Santiago (2019).

Para além de autoidentificar-se, o leitor Petter parece ter se apropriado, ainda que instintivamente, de um aspecto da forma da obra. Mas, o que se destaca na fala do aluno-leitor é que essa percepção teve a ver com uma experiência prévia. Silva (2019) declara: “Eu narro, eu me reparo” (Silva, 2019, p. 111). Pela afirmação de Silva (2019), a ação de narrar alcança espaços maiores que o espaço ficcional. É como se o ato de narrar tivesse a capacidade de construir, também, o sujeito da ação.

Petter não pensou no narrador, uma vez que alguém o ensinou as espécies de narradores, mas porque, para ele narrar, faz parte da vivência. Para nosso leitor estudante, a ação do narrador tem algo de emocional como se o constituísse, também, como *ser*. É como se

o narrador scaffiano despertasse, no nosso jovem leitor, a percepção de si mesmo em uma ação que existe para além da leitura literária: a vida.

Explicamos aos nossos leitores, em consonância com Bakhtin (2014), que toda a materialidade artística é composta por aspectos sociais presentes no enredo, mas, também, de uma forma presente no modo como o texto é criado. Perguntamos se alguém mais observou algum aspecto da obra que se destacasse do comum. Linguagem ou imagens, por exemplo:

Quim: “As letras grandes”.

Lilly: “Eu tinha pensado enquanto respondia o questionário que a linguagem era muito simples porque era infantil, mas depois que a gente troca ideias vê que pode ter outras razões”.

Eggie: “Eu demorei a entender aquelas páginas que aparece o olhão do passarinho. Ainda estou em dúvida se é os pensamentos dele ou apenas um charme para a obra. E ainda tem palavras como boiota, pituca. Tive que procurar no Google”. (Risos)”.

Petter: “Só o nome dele é meio estranho para dizer assim. Bem estranho”.

Pedimos que Quim e Petter explicassem melhor suas colocações:

Quim: “É o que eu já disse, achei exagerado. Mas depois da nossa conversa acho que tem coerência”.

Petter: “E eu quis dizer sobre a escolha do nome. Não acho legal apelidar. Por que não colocaram o nome de verdade?”.

Ava: “Acho que para manter o suspense, o interesse e talls”.

Petter: “Podiam colocar um nome de verdade e tem gente que nem sabe o que é japim. Teria ficado misterioso igual”.

Ainda alicerçados nas postulações bakhtinianas explicamos, aos leitores, que toda a forma deve ser coerente com seu conteúdo. Explicamos, ainda, que todo o aspecto dentro da narrativa tinha uma razão de ser. Logo, descrições como as que aparecem no começo da obra, onomatopéias, caixas de pensamento e palavras diferentes, ocupam uma razão de ser dentro da narrativa. Cabe a nós, leitores literários, inquirir o texto o motivo à presença de tal aspecto. Nesse sentido, devemos sempre nos questionar desde o tema, subtemas, observar o vocabulário, nos perguntar sobre a constituição do narrador, analisar o contexto ficcional presente na narrativa, mas, também, considerar o contexto social de quando a obra foi produzida.

Questionamos, aos nossos leitores, sobre o nome popular e científico do pássaro-protagonista scaffiano, se alguém havia se interessado sobre esse aspecto da obra. O silêncio nos mostrou a negativa até surgir outro questionamento. Quim: “Mas é importante saber isso? Por quê?” Jack: “Eu nem pensei nisso”. Petter: “Acabei de encontrar aqui. E tem muitos nomes: guaxo, guaxe com e, japim, japiim com dois i, japira, xexéu, xexéu-baêta”.

Pedimos para Petter falar a fonte da pesquisa feita pelo celular:

Petter: “Tá no Wikiaves, mas é o que eu falei, tem palavras aqui que eu nunca tinha ouvido”.

Lilly: “Na Wikipedia tem também baguá, bom-é, corrupção-falso e João Conguinho”.

Ava: “No G1 aparece o nome *Cacicus cela* e tem o significado do nome, professora. Posso ler?”.

Consentimos:

Ava: “Com a plumagem característica da família *Icteridae*, a cor negra e amarela do xexéu (*Cacicus cela*) faz seu destaque como *Cacique Preto das matas*. O significado do nome científico não só faz referência à coloração, mas ao comportamento indígena do animal”.¹⁰

Quim: “O nome se refere aos indígenas? Que legal!”

Natty: “Nunca ia imaginar”.

Danny: “Também não.”

Questionamos sobre quais os “comportamentos indígenas” o site poderia estar se referindo e se era comum as pessoas falarem algo assim. Alguns momentos de silêncio e Ava inferiu: Ava: “Nossa, professora! Que vergonha alheia! Pareceu preconceituoso”. Diante do pedido dos colegas Ava voltou a ler o trecho atualizado por Gabriela Brumatti em 12 de julho de 2018. Quim: “É. Não foi legal. (Risos dos colegas). A parte do comportamento comparou, né?” Questionamos, aos alunos, se esse trecho lido poderia ser associado a algo que já havíamos discutido”. Petter: “Tem sim, professora. É a questão das pessoas nos porem identidades que não aprovamos”.

Depois da fala de Petter, explicamos que os nomes populares e científicos do pássaro-protagonista eram de origem indígena tupi. E, como falamos anteriormente, tudo em um texto literário significa, tem um porque, mas a maneira como abordamos tais aspectos mostra, também, de qual ideologia o ser ou o sujeito compartilha:

Jack: “Pensando bem, professora, como disse a Maggie, os indígenas também enfrentam o quase, né? Quase respeitados, quase donos do lugar que moram (...)”.

Maggie: “Quase vistos, quase extintos... Triste”.

Ao instigarmos os leitores a observarem aspectos de camadas mais profundas da narrativa, partimos da concepção de que:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido

¹⁰ A referência completa da matéria e o referido link de acesso se encontra nas referências

para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (Cosson, 2009, p. 27).

“Estar aberto” significa dialogar com as opiniões de outrem. A leitura não é apenas uma atividade, mas uma ferramenta no desenvolvimento intelectual e social do leitor. É por meio dela que o sujeito leitor não somente absorve conhecimento, mas, também, ressignifica o mundo ao seu redor. A leitura é o espaço em que as práticas culturais são moldadas e onde o *ser* constrói seu estilo próprio e forja seu modo de interagir na sociedade.

Ao serem questionados sobre o final da narrativa, o fato de que alguns esboçaram um final diferente à obra e outros decidiram não produzir obtivemos respostas tais como:

Maggie: “*Eu não gosto muito de escrever assim*”.

Lilly: “*Como não era obrigado, preferi deixar do jeito dele mesmo*”.

Quim: “*Eu fiz daquele jeito porque achei mais adulto*”.

Beth: “*O meu final foi daquele jeito porque eu achei mais adulto*”.

Timmy: “*Eu quis uma continuação*”.

Segundo Colomer (2007):

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (Colomer, 2007, p. 27).

A literatura é um fenômeno que transcende as páginas escritas. Ela vai além do entretenimento e/ou do registro de histórias. A literatura possui o poder de reconfigurar a atividade humana, moldando a forma como os sujeitos agem e pensam no mundo que os cerca. Entretanto, deve-se considerar, principalmente, o fato dela modificar o próprio *ser* que a frui pelas diversas formas que ela se manifesta, pela escrita, de forma visual e oral. Para jovens leitores, por exemplo, todas essas formas da literatura de se manifestar são igualmente importantes. Em se tratando de leitores co-autores que experimentam a autoria pela primeira vez, é imperativo proporcionar que olhem para o objeto produzido.

Nesse sentido, pedimos aos nossos leitores que expusessem os textos elaborados. Diante da resistência dos autores, alguns colegas que não produziram se ofereceram à leitura. Decidimos aceitar para não transformar o processo autoral algo obrigatório e/ou que exponha nossos jovens leitores, mas que seja algo que leve o jovem: “[...] a imaginar, fantasiar, brincar, compondo uma literatura que, em seu papel de instrumento cultural, possa divertir ao mesmo

tempo em que inicie a formação do leitor, preparando-o para o mundo da leitura e construção de sua identidade leitora” (Silva, 2021, p. 167), mas, também, torne uma experiência prazerosa, porque partiu de uma escolha, de uma decisão do leitor.

Isso porque o papel do mediador, não é apenas o de indicar obras, mas incentivar a reflexão crítica, estimular a análise contextual e promover a compreensão das diferentes perspectivas presentes na literatura, além de buscar instigar a capacidade de interpretar, questionar e relacionar leitura e contexto enquanto uma influência do mundo no leitor e do leitor no mundo.

6.2 “*Irakisu: o menino criador*”: o diálogo como manifestação da coautoria

Eco (1993) nos diz que “[...] o leitor real é aquele que compreende que o segredo de um texto é seu vazio” (Eco, 1993, p. 46). No que concerne ao ensino, há de se pensar em diferentes formas para que o leitor jovem perceba tais vazios. Nesse sentido, durante o processo de mediar, faz-se necessário que o mediador priorize o investimento emocional que o leitor e o próprio mediador concedem ao processo. Valorizar e/ou priorizar a emoção do leitor estudante significa para o fato de atentar-se ao que o aluno fala e à própria leitura, além dos sentidos que formula a partir da materialidade literária.

Ao recebermos os questionários respondidos dos alunos sobre a obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002), propusemos o início da roda de conversa da segunda oficina. Dessa vez, contamos com a presença de todos os leitores da obra. Como explicamos anteriormente, da primeira à segunda oficina, tivemos algumas transferências e tivemos um total de quinze leitores apenas da obra em questão. Como fizemos da primeira vez, as regras foram esclarecidas, dessa vez, pelos próprios alunos, os quais participaram da primeira roda de conversa. Sobre as primeiras impressões da narrativa tivemos pontuações como:

Lilly: “*Eu gostei muito da obra porque fala de uma cultura diferente e tudo mais, só umas partes que são meio esquisitas*”.

Tedd: “*Os mitos são muito interessantes. O menino se sacrificar pelos companheiros. O passarinho que tira as pessoas do barro, a menina-moça*”.

Vince: “*Essa parte é interessante. É diferente*”.

Lilly: “*Foi essa parte que achei esquisita. Não vejo razão de fazer algo íntimo como se fosse evento*”.

Ava: “*Mas é a cultura deles. Com certeza as meninas não devem achar ofensa*”.

Carol: “*Eu achei importante ler essa história porque é dos índios. Eu não sabia dessa obra aqui em Comodoro e nem que era indígena*”.

Petter: “*Concordo com a Carol sobre ser daqui e da cultura dos índios. Achei engraçado os desenhos*”.

Jerry: “Eu achei a história toda importante, mas a parte que mais gostei foi a parte da menina-moça também. Eu já conhecia um pouco de ouvir as pessoas na cidade comentarem”.

Eggie: “Mas como a Lilly falou pra uma mulher do nosso lado não é nada legal. Outra coisa que eu acho importante falar é aquela parte que as mulheres são proibidas de ver as flautas”.

Ava: “Aqui e lá não tem diferença, né? Os homens sempre mandam”. (Risos dos meninos, protesto das meninas).

Permitimos, por alguns momentos, que argumentassem entre si sobre o assunto levantado e destacamos aos leitores que, assim como vimos em “*A fábula do Quase Frito*”, uma obra é constituída a partir de um social. Enquanto leitores, torna-se nosso papel nos apercebermos desse aspecto e observar que ele se constitui de uma certa coerência. Questionamos, então, se eles haviam se perguntado, no decorrer da leitura, sobre qual a temática da obra e obtivemos:

Paull: “Eu acredito que são eles mesmos, os índios. Depois que eu respondi o questionário alguns falaram da saúde do menino, mas eu pensei: o menino é índio também”.

Ava: “Eu tive uma opinião bem parecida com a sua, mas parece faltar alguma coisa...”.

Maggie: “Eu falei linguagem, mas pensando agora, poderia ser identidade”.

Petter: “Não parece ser só identidade. E ele não passou a história toda tentando saber quem era”.

Lilly: “Mas podem haver mais de um tipo de identidades”.

Depois de um breve silêncio, a leitora Danny comentou: “Não é tão igual da outra obra. Ficou mais difícil”. Maggie: “Sim, mas continuo pensando em identidade. O projeto é sobre identidade”. Diante da dificuldade encontrada, questionamos aos estudantes sobre quais situações pareciam recorrentes na obra:

Bob: “O Irakisú contando histórias”.

Natty: “Não é o Irakisú, é o Renê. Tem diferença, lembra?”.

Petter: “Nesse caso é o autor mesmo quem conta as histórias da aldeia”.

Questionamos a eles, ainda, sobre como pensam que os sujeitos indígenas preservaram suas memórias ao longo do tempo. Depois de se entreolharem e alguns comentarem entre si, surgiram as respostas:

Ava: “Acho que é contando uns para os outros né? As histórias, o conhecimento, os mitos”.

Petter: “A professora falou memórias”.

Maggie: “Ah! A identidade no livro são essas histórias, essas memórias”.

Ava: “Verdade. No livro ele fala que vivia passando nas escolas contando as histórias do povo dele”.

Paull: *“Mas ele faz isso porque ele já sabe quem é, né? Ele é adulto”.*

Lembramos aos leitores que uma obra é, com efeito, produzida dentro de um contexto social. Nesse caso, acerca da identidade de um povo representada em suas memórias. Destacamos, ainda, que as memórias influenciam em nossa identidade, uma vez que transcende a retenção de informações, pois partem das nossas perspectivas frente ao mundo e a forma como o percebemos.

Em relação ao diálogo estabelecido na roda de conversa, percebemos que em uma primeira leitura os jovens leitores não haviam percebido: “O discurso memorialístico que percorre a obra [...] em uma funcionalidade que parece querer tornar a memória em algo potencialmente emocional” (Silva, 2019, p. 93). Dito de outra forma, eles não identificaram as memórias presentes, algo maior do que registros estáticos do passado, mas sim, reconstruções ativas do *ser*. Tal fato pode ter ocorrido, pois o termo e o conceito “memórias” não são recorrentes no vocabulário da maioria dos adolescentes.

Barthes (2011) afirma que: “[...] a significação não está: “[...] a cabo” (Barthes, 2011, p. 29): “[...] da narrativa, ela a atravessa” (Barthes, 2011, p. 29). Embasados na assertiva de Barthes (2011), explicamos aos leitores que para uma produção de sentido alcançar patamares desejáveis, faz-se necessário que investiguemos sempre tudo na obra, a fim de observarmos se as primeiras impressões de que tivemos se sustentam. Sabemos que um dos princípios da literatura é tocar o leitor. Fazê-lo fruir a obra pelo meio emocional que estabelece com o texto. Nesse sentido, para o mediador de leitura, o processo de construção de sentidos dos alunos leitores deve ser mais importante do que quais sentidos foram produzidos. Ao observarmos as respostas dos leitores, percebemos que o tema da obra ofereceu, a eles, certa resistência, mas o diálogo estabelecido entre os leitores alargou a possibilidade de entendimento da obra.

Ao serem indagados sobre os personagens de Kithãulu (2002), acerca da autoidentificação, das semelhanças e dos afastamentos, as respostas dos leitores pareceram apontar o elemento da cultura originária como algo a ser valorizado.

Maggie: *“A gente se parece porque somos humanos, mas eu achei que o estilo deles é muito diferente do nosso”.*

Tedd: *“Eu também vi pela cultura deles. Coisas que eles fazem não podemos fazer, mas achei importante eu, todo mundo conhecer sobre eles”.*

Vince: *“Nem lembro o que coloquei na minha resposta, mas pensando agora, nós não somos tão diferentes nada. Nós que não somos indígenas gostamos de contar história igual”.*

Ava: *“Também não vi pela cultura. Acho parecidos porque devemos sentir coisas parecidas: amor, raiva, dor, saudade...”.*

Natty: “*Eu vi assim igual. Tem adolescentes lá igual nós. Lembra do Quase Frito?*”.

Danny: “*E se for pensar nas mães deve ser tudo igual mesmo*”. (Risos e assentimentos).

Eggie: “*Nós também temos músicas e danças. Deferentes das deles, mas temos*”.

Petter: “*Tá quase mais fácil perguntar o que é diferente*”.

As respostas denotam uma certa conscientização por parte dos leitores ao fato de que as identidades, assim como as culturas, não são excludentes, nem superiores e/ou inferiores. Munduruku (2009) afirma que: “[...] é preciso acabar o distanciamento que existe entre o povo brasileiro e os povos indígenas. O indígena é brasileiro, o brasileiro é também indígena” (Munduruku, 2009, p. 66). Ao perceberem-se próximos dos personagens presentes em Kithãulu (2002), os leitores externaram ter ciência da necessidade de se promover e se expandir acerca da valorização e do respeito às culturas autóctones.

O quesito social presente em uma obra literária influencia, não apenas a perspectiva que a recebemos, mas, sobretudo, no entendimento que temos de todo o escopo, na escolha da obra, do gênero literário discursivo, na coprodução durante a leitura e, inclusive, na decisão do leitor em permanecer na ação de ler. Observada a temática e a relação leitor-personagens da narrativa kithãuluana, passamos a prescrutar o raciocínio dos leitores sobre a percepção da relação entre a memória e a identidade na materialidade de Kithãulu (2002):

Lilly: “*Eu acho que todas as pessoas, não só os indígenas, que tentam guardar memórias fazem porque acham importante*”.

Beth: “*Como fazemos em selfies nas festas?*”.

Lilly: “*Daí e da história, da nossa história de brasileiros também*”.

Tedd: “*A selfie, a internet já são provas de que pode acontecer da mudança de identidade. Boa parte dos adolescentes indígenas tem celular e são influencers*”.

Ava: “*Acho errado quando as pessoas dizem que é errado eles ter celular, tênis, caminhonete...*”.

Jerry: “*Sei lá, mas não é isso que prejudica a cultura deles, a identidade como estamos discutindo?*”.

Aproveitamos a fala de Jerry e perguntamos se caso levássemos em consideração que o certo seria as identidades culturais coletivas permanecerem estáticas, o que seria permitido a nós mato-grossenses comodorenses fazer?

Bob: “*Não tem como...*”.

Petter: “*Eu não aceitaria ninguém mandar*”.

Maggie: “*Na minha resposta eu coloquei que era contra essas novidades (sinal em aspas com as mãos) na vida deles, mas queroa refazer minha resposta (disse cobrindo o rosto com as mãos). Ninguém gosta, nem aceita outras pessoas dizerem o que a gente usa ou compra*”.

Ao percebermos que havíamos chegado no ponto que visualizávamos, instigamos um pouco mais: *se o encontro entre culturas é inevitável, assim como as transformações identitárias, de onde vem esse discurso de que os sujeitos indígenas precisam continuar do jeito que sempre foram?*

Ava: “Do preconceito, professora. A maioria de quem não é indígena só fala da boca pra fora que respeita”.

Natty: “É verdade. Principalmente adultos. Se vê eles beber, já chama de bebum”.

Danny: “Alguns mercados nem vende bebida pra eles”.

Jerry: “Não é para proteger eles mesmo?”. (Protestos coletivos)

Ava: “Os comerciantes falam isso que o Jerry falou. Só acho hipócrita dizer assim se não protegem nem as crianças que passam fome”.

Ao percebermos o quanto os alunos estavam absortos no debate, decidimos aprofundar um pouco mais na reflexão pedindo a eles que pensassem a relevância de todos os pontos debatidos. Se aquelas reflexões podiam ser relacionadas à narrativa de Kithãulu (2002), *quais delas e como elas dialogavam com a obra lida.*

Ava: “Quando ele fala que todo mundo imita os indígenas falando “Uh! Uh!””.

Bob: “Tem uma parte que ele também fala que quer ensinar as crianças. Contar as histórias do povo dele”.

Eggie: “Parece que ele quer mudar o jeito que a gente vê eles: ele e o povo dele”.

Danny: “Parece ser o que a Eggie falou. Ele diz que o nome do povo dele é Waikutesu”.

Natty: “Outra coisa que acontece é que ele quer agradecer quem ajudou ele”.

Timmy: “Pode ser que não queria ser visto da forma que eles são tratados hoje”.

Pautando-nos na afirmação heideggeriana de que: “[...] em toda parte, onde quer que mantenhamos qualquer tipo de relação com qualquer tipo de ente, somos interpelados pela identidade” (Heidegger, 1999, p. 174), explanamos aos nossos leitores que as identidades enquanto fenômenos transitáveis e multiformes se estabelecem não apenas na forma como o sujeito se vê, ou se representa, mas como ele articula discursivamente esse estar-no-mundo. Logo, a identidade parte da ideia de narra-se. As memórias são formas de narrar a si e ao meio.

Em vista de Bauman (2005) explicamos, ainda que: “[...] as identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter” (Bauman, 2005, p. 96). Logo, as identidades não são estáticas, mas sim, evoluem em diálogo com as memórias e as narrativas pessoais que são

construídas, dentre as quais fundamentam nossa compreensão acerca do “*eu*” inserido em uma coletividade.

O diálogo-debate de nossos leitores nos mostrou a necessidade de ampliação da práxis de leitura literária que traga nuances de: “[...] um claro movimento em direção à expressão que se liberta das estruturas de poder, e também rumo à resistência e à descolonização” (Florentino, 2021, p. 222) do olhar do leitor não-indígena. A roda de conversa mostrou, ainda, que a percepção da identidade sendo formada a partir das memórias de um povo em uma materialidade literária, nem sempre acontece de forma linear e articulada para leitores jovens, principalmente em relação a comportamentos sociais e culturais muito diferentes dos seus, no caso, a etnia *Nambikwara-Waikutesu*.

As respostas dos leitores expõem que a materialidade artística literária se constitui e/ou se realiza como tal em contato com o leitor, este transforma o que lê, texto visual e/ou verbal, a partir das próprias subjetividades. Esse fato acontece, pois os conceitos ideológicos alicerçam e embasam: “[...] a recepção das estruturas axiológicas da obra pelo leitor. Este, com efeito aborda o texto com seus próprios valores e pode, conseqüentemente, não aceitar a visão ideológica do narrador” (Jouve, 2002, p. 83) ou pode, em um primeiro olhar, perceber o social a partir da perpetuação de conceitos cristalizados socialmente.

Para o mediador de leitura literária, com efeito, fica a percepção de que as diferenças culturais, étnicas e/ou ideológicas, podem criar discordâncias sobre o que é identidade e o que é exclusão por diferença, mas que é função da mediação impulsionar a percepção acerca dos extremismos e: “[...] em um movimento de libertação” (Florentino, 2021, p. 221) propiciar, aos leitores, que questionem os próprios horizontes de expectativa: “[...] transcendendo as fronteiras geográficas, espaciais e culturais e questionando a todo momento os conceitos de unidade e pureza impostos pela colonização e descolonização” (Florentino, 2021, p. 221).

Para além de estudar o fenômeno identitário, ler “*Irakisu: o menino criador*” pode mostrar, aos alunos, modos de se reinventar e de como ser participante de uma identidade coletiva, fortalecendo os laços sociais, promovendo e criando o senso crítico de respeito às diferenças. Candido (1995) nos diz que:

Ao afirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um bem incompreensível, pois confirma ao homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 1995, p. 243).

A literatura possibilita que as pessoas enfrentem seus problemas atuando, seja no inconsciente, seja subconsciente do leitor e, por isso é que ocorre o processo de humanização do sujeito. Ao valer-se de elementos, tais como amor e ódio, vida e morte, bem e mal, o autor angaria tensão, bem como riqueza temática e emocional às obras literárias, por meio de um conteúdo representado, mas também, por uma abordagem específica de representação. Desse modo, os alunos, ao serem questionados sobre as estruturas da obra lida (imagens, linguagem, estilo, gênero), se manifestaram dizendo:

Vince: *“A capa já mostra que a obra é do meio indígena”.*

Natty: *“É a capa é até boa só achei que precisava ter alguma coisa dos mitos”.*

Timmy: *“A linguagem foi meio difícil, mas o dicionário da obra salvou”.*

Lilly: *“É o vocabulário do livro foi muito importante mesmo”.*

Maggie: *“Eu usei o glossário para os termos indígenas, mas sem ele ainda daria para entender”.*

Tedd: *“Achei só que as crianças de lá falam como se fossem grandes”.*

Petter: *“Mas eu achei muito melhor de ler assim. Não pareceu a Branca de Neve ou os três porquinhos”.*

Pedimos a Petter que explicasse melhor a referência feita para que todos nós conseguíssemos associar e refletir sobre a sua colocação.

Petter: *“É assim. Na outra obra que lemos era chato aquele negócio de repetir, repetir. Essa obra daqui faz a gente ficar atento porque precisa saber o que é isso ou aquilo...”.*

Maggie: *“Ele tem razão. As dúvidas começam quando ele para de contar a história dele e começa um mito”.*

Carol: *“Ele vai e vem. Se não tiver atento a gente se perde”.*

Explicamos, aos leitores, que o processo de formação de uma consciência crítica, em relação à forma literária, enriquece a experiência de leitura e promove uma compreensão mais profunda das obras literárias. Isso ocorre, pois a percepção da forma presente na materialidade literária permite, ao leitor, apreciar a intenção do texto, os vazios da narrativa e as camadas de significado. Ao reconhecer a forma presente, o leitor se torna mais sensível às emoções transmitidas e à relação entre os elementos do texto e à mensagem subjacente.

Perguntamos se os leitores haviam percebido algo diferente, estranho e/ou interessante na estrutura da obra e que merecia ser compartilhado, obtivemos:

Beth: *“O que eu achei importante é que ela é daqui”.*

Jerry: *“De estranho foi o indinho de olho azul”.*

Ava: *“Não é tão estranho se a gente lembra que foram crianças que desenharam”.*

Questionamos de onde teria vindo essa ideia à criança pintar os olhos da imagem de azul, obtivemos:

Ava: *“Acho que foi aleatório. Podia ser de qualquer outra cor”.*

Petter: *“Mas não deve ter muitos de olho azul na tribo”.*

Eggie: *“Eles estudam. Talvez vejam pessoas de olho azul lá”.*

Maggie: *“Pode ser de outras imagens, de livros que leram”.*

Bob: *“Tem a internet também”.*

Carol: *“A televisão”.*

Instigamos os leitores um pouco mais e questionamos sobre a conclusão que faziam sobre o debate feito e colhemos as seguintes afirmações:

Ava: *“Eu mudei de ideia. De uma forma ou de outra ele deve ter visto em algum lugar”.*

Petter: *“Verdade. Eles devem ter visto e acharam bonito”.*

Lilly: *“Bonito? Como assim?”.*

Bob: *“Mais bonito do que os deles?”.*

Natty: *“Isso parece cruel”.*

Paull: *“Olhando assim... Não parece tão legal as crianças conhecerem outros costumes”.*

Ao observarmos a conversação e debate dos leitores, decidimos esclarecer que a interculturalidade, embora busque a interação e intercâmbio entre diferentes culturas, nem sempre ocorre de maneira equitativa. Em alguns casos, uma cultura pode impor sua influência sobre outra de maneira desigual, resultando em consequências, tais como: a assimilação e/ou apropriação cultural e a homogeneização ou, pode ainda, acontecer de determinada cultura, em contexto de globalização, prevalecer sobre outra, influenciando nos costumes e valores, na linguagem e na identidade cultural original.

Essa imposição cultural está enraizada em estruturas de poder desiguais, onde a cultura dominante possui recursos e influência para impor seus valores e práticas sobre culturas diferentes. Sobre as perspectivas dos leitores, quanto à forma da obra literária, Bakhtin (2014) nos diz que: “[...] a forma esteticamente significativa é a expressão de uma relação substancial com o mundo do conhecimento e do ato” Bakhtin, 2014, p. 35). Isso quer dizer que a percepção da forma literária, na literatura juvenil brasileira permite, aos leitores, explorar questões relevantes para seu desenvolvimento pessoal.

O uso de estruturas narrativas inovadoras, muitas vezes, reflete as complexidades da vida adolescente, abordando temas, tais como a identidade e as relações familiares, as amizades, além da aceitação e da descoberta do mundo ao seu redor. Através dessas histórias, os jovens leitores têm a oportunidade de se verem representados, explorando suas próprias experiências

e desafios. A compreensão da forma literária desafia, também, os leitores juvenis a desenvolverem habilidades críticas. Ao perceberem as escolhas estilísticas e estruturais dos autores, os jovens leitores aprendem a analisar e interpretar as mensagens subjacentes às histórias. Esse processo não somente enriquece sua experiência de leitura, mas também, os prepara para uma apreciação mais profunda e reflexiva das materialidades literárias.

Ainda sobre a relação forma e conteúdo, questionamos aos nossos leitores sobre a possibilidade de ocorrência dos acontecimentos presentes na narrativa e se eles conseguiram perceber algum termo que esclarecesse em que lugar se passa a história e tivemos as seguintes respostas:

Vince: *“O narrador fala que é no Mato Grosso”.*

Petter: *“A região do povo dele não é só Mato Grosso”.*

Paull: *“Mas tem uma parte que ele fala Comodoro”.*

Danny: *“É na aldeia deles, professora. Pode ser aqui em Comodoro porque ele é daqui, mas poderia ser de Rondônia também. Acho que cabem os dois lugares. E sobre ser verdade eu acho que não tem como os mitos acontecer de verdade, mas eles acreditam, né?”.*

Ava: *“É os mitos eu também, acho que não é possível”.*

Instigamos pedindo para Danny explicar um pouco mais sobre o que quis dizer com *“(...) eles acreditam (...)”*. Danny: *“Eu acho que para eles é verdade então na cabeça deles aquilo tudo aconteceu”*. Esperamos alguns segundos para que assimilassem o raciocínio da colega e aprofundamos o questionamento perguntando se havia algo da nossa cultura que poderia ser associado ao ponto levantado por Danny e obtivemos:

Bob: *“Tem gente que acredita em ET”.*

Beth: *“Em fada, vampiro”.*

Maggie: *“Não sei dizer se é da nossa cultura, mas existe quem acredita em divindades de gato, vaca...”.*

Paull: *“Tem gente que acredita no...”* (sinal com os dedos na cabeça).

Danny: *“Acreditar? Nós aqui acreditamos em Deus”.*

Maggie: *“Mas Deus é verdade... Existe”.*

Timmy: *“E as pessoas que não acreditam em Deus?”.*

Com o silêncio que se fez, perguntamos: *o que poderia ser pensado, concluído a partir daqueles raciocínios?*

Ava: *“Pensando bem... Tudo pode ser verdade”.*

Petter: *“Não tudo, Ava”.*

Maggie: *“Acho que se o nosso Deus é verdade para mim. O deles também”.*

Danny: *“Gente, mas o Irakisu só conta histórias. Ele não fala de nenhum Deus”.*

Tedd: “Mas é assim mesmo, Danny, se a gente acha que existe alguém que ressuscitou outra pessoa, eles podem acreditar que é verdade um passarinho criar pessoas”.

Ava: “Ah! É verdade. Nós ou eles. Tem a ver com cultura”.

Esclarecemos, aos nossos leitores que, de fato, a cultura indígena possui tradições, crenças e costumes que relacionam formas artísticas, mitos, lendas e símbolos sagrados de suas tradições. Seus idiomas, artes, danças e sistemas de conhecimento têm estreita relação com a espiritualidade e desempenham um papel fundamental na coletividade de cada povo. Então, falar sobre o que é verdade – ou não –, dentro de uma cultura, perpassa pelo que esses povos acreditam ser ou não verdadeiro.

Como bem frisou Maggie, se nós acreditamos em um Deus, para nós ele é real. Ao que se refere a nós, sujeitos não-indígenas, pensarmos sobre a cultura dos povos indígenas, mais precisamente o povo *waikutesu-nambikwara*, é pertinente e imperativo que enquanto leitores possamos descolonizar o olhar e reconhecer além de valorizar a cultura e a identidade desse povo, no sentido de promovermos inclusão, justiça social e respeito à diversidade cultural presente na obra literária lida, mas também, em nosso município.

Perguntamos, aos alunos, se eles haviam encontrado algo de semelhante e/ou muito diferente da obra lida anteriormente e recebemos as seguintes respostas:

Petter: “Não achei muita semelhança. São culturas diferentes”.

Maggie: “Só o tema”.

Natty: “Não achei parecido”.

Ava: “São literaturas juvenis, então são parecidas”.

Bob: “Na outra história o passarinho é indígena e nessa que acabamos de ler é o menino que é índio”.

Danny: “As duas histórias têm muitos passarinhos”.

Como podemos perceber, nem todos os alunos conseguiram traçar um diálogo com a leitura anterior que haviam feito. Entretanto, demonstraram um certo grau de evolução quanto a perceber as nuances e/ou formas do texto literário. Ao compreender a forma literária, o leitor se torna parte da construção dos sentidos da obra, pois a interpretação não se limita apenas ao que está explicitamente escrito, mas se estende à compreensão das escolhas do autor e à relação com o conteúdo da materialidade.

Essa consciência permite, ao leitor, mergulhar no mar de sentidos que compõe o texto literário, explorando suas complexidades e possíveis interpretações. Uma das razões à dificuldade de associação, talvez resulte do fato de que os sentidos, presentes em Scaff (1997),

em referência à temática indígena, esteja em camadas mais profundas da narrativa e a leitura desta obra (apenas) pareça mais direta e evidente.

Para finalizar a roda de conversa sobre a obra de Kithãulu (2002), comentamos com nossos jovens leitores o fato de que todos declararam ter se surpreendido com o final da história, mas, ainda assim, ter havido uma grande adesão e se alguém queria e/ou poderia ler o final que elaborara: *“Maggie: A história dele já é surpreendente. Desde criança lutando para viver”*; *Lilly: “Não consegui ver como mudar”*. Percebemos que nossos leitores se sentiram um pouco tímidos sobre as próprias produções. Decidimos, então, fazer perguntas direcionadas para tentar impulsionar a troca de experiências sobre como se deu o processo de autoria literária. O estudante *Vince* esclareceu: *Vince: “Eu resolvi colocar o mito da menina moça porque eu achei que poderia ter outro jeito, mas não é que aquele final do livro tá errado”*.

Vemos, então, que os nossos leitores, a exemplo do que ocorrera na primeira roda de conversação, se sentiam intimidados com a possibilidade de socialização dos próprios textos. Oferecemos a opção de trocarmos entre si, para que as leituras fossem feitas. Ao referir-se ao letramento literário e as práticas em sala de aula, Cosson (2009) afirma que:

[...] precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassarem o simples consumo de textos literários (Cosson, 2009, p. 47).

Pelas palavras de Cosson (2009), podemos perceber que não se trata apenas de determinada sequência metodológica e/ou a leitura pela leitura. A socialização da própria autoria contempla, também, o letramento literário. Após a exposição de todos os textos houve uma maior facilidade em comentar o próprio processo de autoria:

Tedd: *“O meu final foi daquele jeito porque eu gosto quando fica todo mundo feliz, e quando fica bem resolvido, sem final é chato e ainda mais quando é triste, não tem sentido”*.

Timmy: *“Fiz assim porque gostei do Irakisu ter salvado todo mundo, mas não gostei dele ter morrido, acho que o autor poderia ter feito de outra forma, por isso as lágrimas, aí ele não morre”*.

Carol: *“Porque essa história é mágica, tem que ter magia, não nasce nada da noite, então são potes com magia e coisas mágicas”*.

Pelas respostas de nossos alunos leitores-autores, a autoria inicial de um estudante que se propõe à produção pode ocorrer a partir do efeito produzido pela leitura, especificamente o que se constitui como experiência para esse sujeito-leitor.

Natty: *“Inventei outro final porque fiquei indignada com as meninas presas. Descobri aqui na nossa conversa que é a cultura deles, mas se fosse hoje eu ainda mudaria aquela parte”.*

Ava: *“O meu final foi sobre os mortos, mas tive vontade de fazer sobre as meninas também. Acabei deixando para outra hora”.*

A autoria embrionária de um leitor jovem pode surgir no processo de leitura, a depender de como esse processo aconteceu e/ou foi mediado, mas se desenvolve a partir de como o ato de ler o tenha “tocado” (Larrosa, 2017). Somente é experiência o que significa e permanece na memória e, de certa forma, marca o sujeito enquanto *ser*, evolui e/ou faz evoluir a própria identidade do *ser-aí* no mundo. O sujeito leitor transcende tal identidade para *ser*-autor quando o que o foi oferecido, enquanto experiência estética, deixa de pertencer a outrem e passa a ser seu, não apenas enquanto uma apropriação, mas, principalmente, enquanto a constituição da essência desse sujeito/*ser* leitor-autor.

6.3 “*Tikare: alma-de-gato*”: sentidos e interação em forma de dialogicidade

Sobre a roda de conversa da leitura de “*Tikare: alma-de-gato*”, após reunirmos os questionários respondidos previamente pelos leitores, conversamos uma última vez sobre as regras e a importância de respeitá-las durante uma conversação. Nesse sentido pautamo-nos no que Cosson (2021) afirma sobre o trânsito de experiências leitoras entre adolescentes, no espaço escolar:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2021, p. 09).

A ampliação a que Cosson (2021) se refere, parte dos aspectos observados e ressignificados durante a conversação. A troca de opiniões possibilita a releitura, no sentido de reinterpretá-la, pois dialogar sobre determinada materialidade não significa passividade diante da perspectiva de outrem, quer dizer, apenas que o leitor terá a possibilidade de pensar sobre o que leu enquanto analisa e (re)avalia do(s) seu(s) interlocutor(es). Desse modo, ao nos valermos da afirmação de Cosson (2021), não temos a pretensão de afirmar que a leitura, em formato coletivo, resolve todos os desafios que a práxis de mediação de leitura enfrenta, tampouco pretendemos dizer que essa metodologia deve ser aplicada a todas as salas e séries, nem que

seja o melhor método para o ato de ler literatura na escola. Pretendemos, apenas, destacar que se trata de uma alternativa (não estanque) para o letramento literário.

Para o mediador de leitura, fica o senso sobre a medida e o uso de uma e/ou outra metodologia: individual ou em círculos de leitura, a depender do perfil de cada leitor. Ao mediador de leitura fica, ainda, a experiência e a sensatez de saber que ler em círculo e/ou individualmente, não se excluem, pois cada leitor possui um ritmo, um formato e requer práxis e ambiências distintas.

A partir dessas concepções, iniciamos o diálogo sobre a obra *“Tikare: alma-de-gato”*, partindo, como sempre, das primeiras impressões sobre a narrativa, desde a (não)aprovação da obra, passando por partes da narrativa a se destacarem até o tema constitutivo da obra.

Eggie: *“Gostei muito da obra. Achei bem parecida com a que lemos antes”.*

Maggie: *“Não é tão parecida assim. Não parece ter uma parte verdadeira como era no Irakisu”.*

Danny: *“Eu gostei porque é bem cultural igual a do Renê e tem muitos mitos também”.*

Petter: *“O nome dele é de passarinho parecido com a obra do médico. O tema é sobre identidade. É o assunto de todas as obras”.*

Natty: *“A parte que eu mais gostei foi da ema. Dei altas risadas. Muito massa aquela parte”.*

Danny: *“Eu gostei também porque seguiu o jeito do Irakisu. Foi bem cultural com muitos mitos”.*

Natty: *“É a parte dos mitos e bem legal mesmo e porque ele conta as memórias culturais e da história também”.*

Petter: *“Eu achei que pode ter a ver com o Quase Frito e na minha opinião o tema é identidade”.*

Ava: *“Eu não concordo, Petter. Acho que tem mais a ver com que a Natty, falou, as memórias”.*

Pedimos para que Danny, Natty, Petter e Ava, cada um a seu turno, explicassem um pouco mais suas respostas. Petter foi o primeiro a se manifestar, dizendo:

Petter: *“Eu falei que parecia com a primeira obra porque no livro fala que Tikare significa um passarinho e o menino também conversa com eles”.*

Danny: *“Achei parecido com Irakisu por ter alguém contado lendas e tudo mais”.*

Natty: *“E eu achei o tema parecido com a última obra. As memórias dos mitos e da história. Quando ele fala da invasão da aldeia também são memórias”.*

Ava: *“E eu vi mais por esse lado, das memórias do que da identidade”.*

Paull: *“Na última roda de conversa foi falado sobre a questão do tema: as memórias de um povo ajudam a formar a identidade”.*

Lilly: *“Eu pensei em outros assuntos também: cultura, respeito, preconceito (...)”.*

Vince: *“Violência, tem o negócio do incesto”.*

Maggie: *“Também tem uma parte que fala sobre estupro”.*

Explicamos, aos nossos leitores, que o tema principal de uma obra não exclui outros subtemas, mas que, enquanto sujeitos leitores, precisamos estar atentos para percebermos qual aspecto temático prevalecia na materialidade lida. No que se refere às impressões formuladas por nossos leitores, Rojo (2004) afirma que:

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) (Rojo, 2004, p. 21).

As palavras de Rojo (2004) nos mostram que a interpretação de uma obra artístico-literária não se origina enquanto uma ação fortuita orientada pela eventualidade. Não nasce em espaços neutros e/ou apenas a partir de informações presentes no texto. Antes, ao formular sentidos, o leitor pauta-se nas próprias convicções ideológicas em diálogo com as concepções circulantes na materialidade. As associações feitas pelos nossos leitores da obra de Rolim (2017), pareceram se alicerçar em um conhecimento prévio em comunicação com as suas subjetividades psicoemocionais e sociohistóricas.

Ao serem questionados sobre a percepção que tiveram dos personagens e da aproximação com as suas características, tanto psicológicas, quanto comportamentais, de modo geral, obtivemos:

Beth: *“Achei todos interessantes, mas a garota na jaula pensando em casar foi marcante porque ela não realizou”.*

Vince: *“O Tikare parece ser o cara. A primeira menina que ele gostou e já ia casar com ela”.* (Risos dos colegas).

Jerry: *“É, mas na hora do perigo, ele deixou ela pra trás. Tão vendo, meninas. Os caras (movimento em aspas com as mãos) correm”.* (Risos novamente).

Ava: *“Não achei que ele tenha deixado ela para trás. O que ele ia fazer? O que a gente faria? Com arma de fogo atirando na nossa família pra todo lado? O que a gente faria?”.*

Permitimos que os leitores pensassem por alguns segundos sobre o questionamento da colega e, em seguida, voltamos a questionar sobre os personagens.

Eggie: *“No formulário eu coloquei que o Tikare era covarde, mas a Ava tem razão. Não foi covarde não. Quando a nossa casa é invadida a gente tenta resolver sem violência. E eles nem foram lá pra roubar nada, né? Eles foram lá pra matar os indígenas”.*

Lembramos, aos nossos jovens leitores, de que o espaço social é o fator base em uma obra literária, mas não é o único ponto a ser observado. Enquanto efeito da obra, ao observarmos

as falas dos estudantes, percebemos que a leitura da obra de Rolim (2017) proporciona condições de exercitar a autonomia de leitor que infere e avalia o que está lendo. Freire (2002) referiu-se a essa autonomia ao afirmar que: “[...] Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto” (Freire, 2002, p. 47).

Em consonância com a fala de Freire (2002), o diálogo dos adolescentes externa que eles alcançaram, por meio do debate estético, o direito de ser autor da própria aprendizagem, enquanto cambia considerações para aprimorar as interpretações, as deles, o leitor que se propõe a expor suas opiniões bem como as interpretações do(s) interlocutor(es). Nesse movimento, ao serem questionados sobre aspectos que envolvem a forma da obra de Rolim (2017), recebemos as seguintes respostas:

Lilly: *“Notei a falta de imagens assim, de cara”.*

Maggie: *“Eu senti falta das imagens que tinham no Irakisu, com mapas e tudo mais. Ajuda a conhecer melhor”.*

Petter: *“Podia ter músicas”.*

Timmy: *“Achei diferente o começo ser o final”.*

Uma pausa nas respostas e um burburinho se instaurou entre os adolescentes. Permitimos que conversassem entre si e logo veio uma fala que arrancou vários comentários e risos:

Tedd: *“Impossível! Ele não morreu?! Não acredito. Eu achei que o tiro que ele tinha levado... Tinha matado ele”.* (Risos e comentários).

Eggie: *“Professora, não foi legal isso não. Eu perguntei um monte de vezes no Whatsapp deles. (Apontou para os colegas). E ninguém me confirmou que ele tava vivo ou morto”.* (Risadas dos colegas).

Ava: *“É meio confuso esse jeito de narrar. Eu entendi que ele tinha escapado, mas não sei, na hora de colocar no formulário foi difícil”.*

Partindo do: “[...] fato de a arte ser eminentemente, comunicação expressiva, expressão de realidades profundamente radicadas no artista, mais que transmissão de noções e conceitos” (Candido, 2000, p. 20), instigamos um pouco mais os leitores e perguntamos sobre as palavras da narrativa e a associação entre ficção e realidade representada no escopo literário e obtivemos os seguintes dizeres:

Maggie: *“Eu não tive dificuldade de entender a maioria das palavras. Tive que pesquisar as que são de língua indígena”.*

Petter: *“O vocabulário no final salvou mesmo”.*

Bob: *“Me lembrou as palavras da outra obra que também tinha dicionário no final”.*

Carol: *“Tinha palavras que indicavam a cultura indígena e a invasão das terras deles”.*

Lilly: *“Eu acho que é possível acontecer isso de as aldeias serem invadidas e os mitos devem ser verdadeiros para eles igual era para o Irakisú”.*

Já pelo teor da conversação, percebemos que nossos leitores, conforme propõe Zilberman (2009), não esqueceram suas próprias dimensões, mas expandiram as fronteiras do que conheciam enquanto absorviam pela imaginação e valiam-se do intelecto para compreender o que fora proposto pela narrativa. Apesar desse feito, o que fica latente pelas respostas, é que nossos leitores se atentaram muito mais ao social, presente na narrativa, do que à forma e, mesmo quando a perceberam, valeram da obra anterior como referência ou: “[...] compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2009, p. 27), pois observaram as interpretações dos colegas para aprofundar e/ou reparar as arestas das próprias inferências. Sobre essa questão, Kleiman (1999) nos afirma que:

[...] educar para a sociedade atual vai além da transmissão de conhecimentos, por mais relevantes atualizadas que sejam as temáticas: a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar as informações em redes pessoais de conhecimentos (Kleiman, 1999, p. 26).

Nesse sentido e, com objetivo de auxiliar os leitores a praticarem a própria experiência estética, lembramos a eles que o modo como uma obra é representada influencia nos sentidos circulantes sobre a materialidade. Os elementos estruturais, como estilo narrativo, organização do texto, uso de linguagem, ritmo, dentre outros aspectos, contribuem efetivamente à construção e transmissão da mensagem do autor. Eis, com efeito, a razão para nos atermos a todos os aspectos presentes na narrativa.

Um enredo não-linear, tal como a narrativa de Rolim (2017), possivelmente, foi estruturada dessa maneira para desafiar as expectativas e a compreensão do leitor, estimulando-o a refletir sobre as relações de sentidos presentes na obra. Lembramos, ainda, aos nossos leitores, que a forma literária não é apenas um invólucro para o conteúdo de uma obra, mas sim, um veículo na expressão artística.

A escolha consciente de estruturas narrativas, tal como a linearidade temporal, a voz narrativa, a disposição dos capítulos ou estrofes, influencia a percepção do leitor sobre a história e os personagens. O estilo de escrita, vocabulário, uso de figuras de linguagem e os recursos estilísticos, contribuem significativamente para criar atmosferas, transmitir emoções e estabelecer conexões entre os elementos da narrativa.

Questionamos nossos jovens leitores acerca da adequação da obra, ao público juvenil, e recebemos as seguintes afirmações:

Ava: *“Eu acho que sim. Tem violência, mas foi uma coisa acontecida”.*

Natty: *“Acho adequada porque tem conhecimento e sobre violência quase todos os filmes e séries tem violência”.*

Petter: *“Achei que não serve porque tem aquele jeito que ele colocou o final no começo”.*

Bob: *“Eu achei errado a parte do incesto”.*

Pedimos que **Bob** explicasse melhor sua opinião, no sentido de acompanharmos seu raciocínio e obtivemos:

Bob: *“É aquela parte que o rapaz dorme com a irmã e fala para o outro irmão dar oi para o cunhado dele e eles acabam morrendo afogados”.*

Danny: *“Mas aquilo não é incesto, eu entendi como estupro”.*

Bob: *“Acho só que alguns adolescentes podem achar normal fazer isso”.*

Timmy: *“Nada a ver. Desse jeito tem que fechar a Netflix”.*

Jerry: *“Eu não concordo com o Bob. Acho que é essas coisas que deixa a história legal”.*

Maggie: *“O que o Petter falou até pode ser porque é difícil mesmo entender que o Tikare tá lembrando, mas é só isso”.*

Diante do empasse enfrentado pelo grupo, lembramos as palavras de Pinto (2003) que dizem que: “A literatura infanto-juvenil brasileira destaca-se, nas últimas décadas, pela busca de ‘identidade literária’ e não pedagógica, uma vez que nas origens do gênero esta sempre esteve vinculada à escola” (Pinto, 2003, p. 02). Esse fato expõe o caráter emancipatório da literatura que reside em modificar comportamentos e posicionamentos sociais. Explicamos, aos nossos leitores que, essencialmente, *ler* e *gostar de ler* requer a apropriação da materialidade por parte do leitor e passa pela identificação com o texto.

Quando se fala de leitura juvenil de expressão cultural indígena, a presença e a representação dos mitos desempenham o papel de construir, também, a identidade desses povos frente a algo até pouco tempo quase inexistente: a literatura na modalidade escrita. Além de que, ao longo da história literária brasileira, os mitos indígenas têm sido abordados e reinterpretados, refletindo não apenas as tradições culturais, mas também, servindo como uma forma de resistência e preservação dessas identidades ancestrais.

Logo, há de se perceber que a presença de fenômenos e acontecimentos, tais como o que **Bob** se referiu, surge na obra para além de representar algo presente em qualquer povo, inclusive povos indígenas, que é o incesto, o estupro e a violência, mas como forma de se questionar e uma possibilidade de humanização do leitor para tais ações. Como já havíamos

discutido, no primeiro círculo de leitura, as obras em si podem ser lidas em diferentes públicos, o que precisamos é exercitar o olhar para conseguirmos adentrar cada vez mais no objeto a que nos propusemos a ler.

Sabemos que a literatura indígena permite a reinterpretação e a contextualização dos mitos tradicionais para além de guardá-los na memória enquanto uma identidade coletiva e social. Os autores contemporâneos, frequentemente, mesclam elementos tradicionais com questões que são contemporâneas, explorando temas como a identidade, a colonização e os desafios enfrentados pelos povos indígenas na sociedade moderna. Essa abordagem ajuda, não apenas a manter viva a tradição, mas também, a conectá-la com as realidades atuais, dando voz e espaço à expressão de suas identidades culturais.

Decidimos, então, questionar nossos leitores sobre a possibilidade de lerem outras obras com temáticas da cultura indígena. Nosso objetivo era perceber como, possivelmente, se daria o processo de ler dos adolescentes a partir das leituras feitas e obtivemos:

Paul: *“Acho tranquilo. Até porque a gente precisa aprender sobre eles”.*

Ava: *“Eu lerei com certeza porque são muitos povos no Brasil então deve ter diferenças entre eles”.*

Bob: *“Acho que vou ler se tiver outras chances”.*

Pedimos para Bob explicar sua fala, e veio a afirmação: Bob: *“Ah! O que é pedido pra gente ler não é nada nesse tipo. São histórias que têm na nossa cultura”.* A fala de Bob nos fez rememorar que através do letramento literário, o sujeito constrói seu repertório literário, o qual é composto por diferentes materialidades, gêneros e estilos. Esse repertório influencia diretamente a forma como o leitor interpreta novos textos, pois sua bagagem literária serve como base para comparações:

Natty: *“Acho que esse tipo de leitura deveria ser parte do conteúdo da escola”.*

Danny: *“Verdade. Foi a primeira vez que li indígenas falando da própria aldeia é sempre os brancos a falar”.*

Petter: *“Mas o cara que escreveu a última história é branco. Indígena só o Irakisu, quer dizer o autor que escreveu o Irakisu”.*

Questionamos, ainda, se durante a leitura eles haviam percebido essa diferença: a obra escrita por um sujeito indígena e por outro não-indígena. Maggie: *“Eu percebi, professora. A Tikare parece mais correta. Sobre ler acho que deveria ser obrigatório também”.* Comentamos, com nossos leitores, a existência da Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), que fala sobre a presença

de conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena, em sala de aula, mas há uma diferença entre estar na lei e realmente chegar aos estudantes:

Ava: *“Isso é verdade. Na nossa biblioteca por exemplo quase não tem livro assim. Esses foram os primeiros que eu li”.*

Vince: *“Tem também o que a professora falou. Os indígenas começaram a escrever há pouco tempo”.*

Tedd: *“Mas já começaram, Vince. E ainda quase não tem material. Os polítics ainda não interessam em comprar”.*

Como uma de nossas últimas ações sobre leitura questionamos, aos nossos leitores, sobre o final da obra, se haviam se surpreendido e sobre a produção feita. Comentamos, ainda, o fato de que a maioria comentou ter se surpreendido, mas decidiu modificar o final e/ou produzir outro totalmente diferente e obtivemos:

Ava: *“Eu inventei aquele texto porque não pareceu nenhuma mulher falando sobre o terror que enfrentaram”.*

Danny: *“Acho que eu fiz pela mesma razão que a Ava”.*

Jerry: *“Eu quis dar uma chance deles lutarem, sobreviver”.*

Pedimos a Jerry que lesse a própria história para que entendêssemos como os sujeitos indígenas teriam chance de lutar e, diferente do que havia acontecido nas outras rodas de leitura, o estudante se propôs a ler sem nenhuma resistência e, a nosso pedido, os demais também o acompanharam. Deve-se lembrar que, na primeira roda de conversa, nossos leitores se negaram a expor a própria produção escrita. Fica latente a percepção de que, para além da coautoria enquanto leitura e/ou produção de sentidos, a práxis envolvendo o ensino de literatura exercita, também, a autoria enquanto oralização do que o aluno produziu e, por efeito dessa prática, a oralidade se manifesta e pode tornar-se mecanismo de aperfeiçoamento do *ser* leitor-autor.

Finalizada a roda de conversa, abordamos as leitoras Lilly e Maggie, separadamente do grupo, e questionamos sobre a falta de produções literárias delas:

Maggie: *“Eu ficava envergonhada, professora. Desde a primeira obra eu sabia que teria uma hora que os colegas iam ouvir nossas respostas”.*

Lilly: *“Eu até comecei, escrevi algumas coisas, mas também fiquei com medo dos colegas darem risada”.*

Explicamos, às alunas, que a ação de produzir algo não era obrigatória, mas que ler/ouvir as ideias e criações de outros autores ocupa o mesmo patamar de importância que exercitar a nossa própria autoria e que, caso quisessem entregar o material produzido, seria sempre bem-vindo. Nossa preocupação em esclarecer tais pontos às leitoras veio do fato de que

toda práxis educacional, envolvendo leitura literária, necessita ser conduzida de forma a destacar que ler e produzir literatura são ações que envolvem prazer, mas, ao mesmo tempo que o mediador se importa com a (não)participação do leitor estudante, sabe que a autoria é um processo de aprendizagem.

Cosson (2009), ao postular sobre o letramento literário, nos diz que: “[...] 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” (Cosson, 2009, p. 29). Cosson (2009) se refere à leitura, mas o conceito é aplicável, também, à produção escrita, porque as duas coisas *são* e *estão* interligadas. A produção literária é tão importante quanto a leitura e, portanto, não deve ser relegada a segundo plano, pois é na produção que se concretiza o “sentido” e a “interação”, ou seja, a autoria literária.

7 A IDENTIDADE DO SER JOVEM-AUTOR

“Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]”.

(Hall, 2015).

Ao caminharmos às últimas reflexões acerca de nossa pesquisa, faz-se necessário lembrar que a identidade individual e/ou de um povo, é um conceito que se move (Bauman, 2005, *passim*). Não se estagna, tampouco se consolida em determinada fase e/ou vivência, antes, sim, se (re)configura e se delineia a partir de nossas experiências e relações, assim como o fato de (identidade) partir da multiplicidade e da “liquefação do ser” (Bauman, 2005, *passim*).

É importante que enfatizemos, com efeito, o caráter simbólico da palavra identidade para o caráter emancipatório da leitura literária em consonância com os desafios enfrentados pela educação contemporânea no Estado de Mato Grosso: índices baixos de práticas de leitura literária e, principalmente, a alarmante desvalorização quanto às práticas contrárias ao tecnicismo e que promovam o leitor estudante como autor.

Nossas obras-*corpus* alcançam um campo além da leitura juvenil, pois fazem frente a um discurso colonialista em que reverberam conceitos cristalizados por uma sociedade moldada histórica, social e culturalmente em ideologias e práticas de subjugo ao sujeito diferente. Possuem, portanto, a responsabilidade e a capacidade de mostrar, ao leitor jovem, que a identidade é algo que se move e, por isso, são múltiplas. Portanto, necessitam ser respeitadas, tanto no sentido de (re)conhecê-las, quanto no de vê-las e, principalmente, perpetuá-las.

Como última ação da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, em 2022, orientamos nossos alunos leitores-autores a entregarem outras produções por eles desenvolvidas. Em nossa fala, procuramos não indicar temáticas, além de destacarmos a não obrigatoriedade da entrega. Delimitamos um tempo de entrega em torno de dez dias, e explicamos a abertura de escolha de gêneros, desde escritos, vídeos, desenhos e/ou a reunião de várias discursividades. Recebemos um total de quinze textos.

A primeira materialidade recebida buscou abordar a imagem associada ao texto. Traz o título: “*Um gato sem alma*”, mas que parece descrever a razão à imagem.

Figura 20 – Produção textual do aluno Paull



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

O texto suscita alguns questionamentos para o leitor sobre quem seria esse gato. *Ele é real ou metafórico? Se é realmente um animal, por que o balanço? Por que uma árvore seca? Onde foi esse gato?* A imagem do balanço sugere ação e movimento, no entanto, o objeto se mantém imóvel como se segurasse um peso, mas, ao mesmo tempo, o leitor não percebe a imagem de ninguém sentado. É como se o peso sugerido fosse invisível – uma alma e/ou algo que tenha se perdido frente aos acontecimentos e/ou intempéries do mundo ao seu redor.

A ideia de movimento é comprovada, ainda, com as folhas a cair. Estas situam, ainda, o texto-imagem em um tempo: o outono, período seco em que as folhas começam a cair e as temperaturas tendem a se amenizar preparando-se para o inverno. A imagem do frio pode ser associada à solidão e à ausência do gato. Pode suscitar, pois, a conclusão de que esse sujeito referido pelo texto-imagem não se sente visto por outros e/ou talvez não se sinta pertencente ou, ainda, não perceba a si. “*Um gato sem alma*” parece sugerir que a não visão de si provoca o silenciamento da própria essência e faz o *ser* se sentir que não tem um lugar no mundo.

Outras duas questões podem ser levantadas a partir da observação do texto acima: o fato de o autor Paull ter entendido a necessidade da presença de uma forma articulada na produção literária. Para atender a esse ponto específico, Paull produz um trocadilho com o título

da obra de Rolim (2017), demonstrando a influência e a referência à obra lida adaptada à vivência de sujeito não-indígena de nosso estudante autor.

O segundo texto trouxe a poesia como forma e a temática do projeto como aspecto central de discussão. Entretanto, a identidade representada no poema de Bob não é aquela a referir-se sobre um coletivo e/ou mesmo que possa ser associada à narrativa de Scaff (1997), ou seja, uma identidade pessoal, representada pelo universo ficcional dos contos infantis. O poema de Bob traz mostras das vozes de um adolescente que busca seu lugar no mundo e que, por isso, sente-se inseguro com o próprio *eu*.

Identidade¹¹

Cabelos encaracolados
Pele esbranquiçada
Pés molhados.

Corpo pesado
Nuvens carregadas
Boniteza inexistente.

Cabelos ao vento
Livre igual
Um
Passarinho.

O que se pode perceber, no texto acima é que, intuitivamente, Bob se apropriou de uma forma coerente com a proposta do conteúdo representado, pois os primeiros três versos apenas ensaiam uma descrição da identidade do *ser* baseada em um histórico e uma vivência sem esclarecer qual. Já a segunda estrofe parece trazer conceitos sobre o estado psicológico do *eu*-lírico: o enfrentamento das próprias inseguranças: o corpo, o emocional, e o imaginário do outro. Por fim, a terceira estrofe traz a reação desse *ser* que é formado por uma história, que enfrenta demandas comuns aos adolescentes, mas que (re)age frente a tais desafios decidindo-se por se assumir enquanto *ser*.

O terceiro texto traz marcas explícitas da influência da obra de Scaff (1997) em sua textura, entretanto, com vieses de que nosso autor-estudante colocou a obra à prova das próprias avaliações, desde o estilo ao formato narrativo de apenas um gênero, até um processo de releitura da obra scaffiana.

Quase Frito era um certo animal irreconhecível, ele vai em busca de saber o que ele é. Acreditava-se que sua resposta estaria no topo do morro.

¹¹ Os textos originais deste capítulo constam nos apêndices.

Esse certo animal "irreconhecível" mesmo não sabendo o que ele era. Ele tinha suas credenciais, tais como era cantar e que trabalhava, pois era o único jeito para a sua sobrevivência.

Dias depois, ele estava cantando em cima da árvore com outros pássaros, ele caiu da árvore. Muitos acharam que ele era um pássaro e que naquele momento conseguiria voar, mas foi tudo ao contrário, ele não tinha asas e não conseguia voar, o que depois dificultou Quase Frito saber o que ele era. E ganhou apelido na sociedade, que se chamava “Zé ninguém”, pois ninguém sabia o que ele era e nem mesmo ele.

O que nos chama atenção, nesse texto, é que apesar de seu autor partir inteira e exclusivamente da obra de Scaff (1997), a narrativa elaborada traz uma subversão de seu texto mãe, mas relacionando-o a uma crítica à inautenticidade do *ser*, ao fato de o sujeito não se perceber ou não reconhecer a si enquanto um *ser* que evolui e/ou possui determinado aspecto que o constitui. Outro ponto perceptível, a partir do texto de Timmy, é a referência à identidade que a sociedade impõe baseando-se no comportamento do *ser*. Ao escolher o apelido “Zé Ninguém”, nosso autor-estudante deixa explícito a referência ao termo que situa alguém desprovido de *status* social e/ou visibilidade à sociedade.

As últimas linhas de Timmy deixa implícita a ideia de que o *ser* que não se reconhece também não é reconhecido em um coletivo. É como se o autor da releitura de Quase Frito estivesse e afirmasse que existe a descaracterização do personagem protagonista por motivo de um não-autorreconhecimento de si. É como se as últimas linhas de Timmy, com efeito, afirmassem: Reconhecer-se é *ser*. *Ser* exige reconhecer-se.

O quarto texto é de autoria de Jerry. Traz, igualmente, a temática da identidade como princípio, mas vale-se de um certo humor sádico na constituição de seu enredo.

Galo Frito

Depois que o Quase Frito aprendeu a voar perfeitamente, o céu começou a se fechar e a chuva começou a cair. Logo o ocorrido da chuva fez o passarinho procurar um abrigo em uma fazenda. OBS: Pior erro do passarinho!

O pássaro ficou nessa fazenda por horas e horas espetando a tão charmosa chuva passar. O quase frito adorava uma aventura, ele ama sentir a adrenalina e com isso ele decide entrar em uma quase MANSÃO, ele decide se aventurar pela casa e acaba encontrando um homem MAL.

Esse homem com muita fome decide que vai matar o pássaro e fritá-lo, e como no piscar de olhos o HOMEM MAL Saca uma arma e da um tiro no pássaro, fazendo o galo/pássaro morrer por HEMORRAGIA. Logo após de matar o galo o homem tempera, e coloca para fritar!!!

MORAL DA HISTÓRIA: Não seja curioso e não entre na casa de desconhecido.

Algo a ser observado, no texto literário de Jerry, é a desconstrução da narrativa de Scaff (1997) já pelo título. Essa desconstrução aparece como algo proposital, uma vez que as palavras “quase” e “galo” tem efeitos sonoros parecidos. Outro ponto é que diferente da narrativa scaffiana, o título de Jerry traz a ave literalmente sendo frita. A história produzida por Jerry parece discutir não a identidade do *ser* em si, mas as consequências dela. O leitor de “*Galo Frito*” percebe tal fato apenas pela moral da história: “*Não seja curioso e não entre na casa de desconhecido*”.

Em moldes de fábula, o texto “*Galo Frito*” parece dar continuidade à obra scaffiana, reafirmando o *ser* como sendo assujeitado por uma sociedade que o vê apenas como um meio para um fim. O protagonista de Jerry passou a ser “galo” apenas a partir da ação de meio social que (re)agiu sobre a sua decisão de “descobrir” o novo. Em metáfora, a narrativa de releitura parece tratar das dificuldades que o adolescente enfrenta ao tentar “descobrir” e/ou inovar. Ou seja, o silenciamento ideológico.

O quinto texto, de autoria da estudante Beth traz, como temática central, a identidade do *eu*-lírico, mas como forma de questionamentos de vivências a influenciarem na constituição dessa identidade regida pela falta.

Quem sou eu?

Qual é a minha identidade?
 Será que eu sou real ou e só superficialidade?
 Será que em mim existe felicidade,
 Ou será apenas uma falsidade?

Será que sou forte o suficiente,
 Ou será que sou fraca e insuficiente?
 Essa tristeza que me cerca,
 Um de um passado que me detesto;

Coisas não resolvidas, e agora?
 Me tornei uma adolescente perdida;
 Ansiedade, traumas e solidão,
 Me vejo neste momento, entrando em depressão;

Não sei quem sou eu,
 Minha identidade se perdeu;
 Me sinto sozinha e indecisa,
 Como posso me amar estando tão perdida?
 Nem sei mais quem sou
 Nem a minha real identidade me restou...

Para além de uma arte literária, o texto de Beth surge como uma forma de investigar a si frente às pressões sociais e psicoemocionais comuns à adolescência. Com rimas que

seguem uma linearidade quanto à escansão, mas que se afasta da esteticidade imagética, o poema traz marcas das experiências de uma adolescente que parece valer-se da escrita para ir além do se fazer ouvir/ou ver. O eu-lírico de “*Quem sou eu?*” parece utilizar o discurso poético para evidenciar a necessidade de ajuda psicoemocional para enfrentar os próprios sentidos e sofrimentos.

Devemos perceber, por esse texto, que a forma utilizada não parece ter sido calculada e/ou medida para produzir determinado efeito. Antes, ela surge como algo a buscar representar o que normalmente se espera de um poema em uma aula de língua portuguesa. O que provoca um olhar mais atento ao texto de Beth não é a forma em si ou a transgressão de seu uso, mas o fato de a autora parecer expressar a si mesma nos versos que produziu.

O sexto texto produzido por nossos leitores-autores, assim como os anteriores, traz a identidade como tema central, mas inspirado no social presente em “*Tikare: alma-de-gato*”. O texto de Tedd externa o efeito do social presente na obra de Rolim (2017), mas com moldes de uma forma própria. Em forma de poesia, Tedd associa linguagem verbal e não-verbal para representar a realidade da invasão vivenciada pelos povos nativos.

Recomeço

Quando eles atacaram
Muita coisa mudou
Vi todos ficando para trás
Isso me desmoronou

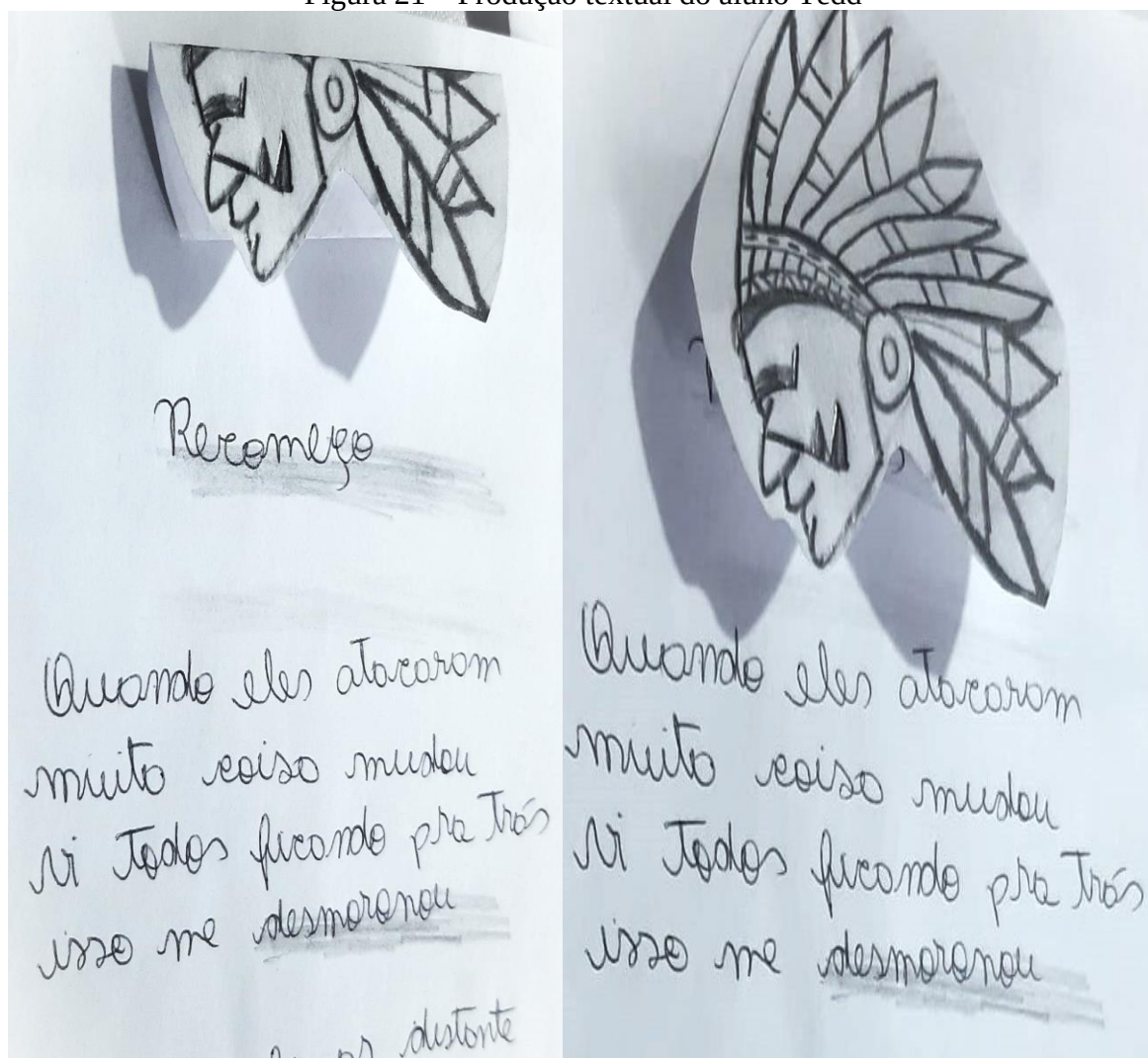
Vivo em lugar distante
Porém próximo a realidade

Sinto falta
Da infância querida
De histórias contadas
E de lembranças vividas

E depois de muito tempo
Pela primeira vez
Estou num lugar
Que posso chamar de lar.

O diferencial desse texto se pauta, ainda, em como o visual foi configurado na página de forma a cobrir o título.

Figura 21 – Produção textual do aluno Tedd



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

Como se para haver um recomeço necessitasse que ninguém o soubesse e/ou o percebesse assim. Ainda sobre o visual, as sombras em grafite, em expressões específicas no texto poemático, propõem um subpoema que traz as ideias do maior, de forma resumida. O que se pode perceber, por esse texto, é que o sujeito autor de “Recomeço” não domina, ainda, conceitos, tais como a escansão poética, o uso de rimas ou mesmo tem consciência de campo e/ou linguagem imagética, mas consegue se aperceber de que é possível produzir associando linguagens e, até mesmo, que uma obra literária é constituída a partir de um conteúdo representado e um modo de representação, tal como diria Candido (2000).

O sétimo texto recebido, de autoria de Vince traz uma interdiscursividade entre as obras de Rolim e Scaff. Traz um ponto de encontro entre os dois protagonistas suspensos na tragédia enfrentada em um mesmo espaço.

Tikare

Lá estava Tikare, correndo pela mata apavorado, ele não sabia quem eram aquelas pessoas, e muito menos o que eles iriam fazer com a sua aldeia. Tikare, já sem fôlego de tanto correr, parou e se sentou perto de um rio, ele se arrastou até a margem para tomar um pouco de água. Chorando desesperadamente, ele olhou para aquelas águas cristalinas, com pedras brilhando no fundo, e se odiou. Ele se odiou por não ter conseguido avisá-los antes, por não ter feito nada. Tikare lavou o rosto e se obrigou a ficar de pé e continuar a andar.

Depois que Tikare andou uma certa distância, ele escutou um barulho ensurdecedor, e logo uma dor terrível em sua perna direita, a dor era tanta que ele perdeu os sentidos e caiu no chão. Com dificuldade ele olhou para a perna ferida para avaliar o que tinha acontecido.

Era um furo em sua coxa m, bem pequeno, mas tão forte que a coisa que o atingiu atravessou do outro lado. O que quer que o tivesse atingido foi embora as pressas correndo pela mata. Com muita dor, Tikare rasgou um pedaço da calça de couro que seu pai tinha dado a ele antes. Ele amarrou o tecido sobre o ferimento, ele nunca havia sentido uma dor tão forte antes, a picada de cobra que ele já tinha levado nem de perto doía tanto.

Ele se levantou cambaleando devido a dor e começou a caminhar outra vez, só que uma tempestade começou a se formar, os trovões eram tão altos que os ouvidos de Tikare doíam. Um raio caiu em uma árvore não muito longe de onde ele estava. O coração de Tikare trovejou quando ele viu a árvore se partir ao meio e começar a pegar fogo, que rapidamente se alastrou para as outras árvores, isso fez Tikare andar mais rápido, mesmo com a dor na perna, até que ele ouviu um pedido de socorro vindo de uma árvore em chamas. - Socorro! - dizia a voz - Me ajude!

Sem pensar duas vezes, Tikare foi até o local, talvez com a esperança de ajudar alguém para se livrar do peso da culpa por não ter salvado sua família. Ali ele viu um filhote de pássaro, mal dava para saber o que ele era por causa das queimaduras, mas Tikare conseguia ouvi-lo, e ele tinha o poder de conversar apenas com pássaros. Ele agarrou o pássaro e o tirou do meio do fogo.

Quase Frito

Ele estava no chão, perto de uma árvore pegando fogo, está a sentindo tanta dor que só pensou em gritar por ajuda.

Até que apareceu um garoto com calça rasgada e ensanguentada. Mancando o garoto veio até ele sem hesitar. O garoto o pegou nos braços e o levou para longe do fogo.

Com muita dor ele perguntou para o menino:

- O que aconteceu comigo? Eu não me lembro do que aconteceu, eu não sei quem eu sou.

- Eu sou o Tikare - falou ele - ouvi você pedindo ajuda, não vi o que aconteceu com você mas acho que deve ter caído da árvore quando ela começou a pegar fogo, por isso você não se lembra. Mas...

Tikare parou de falar e correu quando viu que um grupo de crianças se aproximava.

Tikare

O pássaro não se lembrava de nada, por isso ele começou a explicar algumas coisas, mas quando ele ia dizer que ele era um pássaro, algumas crianças começaram a se aproximar e ele correu. Tikare se escondeu para ver o que elas fariam com o pássaro. Elas começaram a chamá-lo de Quase Frito e o levaram embora l.

Tikare começou a andar novamente. Após alguns quilômetros ele não aguentava mais, mas avistou fumaça saindo para o céu logo acima, e escondeu de outras pessoas.

Ele andou mais um pouco e achou uma aldeia, eles o receberam com alegria limpavam seu ferimento. Era uma nova vida, mas a que ele realmente queria tinha ficado para trás.

A identidade presente na narrativa de Vince aponta para aquela que se constitui a partir das experiências. Vince parece ter se atentado ao fato de que a identidade dos protagonistas de Rolim (2017) e Scaff (1997) confluem para uma dialogicidade entre eles. Para além da produção em capítulos de Vince, a história escrita traz aspectos de uma descolonização do olhar sobre a realidade vivenciada por outrem. Há de se perceber, ainda, que apesar de não ter os mitos como marca da sua cultura, Vince traz essa característica para sua produção e a coloca em patamares de importância. É como se, com o encontro de Tikare e Quase Frito, a narrativa de Vince afirmasse que o personagem scaffiano demorou a se autodescobrir, porque fora encontrado por sujeitos não-indígenas.

Ao mesmo tempo em que critica a incapacidade dos sujeitos não-indígenas em entenderem as vivências indígenas, o texto de Vince traz, ainda, a alternância de narradores e focos narrativos. O encontro parece-nos ser mais que aproximação entre dois personagens, sugere um acercamento cultural, mas que tal encontro, para os habitantes da floresta, nunca é pacífico, pois sejam os povos nativos ou a própria natureza, são desrespeitados e assujeitados por quem controla o fogo e o tem como arma.

O texto propõe, ainda, o encontro entre o representante dos povos originários e aquele que é a metáfora do *ser* que se descobre e se ressignifica enquanto forma de resistência ao que se deve preservar enquanto memória na imagem de Tikare e o que deve se adaptar na figura de Quase Frito. Seja como for, o texto prova que Vince tem consciência dos elementos básicos da narração, tais como o protagonista, as personagens secundárias, o tempo e o espaço, bem como o narrador e o foco narrativo e social como pertencentes ao conjunto da obra. Para além desses pontos o texto demonstra, com efeito, que seu autor sabe a premissa de um texto literário: a humanização de seu leitor.

O oitavo texto traz a autoria de Carol, a exemplo dos demais textos elege, como conteúdo, a temática da identidade, mas se afasta dos demais quanto à espécie de identidade. “*O que é ser adolescente?*” apresenta seu conteúdo explicitamente já pelo título.

O que é ser adolescente?

Uma fase entre criança e adulto
onde tudo é no seu tempo
e que tudo deve ser oculto.

Era então um adolescente,
um pequeno guerreiro que mente,
mas será que ele se arrepende?
O adolescente é como uma janela
que se abre em ventania
e se fecha como mania.

Curioso que dói
mas no fim de tudo
ele não quer se sentir só.

Carol trouxe uma proposta poética, entretanto, mostra uma ingenuidade sobre os conceitos que circundam a materialidade lírica. Traz uma preocupação organizacional enquanto estrofes, mas a peculiaridade de valer-se das palavras com a função maior de rimá-las. O texto produzido denota uma certa ânsia pela autoria em diálogo com a conceituação do *ser-adolescente* e exhibe uma certa noção por parte de Carol quanto à associação entre a forma e conteúdo, pois apesar de utilizá-lo dentro de uma limitação própria do ano/fase em que a Carol estudante se encontra, propõe em articular o texto para produzir uma percepção e um efeito de lirismo para o leitor.

Para além dessa concepção embrionária de que uma obra artístico-literária é produzida a partir de uma forma, há outro aspecto a se perceber no texto de Carol, o fato de que a adolescência é (re)presentada como a fase de dúvidas e que se apresenta sem conceitos formados. Ao trazer expressões como “*tudo deve ser oculto*”, “*guerreiro que mente*” e “*será que ele se arrepende*”, o *eu-lírico* demonstra que a principal característica do *ser-adolescente* é paradoxalidade de suas opiniões e atitudes.

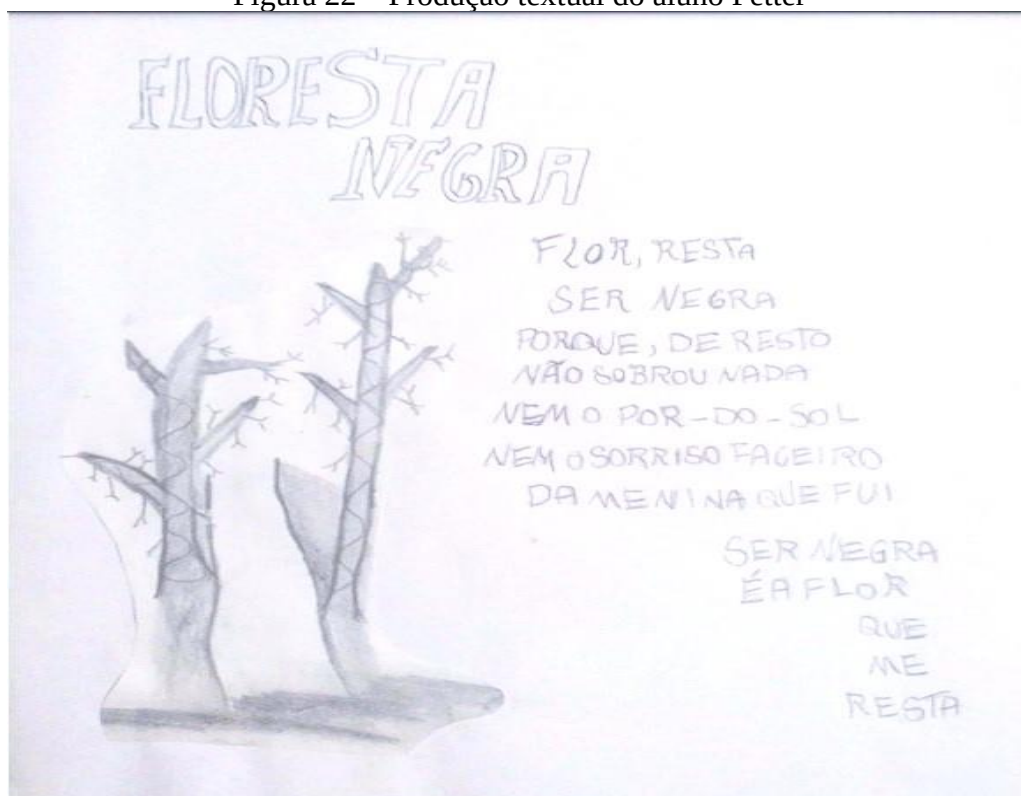
O texto discute, ainda, a questão do dilema do entrelugar vivenciado pelo adolescente, em que rapidamente o *eu-lírico* fala sobre a condição de ser adolescente ao referir-se a ele dizendo: “*tudo é em tempo*” ou, ainda, “*Ele não quer se sentir só*”. A importância desse texto não está na tentativa de seu autor em confluir conteúdo e forma ou sua necessidade de explanar que essa fase é repleta de paradoxos, desafios e descobertas, mas o fato de que entre tantos tipos

de identidade, a voz eleita foi a de um *eu*-lírico que fala afastadamente como se o discurso não fosse de um adolescente, mas de alguém que apenas observa a adolescência com conceitos pré-moldados pelo olhar de um adulto.

É como se o *eu*-lírico de Carol expusesse que ao adolecer o sujeito estivesse sempre a esconder, mentir, usando o tempo apenas a partir dos próprios interesses, mas que não se arrepende. A metáfora da ventania traz, para o adolescente representado no texto, uma imagem de inconstância e alvoroço, ao mesmo tempo em que propõe que esse comportamento para o ser juvenil é algo banal e corriqueiro, uma “*mania*”.

O nono texto intitulado “*Floresta Negra*” traz, como destaque de sua constituição, o diálogo entre texto e ilustração. De autoria de Petter, a temática abordada se trata, também, da identidade, porém direcionada à alteridade do *ser*.

Figura 22 – Produção textual do aluno Petter



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

O que se pode inferir da leitura desse texto é que não há como dissociar linguagem verbal e não-verbal. Esta aparece no texto enquanto uma forma de manipular o olhar do leitor e o fazer pensar em sentidos que se afastam da temática da identidade negra. O título em letras maiores provoca o efeito de prender a atenção do leitor, mas também, de provocá-lo a pensar que essa “floresta” está em preto e branco, em consequência das ações humanas.

A parte verbal do texto aparece em uma das extremidades da folha como se não devesse, pudesse e/ou quisesse estar ali. Ao que concerne ao discurso da parte verbal, o poema cuja forma parece ser formulada em uma visualidade estrutural de duas estrofes de versos brancos e que não possuem métrica regular ou mesmo definida previamente, a propósito de um ritmo, parece, a princípio, trazer um sentimento de lamento do *eu*-lírico:

Floresta Negra

Flor, resta ser negra
 porque de resto
 não sobrou nada
 Nem o por-do- sol
 Sem as grades
 Nem o sorriso faceiro
 da menina que fui

Ser negra
 é a flor
 que
 me
 resta.

O que salta aos olhos na parte escrita desse escopo literário embrião, é que o *eu*-lírico brinca com a palavra floresta, transformando sua primeira parte em um vocativo e o final em verbo. Assim, provoca o efeito de que para se falar de negritude e alteridade há de se ter alguém para ouvir. O texto destaca, ainda, que o *eu*-lírico feminino tem consciência da sua vivência à margem dos direitos sociais, pois sua voz parece trazer um lamento por estar presa e não “*ver o por-do-sol sem as grades*”. O pseudo poema concreto de Petter representa, ainda, as memórias dessa mulher negra que se perdeu enquanto ser jovial e que guarda, como resquício identitário, a negritude e sua representatividade.

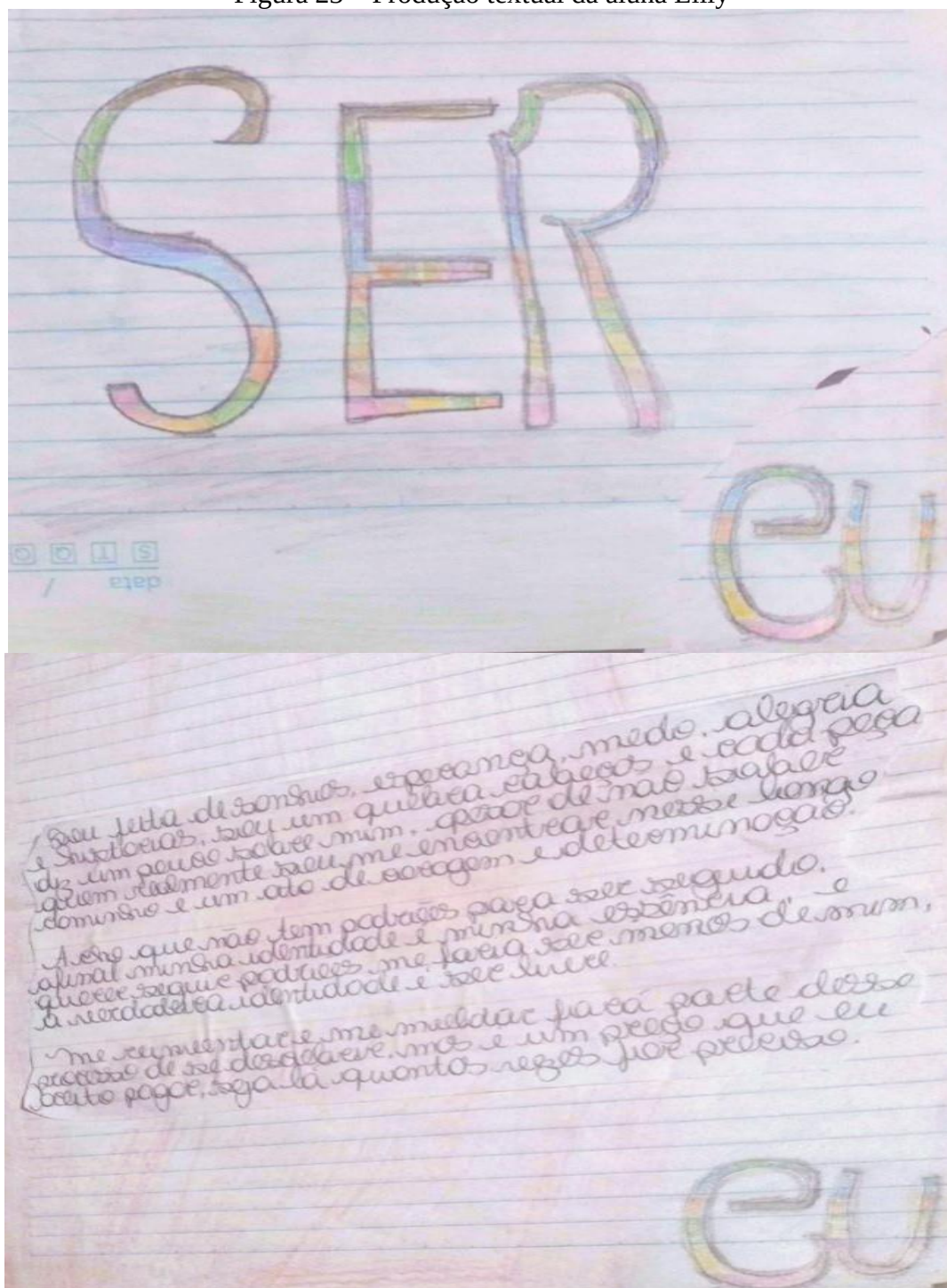
Na última estrofe é que o leitor consegue abstrair o fato de que o *eu*-lírico se propôs a enganá-lo durante todo o percurso da leitura, pois percebe que a flor invocada no início do poema não se trata de um vocativo e/ou de uma metáfora desse *eu*-lírico feminino, mas sim, a própria identidade negra. Desse modo, o que se pode inferir pela produção, é que Petter parece ter se entendido no que se refere ao conceito de descolonização do olhar, conseguindo, inclusive, associar a diferentes identidades.

Outro ponto a ser destacado, no texto de Petter, é a questão da ficcionalidade e da capacidade de representação no texto. A identidade presente no texto, afastou-se totalmente da realidade por ele vivida, menino branco, menor de idade e que nunca vivenciou a realidade de ser preso. A obra de Petter nos mostra que o processo autoral literário do estudante é atravessado

por produções mediadas em sala de aula, mas, principalmente, pelo histórico que esse autor traz como leitor.

O décimo texto recebido traz, também, a identidade enquanto princípio e é construído em forma de cartão, pois associa linguagem verbal e não-verbal sobre um material que imita a rigidez dos cartões enviados, entregues como forma de homenagear e/ou presentear alguém.

Figura 23 – Produção textual da aluna Lilly



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

O texto de Lilly traz o título “*Ser eu*” em letras maiores e em cores mescladas. O título pode ser definido e lido apenas com o cartão fechado. Ao abrir o objeto, o leitor visualiza a parte verbal da materialidade:

Ser Eu

Sou feita de sonhos, esperança, medo, alegria
e histórias, sou um quebra-cabeças e cada peça
diz um pouco sobre mim. Apesar de não saber
quem realmente sou, me encontro nesse longo
caminho é um ato de coragem e determinação.

Acho que não tem padrões para ser seguido,
afinal minha identidade é minha essência, e
querer seguir padrões me faria ser menos de mim,
a verdadeira identidade é ser livre.

Me reinventar e me moldar faça parte desse
processo de se descobrir, mas é um preço que eu
aceito pagar, seja lá quantas vezes for preciso.

Para além da criatividade da apresentação da totalidade do escopo lírico, o que se pode observar, nessa produção, é que o seu *eu*-lírico traz, bem definido, conceitualmente, que a identidade é um fenômeno que (re)estrutura conforme as circunstâncias, mas também, se origina nas “histórias”.

Sobre o diálogo entre a linguagem verbal e não-verbal o que se pode perceber é que a imagem aparece apenas como forma de atrair a atenção do leitor à materialidade. Quanto à forma em associação ao conteúdo, o *eu*-lírico vale-se de metáforas como “quebra-cabeças”, “padrões”, “moldar” e “essência” para suscitar o campo semântico identitário e, ao mesmo tempo, estabelecer ideias centrais sobre o conceito de identidade.

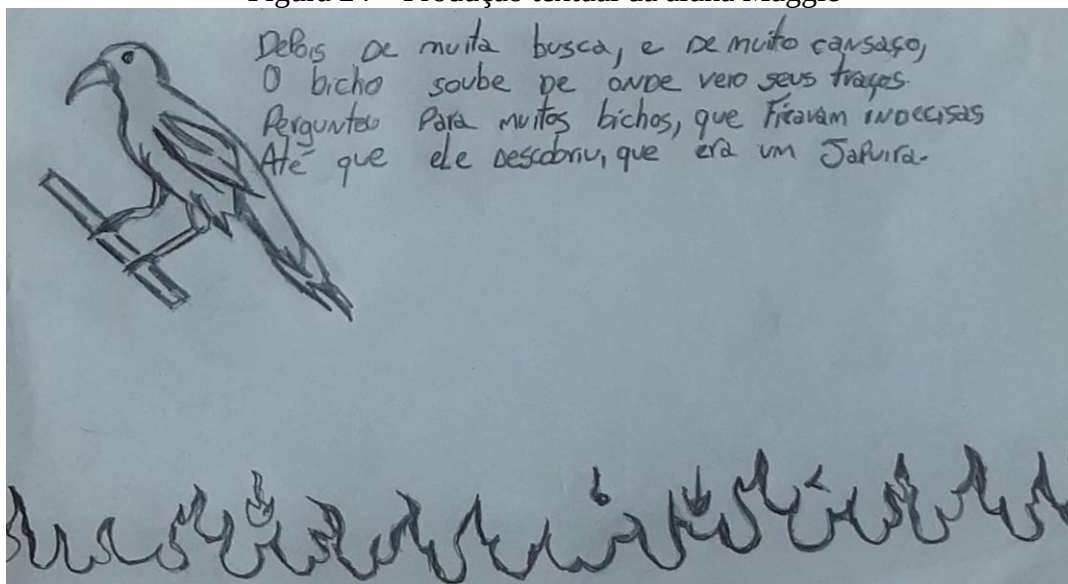
Por fim, outro aspecto do poema de Lilly a ser salientado, é que ele traz um *eu*-lírico feminino que percebe a inconstância do *ser* e, entre a autenticidade e inautenticidade, decide assumir as próprias opiniões, expondo que se apercebe do fato de que viver a própria identidade é uma tomada de decisão e, por isso mesmo, ela, a identidade, não é algo feito, pronto e acabado que se encontra em algum lugar e/ou adquire-se como resultado de experiências.

Antes, identidade é a mensagem que o sujeito aceita passar sobre si. Sendo assim, ela é pertencente ao campo da representação. Esta pode acontecer de forma natural e/ou por meio de diálogo, além de ser construída socialmente, em um diálogo individual de si para o mundo e/ou pertencer a um coletivo. Seja por qual dos prismas, a identidade é a tentativa de

manipulação que o sujeito faz sobre o olhar de outrem referente ao *ser* que emite essa manifestação identitária.

Nosso décimo primeiro texto, de autoria da aluna Maggie, traz a releitura da obra de Scaff (1997) por meio de versos e a associação da imagem de um pássaro e labaredas na parte inferior da folha. A imagem e o texto são escritos em grafite:

Figura 24 – Produção textual da aluna Maggie



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

A parte verbal do escopo do texto literário ensaiado por Maggie, possui a narrativa da vida do protagonista scaffiano dividida em quatro quartetos:

Poesia do Quase Frito

Na queimada no mato aberto
Três pequenas crianças corriam perigo,
Até acharem um animal esperto,
Pegaram um animal e correram para o seu abrigo.

Quando amanheceu e já estavam seguros,
Foram olhar o animal que tinha resgatado,
Não sabiam que bicho era, um animal desconhecido.
Não dava para saber, pois estava machucado.

Fizeram muitas perguntas para o animal,
Ninguém sabia dizer,
Qual bicho era, e de onde veio nascer.

Depois de muita busca, e de muito cansaço,
O bicho soube de onde veio seus traços.
Perguntou para muitos bichos que ficavam indecisos
Até que ele descobriu, que era um Japuíra.

Ao lermos o texto de Maggie, percebemos que ele é caracterizado por sua simplicidade e abordagem direta e, assim como em Scaff (1997), cria uma atmosfera de mistério em torno do animal desconhecido. A escolha lexical, juntamente com a referência à queimada no mato aberto, evoca uma sensação de urgência e potencial risco às crianças, estabelecendo um contexto tenso desde o início. A estrutura do poema narrativo de Maggie é marcada por uma progressão cronológica dos eventos.

A incerteza sobre a espécie do filhote, enfatizada pela expressão “*animal desconhecido*”, acrescenta uma camada de mistério à história, mas pressupõe, também, o olhar do outro sobre o personagem. Essa ambiguidade serve, não apenas como um recurso narrativo, mas também, como uma metáfora à complexidade de se compreender e/ou identificarmos ou, realmente, de conhecermos o outro. A linguagem simples e direta do poema, caracterizada por versos curtos e rimas, contribui à acessibilidade da obra, tornando-a atraente para um público jovem, mas denota, também, a peculiaridade da autoria de Maggie que parece evitar as produções escritas, demonstrando uma certa dificuldade em produzir durante o projeto de pesquisa-ação.

O décimo segundo texto de nossa intervenção, conta com a autoria da leitora-autora Ava e tem o uso da linguagem verbal e a visual. Esta é elaborada a partir de uma releitura da imagem pré-existente de uma mulher colorida em grafite e caneta esferográfica de cores variadas, prevalecendo, com efeito, as cores lilás e prata.

Figura 25 – Produção textual da aluna Ava



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

A princípio, o leitor é direcionado a pensar que o texto se refere à temática indígena, pois a mulher apresentada na imagem traz um cocar na cabeça. Entretanto, essa leitura é desconstruída com a parte verbal do texto. O poema evoca uma contemplação sobre a natureza da feminilidade e sua manifestação em diferentes contextos étnicos:

Mulher

Ser mulher
é ser deus
em formato de flor.
Ser mulher branca, negra
ou indígena
é deixar por
onde se passa
o amor.

A simplicidade das palavras contrasta com a complexidade das emoções e identidades abordadas, instigando a uma reflexão sobre o papel da mulher e como ela é percebida *na e pela*

sociedade. Além do aspecto atemporal da mensagem representado no infinitivo “*ser*”, a associação com Deus destaca a beleza e a capacidade criativa associada à mulher. Ao mesmo tempo, a escolha da metáfora da flor adiciona uma camada de vulnerabilidade e delicadeza, revelando a multiplicidade de papéis exercido pelo gênero feminino.

A inclusão da diversidade étnica sugere que a experiência de se *ser* mulher não é uniforme e/ou homogênea para todas as mulheres, mas variam baseadas em fatores como a raça, a etnia, a classe social, a orientação sexual, a identidade de gênero, bem como outros aspectos individuais. Dito de outra forma, a identidade “ser mulher” possui múltiplas faces e o poema de Ava destaca, por assim dizer, a celebração das vivências das mulheres e o respeito às especificidades culturais que moldam suas identidades.

O décimo terceiro texto que recebemos é de autoria da estudante Eggie e foi produzido em forma poética. O texto, apesar de se intitular-se “*Carta suicídio*”, não traz o gênero sugerido pelo título, mas sim, um poema que descreve o entorno do suicídio:

Carta Suicídio

Uma noite assombrada, uma carta deixada,
vidas sem rumo,
vagando pela eternidade, vagando ao imenso e vasto vazio,
uma vida sem cor,
sempre à procura de amor.

Uma carta deixada,
noites acordada,
por vidas sem vida
jogadas ao vento,
sem destino,
sem saber ao certo o que é suicídio?

Famílias aos prantos, amigos se culpando,
corpos sem vidas
e vidas com dor
você se pergunta o que é amor?

O poema parece mergulhar nas profundezas da desesperança, explorando o dorso e o vazio que envolve a temática do suicídio. A obra, através de uma linguagem poética, incita reflexões sobre as consequências devastadoras da escolha, tanto para aqueles que partem, quanto para os que ficam para trás. Enquanto forma de um conteúdo, o poema, na primeira estrofe, estabelece um cenário sombrio e melancólico, utilizando imagens como “*uma noite assombrada*” e “*vidas sem rumo*” para representar a escuridão emocional que permeia a experiência do *eu-lírico*.

A metáfora de “*imenso e vasto vazio*” evoca a sensação de isolamento e desolação que acompanha a trajetória de alguém que considera o suicídio. A expressão “*uma vida sem cor*” reforça a monotonia e a falta de vitalidade que caracterizam a existência descrita no poema. A busca incessante por amor é apresentada enquanto um elemento central e o quanto a ausência desse sentimento pode contribuir à espiral descendente na direção ao desespero. A segunda estrofe destaca, com efeito, a solidão associada ao tema, enfatizando noites sem sono e vidas destituídas de vitalidade.

A pergunta retórica “*sem saber ao certo o que é suicídio?*”, sugere o mistério que envolve a realidade vivenciada pelo suicida, mas também, a ausência de respostas para essa indagação pode representar a falta de compreensão generalizada sobre as motivações por detrás dos atos suicidas. A referência às consequências sociais do suicídio, expressas nas expressões “*famílias aos prantos*” e “*amigos se culpando*”, destaca a extensão do impacto da decisão tomada sobre os entes queridos. A dualidade entre “*corpos sem vidas*” e “*vidas com dor*”, evidencia a contradição intrínseca a essa experiência, onde a busca por ruptura resulta, paradoxalmente, em mais sofrimento para aqueles que ficam.

A última indagação “*você se pergunta o que é amor?*”, fecha o poema com uma provocação profunda. A busca pelo amor como uma possível salvação sugere que, mesmo em meio à escuridão, o reconhecimento e a vivência do amor podem representar uma alternativa à desesperança. Eis que o texto de Eggie se propõe em instigar o leitor a contemplar a complexidade emocional e social associada à realidade do suicídio e a importância da empatia, da compreensão e diálogo aberto sobre saúde mental.

O décimo quarto texto recebido intitula-se: “*Se sou*” e é de autoria da estudante Danny. Traz a temática da identidade para o bojo de seu conteúdo em associação com uma releitura de uma imagem da obra kithãuluana. Já por esse primeiro aspecto, podemos perceber a influência das leituras sobre as produções da estudante-autora, mas o aspecto principal talvez esteja na parte verbal, composto por um pequeno poema, cujos versos afirmam:

tucano,
 águia, coruja ou
 curió,
 não importa,
 basta saber e sentir
 que jamais estarei
 só.

Figura 26 – Produção textual da aluna Danny



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

O poema de Danny, em diálogo com a obra scaffiana e trazendo a releitura de uma imagem presente em *“Irakisu: o menino criador”*, apresenta uma reflexão sobre a identidade individual e explora a metáfora de diferentes pássaros para discutir a diversidade de características e personalidades, mas destaca, também, a ideia fundamental de pertencimento. A escolha por comparar a identidade com diferentes aves sugere a complexidade e a variedade inerente à natureza humana. Cada uma das metáforas sugestionadas representa uma faceta, seja a exuberância do tucano, a majestade da águia, a sabedoria da coruja e/ou a melodia do curió.

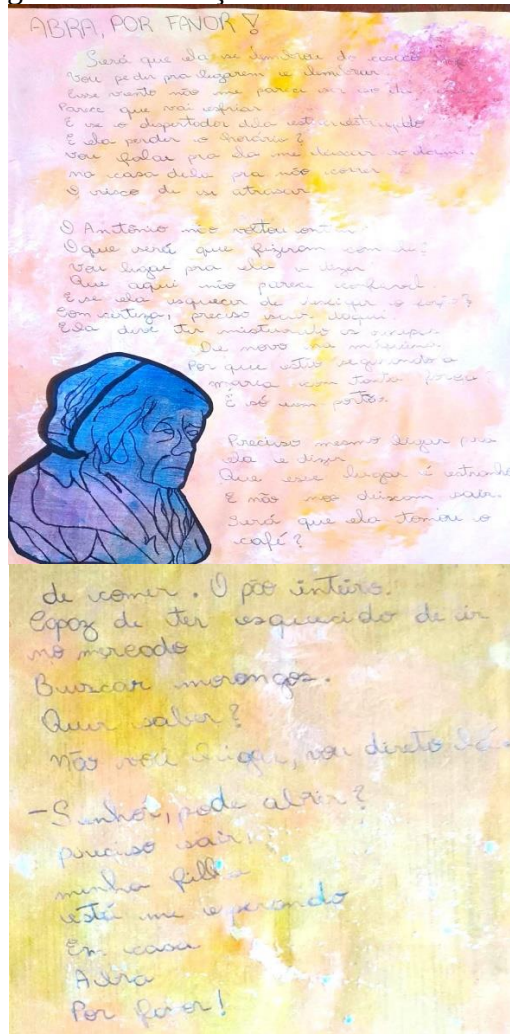
A frase *“não importa, basta saber e sentir”* enfatiza a consciência da experiência pessoal sobre a superficialidade dos conceitos sobre identidade e/ou rótulos imputados ao sujeito. O cerne da mensagem reside na compreensão interna e na capacidade de sentir uma ligação com algo maior do que a individualidade. O verso sugere, ainda, que a verdadeira essência está na liberdade de si mesmo e na valorização da própria singularidade.

A afirmação final, *“jamais estarei só”*, ressoa como uma declaração de afirmação de si, ao mesmo tempo em que a mensagem do poema, chama a atenção para o fato de que, apesar das aparências externas, todos nós possuímos angústias que nos fazem questionar o comportamento alheio e a nós mesmos. *“Se sou”* parece um poema que chama à reflexão sobre a complexidade da identidade humana e a necessidade universal de reafirmação e pertencimento de uma identidade coletiva maior.

O décimo quinto e último texto recebeu o título de *“Abra, por favor!”* e tem, como autora, a estudante Natty. É um monólogo em forma de prosa poética que traz a melancolia da

vivência dos idosos esquecidos nos asilos. O conjunto da obra traz a imagem colorida em tons frios de uma mulher idosa em um fundo aquarelado em cores quentes e vivas entre o amarelo e o vermelho. O texto ocupa, tanto a frente, quanto o verso da folha e é escrito em grafite.

Figura 27 – Produção textual da aluna Natty



Fonte: (Acervo próprio, 2022).

A parte verbal do texto de Natty é estruturada em forma de pensamentos rápidos e fragmentados. Revela, com efeito, um narrador imerso em pensamentos inquietantes e temores aparentemente pela rotina da filha, mas que, na verdade, escorre à insegurança de sentir-se abandonado e solitário em um lugar em que não lhe é familiar, evidenciando a vulnerabilidade do narrador idoso diante do desconhecido.

Abra, por favor!

Será que ela se lembrou do casaco hoje?
Vou pedir para ligarem e lembrar.
Esse vento não me parece ser só da manhã

Parece que vai esfriar.
 E se o despertador dela
 Estiver estragado
 E ela perder o horário?
 Vou falar pra ela me deixar só dormir
 Na casa dela pra não correr
 O risco de se atrasar.

O Antonio não voltou ontem.
 O que será que fizeram com ele?
 Vou ligar pra ela e dizer
 Que aqui não parece confiável.
 E se ela esquecer de desligar o fogão?
 Com certeza, preciso sair daqui.
 Ela deve ter misturado as roupas
 De novo na máquina.
 Por que estão segurando a Maria com tanta força?
 É só um portão.

Preciso mesmo ligar pra ela e dizer
 Que esse lugar é estranho
 E não nos deixam sair.
 Será que ela tomou o café?
 Ela sempre esquece de comer
 O pão inteiro.
 Capaz de ter esquecido de ir no mercado
 Buscar os morangos.
 Quer saber?
 Não vou ligar, vou direto pra lá.

— Senhor, pode abrir?
 Preciso sair.
 Minha filha
 está me esperando
 Em casa.
 Abra.
 Por favor!

A descrição da narrativa é permeada por observações feitas pelo narrador por meio de detalhes que contribuem à construção de uma atmosfera de realismo e imersão, enquanto revelam, também, a mente hiperativa e preocupada do narrador. O uso da primeira pessoa do singular fortalece a imersão do leitor na subjetividade do narrador, intensificando a empatia com suas ansiedades.

Ao longo do texto, a atenção a detalhes cotidianos, como o café não tomado, o esquecimento de comer o pão inteiro e a preocupação com os morangos, destaca a luta do narrador contra o avanço do tempo e a possível descaracterização da identidade. A referência à filha como “minha filha” evoca um sentido de posse e vínculo emocional, indicando uma âncora na construção da identidade do narrador. O desfecho apelativo cria um clímax emocional,

revelando a intensidade, a súplica por atenção e socorro emocional e a necessidade premente de retornar ao conforto e segurança do lar.

O texto produzido por Danny captura a complexidade das emoções humanas diante do desconhecido na etapa da velhice e propõe um olhar sobre como é a chamada “*melhor idade*”. Reforça a centralidade da família na construção da identidade do narrador. A ideia de “*casa*” não é apenas um local físico, mas também, um espaço emocional em que a identidade é preservada e validada pelos laços afetivos. A urgência expressa na frase “Preciso sair”, nos revela, não apenas o desejo de escapar da situação atual, mas também, a necessidade de manter a integridade da própria identidade.

Em metodologias de formação do *ser* leitor, a dialogicidade entre a tríade literatura, identidade e ensino, aproxima literariedade e práxis pedagógica enquanto desempenha a função de intermediar a ampliação no desenvolvimento sócio-cogno-frutivo do leitor estudante, especialmente em escolas públicas, onde o acesso à leitura literária nem sempre ocupa o patamar de possibilitar a expansão da relação materialidade literária, leitor e sociedade.

Nesse processo de possibilitar, ao leitor, conferir e contrapor o que possui enquanto experiência e angariar novas por meio do oceano de sentidos presentes em obras literárias, a ação dos mediadores de leitura precisa considerar e, até mesmo, primar, pela transição do *ser-leitor* para o *ser-autor*. Esse processo começa com a introdução de obras que atraiam a atenção do leitor e desperte a curiosidade para ir além do que (se) sabe ou (se) tem sedimentado como conjuntura social normalizada e reunir e/ou obter vivências e habilidades de análise, interpretação e (por que não?) crítica literária –, ações fundamentais à apresentação, compreensão e associação do discurso presente na ficcionalidade.

O percurso (ou a atitude) do *ser-leitor* para o *ser-autor* não se limita em apreciar, compreender e associar as diferentes materialidades literárias, assim como não basta se pensar em temas e/ou obras instigantes. É necessário que haja reflexão, a princípio solitária, mas que envolva o diálogo e propicie o cambiar de opiniões pré-concebidas. Esse processo origina o que chamamos, ao longo destas páginas, de coautoria, seja pela inferência, seja pela troca de sentidos com o autor da obra lida e/ou, com efeito, entre leitores.

Exercer essa coautoria, na adolescência, pode tornar-se uma ação exitosa quando a temática da obra fala *sobre* e *para* o leitor jovem, mas, principalmente, se revele na praticidade cotidiana desse leitor-coautor. A temática da identidade, por exemplo, muito além de ser apenas um assunto, apresenta-se enquanto uma gama caleidoscópica de muitos outros subtemas que evocam o interno e o externo de uma obra, mas convoca o leitor, também, para dentro do discurso literário e artístico.

Não pretendemos afirmar, contudo, que todas as leituras devem e/ou possam ser permeadas por tal temática. Buscamos, apenas, afirmar que obras que trazem a identidade e seu campo semântico-temático em seu escopo não falam para o leitor, mas sim, falam *sobre e com* o leitor e, portanto, trazem-no prontamente à coautoria, uma vez que para ser coautor e autor de algo é necessário, antes de tudo, saber sobre o que se fala, conjecturar e/ou conceituar sobre a possibilidade de ser a si ou a outro: parece-nos um caminho viável e (até mesmo) promissor à coautoria.

No bojo dessas reflexões sobre coautoria juvenil, há de se lembrar a premissa de Jauss (1994) sobre os vieses possíveis de uma textualidade literária, pois esta não tem um único significado fixo, mas é um espaço aberto à interação, interpretação e criação do leitor. Ao expressar suas perspectivas na leitura, o leitor se torna autor de sua própria interpretação. Ele obtém uma experiência subjetiva ao próprio intelecto, junto à perspectiva de vida e de contexto social.

Lajolo (2010) nos afirma que: “Hoje **não basta contar histórias. É preciso escrevê-las**. Negócio complicado que começa envolvendo, por exemplo, problemas de autoria tema de ponta nos estudos literários” (Lajolo, 2010, p. 108, **grifo nosso**). A assertiva de Lajolo (2010) instaura questionamentos sobre o *que e como* fazer para que a coautoria e a autoria desse leitor jovem se concretize no espaço educacional.

Para nós, não se trata apenas de *que e como* fazer, mas também, de possibilitar, ao leitor-estudante, ser um: *ser-leitor*, coautor e autor. Não necessariamente nessa ordem, mas transitar entre essas possibilidades de tornar-se. Ao partirmos dessa premissa, queremos dizer que os nossos jovens-leitores/autores precisam ser encorajados/instigados à autoria, ainda que *haja e para* além da carência que a escola pública enfrenta no sentido de incentivo à leitura e à autoria.

Não basta dizer apenas para que o estudante leia, tampouco apenas mostrar-se leitor para ele, é preciso que haja significância no decorrer do processo. É preciso que o estudante entenda que ler faz parte da vida, uma vez que somente se torna autor quando se tem o que falar. Leitura e autoria são (ou deveriam ser) concomitantes e, tampouco uma como a outra ocupam patamares inferiores e/ou se excluem. Ao afirmar que é preciso escrever, Lajolo (2010) resvala, em um aspecto quase silenciado no ambiente escolar, o protagonismo do sujeito estudante.

Eis que a literatura em forma de (co)autoria ultrapassa (e deve ultrapassar) os espaços físicos atribuídos a ela no universo educacional: prateleiras, cantinhos de leitura, fragmentos em livros didáticos, bem como citações soltas reproduzidas para um fim (geralmente exercícios

de gramática). A literatura pode fornecer, ao sujeito leitor, fomentos necessários para que ele exerça o protagonismo juvenil por meio da arte, mas também, que ela possa proporcionar o verdadeiro fruir ao autorizá-lo a assumir a identidade de autor e reconhecer-se nela, indiferente da materialidade a ser escolhida e/ou utilizada pelo autor que se auto concebe e nasce.

Sabemos que a literatura não se preocupa em emitir valores ao sujeito-leitor, mas ainda assim, ela pode influenciar na individualidade identitária do sujeito. Pode auxiliar o leitor na formulação de um discurso, um falar-de-si, sobre-si e para-si, fundamentado na exploração de perspectivas e realidades que se convertem em suas por adesão e autoidentificação com os matizes expressos na obra lida. Assim como acontece na leitura, a autoria literária promove, também, a ampliação dessas marcas identitárias e discursivas. Estas, quanto mais utilizadas, melhor (re)formuladas.

Não pretendemos dizer com tal afirmação, em suma, que nosso leitor-autor do Ensino Fundamental (ou mesmo do Ensino Médio) consegue (ou conseguirá) desenvolver habilidades discursivas de manipulação de uma forma literária com vistas a se adequar a determinado tipo de narrativa e/ou poesia em um ou dois anos. O que defendemos é que esse processo nasce (ou deveria nascer) em algum momento durante a leitura (mediada ou não) e que se (re)configura conforme o acolhimento social. Ainda nesse sentido, a escola, na imagem do mediador, surge como a fração responsável por apresentar, ao jovem leitor, as (des)venturas de *ser* autor de si, da própria literatura, do aprender a aprender e, quiçá, da realidade social que o circunda e/ou vivenciada por outrem.

Quando nos referimos à dialogicidade entre literatura e identidade, partimos do fato de que o espaço discursivo literário se gera a partir da reflexão, da autoexpressão e da compreensão do meio – premissas básicas para o desenvolvimento juvenil –, bem como pode contribuir para o repertório sociocultural de quem lê. Isso significa dizer que, quanto maior o contato com o discurso literário, melhor se apresentará a capacidade do sujeito em (se) observar, (se) compreender, (se) questionar e in(ter)ferir sobre o que o constitui enquanto um *ser*/sujeito pensante.

O que há de novo para essa discussão é que não basta mais que o sujeito-estudante (ob)tenha tal contato apenas por meio da leitura. Antes, é preciso que ele perceba que a literatura é capaz de proporcionar as identidades de que precisa. É preciso saber que identidade não significa apenas ler/ouvir alguém, mas é lendo e ouvindo que o *ser* tem a possibilidade de ser lido/ouvido e que a identidade de *ser*-leitor exige a de *ser*-autor. Esta só existe porque, de alguma forma, conseguimos harmonizar aquela. Perceba que literar é a identidade mais ampla

e possibilitadora de caminhos, pois nada nem ninguém e condiciona o tempo e/ou o espaço do nosso pensamento.

Concernente à escola pública, ao proporcionar oportunidades para que os estudantes delineiem suas identidades e autorais, ainda no Ensino Fundamental, não somente contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da voz individual do leitor-autor, como também, pode influenciar na própria identidade coletiva enquanto escola. Afinal, para o discurso social e governamental, os resultados são mensurados a partir do grupo. Não estamos dizendo, aqui, que um projeto de leitura literária seja suficiente para emoldurar a identidade de uma escola (bairro, cidade, Estado e/ou país) como sendo leitora. Afirmamos sim, com efeito, que essa identidade nasce de algum lugar e pode ser perpetuada e/ou silenciada a depender da práxis-método ideológica que o ambiente educacional venha (ou não) a assumir.

A arte se faz por labor e não por uma concessão divina como um dom natural. Há de se considerar, sobretudo, a promoção da identidade literária autoral em todos os ambientes socioculturais como forma de exercitar e desenvolver a percepção do leitor-autor estudante sobre a contribuição para o enriquecimento pessoal, intelectual e emocional por meio da criticidade, da criatividade e da imersão social e, acima de tudo, enquanto forma possível de fruir o texto, fruir a ação de criar, fruir-se.

Lajolo (2009) afirma que ao ler, saímos da leitura: “[...] mais humanos, mais sensíveis, com um olhar mais calibrado para o mundo à nossa volta e os ouvidos mais atentos para a voz do outro” (Lajolo, 2009, p. 13). Contudo, em nosso ver, essa aquisição e/ou ampliação de humanidade, referida por Lajolo (2009) e, antes dela, por Candido (2000), se estende, também, ao processo de desenvolvimento autoral. E, portanto, há de se ter incentivos efetivos para o exercício, o hábito e a autonomia da (co)autoria literária em moldes que ela(s) possa(m) ultrapassar os limites da sala de aula, alcançando a comunidade escolar e a sociedade externa ao meio educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: *HÁ A POSSIBILIDADE DE UM FECHAMENTO?*

A tríade que compõe a linha em que se inscreve nossa pesquisa: leitura, literatura e ensino, já nega a presença de uma neutralidade ao pesquisador, seja pelo diálogo implícito entre as três áreas, seja sua própria identidade enquanto iniciativa e atuação social de expansão teórica e metodológica aos mediadores de leitura e pesquisadores acadêmicos ou, ainda, de ampliação de horizontes aos sujeitos leitores, dos quais: pesquisadores, educadores, estudantes do Ensino Fundamental e Médio, bem como os acadêmicos).

Nesse sentido, ler literatura, no espaço escolar, ultrapassa o processo de ensino-aprendizagem e/ou a possível neutralidade do *ser* frente ao sistema educacional em vigência. Ler literatura, no espaço formativo da escola, é uma ação política de resistência aos conceitos sedimentados como impassíveis de contestação. Ler literatura, na escola, é propiciar, com efeito, ao sujeito estudante, o direito de humanizar e fruir-se no discurso do outro, ressignificar a outrem e a si, assimilar o imaginário alheio por meio do próprio enfoque criativo enquanto permite, ao sujeito leitor, a contemplação, a percepção e divisão de influências ideológicas em si e nos discursos históricos e sociais representados na ficção e, assim, ir além da própria realidade social.

Ao tentarmos buscar um encerramento possível às nossas reflexões, percebemos a impossibilidade de fechamento de sentidos e/ou mesmo o silenciar de discussões sobre as ideias aqui levantadas. Logo, cabe-nos destacar, uma vez mais, que nossa pesquisa não se esgota nessas páginas, mas se delineia a ações subsequentes que venham a se aprofundar em conceitos, metodologias e leituras propostas no âmbito dessa discussão. Desse modo, entendemos que a temática identidade nos parece ser apenas uma das leituras possíveis às narrativas-*corpus* que elencamos nesta pesquisa.

Eis que o conteúdo representado e o modo de representação, em “*A fábula do Quase Frito*”, de Ivens Cuiabano Scaff (1997), “*Irakisu: o menino criador*”, de Renê Kithãulu (2002) e “*Tikare: alma-de-gato*”, de Alexandre Rolim (2017), promovem os recursos estéticos e literários das obras pesquisadas por meio da simbologia mitológica, dentre várias outras características ficcionais, para discutir outros subtemas à identidade, mas também, situações como as ações dos sujeitos não-indígenas sobre o meio ambiente, a coletividade, a violência e a morte, além de vários outros pontos, a depender do olhar do leitor, mas de forma suave e proporcionando, ao leitor juvenil, a experiência do fato sem a vivência do ato, ou seja, em forma de humanização.

Em Scaff (1997), a narrativa acontece em torno da busca pela identidade do protagonista. Entretanto, podemos afirmar que essa falta de identidade é conveniente e coerente com a proposição do enredo, uma vez que as queimadas descaracterizam o ambiente. O sujeito-leitor, por verossimilhança, identifica-se com o animal e percebe o risco que as queimadas representam, não apenas ao protagonista, mas também, ao Estado em que a história se radicou e ele próprio (leitor) que está à mercê de crimes ambientais. Eis uma das principais formas de humanização possível por meio da leitura de “*A fábula do Quase Frito*”.

Pela linguagem há, ainda, a direta associação com a cultura e ambiência cuiabana e mato-grossense: o morro Santo Antônio, a mãe do morro, o curupira, a piraputanga de ouro. Esses elementos situam, pois, o leitor quanto ao espaço. Se não soubéssemos que a obra foi escrita por alguém radicado em Mato Grosso, a presença do personagem Conselheiro já seria suficiente para situar o Pantanal. Nesse aspecto há, também, uma necessidade de destaque à temática ecológica desde o personagem protagonista até às cores preta e branca das imagens no interior da materialidade literária.

Outro aspecto a ser salientado é o fato de que a narrativa é desenvolvida pelo prisma de que as identidades são construídas socialmente, mas também, pelas decisões tomadas. Foi a decisão da busca que fez com que o protagonista se tornasse construtor, cantor e se integrasse em um espaço social e, até mesmo, que voasse. Ou seja, a resolução, a tomada de consciência da necessidade de se tornar, provoca o sujeito a *ser*.

A obra de Renê Kithãulu (2002), em primeiro plano, se vale da autobiografia para expor a ancestralidade, a coletividade mítica em que a cultura *nambikwara-waikutesu* se inscreve, mas também, se destaca enquanto reação ao silenciamento cultural imposto às comunidades autóctones, uma reação ao processo de aculturação dos povos tradicionais, mas sobretudo, uma resistência em não ser o referente, mas sim, ao emissor discursivo.

Em “*Irakisu: o menino criador*”, as memórias se constituem literatura, não por sua ficcionalidade, mas pela sua capacidade de produzir imagens. A simbologia produzida pela narrativa de Kithãulu (2002) mostra a horizontalidade cultural da etnia *nambikwara-waikutesu*, mas destaca, também, a verticalidade literária quanto ao enfrentamento e à resistência a um sistema político-ideológico paterno-protetor que mais cerceia o direito de decisão dos povos autóctones do que fornece suporte.

“*Irakisu: o menino criador*” expõe, de forma artística e literária, pela voz do próprio sujeito indígena, ideologias postuladas pelo sujeito colonizador, enquanto produz uma desestabilização de conceitos cristalizados historicamente, social e culturalmente pelo colonialismo e

que fora perpetuado por órgãos governamentais indigenistas que mais silencia do que ouve, menos dialoga do que discrimina e segrega em vez de incluir.

A composição de “*Tikare: alma-de-gato*” parte da incidência da expropriação social. Apesar de não ser pela voz do próprio sujeito indígena e valendo-se do lugar de fala que a arte literária propõe, assim como Irakisu, em Kithãulu (2002), *Tikare*, em Rolim (2017) expõe um certo tratado antropológico, pois resgata vários aspectos da cultura *haliti-pareci*. É importante que se diga, ainda, que o protagonista indígena em “*Tikare: alma-de-gato*” é alguém, assim como todos os componentes da aldeia, inserido em sua comunidade, ciente, seguidor e guardião dos costumes e tradições de seu povo. A narrativa de Rolim (2017) mostra a história de um povo pela perspectiva do próprio protagonista, desde à aprendizagem da cultura até à sua transmissão aos descendentes por parte dos anciãos.

Tikare tem um significado muito mais amplo e específico na narrativa, pois possui a função (muito particular) de representação de algo, de uma ideia, de uma cultura, um modo de vida e faz referência e representa uma ascendência, uma cultura ancestral que se vale da linguagem oral também para se situar na aldeia e no mundo.

Nesse sentido, a metáfora do pássaro, ou seja, a temática indígena, nasce enquanto um dos autores representantes da “*Geração Coxipó*” (Mahon, 2022) que é Scaff (1997), passa por Kithãulu (2002), que se configura como um dos primeiros autores indígenas em Mato Grosso e se estende até a contemporaneidade com Alexandre Rolim (2017), que traz a temática indígena não somente ao público jovem, mas também, a todos os públicos.

Seja *como* e *qual* das três obras forem, o importante é que elas resgatem a imagem de pássaros para vincularem-nos à linguagem indígena e provocar a percepção de que as raízes culturais brasileiras/mato-grossenses são pautadas em uma certa espiritualidade, uma certa coletividade que o sujeito não-indígena, muitas vezes, escolhe ignorar.

A literatura *é* e *pode ser* o meio pelo qual a (re)produção de sentidos influencia e é influenciada por condições de produção, por representações e representatividades históricas, além de mecanismos, componentes e fatores sociais interseccionados por campos imagéticos constituidores da narrativa e pertencentes a um discurso artístico que se alicerça e se manifesta em uma forma de representação e em um conteúdo representado.

Nesse sentido, compreendemos que o externo, o fator social em que nossas narrativas-*corpus* estão envolvidas, não se apresenta como uma causa e/ou razão à arte, mas sim: “[...] **como fator da própria construção artística**, estudado no nível explicativo e não ilustrativo” (Candido, 2000, p. 08, **grifo nosso**). Em consonância com as palavras de Candido (2000), percebemos que tais aspectos são colocados na obra sem, contudo, tornar-se uma representação

direta do real. Há um diálogo entre o externo e o interno das narrativas como se um dependesse do outro.

Isso significa dizer que elementos como a ilustração e/ou a linguagem em Scaff (1997) e Kithãulu (2002), que atravessam o sentido da ludicidade para estender-se à ampliação de informações propostas pelo narrador à dialogicidade com outras narrativas ou, ainda, evidenciar as múltiplas vozes a comporem a trama, parte de um conteúdo representado no escopo narrativo e uma forma que se respalda em elementos como o espaço, o tempo, o narrador ou mesmo as personagens.

Em se tratando de espaço, cabe salientarmos, aqui, que ele não se trata de um mero acessório entre os elementos narrativos, tampouco está e/ou deve ser associado única e exclusivamente ao tempo como se quis pensar por anos. A narrativa existe, pois se respalda em um espaço e é ele (principalmente), o responsável pela constituição do *ser* dos personagens. É dentro desse espaço que o narrador se propõe em narrar de uma ou de outra perspectiva. É por um espaço que as ideologias circulam e é dentro dele que a temporalidade narrativa se figura e produz a sua quota de inferência sobre o *ser*.

Assim como o espaço, o tempo se apresenta em nossas narrativas-*corpus* para mostrar e identificar “um ‘antes’, um ‘agora’ e um ‘depois’” como já dizia Silva (2007), mas também, se valem de uma: “[...] sequência mais ou menos extensa de enunciados, no plano da temporalidade” (Silva, 2007, p. 745) para destacar como o sujeito ficcional se constitui dentro dessa “comunhão” que é o jogo entre o tempo e o espaço. A relação desses dois elementos, em consonância com os demais, promove uma espécie de identidade do *ser* fictício e expõe a essência do que os constituem como tal, suas angústias, anseios e devaneios.

Indiferente da percepção que têm do espaço e do tempo, os protagonistas de Scaff (1997), Kithãulu (2002) e Rolim (2017), assumem como espaço e ambiente a transformação, a transcendência e expõem o conceito fundamental da identidade própria: entrar em contato com o inédito de si e do outro, considerando tal perscrutar como originário e original de constituição e formulação de si enquanto *ser-no-mundo* que se adapta e se refaz identitariamente.

Uma vez que não existe apenas uma identidade dos povos originários, existe sim: “[...] uma identidade política, simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas” (Luciano, 2006, p. 40) específicas de cada povo. É igualmente importante destacarmos que, assim como os demais elementos, os personagens, em uma obra literária escrita por sujeitos indígenas e/ou que se refira à cultura indígena, não podem ser pensados na individualidade. Isso significa dizer que, ao estudar um personagem, suas subjetividades e discursos, há de se considerar sua ascendência étnica e/ou a (falta de) coletividade a envolver a trama.

Em “*A fábula do Quase Frito*”, os personagens se destacam como seres representativos de um entre-lugar. Representam o espaço entre os personagens prefigurativos de um cânone e personagens estacionadas em uma utilidade social. Eis que as personagens Quase Frito, a Velha do Morro e o Conselheiro permitem, ao leitor, perceberem as diferentes identidades de forma descolonizada. Que os leitores percebam que cada *ser* pode – ou não –, assumir uma identidade a partir de um coletivo conforme a sua própria escolha.

Já em “*Irakisu: o menino criador*”, os personagens prefiguram a própria comunidade. A obra kithãuluana vale-se de um processo de intertramas para evidenciar que a história de Renê Kithãulu, a autobiografia, se imbrica com a do povo *waikutesu* e, portanto, constitui também, a história daquela etnia. Mostra-nos, ainda, que Irakisu, o protagonista mítico, não é um personagem criado para contar uma história verossímil. O protagonista é quem deu origem à história, portanto, Irakisu é o próprio povo *waikutesu*.

Em se tratando do protagonista, sua condição adolescente traz a simbologia de esperança de um futuro sem a escravização dos indígenas e carrega consigo, ainda, a esperança de vida e, ao mesmo tempo, o conhecimento de sua cultura. Outros personagens, tais como a mãe de Tikare e Zazori, trazem as representações do ser feminino que, apesar de estarem envolvidas por uma cultura que prima pela coletividade, são relegadas a segundo plano e possuem funções bem definidas, por exemplo, de constituir família, ser mãe e objeto de desejo do sujeito masculino. Personagens míticos, tais como o Gavião e Wazare, remontam à ancestralidade e à resistência cultural do povo *haliti*, sua luta e imagem heroica a enfrentar questões relativas ao assédio, à invasão territorial e à violência imposta pelos sujeitos não-indígenas.

Os personagens kithãuluanos não parecem ser pensados para atrair o leitor e/ou ter uma melhor abstração de um conteúdo. Os personagens, em Kithãulu (2002), se constituem com certa pureza (e/ou ingenuidade), porque eles servem a uma razão: a de mostrar, ao leitor, quem são os sujeitos *nambikwaras-waikutesus*. Isso significa dizer que, enquanto em “*Tikare: alma-de-gato*” todos os acontecimentos e narrativas têm uma razão de ser, em “*Irakisu: o menino criador*”, os fatos simplesmente são e o sujeito-personagem, o *ser-personagem waikutesu-nambikwara* simplesmente é.

Enquanto forma e conteúdo que se articulam dentro da ficcionalidade, nossas obras-corpus trazem o social enquanto um elemento interno como a forma estética da linguagem que contribui à construção e composição do significado. Em “*A fábula do Quase Frito*”, a discussão sobre identidade, memória e alteridade, é abordada por meio da fusão de poesia e prosa. O

protagonista enfrenta a imposição de rótulos, refletindo a dinâmica social de associar características a apelidos.

Já em Kithãulu (2002), a narrativa indígena busca, com efeito, desestabilizar perspectivas eurocêntricas, destacando a transformação contínua da cultura. A linguagem mítica do *ser* narrador confronta estereótipos, revelando a resistência dos povos indígenas à imposição cultural. Já em Rolim (2017), em “*Tikare: alma-de-gato*”, aborda-se a questão da realidade social dos povos indígenas durante o processo de colonização, enfocando-se a urgência por preservar a cultura e resistir à expropriação.

As obras pesquisadas abordam temas como identidade, memórias, resistência cultural e a relação com a natureza. Trazem, em suma, a importância da oralidade e da tradição cultural, especialmente na representação de identidades indígenas e elementos simbólicos, tal como a presença recorrente de aves que representam aspectos espirituais e culturais de alguns povos. Há de se ressaltar a necessidade de uma leitura mais aprofundada, considerando o hibridismo discursivo presente nas obras, as quais incorporam diferentes gêneros para que se enriqueça a experiência do leitor adolescente.

Outro ponto a ser destacado é a presença da técnica da subversão nas narrativas analisadas. O enfoque não está na desconstrução de personagens canônicos, como Branca de Neve e/ou Cinderela, mas na desconstrução do fazer literário em si. Em Scaff (1997), a subversão se manifesta na multiplicidade de gêneros literários, tais como as fábulas, poemas, músicas, trovas, e ditados populares, apresentando uma estrutura a convidar os leitores a não se deixarem determinar por nexos causais, promovendo uma experiência de leitura alicerçada nas descobertas não apenas enquanto temática, mas, principalmente, do fazer literário.

Em “*Irakisu: o menino criador*”, por sua vez, a narrativa destaca-se pela subversão além da forma autobiográfica, sugerindo que o próprio livro seja considerado enquanto um personagem. A obra transcende os limites culturais e ficcionais, incorporando mitos dos povos originários e desafiando a identificação entre narradores míticos e biográficos.

Tem-se, em “*Tikare: alma-de-gato*”, a questão da inovação estruturalmente pensada, ao apresentar uma narrativa não linear e começá-la com o fim dos acontecimentos, propondo um recomeço. O protagonista adolescente se torna um herói não por feitos célebres, mas por preservar a própria vida, denunciar injustiças e manter viva a cultura ancestral, desafiando estereótipos associados ao crescimento juvenil.

A obra de arte, incluindo a literatura, se opõe ao utilitarismo, reconhecendo que a literatura, enquanto uma produção estética e um fenômeno de representação ficcional, não está imune a esse aspecto. A literatura juvenil, mesmo marcada por literariedades e nuances

estéticas, pode conter um caráter formativo para o público jovem, pois pode fazer movimentar ideias sobre valores sociais e/ou uma forma de expressão artística que propõe, ao leitor, refletir sobre a vida e a condição humana.

As obras “*Irakisu: o menino criador*” e “*Tikare: alma-de-gato*”, destacam a instrumentalização da literatura na divulgação da cultura de um povo, enfatizando a possibilidade de ensinamentos aos leitores juvenis, uma vez que podem influenciar a percepção do adolescente em relação a valores, identidade e sociedade. Embora não tenham uma prioridade funcional, as obras de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), podem despertar reflexões relevantes por meio da arte.

As narrativas de Scaff (1997), Kithãulu (2002) e de Rolim (2017), explicitam contribuições da literatura à humanização e fruição do *ser* leitor, ressaltando a complexidade desse exercício de vida realizado por meio da linguagem. O mediador de leitura é chamado e convocado a considerar a literatura enquanto um espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a qual é capaz de fornecer meios efetivos à formação do indivíduo enquanto um *ser* social.

No contexto escolar, a reforma do ensino entre os anos de 1970 e 1980, ampliou a oferta da literatura como uma forma de leitura. Segundo as afirmações de Zilberman (2009), o ensino da literatura não deve mais se limitar à transmissão de um patrimônio consagrado, mas sim, de focar na formação do leitor. Zilberman (2009) destaca que essa formação depende que reconheçamos a leitura enquanto uma atividade que proporciona uma experiência única com o texto literário e desvinculada, por exemplo, dos estudos linguísticos tradicionais.

A mediação de leitura literária é apresentada enquanto uma prática que deve evitar um caráter moralizante e/ou representação ideológica adulta. A literatura é percebida como a entidade capaz de formar, não por meio de ensinamentos formais, mas sim, de envolver o leitor jovem em um processo que inclui a autoidentificação e a apropriação de vivências da própria sociedade.

A mediação de leitura e o letramento literário são entendidos, não como sendo moldes que devam ser seguidos, mas sim, como sistemas de perguntas e respostas, inspirado na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1994) em que esta reconfigura a relação entre autor, texto e leitor, considerando o leitor como um protagonista na construção de sentidos.

A verdadeira função social da literatura é alcançada, então, quando a experiência literária do leitor molda sua visão de mundo e afeta seu comportamento social, ampliando sua experiência estética estimulado por reflexões sobre o texto e, até mesmo, sobre a literatura

enquanto um fenômeno em constante evolução e a sua recepção, desempenhando papéis sobre a compreensão e a função social do ato de ler.

Jauss (1994) defende que o leitor deve adotar uma postura crítica em relação à obra, questionando ideias apresentadas e desconstruindo conceitos pré-estabelecidos para formar sua própria interpretação. Jauss (1994) refere-se à leitura literária como uma experiência que permite, ao leitor, transcender ao pré-estabelecido socialmente e à percepção do meio. A literatura, diferenciando-se da práxis histórica, não apenas conserva experiências passadas, mas também, antecipa possibilidades não concretizadas, ampliando o espaço do comportamento social em direção a novos sentidos.

Para além do escopo teórico-literário, nossa pesquisa científica buscou discutir, por meio da pesquisa-ação, a influência das relações sociais, tais como família e amizades, no desenvolvimento do leitor estudante e a sua relação com a leitura. Na primeira ação de nosso projeto interventivo, percebemos que o perfil dos adolescentes pesquisados revelou uma certa estabilidade, tanto financeira, quanto familiar, permitindo a frequência escolar sem grandes prejuízos.

Sobre a cultura dos pesquisados, em relação às suas condições socioeconômicas e de convivência, observamos uma carência em exemplos de nível superior na família, o que impacta nas aspirações educacionais desses adolescentes. A maioria estuda por necessidade e poucos dos estudantes pesquisados dedicam tempo ao desenvolvimento próprio.

A maioria das famílias não compram livros e a visita à biblioteca acontece por solicitação dos próprios professores da escola. O gosto pela leitura apresenta uma defasagem de 55% dos entrevistados, os quais declararam não gostar e/ou fazê-lo apenas por necessidade, sendo que a influência motivacional à leitura é atribuída, principalmente, à mãe e ao professor da disciplina de língua portuguesa.

A pesquisa externou, ainda, as preferências de gêneros literários entre os estudantes, com destaque para fantasia e romance, influenciados pela capa, ilustrações e indicações de outros leitores, o que nos remete à percepção de que nossos leitores-estudantes ainda não se valem de uma leitura crítica e racional. A leitura é um processo de interação que se realiza a partir da participação do leitor. Este, assim como outros elementos narrativos, é incorporado à obra pelos vazios da narrativa, atribuindo-lhe sentidos e assumindo a função de coautor na reestruturação do que é percebido.

Nesse processo dialético, o leitor interage com o texto usando sua história, cognição e contexto social e afetivo. As oficinas de leitura desenvolvidas com os estudantes pesquisados buscaram envolver os leitores de forma a tornar o momento de leitura uma experiência

significativa e proporcionar a percepção de que a apreciação de uma obra vai além da questão da própria leitura.

A esteticidade da obra provoca um “acontecimento”, uma vivência que ocorre por meio do impacto da obra no receptor. A experiência, por meio da estética recepcional, pressupõe um sujeito que se coloca diante do que lhe é apresentado. O diálogo, envolvendo a motivação de leitura, teve o efeito de aproximar os estudantes das obras lidas, respaldando reflexões sobre a identidade indígena e, também, a identidade comodorense.

Ao responderem ao questionário sobre os aspectos narrativos presentes nas obras, integrando o letramento literário com o método recepcional de Aguiar e Bordini (1993), as primeiras perguntas visaram observar se os leitores estabeleceram uma ligação emocional com a obra, analisando se ela atendeu às expectativas.

Tivemos que na obra “*A fábula do Quase Frito*”, de Scaff (1997), 80% das consagraram-se como positivas, destacando o interesse e o mistério na e pela narrativa. A relação estética, subjetiva e sócio-histórica entre literatura e leitor, pode proporcionar a identificação com o enredo associando-a às experiências prévias do leitor. A identificação, seja com personagens, temas e/ou situações, é subjetiva e individual, permitindo discordâncias com as escolhas do autor e ampliando a compreensão do mundo.

Na leitura da obra “*Irakisu: o menino criador*”, de Kithãulu (2002), 90% dos leitores responderam positivamente, destacando a receptividade à narrativa e o foco no conteúdo em relação à forma. As respostas refletiram uma apreciação cultural do texto Kithãuliano, revelando respeito pelos costumes e manifestações identitárias do povo *Nambikwara-Waikutesu*. As divergências mostraram que a identificação com a obra depende muito das subjetividades do leitor, podendo – ou não –, se sentir associado ao conteúdo lido. O prazer estético da identificação permite participar de experiências alheias e não implica em gostar de fato da obra, mas de sentir-se “tocado” por ela, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade literária no leitor.

Em relação à receptividade da narrativa “*Tikare: alma-de-gato*”, de Rolim (2017), apenas uma leitora expressou críticas, considerando-a, em sua percepção, bastante “confusa”. Apesar da excitação dos alunos ao discutirem a obra, as respostas permaneceram superficiais, indicando a influência das condições em que são produzidas.

Quanto à identificação do tema em “*A fábula do Quase Frito*”, os leitores fizeram apontamentos sobre a identidade do protagonista. Sobre a temática presente na narrativa kithãuluana, quase que por unanimidade, os leitores se atentaram à cultura presente na obra,

mesmo não sendo parte de uma comunidade indígena. Em se tratando da narrativa de Rolim (2017), os estudantes demonstraram abstrair sentidos enquanto aprendiam sobre o povo *Haliti*.

Os leitores, ao interagirem com as narrativas de Kithãulu (2002) e Rolim (2017), demonstraram, em sua maioria, não perceber a temática da identidade indígena, focando mais na cultura *Haliti*. Embora a leitura não tenha sido forte o bastante em termos de percepção da complexidade narrativa, 50% dos leitores foram sensíveis e atentos à chegada dos povos não-indígenas e críticos às questões históricas e sociais.

A interpretação da obra é influenciada pelos significados e emoções evocados, bem como pela percepção do leitor sobre o contexto. A maioria dos leitores teve uma identificação positiva com os personagens scaffianos, destacando que *ser* herói, para 25% deles, envolve realizar algo grandioso além de sua idade. A obra de Scaff (1997) gerou resistência em 45% dos jovens leitores, levando-os a reconsiderar suas vidas à luz do que leram. Mesmo os leitores que não se identificaram com nenhum personagem, estes ressaltaram aspectos de suas vidas relacionados à obra.

A recepção de uma obra literária, em sala de aula, vai além do âmbito educacional, contribuindo significativamente ao processo de desenvolvimento crítico e autoestima dos sujeitos leitores jovens, proporcionando uma experiência estética que reflete sobre temas sociais. Já em “*Irakisu: o menino criador*”, a maioria dos leitores revelou não encontrar nenhuma aproximação, mas formularam imagens de heróis a partir do histórico do narrador autobiográfico.

Em Rolim (2017), houve o reconhecimento por parte dos alunos leitores quanto à semelhança entre si e personagens da narrativa. O protagonista Tikare é o mais referenciado pelos leitores em termos de autoidentificação, sendo isso atribuído à sua posição de destaque na narrativa e à identidade do próprio personagem. Em contraste, a obra “*Irakisu: o menino criador*”, não gerou a mesma identificação, indicando que a etnia indígena não foi suficiente para estabelecer proximidade com os leitores, sugerindo que a identidade adolescente *versus* adulto, foi mais preponderante.

A maioria dos leitores conseguiu identificar os personagens scaffianos com pessoas conhecidas, o que está alinhado com a ideia de que a obra pode corroborar com o sistema de valores do leitor; enquanto em Kithãulu (2002) e Rolim (2017), os resultados foram muito inferiores. A falta de identificação pode estar ligada à resistência mítica e cultural das narrativas apresentadas, uma vez que nossos leitores pesquisados não estão inseridos em nenhuma etnia indígena, resultando em pouco conhecimento sobre as vivências representadas nas narrativas.

A pesquisa nos evidenciou que os leitores valorizam a busca pelas próprias origens e identidade na evolução pessoal, além de preservar os elementos memoriais de determinado povo. Acreditam, com efeito, que as identidades podem ser influenciadas externamente, refletindo a compreensão de que há situações que assujeitam, silenciam e desrespeitam a questão do ser.

As respostas dos adolescentes indicam, pois, que o conteúdo de um objeto estético pode ampliar significativamente o conhecimento, além de promover empatia, bem como o reconhecimento e a necessidade de interagir com a realidade presente em uma obra literária. A interação entre forma e conteúdo desafia expectativas, o questionamento e a compreensão do ser sujeito-leitor.

Em relação à leitura de imagens e/ou a necessidade delas, para o entendimento da obra, os leitores do 9º Ano do Ensino Fundamental, de 2022, da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, demonstraram que a leitura de imagens vai além da razão apenas cognitiva, atinge a subjetividade do leitor tal como a empatia e o âmbito sócio-histórico, mas ressalta, também, a habilidade de decodificar e/ou a capacidade de raciocinar sobre a sequencialidade do enredo narrativo.

A pesquisa demonstrou, ainda, que a forma do texto literário pode desafiar e auxiliar os leitores a questionarem expectativas, transformando a experiência em diálogo entre o autor, o texto e o leitor. A escolha lexical e estilística criou atmosferas, evocou emoções e moldou as expectativas dos leitores, enquanto a linguagem indígena foi percebida como uma manifestação identitária.

A avaliação da adequação das obras literárias, ao público juvenil, revelou que os sujeitos leitores conseguiram transcender a representação acerca da realidade, questionando e enriquecendo suas próprias experiências. No contexto das produções dos sujeitos leitores, há uma evidência de resistência à interpretação em alguns casos, mas também, uma busca por mensagens positivas e aprazíveis.

A leitura pareceu provocar certo desconforto em alguns dos leitores, desafiando suas concepções prévias e permitindo uma análise sobre a colonização e pela cultura e identidade dos povos originários. O efeito da leitura vai além da surpresa inicial, influenciando a coautoria na forma de releituras e ressignificações. A obra literária proporciona uma experiência estética que transcende ideologias pré-estabelecidas, moldando o jovem enquanto um ser e incitando reflexões que extrapolam as páginas do texto.

A etapa das rodas de conversa mostrou que as obras literárias trabalhadas proporcionaram, não apenas a fruição da história em si, mas também, a troca de experiências

entre os leitores, ampliando seus horizontes literários e, em certa medida, promovendo uma reflexão sobre a identidade individual. Ao abordarem a temática da identidade, os alunos relacionaram a narrativa à complexidade do tema e sua presença em diferentes graus ao longo da história ficcional e das interpretações individuais.

Os alunos expressaram dificuldades em definir sua própria identidade, revelando dúvidas e reflexões sobre quem são e manifestaram perceber a multiplicidade de identidades, influenciada por fatores biológicos, históricos, culturais e psicoemocionais. Expressaram a compreensão de que a obra scaffiana, por exemplo, não se limita ao público infantil, pois aborda temas universais, especialmente a busca por identidade, a maleabilidade da essência do próprio ser, relacionando-o à fase de transição da adolescência e à incerteza da formação identitária. Os sujeitos leitores manifestaram se aperceber, ainda que empírica e instintivamente, elementos constituidores de uma forma nas obras conectando-a à cultura indígena.

Ao explorarem o significado das memórias na cultura indígena e a função emocional das memórias na obra literária, os alunos reconheceram a importância das histórias e mitos à preservação do conhecimento, bem como de se compreender e respeitar as diferentes culturas. A leitura, associada às rodas de conversa, promoveu a conscientização nos sujeitos leitores sobre a valorização e o respeito às culturas indígenas no contexto brasileiro.

Proporcionou, com efeito, a reflexão sobre a expressão livre das estruturas de poder e o incentivo à descolonização do olhar dos sujeitos não-indígenas sobre a cultura autóctone, ou seja, permitiu a ele confrontar problemas de forma dialética e enfrentar tensões emocionais por meio da representação literária e da humanização enquanto uma oportunidade para os leitores jovens se reinventarem como participantes de uma identidade coletiva, fortalecendo laços sociais e promovendo, assim, o respeito às diferenças.

Os círculos de leitura, enquanto estratégia de letramento literário e mediação co-autoral possibilitou, aos sujeitos leitores, que ampliassem não apenas a própria visão das obras lidas, mas, principalmente, considerarem diferentes perspectivas à mesma materialidade como uma oportunidade para exercitar a autonomia do *ser* leitor enquanto (co)autor. O diálogo entre os próprios adolescentes revelou a capacidade de inferir e avaliar o conteúdo lido em forma de debate estético para o desenvolvimento da compreensão literária.

A práxis metodológica de leitura literária, feita com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de 2022, da Escola Estadual “*Dona Rosa Frigger Piovezan*”, abordou a relação entre ficção e realidade na obra. Os leitores demonstraram preocupação com questões sociais, tais como a invasão de terras indígenas, o estupro e outros tipos de violência enfrentados pelos

povos nativos. Parecem ter visto, tais temas, não apenas como a refletir aspectos universais, mas também, questionando e se humanizando enquanto leitor diante dessas ações.

A leitura desenvolvida pelos nossos leitores jovens parece ter destacado a importância da representação dos mitos à literatura de expressão cultural indígena, ressaltando seu papel e lugar na construção da identidade dos povos originários por meio da escrita. As obras literárias parecem ter evidenciado, para os sujeitos leitores, a abordagem dos mitos indígenas ao longo da história literária brasileira, destacando sua função na preservação e na resistência das identidades ancestrais. As produções dos leitores revelaram uma reflexão crítica sobre as obras, com alguns alunos propondo modificações para dar voz aos personagens.

Nossa abordagem metodológica destacou, por exemplo, a importância de se incentivar, tanto a leitura, quanto a produção literária, reconhecendo a interconexão dessas atividades no desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. A preocupação em criar um ambiente favorável à participação dos alunos e à expressão de suas ideias, evidencia a importância de uma prática educacional que promova o prazer, tanto na leitura, quanto na escrita.

A experiência associando letramento literário e método recepcional nos mostrou que a literatura pode ir além das páginas escritas, influenciando a maneira como os sujeitos pensam e agem no mundo e sobre a sua própria identidade. Pelo processo de mediação de leitura literária, nas conversas feitas em círculo, percebemos que, ao ler, o estudante pode vir a se tornar coautor da obra lida ao inferir informações encontradas nas camadas mais profundas da materialidade.

Pode transcender, ainda, a esse nível, deve-se desenvolver uma espécie de autoria embrionária por meio da criação de finais alternativos ou, até mesmo, revelar uma experiência estética a transcender a apropriação da identidade manifestada no texto literário para se tornar uma constituição da identidade do leitor-autor que pode – ou não –, partir do que foi lido, mas se manifesta como identidade, uma vez que passa a configurar-se como pertencente ao *ser-autor* estudante.

Ainda enquanto uma forma possível de explicar sobre nossa pesquisa, seja a teórica e/ou a prática, vale ressaltar que são ações que se abrem espaço para uma continuidade. Isso significa dizer que esta produção que, por ora se delineia para uma possibilidade de fechamento, não se esgota por completo, dada a necessidade de levarmos nossas obras-*corpus* a outros públicos que participam e externam outras identidades. Então, parece-nos plausível apenas “*um fecho*” como conclusão, uma vez que a pesquisa verdadeira está a (re)começar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O aberto**: o homem é o animal. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 160 p.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2007. 820 p.

MAGALHÃES, Epaminondas de Matos; ALMEIDA, Marinei. Pelo cheiro “da banana frita”: a magia da escritura de Ivens Scaff. **Revista Ecos**, v. 26, n. 01, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4153>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ASSIS, Érico. Wander e Moebius: o jeitinho do brasileiro e as sacanagens do francês. In: **OMELETE**, ago., 2020. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/wander-e-moebius-o-jeitinho-do-brasileiro-e-as-sacanagens-do-frances-nas-hqs>. Acesso em: 22 ago. 2022.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Traduzido por Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. 1. ed. Campinas: Papirus, 1993, [2022]. 336 p.

BACHELARD, Gaston. **L'eau et les rêves**: essai sur l'imagination de la matière, Paris, Librairie José Corti, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 242 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões da literatura e estética**: a teoria do romance. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 440 p.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland; GREIMAS, Algirdas Julius; BREMOND, Claude; ECO, Umberto; GRITTI, Jules; MORIN, Violette; METZ, Christian; TODOROV, Tzvetan; GENETTE, Gérard. **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 300 p.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Beneetto Vecchi. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 112 p.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (p. 197-221). Disponível em: <https://psicanalisespolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (p. 99-145).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/554718/A+Psican%C3%A1lise+dos+Contos+de+Fadas+Bruno+Bettelheim.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

BHABHA, Homi Karshedji. **O local da cultura**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395 p.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na literatura que chega às escolas. **Série - Estudos**, periódico do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), n. 27, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/191>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BORDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço, social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Bw9dSHXsM8mC6bg9X7NLDTH/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BOTELHO, André. Sinal dos tempos: anacronismo e atualidade de uma literatura nos trópicos. In: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. 1. ed. Recife: Cepe, 2019. 369 p. (p. 309-322).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: SEB/CNE, 2018. 595 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 80 p.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9. p. 803-809, 1972. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20A%20literatura%20e%20a%20formacao%20do%20homem.pdf)

20Antonio._A%20literatura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 1. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1993. 328 p.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. *In*: CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 3. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. (p. 171-193).

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T.A. Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro. Publifolha, 2000. 186 p.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas. 2006. 157 p.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. *In*: CANDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018. (p. 51-80).

CESARINO, Pedro Niemeyer. **Histórias indígenas dos tempos antigos**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015. 120 p.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1999. 160 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. (p. 85-112).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática Didáticos, 2000. 520 p.

CHEVALIER, Jean-Claude. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003, 995 p.

COCCO, Marta Helena; BATISTA, Isaías Munis. **Literatura infantil brasileira: pedagogia intercultural**. 1. ed. Cuiabá: VT Print, 2020. 40 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 159 p.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007. 208 p.

COMODORO. Prefeitura Municipal de Comodoro. **Plano Municipal de Educação**, 2016. Disponível em: https://www.comodoro.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/5379.docx. Acesso em: 14 abr. 2023.

COMODORO, Câmara Municipal. **Curiosidades**, 2024. Disponível em: <https://www.camaracomodoro.mt.gov.br/Cidade/Curiosidades/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2009. 155 p.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto. 2021. 128 p.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M.; COENGA, Rosemar Eurico. A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra Irakisu: o menino criador, de Renê Kithaulu. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. 2. ed. Vitória: Contexto, v. 28, p. 50-70, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/11955>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da; COENGA, Rosemar Eurico. Protagonismo Indígena na literatura: outros olhares sobre Mato Grosso. **Contexto**, n. 28. Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/11955>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Wanintesu**: um construtor do mundo Nambiquara. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História (PPGH). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2008. 493 p. Disponível em <https://docplayer.com.br/65146850-Um-construtor-do-mundo-nambiquara.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Moreira da Costa; COSTA, Loyuá Ribeiro Fernandes Moreira da; COENGA, Rosemar Eurico. Ondjaki e Renê Kithãulu: uma proposta decolonial ao cumprimento da Lei n. 11.645/ 2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. (Org.). **A Lei 11.645/ 2008**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. 1ed. Curitiba: Appris Editora, 2019, v. 1, p. 153-183. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=jz_cDwAAQBAJ&pg=GBS.PT8&hl=pt-BR. Acesso em: 07 jan. 2023.

COSTA, Luciana Raimunda de Lana; PINTO, Aroldo José Abreu. A ilustração em A Cor Da Vida, de Semíramis Paterno: alguns diálogos possíveis. **Miscelânea**, Assis, v. 32. 2022. (p. 181-197).

COSTA, Luciana Raimunda de Lana; HUNHOFF, Elizete Dall'Comune; PINTO, Aroldo José Abreu. (orgs.). **Tramas literárias**: efeitos e sentidos. 1. ed. São Paulo: Editora FAEF, 2021. 522 p.

COSTA, Luciana Raimunda de Lana Costa; Santos, Liliane Lez dos; PAZ, José Flávio. (orgs.). **Experienciar**: construindo saberes. 1. ed. São Paulo: AgBook, 2021. 412 p.

COSTA, Luciana Raimunda de Lana. **Letramento literário**: a identidade do ser-autor. Dissertação (Mestrado em Letras), Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, 2019. 190 p. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O%2>

OLUCIANA%20RAIMUNDA%20DE%20LANA%20COSTA%20(1).pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **RBCS**. v. 21, n. 60, p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. 1. ed. Tradução de Sanda Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. 140 p.

D'ONÓFRIO, Salvatore. **Forma e sentido no texto literário**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Indígenas em movimento. Literatura como ativismo. **Remate de Males**, Campinas: São Paulo, v. 38, n. 2, p. 919-959, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191>. Acesso em: 09 fev. 2023.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antonio da. Protagonismo estudantil. **Revista ORG e DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DESIDÉRIO, Paulo César. Alexandre Rolim lançará 'Tikare – Alma de Gato' no fim do mês. In: **Diário da Serra**, 2017. Disponível em: <http://diariodaserra.com.br/Edicoes/Index>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DESCARTES. René. **Os pensadores**. Tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Júnior. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 316 p.

FLORENTINO, Nádia Nelziza Lovera de. Mar paraguayo: o experimentalismo linguístico nas fronteiras da descolonização. v. 12. n. 3. **Revista Entreletras**, Araguína, p. 210-222, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/13394/19783/62190>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 224 p.

FOUCAULT, Michel. De outros espaços. **Estudos avançados**, v. 27. n. 79, p. 113-122, 2013. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1980. 180 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996. 52 p.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, São Paulo, v. 53, (p. 166-182), 2002.

GALIAN, C. V. A. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. v. 44, n. 153, (p. 648-669), 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, (p. 11-128).

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: possibilidades de leitura. In: COENGA, Rosemar. (Org.). *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: redes de sentido*. Cuiabá: Carlini&Caniato, v. único, (p. 013-024), 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In NEVES, Iara C. B. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Edição Universidade/UFRGS, (p. 19 – 21), 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. 1. ed. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. 133 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64 p.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Revisão e organização técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri. 2016. 260 p.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 229 p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 600 p.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUNHOFF, E. D. C; RODRIGUES, M. A.S.V. Literatura e identidade: formação do hábito de leitura. **Revista Moinhos**, (p.76 – 91). 2020.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 184 p.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Idéias & Letras. 2006. 383 p.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965. 448 p.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**: Uma teoria do efeito estético. 1. ed. Tradução de Johannes Kretschmer, São Paulo: Editora 34, 1996, 192 p.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção**: colocações gerais. 1 ed. Tradução por Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: JAUSS, Hans Robert (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. (p 67 – 84).

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. 1 ed. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 162 p.

KITHÄULU, Renê. **Irakisu**: o menino criador. 2 ed. Ilustrações do autor e das crianças Nambikwara. São Paulo: Petrópolis, 2002. 45 p.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. COHN, Sergio (Org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. 264 p.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução por Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo, Perspectiva. 2005. 400 p.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo, SP: Ática, 1993. 112 p.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. 1 ed. Tradução de Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 176 p.

Le Goff, Jacques. **História e memória**. Tradução por Bernardo Leitão. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. 553 p.

LEVI – TRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. 1 ed. Lisboa: Edições 70. 1987. 66 p.

LIMA, José Leonildo. **A alternância entre as fricativas e africadas, a alternância de [ãw] e [õ] final e o gênero gramatical**: marcas do português arcaico no falar cuiabano? In PHILIPPSEN, Neusa Inês; LIMA, José Leonildo. Diversidade e variação linguística em mato grosso. Cáceres: Editora Unemat, 2018. 228 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. v. 2, n. 2. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006. 233 p.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 360 p.

MARTINS, A. C. **A temática indígena na literatura infantil e juvenil** – um percurso. Literartes, [S. l.], n. 5, (p. 120-149). 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/112222>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MATA, Inocência. **Estudos Pós-coloniais: Desconstruindo Genealogias Eurocêtricas**. v. 14, n. 1. Civitas: Porto Alegre. (p. 27 – 42). 2014.

MATO GROSSO, **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a educação básica**. SEDUC: Mato Grosso, 2018. 138 p.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **ATA DA DÉCIMA QUINTA SESSÃO ORDINÁRIA DA DÉCIMA NONA LEGISLATURA DO DIA 19 DE MARÇO DE 2019, ÀS 17H**. Disponível em: <https://storage.al.mt.gov.br/api/v1/download/default/191436>. Acesso em: 6 fev. 2023

MELLO, Wanda Cecília Correia de. **De autores e autoria: um recorte acerca da construção do campo literário em Mato Grosso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudo Literários) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2006. 162 p.

MENDES, Mariza. **Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault**. 1 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. 154 p.

MERLEAU – PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 555 p.

MIYAZAKI, T. Y. Uma mitologia a caminho: relatos de pioneiros. **Revista Ecos**, v. 23, (p. 50-55), 2017.

MOISÉS, Massaud. **A Criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012. 782 p.

MOURA, Ana Karolina Miranda de. **A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Escolar – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. 192 p. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456901>. Acesso em 09 fev. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. 1 ed. São Paulo: UK'A Editorial, 2017. 96 p.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009. 103 p.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 1 ed. São Paulo: Angra, 2000. 137 p.

PADILHA, Laura. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. 2 ed. Niterói: Eduff, 1995. 256 p.

PAIVA, A. P. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: **Literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 3, (p. 43-58), 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 352 p.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **A criação do texto literário**. 1 ed. In Flores da escrivania. Companhia das letras, 2006. 192 p.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986. 160 p.

PETRUCELLI, Mylena. **Ivens Scaff traz literatura para o TJMT**. 2017. Disponível em: http://www.tjmt.jus.br/noticias/48824#.Yv_mAHbMJPY. Acesso em 19 ago. 2022.

PINTO, Aroldo José Abreu. **A crônica de Ricardo Ramos**. Garça: Editora FAEF. 2006. 198 p.

POLASTRINI, Leandro Faustino. **Antologia de narrativas dos povos indígenas de Mato Grosso**. In: POLASTRINI, Leandro Faustino; MUNDURUKU, Marcelo Manhuari (Org.) 1ª. ed. Cuiabá - MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021. 96p.

PROPP, Vladimir. **Comichidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992. 215 p.

PRYSTHON, Angela. Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. *Revista FAMECOS* nº 21. Porto Alegre. Agosto, 2003. (p. 93 – 50).

RIBEIRO, Rodivaldo. **Alexandre lança livro, Tikare - Alma de Gato, vencedor do Prêmio de Literatura**. 2017. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/final-de-semana/variedades/alexandre-lanca-livro-tikare-alma-de-gato-vencedor-do-premio-de-literatura/89807>. Acesso em: 06 fev. 2023.

RIBEIRO, Rodivaldo. **Quadrinista, criado em MT, Wander é o autor de Cidade Proibida, série da Globo**. 2017. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/final-de-semana/variedades/quadrinista-criado-em-mt-wander-e-o-autor-de-cidade-proibida-serie-da-globo/93330>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ROLIM, Alexandre. **Tikare: Alma-de-Gato**. 1 ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2017. 64 p.

ROLON, Renata Beatriz B. **No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionada para crianças e jovens em Mato Grosso**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. 228 p.

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problemas da obra literária**. Coleção ELOS. 1 ed. São Paulo, Perspectiva, 1976. 66 p.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In CANDIDO, Antonio. [et al]. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018. 26 p.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2013. 65 p.

SALES, Maria da Luz Lima. **A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural** - A intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil). Instituto De Investigação E Formação Avançada. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de Pós- Graduação em Ciências da Educação. Universidade de Évora. INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA, Évora, 2019. 475 p. Disponível em: https://repositorio.ifpa.edu.br/jspui/bitstream/prefix/236/1/Tese_literaturainfantilind%C3%A9gena.pdf. Acesso em 09 fev. 2023.

SALVANI, José Lucas. **Ivens Cuiabano Scaff lança livros com ilustrações de Ruth Albernaz**. 2021. Disponível em: <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=20823&noticia=ivens-cuiabano-scaff-lanca-livros-com-ilustracoes-de-ruth-albernaz>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTIAGO, Silviano. **Uma Literatura nos Trópicos**. 1 ed. Recife: Cepe, 2019. 369 p.

SARTRE, J-P. **Que é Literatura?**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1989. 231 p.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada** - Ensaio de ontologia fenomenológica. 20. ed. - Petrópolis, RJ :Vozes, 2011. 832 p.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **O papagaio besteirento e a velha cabulosa**. 1 ed. Cuiabá: Tempo Presente, 1999.

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

SCHÜCKING, Lewin. L. **The sociology of literary taste**. 3 ed. Traduzido por B. Battershaw. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

SCHWARZ, Roberto. Pressupostos salvo engano de Dialética da Malandragem. In: Schwarz, Roberto. **Que horas são?: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 179 p.

SILVA, Rosana Rodrigues da. **A poesia infantil em mato grosso: entre crianças e bichos**. In: Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto. (Org.). *Tramas literárias, efeitos e sentidos*. 1ed.Garça-SP: FAEF, 2021, v. 1, (p. 13 - 499).

SILVA, Samuel Lima da. **Como é possível perder-te sem nunca ter te achado: narrativa e absorção em o amor dos homens avulsos de Victor Heringer**. **Revista Crioula**. n. 24. 2º semestre. 2019. (p. 91-111).

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 9 p.

SOUZA, Eleonora Alencar de. **Literatura Literária e Contação de histórias**: perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2016. 110 p.

STACCIARINI, Letícia Santana. **Estudo do espaço narrativo em obras de autores indígenas brasileiros para o público infantil**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35103/3/EstudoEspa%C3%A7oNarrativo.pdf>. Acesso em 09 fev. 2023. 232 p.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Tradução de Beatriz Sidou. - 8º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 588p

THIÉL, Janice Cristine. **A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural**. Literartes, n. 5, (p. 88-99), 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/107454>. Acesso em: 10 fev. 2023.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura ameríndia em destaque. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 168 p.

TYNIA NOV, Yuri. Da evolução literária. In: TYNIA NOV, Yuri [et all]. **Teoria da literatura, formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1970, (p. 105-118).

UNICEF, Brasil. **Irakissu, o menino semente**. 2021. YouTube: Unicef Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_CrVG_WWwaU. Acesso em: 23 dez. 2023.

VILALVA, Walnice Aparecida Matos. **Marias**: estudo sobre a donzela-guerreira no romance brasileiro. 1 ed. Campinas, São Paulo, 2004. 193 p.

VOLTOLINI, Maria Aparecida Rodrigues de Sousa. **Literatura Mato - Grossense**: estratégias para o ensino com o texto literário. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2018. 167p.

VOLTOLINI, Maria Aparecida Rodrigues de Sousa. **Literatura Mato - Grossense**: estratégias para o ensino com o texto literário. Cáceres: Editora UNEMAT, 2020. 154 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 72 p.

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

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. São Paulo: Via Atlântica, n. 14, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Bibliografia consultada

- CARVALHO, Mú. Suite dos Índios (Instrumental) (Alma Gêmea Soundtrack). In Música de Novelas. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xtUqqj8Ig0g>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- DESCARTES. R. **Regras para a direção do espírito**. Tradução de João Gama. Coleção Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989.
- DESCARTES. R. **Princípios da filosofia**. Tradução de João Gama. Coleção Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1997.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito**, cada jeito é de um!. 1 ed. Campo Grande: Alvorada, 2012. 41 p.
- BRUMATI, Gabriela. G1. **Xexéu imita sons de mamíferos e de outras aves**. Campinas e Região. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/xexeu-imita-sons-de-mamiferos-e-de-outras-aves.ghtml>. Acesso em: 06 jan, 2024.
- MANFROI, Lucila Tereza Rockenbach; Mantovani, Antonio Aparecido. 2018. **Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff nas asas da imaginação. "Uma maneira simples de voar"**. Revista Educação, Cultura E Sociedade, 8(1). <https://doi.org/10.30681/ecs.v8i1.3071>. Acesso em: 03 fev. 2023.
- MELLO, Wander. **Wander Mello: artista plástico**. 2010. Disponível em: <http://wmeloarts.blogspot.com/2010/>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- MURA, Márcia. In G1. **Brasil celebra 1º Dia dos Povos Indígenas após mudança em lei; entenda a diferença entre índio e indígena**. Por Emily Santos, São Paulo. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/19/brasil-celebra-1o-dia-dos-povos-indigenas-apos-mudanca-em-lei-entenda-a-diferenca-entre-indio-e-indigena.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- PATERNIO, Semíramis. **A cor da vida**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 2008. 24 p.
- PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984. 80 p.
- RICARDO, Paulo. **RPM – Vida Real [MTV Ao Vivo 2002]**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Ch84vOCHUo>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Lisboa: Caminho, 2001.
- SEIXAS, Raul. **Metamorfose Ambulante**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7VE6PNwmr9g>. Acesso em: 20 jun. 2023.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

E. E. DONA ROSA FRIGGER PIOVEZAN

Pesquisadora: Profª Doutoranda Luciana Raimunda de Lana Costa

Orientador: Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto

Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LITERATURA JUVENIL DE EXPRESSÃO MATO GROSSENSE

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

Olá, caro estudante, as perguntas que você vê abaixo fazem parte de uma pesquisa de em doutoramento sobre leitura literária com o público juvenil, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Como você perceberá, não há uma resposta correta ou desejada para as perguntas. Responda-as com o máximo de sinceridade. Como seu nome não será divulgado em nossa pesquisa, precisamos que você crie um nome fictício que será utilizado em todos os registros de atividades desenvolvidas.

PERGUNTAS	R
1- Qual o seu gênero?	
A – Masculino	10
B – Feminino	10
C- Outro	
D- Prefiro não me identificar	
2 – Onde você mora:	
A – Área Indígena	0
B – Zona Rural (sítio, fazenda, chácara)	2
C – Zona Urbana (cidade)	18
Charles OBS: selecionou as opções B e C mutuamente	
3 – Sua casa é:	
A – Alugada	1

B – Própria	19
C – Doadada	0
D – Empréstada	0
E – Nenhuma das alternativas porque moro com outros parentes	0

4 – Quantas pessoas moram na mesma casa com você:

A – Duas	3
B – Três	11
C – Quatro	4
D – Cinco	2
E – Seis	0
F – Mais de seis	0

5 – Você possui computador em casa:

A – Sim, um com acesso à internet	11
B – Sim, um sem acesso à internet	1
C – Sim, mais de um com acesso à internet	1
D – Sim, mais de um sem acesso à internet	0
E – Não possuo computador em casa	7

6 – Você possui celular:

A – Sim, apenas para ligações	0
B – Sim, apenas com acesso à internet <i>wi-fi</i>	20
C – Não possuo celular	0

7 – Como você faz buscas e pesquisas na internet quando necessário:

A – Utilizo computador em casa	6
B – Utilizo o celular conectado a dados móveis	13
C – Utilizo o celular de um amigo conectado a <i>wi-fi</i> da escola ou de outros locais	1
D – Utilizo o computador de uma <i>lan house</i>	0
E – Utilizo os computadores da escola	0

8 – Qual meio de transporte você utiliza para ir à escola:

A – Nenhum, moro próximo à escola	10
B – Nenhum, moro longe da escola, mas vou à pé	3
C – Bicicleta	5
D – Moto, com um colega ou algum familiar	2
E – Ônibus escolar	0
F – Carro, alguém da minha família ou responsável por mim me leva	0

9 – Na sua casa há: Quantos:

A – Televisão	20
B – Tv por assinatura	6
C – Máquina de lavar	18
D – Computador	11
E – Celular	20
F – Telefone Fixo	4
G – Xbox, PlayStation, Wii ou outro tipo de aparelho de videogame	2
H – Geladeira	20
I – Bicicleta	16
J – Moto	14
K – Carro	12

10 – Qual a renda total de sua família:

A – Até 1 salário-mínimo (R\$1.100,00)	1
B – Até 1,5 salário-mínimo (R\$1.650,00)	1
C – De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$1.650,00 a R\$3.300,00)	1
D – De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$3.300,00 a R\$4.950)	8
E – De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$4.950,00 a R\$6.600,00)	6
F – Mais de 6 salários-mínimos	3
G – Não sabe a renda familiar	

11 - Você ou sua família recebem algum tipo de benefício governamental, ou seja, ajuda do governo?

A – Bolsa família	2
B – Vale Gás Social	0

C – Auxílio emergencial	4
D – Tarifa Social de Energia Elétrica	1
E – Bolsa Verde	0
F – Carteira do idoso	0
G – Brasil carinhoso	0
H – BEM-Benefício emergencial (a quem teve jornada de trabalho e salário reduzidos).	0
I – Auxílio doença	0
J – Auxílio Reclusão	0
K – Auxílio acidente de trabalho	0
L – Seguro Desemprego	0
M – Minha família não recebe nenhum auxílio	15

12 - Seus pais são:

A- Casados	11
B- Separados ou divorciados	6
C- Pai falecido	2
F- Mãe falecida	0
G- Não conhece o pai	1
H- Não conhece a mãe	0
I- Outro. Qual? _____	0

13 - Com qual frequência você e sua família costumam viajar nas férias.

A - Viajamos em forma de turismo todos os anos.	0
B - Quase nunca em forma de turismo.	3
C - Nunca.	0
D – Às vezes para casa de avós ou outros familiares	17

14- Qual o nível de escolaridade do seu pai?

A - Nenhum, nunca estudou.	0
B - Nível Fundamental incompleto (até o 5º Ano/ 4ª série)	7
C - Nível Fundamental incompleto (até o 9º Ano/ 8ª série)	3
D - Nível Fundamental completo	1
E - Nível Médio incompleto	4

F - Nível Médio completo	2
G - Nível superior (faculdade)	1
H - Nível stricto sensu (mestrado, doutorado)	1
I - Não sei dizer, não conheci meu pai.	0
J - Não sei dizer, não tenho contato com meu pai.	1

15- Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

A - Nenhum, nunca estudou.	0
B - Nível Fundamental incompleto (até o 5º Ano/ 4ª série)	5
C - Nível Fundamental incompleto (até o 9º Ano/ 8ª série)	2
D - Nível Fundamental completo	1
E - Nível Médio incompleto	1
F - Nível Médio completo	3
G - Nível superior (faculdade)	8
H - Nível stricto sensu (mestrado, doutorado)	0
I - Não sei dizer, não conheci minha mãe	0
J - Não sei dizer, não tenho contato com minha mãe	0

16- Qual a profissão da sua mãe?

Ava: Cartório;
 Quim: faxineira;
 Beth: Professora;
 Jerry: Funcionária Pública;
 Doug: Garçonete;
 Vince: Caseira de uma fazenda;
 Danny: Faxineira;
 Tedd: Dona de casa
 Carol: Empregada Doméstica;
 Natty: Auxiliar de creche infantil;
 Lilly: Professora;
 Megan: Administradora;
 Charles: Confeiteira Profissional;
 Jack: Empregada doméstica;

Petter: Ela cuida da casa;
 Bob: Cozinheira;
 Maggie: Veterinária;
 Eggie: Professora;
 Paull: “Minha mãe trabalha no centro de eventos”;
 Ella: Técnica de Enfermagem;

17- Qual a profissão do seu pai?

Tedd: Aposentado, ele fica em casa;
 Carol: Eletricista;
 Natty: “Trabalha na oficina”;
 Danny: Funileiro;
 Lilly: Gerente de uma fazenda;
 Vince: “Não sei dizer, não conheço”;
 Megan: Profissional em mecânica;
 Beth: Desempregado;
 Charles: Barbeiro Profissional;
 Jack: Não sei dizer, ele faleceu;
 Petter: Fazendeiro;
 Bob: Marcineiro;
 Maggie: Professor de Matemática;
 Eggie: Não sei, ele é falecido;
 Paull: “Trabalha na prefeitura”;
 Quim: Caminhoneiro;
 Jerry: Funileiro;
 Timmy: Mudanças;
 Ella: Trabalha em fazenda;
 Ava: Sócio Proprietário;

18- Como é a sua relação com estudo? Marque apenas uma opção.

A- Estudo porque gosto. Aprender é divertido.

- B- Estudo porque reconheço ser necessário para alcançar meus sonhos. 13
- C- Estudo porque os responsáveis por mim aconselham e porque reconheço a 2
necessidade de aprender coisas novas.
- D- Estudo porque os responsáveis por mim me obrigam. Não vejo nenhuma razão para 1
estudar.
- E- Estudo porque há leis que obrigam. 2

19- Você destina tempo extra para estudar/ pesquisar informações extras sobre os assuntos discutidos em aula?

- A- Sim, sempre pesquiso ou faço revisões dos conteúdos estudados na escola. 1
- B- Às vezes quando vejo necessidade e/ou o professor pede. 14
- C- Às vezes quando meus pais mandam. 1
- D- Não. Aprendo tudo que preciso na escola. 3
- E- Não. Não vejo necessidade de estudar além da carga horária determinada pela escola. 1

20- Para além da sala de aula, você pratica outra atividade relacionada ao seu desenvolvimento? Nesta alternativa, você poderá marcar mais de uma opção.

- A- Aula de instrumento musical. 2
- B- Aula de pintura ou artesanato. 0
- C- Teatro, dança ou ginástica rítmica. 1
- D- Academia e/ou treinamento de luta como capoeira, judô, caratê, *taekwondo* ou outros. 3
- E- Aula de língua estrangeira. 1
- F- Treinamento de futebol ou outro esporte. 5
- G- Projetos sociais como Mais Educação. 1
- H- Aula particular ou grupo de estudo de determinada matéria
- I – Não faço nenhuma atividade extra 7
- J – Faço, mas é outra atividade:_____

21- Qual área do conhecimento você mais se identifica?

- A- Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês) 13
- B- Exatas (Matemática) 5
- C- Ciências Sociais (Geografia, História) 1
- D- Ciências biológicas (Ciências) 1

22- Qual a sua maior meta nos estudos?

A- 9º ano.	2
B- Concluir o Ensino Médio.	6
C- Concluir um curso técnico.	0
D- Concluir a faculdade.	6
E- Concluir a especialização.	3
F- Concluir o mestrado.	0
G- Concluir o doutorado.	0
H- Estarei sempre estudando, em diferentes níveis.	3

23 - Sua família costuma comprar livros, revistas ou jornais?

A - Sim, às vezes.	8
B - Sim, sempre.	1
C - Não. Nunca.	11

24- Você costuma ir à biblioteca e procurar materiais para ler?

A - Sim, visito e pego livros emprestados.	9
B - Sim, é um ótimo lugar para ler junto com os amigos.	0
C - Sim, às vezes para pesquisar assuntos referentes às aulas.	0
D - Às vezes, porque meus familiares/ responsáveis me obrigam a ir.	0
e. Às vezes porque o professor pede para ir.	3
F - Não, porque encontro tudo que preciso na internet.	2
G - Não, porque não sinto necessidade de ler nenhum tipo de livro ou material de leitura existente em biblioteca.	1
H - Não, porque não sinto vontade de ler nada da biblioteca.	5

25- Você gosta de ler?

A - Sim, descubro o mundo por meio da leitura.	6
B - Sim, a leitura é necessária a todos.	3
C - Mais ou menos, leio porque preciso.	7
D - Não, não tenho tempo para ler.	2
E - Não, leitura não me proporciona nada.	2

26- Quantas obras você leu em 2021?

A – Nenhuma	6
B - 01 a 02 obras	6
C - 03 a 05 obras	5
D - Mais de 05 obras	3

27- Quem te motiva/ inspira/ incentiva quanto à leitura? Você poderá marcar mais de uma opção.

A – Pai	3
B – Mãe	8
C – Familiares	2
D - Professor de Língua Portuguesa	7
E - Professores de outras áreas	0
F – Amigos ou outras relações sociais (trabalho, namoro, esportes, grupos de leitura, redes ou programas sociais)	6

28- Quando você lê qual a sua escolha de livro literário?

a- Contos e crônicas	6
b- Poesia	6
c- Suspense	4
d- Fantasia	8
e- Drama	2
f- Aventura	4
g- Romance juvenil	7

Há alunos que assinalaram mais de uma opção na questão acima

29 - Você costuma selecionar a obra por qual característica? Você poderá marcar mais de uma opção.

A - Tamanho da letra	5
B - Tamanho da obra	5
C - Capa e ilustração	8
D – Temática	5

E - Indicação de alguém	4
F - Resenhas de sites e redes sociais	4
G - Leitura compartilhada com os amigos	3
H - Afinidade de gosto familiar	0
I - Indicações escolares	1

30 - Quanto tempo do seu dia você tem dedicado à leitura literária?

a- Nenhum	5
b- Menos de 15 minutos	3
c- Menos de uma hora	2
d- De uma a duas horas por dia	1
e- Leio sem observar o tempo	8
f- Utilizo todo meu tempo ocioso para leitura literária	1

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA “A FÁBULA DO QUASE FRITO”, DE IVENS CUIABANO SCAFF (1997)

E. E. DONA ROSA FRIGGER PIOVEZAN

Pesquisadora: Prof^a Doutoranda Luciana Raimunda de Lana Costa

Orientador: Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto

Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LITERATURA JUVENIL DE EXPRESSÃO MATO GROSSENSE

QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA *A FÁBULA DO QUASE FRITO*, DE IVENS CUIABANO SCAFF

Olá, caro estudante, as perguntas que você vê abaixo fazem parte de uma pesquisa de em doutoramento sobre leitura literária com o público juvenil, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Como você perceberá, não há uma resposta correta ou desejada para as perguntas. Responda-as conforme você realmente percebe/ percebeu a obra e com o máximo de sinceridade. Como seu nome não será divulgado em nossa pesquisa, precisamos que você crie um nome fictício que será utilizado em todos os registros de atividades desenvolvidas.

1. O que achou da obra que leu? Gostou da história? Qual foi a parte que mais te chamou a atenção? Por quê?

Maggie: “Achei interessante, gostei por nos deixar uma dúvida no meio do texto. Me chamou a atenção quando o Quase Frito se aventura, pois gosto muito de aventura”

Lilly: “Achei interessante e gostei bastante, pois a obra traz um suspense e nos faz refletir. A parte onde ele não sabe responder que bicho ele é, e quando ele canta junto com os visitantes, pois nessas partes traz uma emoção para o leitor”.

Tedd: “Achei bem legal, gostei bastante porque é uma história que faz a gente querer saber do final. Na parte que o Quase Frito começou a cantar porque deu para saber que ele era um pássaro”.

Paull: “Muito bom, porque é uma história boa”. A parte que ele é um pássaro, porque revela que ele é um pássaro e não outro animal”.

Bob: “No começo estava muito entediante, mas enquanto a história se desenvolvia foi ficando mais interessante e fui ficando curioso para saber o desfecho daquilo tudo. A parte em que revela qual animal era o Quase Frito porque eu estava curioso”.

Jack: “Sim, é uma história um pouco triste, porém chamou muito minha atenção a parte no final que eu entendi que o Quase Frito é um animal deformado cheio de queimaduras”.

Timmy: “A obra é muito boa, sim, o geral dela é legal. Teve a parte que me assustou. Eles estão andando e vem a fumaça e aí eles têm que correr e acha o bicho queimado. Mas achei meio ilógico também. Eles ficam confusos de que bicho se tratava. E as asas? Depenadas, mas deviam estar lá”.

Carol: “Gostei da história porque os meninos queriam subir o morro com amigos isso envolve muita parceria E na parte que os meninos pegam o Quase Frito e levou para casa para cuidar”.

Beth: “Sim é uma história boa sobre garotos que sobe um morro, em uma floresta que pega fogo eles acham um bicho queimado e o adota. A parte que aparece o bicho queimado e os meninos o adota e ele acaba tentando descobrir o que ele é, e de onde veio”.

Vince: “Gostei da obra pelo fato que mostra as dificuldades da vida sobre os altos e baixos da vida, que mesmo cansados seguimos trabalhando e buscando nossos objetivos. É interessante a parte que os moradores da Beira do rio, que eles subiram, nas arvores para colher, erva para fazer chazinhos e banhos, isso ocorre na sexta-feira, sábado”.

Petter: “Achei a obra muito infantil, mas gostei, identifiquei a obra um pouco comigo (rsrsrs). E ele cantando: vou cantar, cantar, cantar trabalhar, descansar. Porque ele esta cantando para animar o seu dia. Quando eu componho acontece daquele jeito, erro, erro, mas não desisto”.

Jerry: “Gostei porque é uma história interessante, cheia de mistérios sobre o Quase Frito. E foi legal ele virar um lindo pássaro porque ele finalmente descobriu quem ele realmente era”.

Eggie: “Muito bom sim, por causa do suspense para saber que animal ele era. A parte que mais gostei foi quando ele descobriu o animal que ele era porque achei emocionante”.

Danny: “Achei interessante porque a história tem suspense pra saber que animal ele era. Foi legal também na parte do tuiuiú, quando ele aparece porque na história ele aparece como uma figura sábia”.

Natty: “Amei a história porque ele era um filhote de um bicho e ninguém sabia que bicho era. A parte que ele descobre o animal que era e nas partes onde ele tem uma conversa com a velhinha da Aldeia porque achei ela muito fofa”.

Ava: “Eu gostei muito pois é uma história que se passa no Brasil e dá pra se sentir na história. Quando ele encontrou a espécie dele foi lindo, mas foi legal também imaginar aquela árvore. Eu já vi os ninhos de guacho nelas”.

Megan: “Sim, ela surpreende o leitor e nos faz refletir sobre algumas questões da vida. Abandono não é nada legal nem mesmo pra bichinho. Quando ele fica triste pois não sabe que criatura ele é, o sentimento que o autor colocou ao escrever o livro nos atinge. É muito dolorido não saber quem é nosso pai ou mãe. Não conhecer”.

Quim: “Não gostei da obra. Achei o jeito de narrar mais pra criancinha com desenhos e outras coisas. Teve uma parte lá na página “10”, não sei muito o porquê, mas acho que me chamou a atenção por causa da história da cigarra que o garotinho conta. Ouvi muito essa história quando era criança”.

Charles: “Bom! Da obra eu achei muito boa, e, sim, gostei muito da história porque é uma história muito calma etc.”, mas também foi triste ver quando ele começou a ficar parado, tristonho. Parece que os meninos o abandonam. E ele não sabe quem é sua gente”.

Ella: “Muito boa porque ela traz uma curiosidade do leitor. Me emocionei nas partes que ele duvidava de si mesmo porque não sabia que tipo de bicho era”.

2. Para você, qual o assunto principal da história?

Maggie: “Saber qual a espécie do bicho. Tentar descobrir de onde o Quase Frito vem e que tipo de bicho ele é”.

Lilly: “Descobrir quem é o Quase Frito. Sua família, o lugar de nascimento. Então identidade”.

Tedd: “A descoberta da identidade do Quase Frito e a ligação dele com outros iguais”.

Paull: “Mostrar que animal ele é e sua família. A primeira ele conseguiu a segunda não. Amizade é amizade. Família é família”.

Bob: “Saber qual animal era o Quase Frito e mostrar algumas coisas de Mato Grosso eu acho”.

Jack: “Descobrir que animal é o Quase Frito. A identidade que ele perdeu por causa do fogo”.

Timmy: “O modo que o bichinho não se identifica com nenhum dos animais”.

Carol: “O assunto principal é o Quase Frito tentando descobrir quem ele é”.

Beth: “A parte do animal deformado, a trajetória dele e como ele se sente no mundo. A identidade do Quase Frito”.

Vince: “A identidade do Quase Frito e algumas culturas do nosso estado: nome de peixe, de árvore e etc.”

Petter: “A canção Quase Frito. Ele parece ter quase morrido e fugido de casa para no fim se transformar em um cantor”.

Jerry: “Sobre o Quase Frito alcançando suas origens para descobrir quem ele era”.

Eggie: “Descobrir que animal Quase Frito era. A fuga dele para descobrir as próprias origens”.

Danny: “O Quase Frito, sua vida, seus dramas, sua falta de família”.

Natty: “A busca da família do Quase Frito”.

Ava: “O Quase Frito descobrir a sua espécie e por que foi abandonado”.

Megan: “Descobrir o que somos sozinhos sem precisar de família ou piedade de outras pessoas”.

Quim: “Acho que pode ser as queimadas. Parece que por causa dela aconteceu tudo. Que eles estavam perdidos na floresta e assustado”.

Charles: “Que eles estavam perdidos na mata e estavam assustados pode ser sentido figurado para eles próprios não saberem qual o próprio lugar. Então saber seu lugar no mundo”.

Ella: “Descobrir a originalidade do Quase Frito. Descobrir quem era ele mesmo. Saber a verdadeira história do Quase Frito”.

3. Você notou se há semelhança entre você e alguma personagem? Qual delas personagens você diria que é mais envolvida nas situações da história? A personagem a que você se referiu anteriormente possui alguma característica que a torne um herói ou heroína, vilão ou vilã? O que te faz pensar isso?

Maggie: “Não, porque não me identifiquei com nenhum personagem. Quase Frito se envolve mais, pois a história se baseia nele. Não acho que ele seja herói, pois ele não fez nada heroico, apenas descobriu sua espécie”.

Lilly: “Em relação ao Quase Frito porque ele não sabe de onde veio e teve um passado bem triste. O envolvido é o Quase Frito, pois tentam descobrir a história dele, e ele é o personagem principal. Ele não se encaixa no papel de herói, ele foi salvo e não salvou”.

Tedd: “Não. Eu não sou de me aventurar muito em mata. A criançada é bastante envolvida porque foi eles que encontraram o Quase Frito e eles são heróis, pois foram elas que salvaram o Quase Frito da queimada”.

Paull: “Com as crianças porque provavelmente se eu achasse um animalzinho machucado na rua eu iria pegá-lo e ajudá-lo. Acho que o conselheiro porque ele foi uma peça importante para o amadurecimento de pensamentos do protagonista”. Pra dizer a verdade ele deve ser um herói, ele motiva os outros e esclarece. Tem que ser sábio para lidar com os obstáculos”.

Bob: “Não notei nenhuma semelhança. As crianças que acharam o Quase Frito na mata se envolvem bastante porque elas sustentam e mantêm vivo o personagem. Eles são heróis sim, porque eles ajudaram o indefeso Quase Frito”.

Jack: “Tuiuiu, tento ajudar as pessoas”. Claramente o Quase Frito é o mais envolvido já que ele é o protagonista, mas ele não fez nada de heroico”.

Timmy: “Não, todos são diferentes em aparência e pensamentos. Acho que o que mais se envolve é o bichinho Quase Frito, pois ele perde seus pais e não sabe que bichinho ele é. Ele não é herói. Bem, ele só fala que está procurando os pais dele”.

Carol: “Não é identificação com o personagem. Só achei que só a ação seria igual. Eu procuraria meus pais. Achei que o Quase Frito se envolveu mais porque ele não sai em nenhum momento da história. Ele não é herói. Ele foi ajudado e não ajudou ninguém”.

Beth: Os meninos que sobem o morro e que vivem essa aventura. O Quase Frito porque tem uma parte que acaba focando nele”. Não, eu não vi nele nem um ato heroico”.

Vince: “Eu era o narrador da história já que amo lê ou explicar algo às pessoas me identifiquei com o narrador. O pássaro do final da história”. O menino que tentava acalmar os amigos contando a história”.

Petter: “Me identifico com o bicho – preguiça porque eu sou um bicho preguiça. Acho que a mais envolvida é o passarinho que cantava, o Quase Frito. Não acho que seja herói, porque ele é apenas um pássaro”.

Jerry: “O Quase Frito é quem se envolve mais porque ele é o protagonista e eu me identifico com ele também porque as vezes eu quero saber das minhas origens”. Acho que ele foi herói sim porque precisou de muita força para sair de casa e enfrentar o mundo.”

Eggie: “Quase Frito pois a todo momento falam sobre ele. Eu acho que ele me representa também porque às vezes me perguntou quem sou. Ele foi herói porque enfrentou os próprios medos e não se vitimizou. Ele dormiu na floresta escura e criou a própria casa.”.

Danny: “Com o Tuiuiú porque eu ajudaria uma pessoa que estaria com problemas em relação a sua identidade”. As crianças porque elas ajudaram o Quase Frito em muita coisa relacionada ao seu alto descobrimento. As crianças são boas e ficam com pena do protagonista, o que é uma característica marcante de quem é herói”.

Natty “Com o Quase Frito porque na maioria das vezes não sei quem eu sou, mas me esforço para descobrir o que quero ser. O mais envolvido é o Quase Frito porque ele é o protagonista e seu nome também está na capa. Quase Frito é sincero com seus sentimentos e é esperto também o que pode ser comparado com a personalidade de um herói”.

Ava: “Acho que não há semelhanças entre mim e qualquer personagem. O mais envolvido é o Quase Frito, a história é sobre ele. Às vezes eu acho que ele é herói porque enfrentou o mundo, mas depois eu penso que ele não fez nada heroico para o mundo, só pra ele mesmo”.

Megan: “O Quase Frito se identifica mais com a vítima, mas ele é o personagem principal. Eu acho que pareço com ele as vezes nos sentimos confusos sobre o que vamos nos tornar quando crescermos.”

Quim: “Não notei nenhuma semelhança. O passarinho é o principal e quem mais se apresenta na obra. Todos as partes da história ele tava. Ele só foi corajoso de dormir sozinho, mas ele não é herói por isso”.

Charles: Não notei. Bom os meninos apareciam toda hora. O Tuiuiu e os outros passarinhos também, mas o Quase frito aparece mais. O que torna ele um herói é que ele foi destemido na hora de dormir. Eu acho que eu sou corajoso também.”

Ella: “Quase Frito, pois era sobre ele. A história é sobre o Quase Frito. Ele pode ser um herói talvez, por ele ser uma pessoa boa, mas na história foi as pessoas que ajudaram ele. Só tem isso em comum comigo. Eu também sou uma pessoa boa”.

4. Você conhece alguém como o Conselheiro”, o Quase Frito ou a Velha do morro? Contem-nos sem citar nomes.

Maggie: “Conselheiro, pois gosta de dar conselheiro, e não deixa dúvidas”.

Lilly: “Sim, como o Quase Frito e como a velha do morro”.

Tedd: “Sim, conheço pessoas que contam folclore como a velha do morro que citou o Currupira”.

Paull: “Talvez, não sei”.

Bob: “Sim, tenho alguém que me oriente em momentos difíceis”.

Jack: “Meu tio e a minha mãe”.

Timmy: “Sim, ela sempre me dá conselhos e quando não os sigo acabo me dando mal”.

Carol: “Sim, minha melhor amiga que tá comigo todos os dias me ajudando”.

Beth: “Sim, minha mãe que me dá conselhos, que me ajuda como o tuiuiu”.

Vince: “O menino que contava as histórias”.

Petter: “A pessoa que narrava a história”.

Jerry: “Não”.

Eggie: “Minha irmãzinha mais nova é inocente e medrosa igual o Quase Frito o que me leva a associar os dois”.

Danny: “Meu pai tem um ar de sabichão e sábio igual o conselheiro”.

Natty: “Minha avó tem a personalidade parecida com a velha do morro querendo ajudar as pessoas no que pode”.

Ava: “Sim, o velho do morro pois ele é esquecido”.

Megan: “Sim, meus avós ou pessoas mais velhas sempre nos dão conselhos legais”.

Quim: “O menino que leu a história para o amigo dele”.

Charles: “Não conheço, mas eu acho que minha vó”.

Ella: “Conselheiro, por muita gente sábia que dá conselhos. O Quase Frito por não saber quem ele era e a velha do morro por ser esquecida, sempre tem pessoas assim em nosso redor”.

5. Qual a sua opinião sobre o personagem Quase Frito? Seria bom viver experiências como a que Quase Frito vivenciou? Explique.

Maggie: “Acho ele destemido e se aventurava muito. Não deixa ninguém o obrigar a fazer coisas que não quer. Não seria legal viver as partes tristes da vida dele, mas enfrentar o mundo igual ele enfrentou nos ensina a ser fortes”.

Lilly: “Que ele é muito forte e corajoso, pois foi descobrir a vida mesmo depois de quase morrer queimado. Muitas pessoas acabam desistindo de lutar por coisas bem menores. Seria bom e ruim viver como ele. Ruim porque foi sofrido e muitos não suportaria e bom porque traz uma experiência pra vida”.

Tedd: “Ele parece chamar bastante atenção e ser legal, mas também é teimoso porque o mundo, os outros personagens queiram deixar ele pra baixo, mas ele insistiu e se manteve firme. Seria boa a parte que ele andou bastante, descobriu vários lugares legais”.

Paull: “Ele canta muito, mas não nasceu cantor teve que aprender e viver uma aventura e descobrir quem você é seria bom”.

Bob: “Um animalzinho curioso sobre a sua origem, insistente e forte porque a vida estava contra ele e ainda assim continuou lutando. Eu acharia legal andar pelo mundo buscando o jeito de ser”.

Jack: “Triste a situação dele, mas é difícil saber quem ele é só porque alguém contou a história dele e por isso não acho que seria legal viver igual a ele”.

Timmy: “Ele sofre bastante com a falta da sua família, mas não desanima. Eu não gostaria de viver da mesma forma que ele. Por mais que tenha vezes que eu não saiba o quê eu sou e não me encaixar em uma sociedade, viver do mesmo modo que ele sem família seria mais ruim”.

Carol: “Que ele tem sorte de os meninos passarem bem na hora, senão ele ia morrer queimado. Não seria bom passar por isso”.

Beth: “Ele parece um personagem com muitos problemas e muitos mistérios a ser resolvidos. Sofrer em um incêndio não parece algo bom e ficou procurando a sua própria identidade. Ele deve ter vivido angustiado”.

Vince: “Que ele foi ajudado pelos amigos, mas quase nunca tinha sorte: exemplo: o fogo que quase matou eles e os morros altos que fizeram-lhe faltar o ar. Talvez, talvez seja bom viver as mesmas experiências que ele não pelo fato dos perigos, mas porque não deixa de ser uma aventura”.

Petter: “O menino não tinha sorte apenas azar. Quase morreu, depois os amigos queriam que ele fosse algo diferente do que ele era mesmo. Foi embora ninguém ajudava. Passou frio e fome na floresta. Passou medo. Caiu de cima de uma árvore. Só no final que ele aprende a cantar e é feliz. Acho que eu gostaria, sim, pelas ações que eu e meus amigos vinha ver”.

Jerry: “Acho ele interessante e sortudo, porque ele quase foi frito e quer saber suas origens. A parte que ele quase foi “frito” e não sabia o que ele era é pesado, mas viajar conhecer pessoas seria ‘de boa’”.

Eggie: “Achei ele muito interessante pois gostei do jeito que ele descobre o animal que é. E, sim, seria bom saber exatamente quem somos”.

Danny: “Achei ele sortudo porque ele quase foi queimado e sobreviveu. As situações que ele passa são legais e com muita adrenalina o que eu me interessou muito porque não gosto de uma vida pacata”.

Natty: “Acho ele um protagonista muito legal porque passa por inúmeras dificuldades relacionadas a sua identidade e autoconhecimento e mesmo assim não desiste de descobrir sobre ele mesmo. Em várias ocasiões ele vence seus medos para vencer seus problemas e isso é muito legal, ter forças quando ninguém mais espera que a gente consiga”.

Ava: “Que ele sofreu muito, porém ele superou tudo. Seria bom não viver todos os detalhes, mas viver as partes que ele começou muita coisa e foi muito forte”.

Megan: “Ele é corajoso por sair para descobrir a vida. O que teve de importante e que eu consideraria viver é saber onde se encaixa no mundo”.

Quim: “Que era muito azarado, sem sorte, mas ele também é muito corajoso por ter enfrentado suas inseguranças e cantado para todos os pássaros. Descobriu que nasceu para cantar. Isto seria, sim, legal de viver. Ter mais experiências para viver ainda mais com os amigos”.

Charles: “Ele é esperto e astuto por ter passado por muitos obstáculos com ser quase frito e conseguido escapar. Em algumas situações sim como fazer vários amigos e descobrir muitas coisas sobre si mesmo, mas em outras situações não porque ele já foi Quase Frito”.

Ella: “Gostei dele, foi importante e muita gente se identifica com ele, mas não seria bom passar por tudo que ele passou e ter incertezas. Ser bússola para outras pessoas não deve ser fácil”.

6. Você acredita que quem busca as próprias origens ou a forma como se é pode se sentir melhor? É possível outras pessoas influenciarem na nossa identidade, na nossa forma de ser? Por quê?

Maggie: “Depende, pois alguns se sentem mal pela origem, e outros se sentem orgulhosos e, sim, pois com pressão psicológica é possível acreditarmos no que outro fala”.

Lilly: “Com certeza se sente melhor, pois quando se finge ser alguém ou algo pode causar confusões consigo mesmo. Só que eu acho sentir melhor e a influência só é possível se for deixado”.

Tedd: “A pessoa se sente melhor porque não ficará com essa dúvida na cabeça e porque conforme você passa um tempo em um determinado lugar, você começa a passar a fazer os costumes, cultura, até o seu jeito de ser, as pessoas desse lugar”.

Paull: “Sim e sim porque querendo ou não quando a gente corre atrás de se conhecer mais a fundo se sente seguro consigo mesmo e mais confiante para enfrentar certos obstáculos e as pessoas podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente já que nós seres humanos somos perfeitamente influenciáveis”.

Bob: “Sim, porque traz conforto saber sua origem, mas vivendo com má companhia a gente pode sentir vontade de ser o que o outro é e parecer com aquela pessoa”.

Jack: “Depende, se ele descobrir que seus pais o abandonaram seria no mínimo triste, porém se ele encontrasse os pais dele na história e viverem juntos para sempre seria uma história feliz. Quando você vive com as pessoas acaba ficando igual ou parecido com as pessoas que convivem com você”.

Timmy: “Sim, pois ele se sentirá confortável pelo menos uma vez na vida. Às vezes sim, pois somos influenciáveis e com apenas um comentário podemos mudar para nos encaixar mais não dá certo”.

Carol: “Depende como ele foi não abandonado, se ele quis procurar pelos pais. A influência depende das pessoas, se quem ouve se deixa levar, pode até deixar para baixo com as respostas”.

Beth: “Depende muito da pessoa e da história por trás, mas se você achar suas próprias origens pode ser algo bom mais se você acha algo ruim nas origens e com as pessoas que você convive você acaba se adaptando e se parecendo com essas pessoas”.

Vince: “Pode sim, a melhor coisa é na aceitação da coragem, ou qualquer outra acho que realmente faz se sentir melhor. Pessoas com o psicológico fraco, que afetado talvez dependa da influência de outras pessoas”.

Petter: “Acho melhor quem busca as próprias origens, por ser criativo busca objetivos, por críticas faz a pessoa se esconder”.

Jerry: “Sim, porque quem busca as origens pode até aprender que não se pode seguir a influência dos outros, pois cada um tem seu jeito”.

Eggie: “Sim pois saberão sua verdadeira identidade e que cada um tem sua personalidade e seu jeito de ser”.

Danny: “Sim, porque nós temos que achar nossas raízes e nosso jeito certo de ser, nossa própria identidade sem outras pessoas interferirem”.

Natty: “Em algumas vezes sim, mas já em outras não por que nunca se sabe se você vai gostar do que descobrir ou se sentir mal por qualquer que seja as informações. Tendemos a querer ser

igual as pessoas que amamos e copiar o jeito de ser da pessoa o que influencia em nossa própria personalidade”.

Ava: “Sim, pois é bom descobrir mais sobre você mesmo e a convivência muda muita coisa”.

Megan: “Sim. Fingir ser quem não é nos quebra por dentro. Sim, acredito que muitos mudam quem são para agradar alguém”.

Quim: “Sim, porque se autodescobrindo é que se pode desenvolver melhor seus próprios pensamentos. Depende se você se importa com essa pessoa ou se a opinião dela importa pra você porque com certeza um estranho que você nunca viu na vida não é capaz de influenciar permanentemente seus pensamentos e ações”.

Charles: “Sim porque ninguém vai opinar na sua história. e cada pensamento é de um jeito”.

Ella: “Sim, bom você saber quem você é e de onde veio, quais pessoas são responsáveis por uma ou outra característica nossa. Mas essa descoberta pode nos fazer mudar pra agradar as pessoas que encontramos”.

7. Fale um pouco sobre a estrutura da obra. O que pensa sobre as imagens na história? Te ajudaram a entender ou te confundiram? Você diria que há alguma relação da capa com a obra? A imagem da capa representa bem a obra? Por que você afirma isso?

Maggie: “Serviu para ajudar na nossa imaginação, pois no texto eles correm do fogo, e na capa ilustra eles correndo do fogo, mas ao mesmo tempo confundiu também porque a queimada não foi muito falada”.

Lilly: “Ajudaram para criar um cenário e imaginar um pouco mais, porque mostra o incêndio e os personagens”.

Tedd: “Me ajudaram a imaginar as cenas, porque no início da história as crianças fogem de um incêndio e na capa retrata isso”.

Paull: “Com as imagens ficou muito melhor de imaginar os cenários, personagens e os acontecimentos. Tem uma relação sim porque as imagens são as mesmas de quando o incêndio acontece no morro e as crianças precisam correr dele para salvar suas vidas”.

Bob: “Me ajudaram a entender o enredo da história e tem a ver porque se refere ao início da obra”.

Jack: “Ajuda muito a saber a situação. Na obra fala no início sobre as crianças correndo no fogo e a capa representa essa cena”.

Timmy: “Elas ajudam bastante, pois com ilustrações é mais fácil imaginar as coisas e a capa faz parte da história e é da parte que o Quase queimado é encontrado”.

Carol: “Me ajudaram a entender mais da história além da cena do fogo faz a gente ficar perguntando quem são os três meninos do começo da história”.

Beth: “Me ajudaram a entender os personagens as características físicas. A capa descreve o que ocorre no texto e ela representa bem a obra, o que está na capa acontece”.

Vince: “Ajudaram na forma de expressão de narrativas e acontecimentos. Talvez demonstre um pouco da realidade da história”.

Petter: “Sim ajudam a entender a história. As imagens se identificam com a obra, pois parecem para crianças”.

Jerry: “As imagens me ajudaram a entender melhor o texto e a capa têm tudo a ver porque expressa uma parte do texto”.

Eggie: “Algumas me confundiram, pois não entendia, mas em geral me ajudaram principalmente a capa que é uma parte da história representado em imagem”.

Danny: “No livro tem a parte que está na capa e a gente percebe muito rápido e o legal é que parecem ser crianças até mais novas que nós. As mães talvez nem sabiam que eles fizeram aquilo”.

Natty: “Os desenhos me ajudaram a entender melhor porque com eles eu podia imaginar acontecendo a história com mais nitidamente. Há uma relação entre a imagem da capa com a história porque na capa retrata uma cena do livro onde as crianças estão correndo do fogo quando encontraram o Quase Frito”.

Ava: “Com as figuras dava para imaginar melhor, sim, pois mostra as crianças correndo”.

Megan: “Ajudaram. Criar um cenário e fica mais fácil com imagens. Elas mostram claramente o começo da história”.

Quim: “Sim, as imagens ajudaram e representam, sim. Tipo ajudam a entender a expressão dos meninos assustados e com o jeito das caras das crianças a gente percebe a idade dos personagens”.

Charles: “Me dificultaram um pouco porque pra mim é umas imagens sem sentido, mas a imagem da capa relata um pouco”.

Ella: “Gosto muito quando tem imagens e nessa obra ajudaram, pois, melhorou pra criar cenários. A capa, tem a ver um pouco por causa da queimada. Porque lá na primeira parte da história aparece eles apavorados, aí começou a contar a história do Quase Frito”.

8. Com relação às palavras, você precisou de dicionário para entendê-las? Você diria que a forma de falar das personagens tem relação com o perfil de cada uma delas? Você conseguiria dizer em qual localidade se passa a história? O que te levou a pensar assim?

Maggie: “Não precisei de dicionário, acho que por ser uma história infantil, as palavras não eram difíceis”. Mas em alguns momentos a fala dos personagens foram meio esquisitas. Acho que isso depende muito de o que viveram, pois há muitos sotaques na obra que parecem ser da Amazônia. Na Amazônia ocorre muita queimada”.

Lilly: “Por conta de ser uma obra “infantil” não escreveram com palavras complexas e o jeito que os personagens falam deixa bem claro de onde são. Talvez em algum pantanal por causa do incêndio e os bichos”.

Tedd: “As palavras não eram difíceis e cada uma deve ter sua linguagem. Eu acho que aconteceu num local rural, porque tinha mata, bastante animais”.

Paull: “As palavras todas foram fáceis, mas não sei dizer se cada um fala de jeito apropriado, mas entendi que tudo aconteceu no morro”.

Bob: “Não precisei de dicionário e vi que a senhora velhinha fala de um jeito já o Quase Frito por ser mais novo fala de outra forma. O Tuiuiu fala igual no Pantanal porque ao longo da história deles também fala que ele é pantaneiro”.

Jack: “foi tranquilo de entender. Sobre o jeito de cada um, se o narrador está falando que o personagem é daquele jeito é porque ele é e a gente percebe que se passa na área rural porqu falam nomes de bichos e etc.”.

Timmy: “Não, pois elas são fáceis comparando com as dos livros que eu leio. As personagens, cada uma tem sua própria maneira de falar. O jeito de se falar em um morro, na história do Quase queimado fala isso”.

Carol: “Não, a história estava bem explicada”. Acho que o jeito de falar deles até pode ser, mas não a atitude delas, as ações foi adultas, mas eles são três adolescentes que estão numa área rural”.

Beth: “O perfil deles tem a ver com a forma de falar de uma área rural por causa do morro e a floresta e acho que por isso a linguagem não foi difícil”.

Vince: “Não, mais pessoais, pois cada um tem um tipo de narrativa e até mesmo perfis diferentes. Os amigos dele viviam na floresta, pelo fato de ser um lugar fechado, até mesmo pelos desafios em meio a história e os meninos falavam normal”.

Petter: “Não precisei, por a história ser muito fácil de entender e por a linguagem ser compactada com as personagens e as imagens mostra que é na floresta”.

Jerry: “Não, nenhuma palavra foi difícil. Fica claro na obra que cada um tem seu jeito, mas achei que a história aconteceu em Cuiabá. Algumas palavras são de lá”.

Eggie: “Não achei nenhuma palavra difícil, só palavras que mostra que cada um fala do seu jeito. O que é boiota, pituca? Acho que a história se passou em Cuiabá, a capa do livro mostra”.

Danny: “Só em algumas tive dificuldades, já outras eram bem fáceis de se entender e a história é bem fácil de se interpretar”. Eu acho que não, pra mim todos os personagens falavam normalmente. Não consegui pensar muito bem, mas acho que é em Cuiabá por causa do sotaque apresentado em algumas partes do livro”.

Natty: “Sim, pois algumas me confundiam, por exemplo as crianças usam um diálogo bem simples já que ainda estão crescendo e não conhecem algumas palavras. Acho que a história se passa em Cuiabá porque no livro aparece um morro o que é bem comum e o clima é bem quente o que me fez associar a cidade”.

Ava: “Não pois é uma história infantil, mas realmente o jeito de falar dependendo da região influencia. Eu acho que tudo acontece no Mato Grosso pois associei com o lugar do autor”.

Megan: “Não foi difícil de entender, o livro tem um vocabulário simples, mas não acho que a fala dos personagens sejam corretas, pois o pássaro fala com as crianças. Penso que a história se passa no Amazonas, pois lá ocorre muitas queimadas”.

Quim: “Não precisei porque a linguagem é compactada com os outros personagens e o texto é para crianças. A história se passa em uma mata fechada porque está na capa da obra”.

Charles: “Em algumas palavras eu tive dificuldade principalmente nas de sotaque cuiabano. A linguagem foi certa para o Conselheiro. Ele usava palavras vagas com ar de misterioso e maduro o que eu achava que combinava com sua personalidade. E o próprio Conselheiro mostra que a história se passa no pantanal de Mato Grosso”.

Ella: “Por ser uma história “infantil” a escrita foi fácil pra entender. Acho que foi em Mato Grosso, na mata, onde tem muitas queimadas e cada um de um lugar, tem forma diferente de falar”.

9. O que você prefere? Histórias parecidas com a realidade ou bastante fantasiosas? Os fatos ocorridos na história são possíveis de acontecer na realidade? Explique

Maggie: “Os dois, porque ambos são interessantes. Se são possíveis, sim e não, sim porque ocorre queimadas onde animais são encontrados queimados e não porque é difícil de um animal falar”.

Lilly: “Depende, às vezes uma é melhor que a outra dependendo de como foi escrita. Essa história que lemos é possível de acontecer porque muitos queimam matas sem saber o que ou quem pode estar lá”.

Tedd: “Eu gosto e me chama a atenção as bastante fantasiosas. Essa do Quase Frito é fantasiosa porque animais não falam”.

Paull: “Histórias parecidas com a realidade, porque é melhor de entender e relacionar com a vida. A história do Quase Frito não acontece com facilidade porque animais não falam”.

Bob: “Bastante fantasiosas porque a realidade já é muito dura de encarar e é bom ler histórias onde tem finais felizes que você sabe que não aconteceram na sua vida. Histórias como essas são possíveis, sim, acontecer sim porque infelizmente as queimadas e desmatamento ainda são algo de forte presença no Brasil, mas ao mesmo tempo animais não conversam”.

Jack: “Fantasiosas, acho mais divertido. Assim, não é possível acontecer em todos os detalhes, literalmente, pode ser que aconteça uma queimada onde a pessoa perca seus familiares, e por sorte alguém salvá-los, ou achar algum animal ferido, mas daí eles conversarem não”.

Timmy: “Eu gosto das duas, mais fantasiosas são melhores, pois pode ter monstros, fadas, poderes e muito mais. A fábula do Quase frito pode acontecer no sentido de haver bastante lugares e pessoas curiosas e há bastante queimadas então isso seria algo fácil de acontecer”.

Carol: “Eu prefiro mais com a realidade e provavelmente, sim, acontecimentos de pessoas subir o morro e pegar fogo é possível, mas não de achar um bicho que fala”.

Beth: “Fantasiosas que me levam a imaginação que me tiram da realidade triste. Nem tudo que aconteceu na história é normal. Pode acontecer de um animal pegar fogo no mato e crianças o achar, mas a parte dele falar não”.

Vince: “Prefiro histórias realistas, são mais flexíveis à realidade. E na realidade da história que lemos todos são acessíveis na vida real ou até mesmo já aconteceu de pessoas adotarem bichos selvagens e domesticá-los”.

Petter: “Com a realidade por me identificar mais, por a história ser realista eu aprendo com ela. Nessa história não teve muita realidade porque tuiuiús não vão na casa das pessoas conversar, nem passarinhos escolhem se vão trabalhar ou ficar de boa”.

Jerry: “Histórias reais, pois me conquista mais, a parte de ter muito desmatamento foi real na história”.

Eggie: “Parecidas com a realidade, pois acredito mais. O que teve de real nessa história é que há muitas queimadas no mundo”.

Danny: “Maus tratos de animais é bem comum do que eu gostaria de enfrentar no dia a dia e Quase Frito ficou muito machucado por causa das queimadas que também é outra coisa que acontece com frequência. É por isso que as fantasiosas parecem melhores, pelo menos a gente pode pensar “é ficção”.

Natty: “Prefiro histórias baseadas em fatos reais pois tem mais coisas legais e que pode acontecer na realidade”. Apesar de não ser baseada na realidade podemos associar a história do Quase Frito com a realidade porque há muito desmatamento no mundo”.

Ava: “Bastante fantasia, pois eu gosto muito de fantasia, porque fica mais legal de se ler do que sobre a realidade que é curta e grossa e eu já sei o que vai acontecer. A gente não espera que o Quase Frito se torne um cantor e tals, nem que ele fale, então é fantasia.

Megan: “Prefiro histórias fantasiosas, a realidade eu já vivo, então prefiro algo diferente para envolver minha mente às vezes. Animais tendo seu lar queimado e acabar se machucando, é muito comum então parece com a realidade. Quando a gente pensa que o principal estava tão deformado que não se podia saber o que ele era, é muito triste também”.

Quim: “Gosto mais da realidade porque não tenho uma imaginação constante que possa acompanhar todo o drama das histórias de fantasia. Se aconteceu é fácil de entender. Sobre associar com a realidade pode acontecer que muitas crianças vão brincar e se perdem”.

Charles: “Bastante fantasiosas por dar pra eu sentir algo diferente. Ao se ver cercado por fogo, ser queimado, claro, pode acontecer com todo mundo, mais a perseverança de um passarinho pra saber a identidade não”.

Ella: “Ambos, histórias mais parecidas com a realidade me identifico mais, e as fantasiosas por imaginar coisas que não vão acontecer”. “Não por uma parte, mas por outras pode sim. O desmatamento é algo que acontece com frequência em vários estados principalmente em Mato Grosso que é um estado agrícola e ele tira o lar de muitos animais igual fez com o Quase Frito”.

10. Você diria que esta obra é adequada ao público juvenil? Explique.

Maggie: “Sim, porque é bem ilustrada e bem-feita para o público juvenil. Eu gostei de perceber que não sou só eu a não saber o que vai ser da vida”.

Lilly: “Sim, traz aos leitores uma reflexão sobre a vida em geral, família, identidade, amizade, persistência”.

Tedd: “Sim, porque tem animais que falam e o público juvenil gosta dessas coisas”.

Paull: “A história é bem fácil de entender e com uma escrita bem simples o que é perfeita para o público juvenil”.

Bob: “Sim porque trata de assuntos relacionados para adolescentes como identidade, consciência sobre a natureza, trabalho e diversão também”.

Jack: “Sim, não tem nada muito pesado no roteiro da história, uma preocupação que os adultos costumam ter sobre servir para adolescentes ou crianças”.

Timmy: “Sim, pois alguns adolescentes gostam de aventuras ou querem descobrir o sentido de ser de um ou outro jeito e muitos se identificarão com isso”.

Carol: “Sim, achei legal, mas triste”.

Beth: “Fala sobre cada um achar sua identidade então tudo a ver com adolescentes”.

Vince: “Sim por se tratar do acontecimento, sem contar tudo de uma vez e manter a curiosidade”.

Petter: “O modo como a história te envolve é bem legal e a escrita é bem desenvolvida então pode até ser que seja boa para o público juvenil”.

Jerry: “Nenhum dos adolescentes que eu conheço ficou no tédio lendo esse livro, pelo contrário gostaram muito então acho que é sim muito bom para o público juvenil”.

Eggie: “Acho adequada porque a obra fala sobre uma história de alguém em fase de crescimento e amadurecimento”.

Danny: “Ela serve para crianças porque fala de contar história, mas serve também pra nós porque fala de se descobrir”.

Natty: “Ela não devia mostrar adolescentes andando no mato sozinhos como se fosse normal não”.

Ava: “Sim, é legal para crianças e adolescentes desenvolverem o vocabulário”.

Megan: “Sim, o texto é fácil de entender e tem assuntos relacionados à vida dos adolescentes”.

Quim: “Não sei bem. Está relacionada a 3 criancinhas, mas adolescentes até pode ser porque fala sobre se identificar, mas quando já se sabe ler talvez não tão legal ter figuras daquele tipo”.

Charles: “Sim, por que é uma história divertida e fala de amizade, identidade, se tornar um adulto”.

Ella: “Sim, a obra é adequada para todos os públicos porque fala sobre acontecimentos da vida e mostra consequências da ação dos adultos”.

11. O final da história te surpreendeu? Por que você acha que aconteceu isso?

Maggie: “Sim, porque ele alcançou seu objetivo e eu achava que ia ser mais uma daquelas historinhas de “era uma vez””.

Lilly: “Sim, porque ele quase morreu e poderia ter desistido de tudo, mas ele preferiu correr atrás da vida dele e de sua história”.

Tedd: “Sim, porque eu não imaginava que o Quase Frito seria um pássaro”.

Paull: “Sim, não sei, não consigo dizer bem o motivo. Uma sensação de que ele cresceu e não se importou muito com as pessoas em volta”.

Bob: “Sim, eu já estava curioso para saber qual animal ele era e ao descobrir que o Quase Frito era um pássaro eu me surpreendi”.

Jack: “Sim, eu achei que na história iria falar qual animal ele era, mas só foi nos dando pistas”.

Timmy: “Achei meio clichê toda aquela história de insistir em cantar e conseguir”.

Carol: “Não me surpreendeu em nada porque só no meio do livro já dava para deduzir que haveria um final feliz e que ele seria bem acolhido pelos pássaros”.

Beth: “Não, por mais que ele tenha procurado ele acabou não achando os pais e sua origem”.

Vince: “Por serem pássaros, cantando, se divertindo mostrando a felicidade de sua origem e natureza”.

Petter: “Não, por ser uma história de final feliz, como se fosse as histórias que somos acostumados a ler desde crianças”.

Jerry: “Sim, pois não imaginei que ele seria um pássaro e um pássaro que consegue andar muitos quilômetros, mas não sabia voar”.

Eggie: “Me surpreendeu a parte dele saber cantar tão bem que pássaros de todas as partes saiam do conforto de suas casas só para ouvi-lo cantar”.

Danny: “Sim, não pensei que ele fosse um pássaro e ainda mais da espécie guacho. Se bem que faz sentido. Ele queria fazer parte de uma família e esses pássaros vivem em colônia”.

Natty: “Surpreendeu porque eu tinha pensado em muitos outros animais, menos em um pássaro e muito menos que ele sabia cantar bem”.

Ava: “Não, era esperado já porque me pareceu uma história para crianças. Pode ser pra jovens também, mas o final dela tem tudo a ver com crianças”.

Megan: “Sim, pois ele finalmente conseguiu ter certeza do que ele era”.

Quim: “Por terem pássaros. Depois de tudo aconteceu eles estavam lá cantando, mas terminar com o Quase Frito feliz e realizado parece bem infantil como aquela história do patinho feio”.

Charles: “Me surpreendi nem tanto com o final, mas com a história toda. Um pássaro adolescente buscando a identidade é de surpreender. É mais fácil a gente pegar a identidade do outro do que tentar formar a nossa”.

Ella: “Não muito, porque já imaginava ser uma ave, mas não sabia qual delas”.

12. Você está satisfeito com o final da história? Gostaria de criar um final diferente? Fique à vontade para escrever outro final para a história.

Maggie: “Sim, eu gostei do final, achei interessante, e legal por ele conseguir alcançar seus objetivos”.

Lilly: “Sim, não gostaria de criar diferente, achei ótima assim”.

Tedd: “Sim, porque eu não imaginava que o Quase Frito seria um pássaro e isso surpreendeu muito”.

Paull: “Porque eu achei muito bom, e meu final ficaria muito ruim”.

Bob: “Sim, o final me surpreendeu de diversas formas e eu não mudaria nada”.

Jack: “Sim, achei a história triste e interessante, estou satisfeito”.

Timmy: “Quase Frito reencontrou seus pais enfim, depois de tanto procurar, ele se encaixa em algo. Ele pode saber o que ele era. Quase Frito estava muito feliz com sua nova vida e encontrou

uma fêmea de sua espécie. Ele se apaixonou por ela perdidamente a pediu em casamento. Logo depois o fruto de seu amor veio. Três ovinhos que logo chegariam e seria seus filhinhos. Ele estava nervoso com a tarefa que ia exercer, mas tinha uma certeza de que iria protegê-los com toda a sua dedicação”.

Carol: “Quase Frito conseguiu tudo o que desejava mais ainda faltava alguma coisa, ele se sentia incompleto, sentia falta das crianças e de seus amigos do mundo até que resolver convidá-los para um de seus shows e eles vieram, ele se sentiu tão feliz ao encontrá-los que chorou de alegria e eles cantarão sem parar até o dia raiar”.

Beth: “Quase Frito sai em sua jornada para descobrir quem é mas infelizmente não dá em nada depois de dois anos ele volta de onde saiu e as crianças ainda estão lá só que um pouco crescidas já e elas o recebem com pesar no coração por ele não ter conseguido mas o dão todo o apoio do mundo para que ele supere e eles continuam vivendo suas vidas alegremente”.

Vince: “Gostei, acho que apenas deveria mostrar um pouco mais dos desenhos em forma de narrativa não mudaria, e não vou mudar, apenas minha opinião de tudo isso”.

Petter: “Quase Frito ficou famoso, voltou para casa das crianças, mas logo o IBAMA veio, tomou o Quase Frito deles e ainda deu uma multa. Quem ama animais cuida, mas não doméstica”.

Jerry: “Sim, ele morreu queimado”.

Eggie: “Sim, Quase Frito descobre que é um cachorro e que seus pais estão vivos e ele encontra-os”.

Danny: “Sim, ele não descobriu que animal era e acabaram matando-o”.

Natty: “Sim ele descobriu que animal era, mas morreu”.

Ava: “Eu gostei bastante do fim então não mudaria nada”.

Megan: “O Quase Frito volta para a cidade para visitar as crianças. Elas ficaram surpresas, pois Quase Frito estava diferente, confiante do que ele era. Quase Frito mostrou seu canto para as crianças e elas ficaram maravilhadas”.

Quim: “Depois de tanto procurar o Quase Frito encontrou seus pais e descobriu, que ele era uma linda arara-azul, um pássaro em extinção. Certo dia em meio às queimadas que continuaram a acontecer, a Arara Quase Frita viu seu ninho e filhotinhos mortos e percebe que nem sempre procurar as próprias origens é garantia de felicidade”.

Charles: “Bom eu achei o final ficou muito bom e eu estou muito satisfeito e gostaria do mesmo jeito que tá”.

Ella: “Que ele finalmente descobriu o bicho que era, encontrou sua espécie e fico feliz do lado dela, seria bom se ele se reencontra a família, mas gostei muito desse final”.

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA “IRAKISU: O MENINO CRIADOR”, DE RENÊ KITHÁULU (2002)

E. E. DONA ROSA FRIGGER PIOVEZAN

Pesquisadora: Profª Doutoranda Luciana Raimunda de Lana Costa

Orientador: Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto

Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LITERATURA JUVENIL DE EXPRESSÃO MATO GROSSENSE

QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA *IRAKISU: O MENINO CRIADOR*, DE RENÊ KITHÁULU

1. O que achou da obra que leu? Gostou da história? Qual foi a parte que mais te chamou a atenção? Por quê?

Maggie: “Sim, pois conta a história de um indígena chamado Irakisu: o menino criador. O ritual da menina moça chamou minha atenção porque é costume que os brancos não têm”.

Lilly: “Achei legal, sim, por contar a vida de alguém. Tem uma parte que me incomodou um pouco, a parte de quando as meninas viram mocinhas. Achei estranho a comunidade toda ficar sabendo de algo íntimo”.

Tedd: “A história é muito interessante e curiosa por isso gostei muito. A origem das plantas e da flauta sagrada chama a atenção porque tem uma coisa sobre divindade”.

Paull: “Achei interessante, sim, porque falava sobre indígenas. A do pássaro Takalulu porque é um mito”.

Bob: “A obra é muito boa, gostei sim, pois ela mostra uma cultura, isso é interessante. A parte que a Sol fica brava com o Lua, pois acaba criando uma boa teoria das manchas na lua”.

Timmy: “Achei interessante porque conheço essas cidades. No final que mostra quantos hectares tem cada cidade de Mato Grosso em terras indígenas”.

Carol: “Gostei, conheci mais sobre os índios foi legal saber mais sobre eles. Os europeus fizeram muita injustiça com eles”.

Beth: “Eu gostei. Achei interessante essa história porque fala sobre os índios e sobre a cultura deles. Sobre história da lua e do sol porque fala que eles têm filhos como se fossem pessoas como nós”.

Vince: “Achei muito interessante pois fala mais sobre a cultura indígena. A festa da menina moça achei legal e ao mesmo tempo estranho. Para quem não é índio é até vergonhoso saber quando uma garota menstrua, mas os nambikwara fazem como algo de toda a aldeia. Gostei”.

Petter: “Achei legalzinha até, é interessante porque é da nossa região. O mais interessante da história são os próprios índios porque quase não se vê histórias sobre eles”.

Jerry: “Achei boa, gostei, mostra bastante a cultura do povo indígena. Na parte da festa da menina moça, por eles deixar ela trancada e depois fazer a festa”.

Eggie: “Legal, gostei porque mostra bastante a cultura indígena do estado do Mato Grosso. O legal é a origem das plantas e da flauta sagrada porque ao mesmo tempo é perturbador. É muito interessante conhecer outra cultura, mas é perturbador que lá também as mulheres podem ser caladas pelos homens”.

Danny: “Gostei muito porque todos temos raízes indígena e me senti muito confortável lendo esta obra. Achei muito legal o jeito que Takalulu formou seu povo porque eu nunca imaginaria sobre uma formação de uma nação desse jeito”.

Natty: “Achei essa obra muito interessante porque fala sobre a cultura indígena e acho que a cultura muito bonita. Gostei da parte em que é descrita qual é o tipo de pássaro que Takalulu é porque gosto de saber sobre a vida animal principalmente dos pássaros porque são criaturas lindas”.

Ava: “Gostei muito dos personagens e os assuntos são maduros do jeito que eu gosto em uma obra. A história "kanata wenjausu a origem da noite" Achei ela curta, porém muito bonita, gosto muito das histórias indígenas e sempre fui apaixonada por essa cultura”.

2. Para você, qual o assunto principal da história?

Maggie: “Na minha opinião são as linguagens únicas e as culturas deles”.

Lilly: “A origem do povo nambikwara.”

Tedd: “Contar as origens e as culturas do povo Nambikwara”.

Paull: “O tema são os próprios índios”.

Bob: “Começo da cultura dos Nambikuwara”.

Timmy: “Mostrar a origem e a realidade vivida pelos povos indígenas”.

Carol: “Sobre o menino que morreu e virou comida”.

Beth: “O assunto principal parece ser o problema de saúde do autor”.

Vince: “Os costumes indígenas”.

Petter: “Mostrar a cultura dos índios de Mato Grosso”.

Jerry: “Mostrar a verdadeira cultura indígena brasileira”.

Eggie: “Eu acho que tem dois assuntos a vida do autor e a cultura indígena”.

Danny: O assunto é a biografia do autor porque sempre depois de uma história curta aparece falando sobre a vida dele.

Natty: Sobre os mitos indígenas porque o livro é cheio de histórias sobre a cultura.

Ava: Acho que é uma biografia pessoal do autor e ao mesmo tempo conta sobre mitos indígenas.

3. Você notou se há semelhança entre você e alguma personagem? Qual das personagens você diria que é mais envolvida nas situações da história? A personagem a que você se referiu anteriormente possui alguma característica que a torne um herói ou heroína, vilão ou vilã?

Maggie: “Não, porque não me identifiquei com nenhum personagem. A parte da personagem da menina moça, onde as responsáveis pelo ritual fazem uma festa para comemorar a menina moça. Não exatamente um herói, pois ele conta a história da etnia indígena”.

Lilly: “O Irakisu pois o texto fala bastante da vida dele. Achei ele herói pois deu a sua vida para poder alimentar o seu povo”.

Tedd: “Não vi nenhuma semelhança, mas o Renê, o criador da história é herói porque nos mostrou sua verdadeira origem e cultura mesmo enfrentando um problema de saúde”.

Paull: “Não notei muita coisa parecida, mas o que tem de mais importante é a figura do índio mesmo porque são pessoas que nem sempre o povo branco respeita ou gosta. Acho que o Irakisu é um herói porque não tem motivo na história para ele ser vilão”.

Bob: “Não notei nenhuma semelhança comigo. Gostei muito do Irakisu, pois depois que ele foi criado várias coisas aconteceram. Ele é um bom garoto, um herói, pois ele acabou com a fome da aldeia”.

Timmy: “Não, todos são diferentes em aparência e pensamentos. O Rêne Kithâulu, pelo fato dele ter uma doença no coração, mas não deixou de pensar em sua família, casa e tribo. Na minha opinião eu acho que ele é um herói porque não fez mal a ninguém e lutou para sobreviver”.

Carol: “Não, achei que só a ação seria igual. O índio que viajou entre vários estados e tinha problemas de saúde sofria de uma doença no coração é um herói, pois faz ele se sentir uma pessoa heroica. O Irakisu também foi heroico quando fez o sol nascer”.

Beth: “Acho que o mais envolvido é o menino querendo salvar a todos. Ele é um herói porque ele deu sua vida pelo seu povo. Achei estranho o lua e a sol não ter poder. Eles dois tiveram filhos sendo irmãos”.

Vince: “Eu era o narrador da história já que amo ler ou explicar algo às pessoas, me identifiquei com o narrador. O que se envolve muito é o Renê, não achei ele parecido comigo, mas achei ele muito importante para a história e isso faz dele um herói.”.

Petter: “Me acho parecido com o pai dele porque acho importante cuidar da família. O índio que narra a história foi herói pois fez o sol nascer de novo e deu alimento para seu povo”.

Jerry: “Sim, com a mãe, ficando sem saber infelizmente do que aconteceu de verdade na família. O Renê por falar muito de sua recuperação e sua história. Para mim eu o acho um herói por ter ajudado o seu povo”.

Eggie: “Sim, pois as vezes me perguntou quem sou. Eu acho que o mais envolvido é o autor, acho que não é um herói, ele não salvou seu povo”.

Danny: “Com as meninas, as vezes me sinto presa. Eu e o autor. Todos somos descendentes de indígenas se falar da diversidade do Brasil. Então acho que somos meio parecidos sim. Acho ele um herói porque ele ajudou muitas pessoas com seu coração bondoso”.

Natty: “Com as pessoas da aldeia, vivendo a minha vida do jeito que dá. Alguns personagens dos mitos são indecisos quanto às suas decisões o que me identifico um pouco também. Acho que o Irakisu foi um herói porque ele literalmente deu partes de si para as outras pessoas que passavam fome comerem”.

Ava: “Com o Irakisu porque na maioria das vezes sei o que quero e luto por isso. O autor é o que mais participa na obra pois a maioria do livro é uma biografia e não, não consegui achar nenhuma semelhança entre nós. Com toda certeza um herói porque, tipo, o menino tinha um coração muito bondoso e fez de tudo para que seu povo conseguisse alimento”.

4. Conte-nos, sem citar nomes, se você conhece alguém como *Irakisu*, o *Waninjalosu*, *Sanerakisu* ou o pai de *Irakisu*?

Maggie: “Não, não conheço pois nunca frequentei uma aldeia, mas acho legais a cultura e os afazeres deles”.

Lilly: “Sim, perto da minha casa tem um lugar que os indígenas recebem assistência”.

Tedd: “Não conheço ninguém. É difícil achar alguém que se sacrifique pelos outros e sobre o pai dele, se alguém fizer o que o pai fez vai preso”.

Paull: “Sim, meus irmãos costumam ser bem esquecidos igual o Sanerakisu”.

Bob: “Não lembro de ninguém parecido”.

Timmy: “Não conheço”.

Carol: “Não achei com nenhuma pessoa que eu conheço”.

Beth: “Já teve um vereador na minha região que era indígena”.

Vince: “Talvez por ter pessoas que nos ajudaria igual ele e é importante”.

Petter: “Não conheço ninguém como ele”.

Jerry: “Acho que não”.

Eggie: “Sim conheço. Nossos pais costumam ser responsáveis por muita coisa assim como Waninjalosu”.

Danny: “Minha irmãzinha tem o coração bom igual Irakisu, sempre tenta de qualquer forma que pode ajudar as pessoas não importa se a situação a prejudicaria”.

Natty: “Meu pai é determinado igual o pai de Irakisu, sempre testando diversas formas de ajudar nossa família para ver a gente feliz e saudável”.

Ava: “Meu avô é bondoso como Irakisu, sempre tentando dar uma parte de si, digo metaforicamente, para ajudar as pessoas”.

5. Qual a sua opinião sobre o personagem *Irakisu*? Seria bom ter experiências como as dele?

Maggie: “Eu gosto dele, pois ele conta a história da etnia indígena. Seria bom viver em contato com os animais”.

Lilly: “Ouvir histórias é bom, só isso”.

Tedd: “Acho que a molecada deveria conhecer mais sobre eles”.

Paull: “Viver histórias de faz de conta é bom, mas morrer não”.

Timmy: “Seria interessante saber como o mundo foi criado mesmo”.

Carol: “Eu não ia gostar de viver com a tristeza dele não”.

Beth: “Saber os segredos do universo pode ser bom e ruim”.

Vince: “Eu não imagino como é saber que minha família passa fome”.

Petter: “Não. Saber demais nunca é bom e morrer também não é nem para salvar os outros”.

Jerry: “Mas isso é assustador”.

Eggie: “Deve ser legal ser herói, salvar as pessoas”.

Danny: “Mas é triste se sacrificar pelos outros”.

Natty: “Deve ser difícil ter as origens familiares que ele teve. Tipo seu pai é seu tio também.”

Ava: “Mas perder a vida por isso é triste e os pais serem irmãos é pesado”.

6. Você acredita que quem luta pela própria comunidade e tenta proteger as memórias de seu povo pode se sentir melhor? Você diria que é possível outras comunidades influenciarem na identidade da nossa região ou comunidade? Por quê?

Maggie: “Pelo fato de expor o que se passa, de mostrar o que se passa dentro da aldeia e cultura a pessoa pode se sentir melhor e é muito importante isso porque senão a cultura se perde e isso já está acontecendo, eles passam produtos, fazem compras, e antes eles viviam da caça”.

Lilly: “Sim, porque ele se torna um herói. Cada comunidade tem o seu próprio jeito e quando os costumes se encontram pode haver sim influência”.

Tedd: “Sim, porque está fazendo algo bom para sua comunidade. Sobre a influência também sim porque eles hoje em dia vivem igual a nós antes eles viviam de caça e pesca hoje a maioria come como nós”.

Paull: “Sim, pois ele acabou com um tormento das pessoas que ama. Todas as comunidades são diferentes umas das outras, mas na nossa comunidade tem capoeira e várias outras danças que não são daqui”

Bob: “Acho que sim, porque a pessoa vive leve sabendo que luta pela sua família pelas minorias que não pode ser esquecido. Elas podem ser boas, um pouco, pois acabamos pegando costumes”.

Timmy: “A pessoa se sente bem porque protegeu sua cultura. A gente acaba usando uma coisa ou outra. Então acontece isso porque seria diferente tanto para gente quanto para eles por ser de culturas diferentes”.

Carol: “Sim porque ele está lutando pelas memórias do seu povo. Essas memórias podem influenciar em outros povos se forem amigáveis não teriam nada contra”.

Beth: “Sim, pois ela se sente uma pessoa heroica. As amizades influenciam nas nossas atitudes e as culturas acabam circulando entre as pessoas”.

Vince: “Sim, pois ele está fazendo o bem. No que diz respeito à influência dessa cultura também sim pois a gente pode gostar e usar alguns costumes de outra comunidade”.

Petter: “Sim, faz a pessoa se sentir heroico e ajuda seu povo. Os costumes do brasileiro nasceram na mistura de culturas. Isso é legal porque tudo pode acontecer. Eu posso ser branco, índio ou negro pela minha cultura”.

Jerry: “Sim, pois a pessoa estava protegendo uma cultura que vem vivendo através de anos. Acho bom comunidades se aproximarem, mas por outro lado não.

Eggie: “Com certeza, pois é uma luta digna e ajuda inclusive outras pessoas a conhecer por aproximação entre comunidades diferentes. Tipo, a farinha de tapioca que veio originalmente dos indígenas e a gente se apropriou disso também”.

Danny: “Lutando pelo seu povo você mantém a memória dele viva e o respeito também. Influencia muito porque por exemplo, as colonizações foram as que basicamente criaram a identidades de vários países, por uma desumanidade, mas foi assim.

Natty: “Lutando por uma boa causa e nobre você fica em paz consigo mesmo sabendo que faz diferença no mundo. Pode acontecer influência em culturas diferentes”.

Ava: “A luta por seu próprio povo é muito importante porque infelizmente até hoje os indígenas são deixados de lado e julgados pelo preconceito. Tendo contato nós temos o costume de copiar as coisas que gostamos como em uma amizade você copia as manias do seu amigo”.

7. Fale um pouco sobre a estrutura da obra. O que pensa sobre as imagens na história? Te ajudaram a entender ou te confundiram? Você diria que há alguma relação da capa com a obra? A imagem da capa representa bem a obra? Por que você afirma isso?

Maggie: “Ajudaram muito a ver o que fazem e que passam. Achei um desenho bem-feito sobre os termos indígenas”.

Lilly: “Me confundiam, pois, cada hora falavam de alguma coisa diferente, mas a capa ajudou porque aparece o menino Irakisu”.

Tedd: “Me ajudou a compreender principalmente o mapa e porque representou os índios e o menino Renê”.

Paull: “Sim, porque eu não conseguiria imaginar como a história estava acontecendo. Ela me ajudou a entender do que a história iria falar e porque falou dos índios e do pássaro Takalulu”.

Bob: “Elas ilustram algumas partes da história assim você tem uma ideia de como são algumas coisas. A capa também é boa, ela apresenta o personagem criador”.

Timmy: “Me ajudou um pouco mas acho que devia ter uma imagem a cada folha. Sim, fala sobre um índio e tem um índio na capa então o leitor já consegue ir assimilando”.

Carol: “Ajudaram a entender sim porque fala sobre indígenas na capa eu já entendi sobre o que o livro falava”.

Beth: “Ajudou sim, pois ajuda a imaginar os personagens e mostra um índio, e a obra fala sobre índios e sua cultura”.

Vince: “Ajuda a imaginar a história um pouco porque tem um índio retratado e já dá para ter uma ideia sobre o que se trata o livro”.

Petter: “Acho importante me ajuda muito na parte da imaginação várias imagens desenhos importantes. A capa representou bem sobre o que seria a história que no caso era sobre a cultura indígena”.

Jerry: “Elas me ajudaram a entender pois consegui imaginar a aparência de cada personagem. Eu achei representativa pois é um índio e a história é contada por um índio”.

Eggie: “Me ajudaram a entender sim e a imaginar melhor também, mas algumas não tinha sentido. Representa bem porque mostra um herói, um “índio” Irakisu”.

Danny: “Me ajudaram a entender por que nem sempre eu tenho imaginação o bastante para imaginar a história por isso as imagens me ajudam muito. A capa representa muito bem a história porque tem um desenho do menino Irakisu um dos protagonistas da obra”.

Natty: “A imagem da capa não representa ao todo porque não tem nenhuma referência aos outros contos indígenas”.

Ava: “As imagens sempre me ajudam quando vou ler porque com elas você pode conseguir imaginar certinho qual é o cenário da história. Achei o desenho da capa meio infantil, mas acho também que é para representar o menino Irakisu”.

8. Com relação às palavras, você precisou de dicionário para entendê-las? Você diria que a forma de falar das personagens tem relação com o perfil de cada uma delas? Explique.

Maggie: “As palavras brasileiras não são difíceis, mas ficou meio difícil a linguagem indígena”.

Lilly: “Sim, precisei do vocabulário do livro pois são muito difíceis”.

Tedd: “Não acho que a linguagem seja a ideal porque pelas suas formas de viver faz com que eles tenham opiniões como se fosse adulto. Eu precisei de dicionário nas partes indígenas”.

Paull: “A linguagem combina com as personalidades delas, mas eu quase não entendia os nomes e ler em voz alta nem pensar (rsrsrs)”.

Bob: “Não, porque eu entendi. Não conheço. Na aldeia Nambikwara, em Mato Grosso, partes do livro”.

Timmy: “Algumas são diferentes, mas não precisei, pois tinha no livro. Achei que por ser de cultura indígena tem sua própria linguagem”.

Carol: “Algumas porque nas línguas dos índios eles usam linguagens desconhecidas para gente e que faz todo sentido ser usada. Isso é mostrado quando falam do pássaro.

Beth: “Não, foi bem fácil de entender. Mesmo as palavras indígenas foram bem acertadas porque o jeito de falar de cada um é diferente e mostra que aqui no Mato Grosso tem várias gírias”.

Vince: “Não foi difícil de entender por que tinha a explicação das palavras atrás do livro. Esse modo de falar foi apropriado porque é uma língua indígena, para contar sobre os indígenas”.

Petter: “Sim, pois algumas palavras indígenas que são difíceis de entender. Sim, pois são indígenas e eles tem seu jeito de falar por causa de sua escrita”.

Jerry: “Não foi difícil porque tinha o dicionário no livro. Para mim, essa linguagem no livro foi certa porque eles todos tem quase o mesmo linguajar”.

Eggie: “Sim, eu tive dificuldade porque são palavras de língua indígena. Mas acho que a linguagem foi adequada. A forma de falar deles representa bem a personalidade de cada um”.

Danny: “As únicas palavras que eu não entendi no livro foram as de origem indígenas, de resto o vocabulário é bem fácil. Sim, porque o jeito de falar sempre tem que coincidir com a personalidade da pessoa”.

Natty: “Achei algumas palavras difíceis de entender e interpretar por estar no idioma indígena e essa forma de falar é adequada, por exemplo, o menino Irakisu tem um jeito de falar doce igual o seu coração que é bondoso”.

Ava: “Algumas sim porque não conseguia interpretar muito bem. Sim, se uma pessoa parece sábia geralmente ela vai falar coisas sábias”.

9. Você conseguiria dizer em qual localidade se passa a história? Os fatos ocorridos na história são possíveis de acontecer na realidade? Explique.

Maggie: “Acho que a história se passa em Rondônia pois está escrito na descrição do livro. É comum as pessoas precisarem de tratamento”.

Lilly: “A história parece se passar na aldeia Nambikwara porque a história do Renê deixa explícito e, sim, viver em grupo é possível”.

Tedd: “Acho que tudo acontece em Rondônia, porque no livro falou. Algumas coisas acontecem, outras não. O ritual da menina moça acontece”.

Paull: “Tudo acontece perto do município de Comodoro, no meio do mato. Um menino criar o sol com certeza não, mas um garoto com problema de coração sim”.

Bob: “Na aldeia Nambikwara, em Mato Grosso, partes do livro. Podem acontecer. Os indígenas sofrem mesmo com as mudanças e tudo e é possível alguém adoecer do coração”.

Timmy: “Perto de Comodoro no Mato Grosso. Muitas das coisas são possíveis. Velhinhos cantando e violência também”.

Carol: “A linguagem mostra que aconteceu nas florestas do Brasil. Aqueles mitos são ficção”.

Beth: “No Mato Grosso. Por ser nambikwara e porque no livro fala que é aqui em Comodoro. Tem até um mapa. Acho que tem duas coisas possíveis o menino doente e a festa da menina moça”.

Vince: “Acho que aconteceu no Mato Grosso, pois no livro fala sobre Rondônia e Cuiabá, então imagino que seja aqui. As histórias dos mitos são de mentira, mas um homem contar histórias e procurar tratamento é possível”.

Petter: “Em um lugar com vegetação (mata) pois percebe-se bastante isso, sim pode acontecer alguém ter problema do coração e tratar”.

Jerry: “Ele próprio cita que foi para o Mato Grosso, Rondônia. Não acho possível a lua e o sol ser gente não é possível, mas a história do menino parece ser verdade”.

Eggie: “Em Mato Grosso, porque os indígenas Nambikwara são mais concentrados no estado de Mato Grosso. A cultura deles parece de verdade. Tem as meninas que ficam presas e eles costumam contar histórias também, mas nenhum pássaro pode criar nada”.

Danny: “Acho que em uma aldeia indígena porque a cultura mostra isso. Eles parecem acreditar”.

Natty: “No Mato Grosso porque achei bem semelhante com a vegetação. Os mitos não são verdadeiros”.

Ava: “Acontece em território indígena porque literalmente o protagonista é indígena e isso é verdadeiro”.

10. Você diria que esta obra é adequada ao público juvenil? Explique.

Maggie: “Sim, por que é bem ilustrada e bem-feita para o público juvenil”.

Lilly: “Sim, traz aos leitores uma reflexão sobre a vida em geral”.

Tedd: “Sim, porque tem animais que falam e o público juvenil gosta dessas coisas”.

Paull: “Sim, a parte dos mitos é uma história bem juvenil. É cheia de aspectos imaginativos e tais”.

Bob: “Não, pois tem palavras muito complexas. Se não tivesse aquele dicionário nós não teríamos entendido nada”.

Timmy: “Sim, pois alguma se identificarão com as histórias de pássaros falantes ou vão ler pra conhecer”.

Carol: “Sim, achei legal, mas triste porque o Irakisu foi sacrificado”.

Beth: “Sim, porque mostra os rituais dos nambikwara”.

Vince: “Eu gostei por se tratar de acontecimentos de um povo que também somos nós”.

Petter: “Sim, pelas obras, os mitos serem muito legais e trazerem uma versão fantástica do que nós conhecemos”.

Jerry: “Sim, ela é juvenil porque mostra histórias incomuns”.

Eggie: “Sim, pois a obra fala sobre histórias de faz-de-conta. Crianças e adolescentes gostam disso”.

Danny: “A história é bem fácil de entender e com uma escrita bem simples o que é perfeita para o público juvenil”.

Natty: “Não achei muito juvenil. É difícil de entender que tem duas histórias sendo contadas”.

Ava: “Eu demorei a entender que eram histórias diferentes. Não sei dizer se é boa para juvenil”.

11. O final da história te surpreendeu? Por que você acha que aconteceu isso?

Maggie: “Sim, porque ele alcançou seu objetivo de se tratar e a gente aprende muito sobre a cultura deles no final”.

Lilly: “Sim, porque ele arrumou uma forma diferente para terminar. Falou sobre eles os indígenas”.

Tedd: “Sim, porque eu não sabia que havia três tipos de Nambikwaras”.

Paull: “Sim, porque ele conseguiu se tratar, mas esperava ouvir outras histórias de mitos”.

Bob: “Sim, eu conheci bastante coisa sobre a realidade dos indígenas”.

Timmy: “Sim, porque é estranho ver meninas presas porque menstruaram”.

Carol: “Sim porque descobri que é o cemitério que faz o lugar ser considerado aldeia”.

Beth: “Com certeza pela cultura que ele ensina no final”.

Vince: “Eu não imaginava que depois dele contar os mitos todos do povo dele falaria sobre vários costumes de seu povo”.

Petter: “Sim ele mostra suas origens e como seu povo é estruturado”.

Jerry: “Eu fiquei surpreso porque enterram as pessoas na tribo, mas também senti pena de furarem as criancinhas”.

Eggie: “Sim, porque ele mostra costumes e culturas muito diferente da nossa”.

Danny: “Eu achei que o livro inteiro seria falar de mitos ou só da vida deles, mas a ideia do mapa foi bem interessante”.

Natty: “Me chamou a atenção o final ter as formas como eles vivem”.

Ava: “Me surpreendeu mais pelos costumes do que a finalização do livro”.

12. Você está satisfeito com o final da história? Gostaria de criar um final diferente? Fique à vontade para escrever outro final para a história.

Maggie: “Sim, eu gostei do final, achei interessante, e legal por ele conseguir se tratar”.

Lilly: “Sim, achei ampla a história e bem-organizada”.

Tedd: “Não é outro final. Acho que a história toda não teve final. O livro não mostra a vida toda do Renê e acho que nem todos os mitos. Parece que faltou alguma coisa no livro. Só acho que deveria ter terminado de outro jeito:

Um encontro feliz

Há muito tempo, os Nambiquaras, um povo indígena de grande sabedoria, viviam em harmonia nas terras que chamavam de lar. Certo dia, um grupo de exploradores brancos chegaram à região em busca de riquezas. Os Nambiquaras pensaram logo que queriam ouro e madeira porque até aquele tempo todos que haviam chegado lá só queriam roubá-los. Mas não era bem assim, eles não buscavam conquistar ou dominar outros povos. Ao invés disso, os brancos que ali chegaram se aproximaram dos Nambiquaras com humildade e respeito, para aprender sobre sua cultura e mitos.

Os Nambiquaras, com seu espírito acolhedor e sabedoria, abriram as portas ao homem branco. Eles compartilharam seus mitos, ensinaram sobre a importância da preservação da natureza e mostraram como viver em equilíbrio com as matas e os bichos. O homem branco ouviu atentamente e conseguiu a maior riqueza que poderia conseguir: outra cultura.

Com o tempo, uma bela amizade surgiu entre os dois povos. O homem branco aprendeu a valorizar a terra. Suas vidas passaram a ser mais tranquilas como as dos Nambiquaras com formas simples e naturais em suas próprias comunidades. E os Nambiquaras

aprenderam formas novas e científicas de cuidar da própria saúde. Juntos, eles trabalharam para preservar as florestas e proteger a diversidade cultural dos dois povos”.

Paull: “Eu vou deixar do mesmo jeito porque eu aprendi muito no final e vi que cada comunidade indígena tem uma cultura.”.

Bob: “Sim, o final me surpreendeu porque eu esperava mais um mito e veio uma parte histórica então não vou mudar nada”.

Timmy: “Só achei aquela parte da morte do Irakisu muito pesada. O pai matar o filho é muito triste. Eles deveriam ser mais leves.

O Lágrima Santa

“Vendo seu povo passar fome Irakisu chorou lágrimas amargas de tristeza. Quando suas lágrimas caíram no chão seco começaram a brotar pequenas plantas verdes. Era como se suas lágrimas tivessem o poder de trazer vida à terra. E Irakisu percebeu que suas lágrimas não eram apenas um sinal de tristeza. Elas tinham um poder para ajudar seu povo. Ele decidiu usar esse dom para trazer comida farta para os Waikutesu.

Irakisu começou a chorar intencionalmente, derramando lágrimas sobre a terra e plantas, frutas e flores surgiam.

A notícia sobre o poder das lágrimas de Irakisu se espalhou rapidamente, e outras tribos começaram a buscar sua ajuda. Ele viajou por terras distantes, chorando em lugares também secos e eles viraram paraísos. Irakisu se tornou conhecido como Lágrima Santa e com o tempo, os Waikutesu superaram a fome de alimentos e prosperaram, graças ao dom especial de Irakisu”.

Carol: “Não é bem um final diferente. Eu mudaria aquele mito da noite:

Os potes mágicos

“Quando o mundo ainda estava em sua juventude, existiam dois seres mágicos chamados Waninjalosu e Sanerakisu. Waninjalosu era conhecido por seu manto branco como a neve, enquanto Sanerakisu brilhava com o vermelho intenso do pôr do sol.

Waninjalosu e Sanerakisu viviam no céu e tinham uma tarefa muito importante: eles eram os guardiões do dia e da noite. Toda manhã, Waninjalosu abria um pote de barro branco e a luz do sol ia espalhando o dia sobre a Terra. Enquanto isso, Sanerakisu fechava seu pote de barro vermelho, e o mundo ficava escuro como a noite.

Mas esses seres mágicos também eram curiosos e adoravam explorar novas terras. Um dia, enquanto Waninjalosu estava ocupado iluminando o dia, Sanerakisu decidiu abrir seu pote de barro vermelho antes do tempo. A escuridão cobriu a Terra enquanto o sol ainda brilhava.

Quando Waninjalosu percebeu o que havia acontecido, ficou furioso com o Sanerakisu. Os dois começaram a brigar, abrindo e fechando seus potes de barro um após o outro. E o tempo virou um caos. As pessoas não conseguiam dormir nem realizar suas atividades. As plantas e os animais ficaram confusos sem saber quando era hora de acordar ou descansar.

Até que um sábio ancião da aldeia kithãulu teve uma ideia. Ele reuniu todos os moradores e propôs uma solução. Eles criaram um pote feito de barro branco e vermelho misturados para que Waninjalosu e Sanerakisu parassem de brigar e trabalhassem juntos.

Quando Waninjalosu e Sanerakisu viram o pote especial, eles entenderam a importância da paz. Juntos, eles abriram o pote misto, permitindo que a luz do sol e a escuridão da noite chegasse na hora sobre a Terra.

Desde então, Waninjalosu e Sanerakisu aprenderam a trabalhar em conjunto, e assim foi inventado o dia e a noite.”

Beth: “Eu fiquei satisfeita com o final. Foi bem instrutivo”.

Vince: “Gostei, mas senti falta de um mito para a passagem da menina moça. Lá mostra o costume, mas não tem mito. Eu escreveria assim:

A deusa Wairu

“Em tempos antigos, havia uma deusa chamada Wairu, linda e sensual, protetora das meninas que estavam prestes a ter sua primeira menstruação. Quando uma menina estava próxima de ter sua primeira menstruação, a deusa Wairu aparecia em seus sonhos e lhe dava conselhos e ensinamentos sobre o ciclo menstrual. Ela também concedia à menina uma pulseira mágica que a protegeria de qualquer sentimento de vergonha ou confusão em relação ao seu corpo e aos desafios que teria pela frente. As meninas nunca se sentiam presas ou envergonhadas pela sua primeira menstruação, pois tinham a orientação da deusa Wairu. Com a chegada do homem branco, a deusa se recolheu junto aos outros waninjasu (os espíritos) mas deixou ao povo Waikutesu uma representante que deveria ser tratada como ela própria e que hoje são usadas na festa da menina-moça”.

Petter: “Eu gostei do final. É interessante saber mais sobre a vida deles. Não mudaria nada”.

Jerry: “Acho que o final poderia ter sido com um casamento já que mostraram a festa da menina-moça”.

Eggie: “Eu não entendi muito bem se eram só aqueles mitos ou tinha mais”.

Danny: “Poderiam ter um mito em que as mulheres também são fortes e não apenas ficam presas. Meio machista aquele costume da menina-moça”.

Natty: Eu teria mudado aquele ritual da menina-moça. Mulher presa por causa de menstruação nada a ver.

O Ritual da menina-moça

“Era uma vez, na aldeia kithãulu, havia uma tradição chamada "O Ritual da Menina-Moça". Quando as meninas completavam 13 anos, elas eram conduzidas para a floresta. Durante três dias e três noites, elas procuravam uma coisa de valor que as representaria na vida adulta. Yara, uma jovem corajosa e curiosa, estava ansiosa para enfrentar essa jornada. Enquanto caminhava, Yara encontrou um rio furioso que bloqueava seu caminho. Ela mergulhou nas águas e saiu na outra margem ainda mais forte.

Yara chegou a um antigo templo escondido no coração da floresta. Lá, ela encontrou vários objetos: um cocar, uma pena, um colar e uma fruta. Ela olhou para o que estava a sua frente sem saber o que levar. De repente um vento soprou e a pena caiu em seus pés. Quando chegou na aldeia Yara foi muito aplaudida. Sem graça ela mostrou a pena e explicou que a trouxe sem saber por quê. Só não quis ver aquela pena branca se sujar ou sumir ao vento. Os mais velhos a explicaram que aquela pena a representava. Que viveria sem medo dos ventos que a atingirem”.

Ava: “Não sei dizer bem se seria uma mudança de final. Apenas me deu vontade de ver um mito com os mortos que são enterrados na aldeia. Tipo assim:

A volta de Irakisu

“Em um tempo muito distante, na aldeia dos Nambiquaras, um espírito chamado Irakisu repousava em paz, enterrado no coração da comunidade. Irakisu era conhecido por sua sabedoria e amor pelo seu povo. Um dia, quando a aldeia enfrentava desafios e mudanças trazidas pelo homem branco, Irakisu surgiu entre os homens da aldeia. Com sua voz suave e sábia, e mandou uma mensagem para os Nambiquaras. Ele os lembrou da importância de valorizar e preservar sua cultura, suas tradições a natureza. Mandou não temerem o conhecimento do mundo. Ele disse:

'Queridos irmãos, assim como vocês honram seus antepassados enterrando-os em nossa casa, também devemos honrar nossa cultura. Mas não podemos nos fechar para o mundo. O conhecimento do homem branco pode trazer benefícios. Precisamos apenas ver o que nos serve ou não. Todos ser humano modifica ao longo do tempo e não podemos ser diferentes. No entanto não se esqueçam de repassar nossa cultura para as próximas gerações'. E assim como num sonho Irakisu desapareceu.'

A partir desse dia, os Nambiquaras buscaram conhecer e entender a cultura do homem branco.

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA “*TIKARE: ALMA-DE-GATO*”, DE ALEXANDRE ROLIM (2017)

E. E. DONA ROSA FRIGGER PIOVEZAN

Pesquisadora: Prof^a Doutoranda Luciana Raimunda de Lana Costa

Orientador: Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto

Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LITERATURA JUVENIL DE EXPRESSÃO MATO GROSSENSE

QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA *TIKARE: ALMA-DE-GATO*, DE ALEXANDRE ROLIM

Olá, caro estudante, as perguntas que você vê abaixo fazem parte de uma pesquisa de em doutoramento sobre leitura literária com o público juvenil, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Como você perceberá, não há uma resposta correta ou desejada para as perguntas. Responda-as conforme você realmente percebe/ percebeu a obra e com o máximo de sinceridade. Como seu nome não será divulgado em nossa pesquisa, precisamos que você crie um nome fictício que será utilizado em todos os registros de atividades desenvolvidas.

1. O que achou da obra que leu? Gostou da história? Qual foi a parte que mais te chamou a atenção? Por quê?

Maggie: “Eu gostei de todos, mas o que eu mais gostei foi o Recomeço porque faz a gente ter esperança”.

Lilly: “Eu fiquei chocada na parte que a menina pedia para mãe enterrar ela viva, porque ela sofria muito”.

Tedd: “Muito interessante, gostei muito, gostei da parte “origem do milho”. Senti medo do menino morrer.

Paull: “Quando fala sobre o menino que consegue se comunicar com os pássaros. Seria bom saber disso”.

Bob: “Gostei bastante, só não quando ele morreu”.

Timmy: “Achei muito interessante, sim, a parte que eu mais gostei foi a parte que ele fala com os animais, a história que a mãe enterra a filha eu não gostei muito porque ela sofre muito”.

Carol: “Gostei, a parte do recomeço e o que menos gostei foi o final pois deu a entender que ele morre”.

Beth: “Sim, não tem nenhuma parte que eu gostei muito ou não gostei. Achei a história confusa”.

Vince: “Gostei sim, o começo do livro e a que eu menos gostei foi a parte que ele levou o tiro porque achei que ele ia morrer”.

Petter: “É muito triste o que o pai fez com a filha no mito da mandioca”.

Jerry: “Na parte que ele fala com os animais porque deve ser legal”.

Eggie: “Achei muito interessante, gostei muito pois é bem criativa, gostei da parte em que ele fala de sua aldeia. A parte que menos gostei foi o final porque foi triste”.

Danny: “A obra foi muito educativa nas partes que ele fala da cultura do povo dele”.

Natty: “A parte da ema é muito engraçada. Ri muito”.

Ava: “O conto parte da mangaba é linda. Mostra um paraíso. Eu me senti dentro daquele lugar”.

2. Para você, qual o assunto principal da história? Por que você acha isso?

Maggie: “A invasão da terra indígena porque é a parte mais triste”.

Lilly: “O recomeço a vida dele. Acho que é isso porque fala da cultura”.

Tedd: “A vida dele e as histórias que ele contava porque o livro fala disso o tempo inteiro”.

Paull: “Mostrar histórias contadas por índios porque tem muito mitos e a identidade desses indígenas”.

Bob: “Sobre a vida do Tikare. Tem ele o tempo todo na história”.

Timmy: “O assunto principal é o Tikare é ele contando as histórias para os animais”.

Carol: “Sobre a vida dele e as histórias que ele conta ao decorrer do livro, as memórias do povo dele”.

Beth: “A vida do pequeno indígena e sobre a chegada dos portugueses”.

Vince: “Ele contando sobre a vida dele”.

Petter: “Deve ser sobre a identidade do povo dele”.

Jerry: “É o Tikare lembrando e contando as histórias”.

Eggie: “Foi as culturas e as lendas contadas no livro”.

Danny: “A chegada dos brancos, pois foi um acontecimento horrível que Tikare teve que passar”.

Natty: “Tikare aprendendo uma nova vida depois dos brancos chegarem e mostrando as memórias do povo dele”.

Ava: “A chegada dos brancos e a destruição que eles causaram para o povo do Tikare”.

3. Você notou se há semelhança entre você e alguma personagem? Qual dessas personagens você diria que é mais envolvida nas situações da história? A personagem a que você se referiu anteriormente possui alguma característica que a torne um herói ou heroína, vilão ou vilã?

Maggie: “Tikare e não ele não tem semelhança comigo. Ele é um personagem principal então acho que é herói”.

Lilly: “O Tikare, sim pois ele é um ser humano como a mim. Ele parece ter sido uma vítima”.

Tedd: “Acho ele parecido comigo, pois ele sente os sentimentos de amor e paixão. Não, acho que ele não fez nada heroico”.

Paull: “Eu converso com meus cachorros e eles entendem então tem alguma coisa igual sim. Ele foi herói porque se salvou”.

Bob: “Tikare, mas ele não tem nada a ver comigo. Ele foi herói porque tentou salvar sua aldeia dos invasores”.

Timmy: “Tikare, não se parece comigo. Não é herói e nem vilão. Ele levou um tiro então devia ser vítima”.

Carol: “Eu gosto de ouvir histórias e Tikare também. Talvez ele seja herói porque depois que a aldeia dele foi destruída ele foi o único sobrevivente”.

Beth: “A Zazori parece romântica e eu acho que sou também, mas quem é mais envolvido é o Tikare. E não é herói é só uma criança”.

Vince: “Eu pareço com o Tikare porque gosto de ouvir histórias. Ele pode ter ajudado a aldeia dele”.

Petter: “Eu sou parecido com o Tikare porque gosto da natureza. Ele pode ser herói sim, no final ele tentou ajudar a sua aldeia”.

Jerry: “Tikare, não é parecido comigo. Ele fala com animais. Não é herói e nem vilão”.

Eggie: “O personagem mais envolvido para mim é o Tikare. Acho que a semelhança dele comigo é a curiosidade. Ele tentou avisar sua aldeia dos invasores”.

Danny: “O protagonista é o Tikare. Ele teve que suportar a dor do ataque. Isso faz dele um herói”.

Natty: “A mãe de Tikare pois ela sempre o ajudava em tudo em relação às suas dúvidas ou problemas. Achei isso parecido comigo e gentileza é uma característica de herói”.

Ava: “Não me acho parecida com ninguém da história. Tikare aparece mais, mas acho que todos os personagens são mártir”.

4. Conte-nos, sem citar nomes, se você conhece alguém como *Tikare*, *Zazori*, *Wazare*, a mãe ou o avô de *Tikare*?

Maggie: “Não conheço

Lilly: “Tem os adolescentes indígenas que vemos na escola, mas também acho que nossas mães e avós devem parecer com eles”.

Tedd: “Conheço alguém como a *Zazori*, muito bonita e ainda muito incrível”.

Paull: “Não conheço”.

Bob: “Sim, conheço dois apaixonados como o *Tikare* e a *Zazori*”.

Timmy: “Não conheço”.

Carol: “Conheço alguém como a mãe do *Tikare*, porque essa pessoa conta muitas histórias”.

Beth: “Não, o jeito de ser e as ações deles são diferentes das pessoas que conheço”.

Vince: “O *Tikare* é um adolescente comum gosta de brincar, pescar, se divertir, muito curioso, conheço gente assim”.

Petter: “Ainda não”.

Jerry: “Não conheço”.

Eggie: “Sim, igual *Tikare* e *Zazori* porque quando adolescentes se apaixonam são iguais”.

Danny: “Conheço, meu irmãozinho é muito enérgico igual o *Tikare*”.

Natty: “Minha mãe cuida muito de mim igual a mãe de *Tikare*”.

Ava: “Meu avô vive contando histórias do passado dele igual o avô de *Tikare*”.

5. Qual sua opinião sobre o personagem *Tikare*? Seria interessante ter alguma das experiências que ele teve?

Maggie: “A história dele é triste porque não foi mito. Muito triste saber que já aconteceu isso na nossa história”.

Lilly: “Os contos do *Tikare* são muito mais bonitos que da outra história. O *Tikare* parece muito inteligente e corajoso”.

Tedd: “Ele foi corajoso o tempo inteiro da obra. Os brancos deveriam respeitar os indígenas porque somos todos iguais”.

Paull: “Ele parecia descolado e *talls*. Conhecer a natureza e conversar com animais deve ser legal, mas ter que lutar para viver em um lugar não”.

Bob: “*Tikare* é curioso e engraçado, a coisa legal da vida dele é ser amado pelos seus”.

Timmy: “O *Tikare* era corajoso e forte. Eu gostaria de ter o dom de falar com animais”.

Carol: “A vida de infância dele parece ter sido legal e ensinou ele a crescer”.

Beth: “Eu gostei dele, mas ao mesmo tempo fiquei pensando que deve ser complicado saber que os passarinhos podem contar tudo que eles vê pra um humano. (rsrsrs)”

Vince: “Ele parece ser galã com as mulheres e isso deve ser legal. (kkkkkk)”

Petter: “O personagem parece ser igual a nós e a história é bem forte com a chegada dos invasores. É bom conhecer essas coisas mas é muito triste também”.

Jerry: “Eu gostei dele, mas sei lá, eu achei que ele ia salvar a garota”.

Eggie: “Eu achei ele meio covarde. Ele correu da briga e deveria ter salvado a menina”.

Danny: “Achei ele igual a qualquer um de nós. Deve ter sido difícil perder sua família”.

Natty: “Achei ele corajoso, engraçado e devia ser bonito porque a garota que ele gostava correspondia ele”.

Ava: “Um adolescente como todos os outros. Gostaria de aprender a falar com passarinhos”.

6. Você acredita que quem busca recomeços e reafirmar as próprias origens pode se sentir melhor? Você diria que é possível uma cultura se impor a outra? Por quê?

Maggie: “Sim porque a pessoa vai se sentir uma nova pessoa. Acho que sim porque as culturas geralmente são parecidas”.

Lilly: “Sim porque nada é tarde para começar de novo. A cultura dos portugueses passou por cima dos povos indígenas”.

Tedd: “É importante falar das próprias origens e isso pode ser um recomeço”.

Paull: “Sim, como aconteceu na aldeia de Tikare teve as duas coisas. Os brancos chegaram e o Tikare teve que recomeçar”.

Bob: “Sim, porque ela se sente melhor quando afirma suas origens. Os portugueses se impôs e deve ser importante começar de novo”.

Timmy: “Sim exemplo disso foram os colonizadores que escravizaram e obrigaram os indígenas a ter o mesmo modo de vida deles”.

Carol: “Sim, erros são cometidos e ficar preso ao passado não é certo, recomeços é o melhor para se fazer”.

Beth: “Acredito que uma cultura pode sim se impor pela força. Mas podemos guardar lembranças e recomeçar”.

Vince: “Sim, não sei explicar”.

Petter: “Pode acontecer se as pessoas esquecerem da própria cultura”.

Jerry: “Sim, como aconteceu na aldeia de Tikare, os homens brancos talvez tenham pensado que eram superiores a eles, por isso destruíram tudo”.

Eggie: “Sim porque assim a pessoa pode ser feliz em outro lugar, mas com os mesmos conhecimentos e gostos”.

Danny: “É bem difícil ver duas culturas viver em harmonia pois se você for analisar os livros de história sempre é acabado em guerra”.

Natty: “O Recomeço da pessoa seria com o ambiente e pessoas diferentes, mas suas crenças e origem continua o mesmo.

Ava: “Sim, porque nunca se esquecerá dos seus princípios. Eu acho que podem viver sim em harmonia, a violência não é necessária”.

7. Fale um pouco sobre a estrutura da obra. O que pensa sobre a falta de imagens na história? Prejudicou o entendimento da obra? Você diria que há alguma relação da capa com a obra? A imagem da capa representa bem a obra? Por que você afirma isso?

Maggie: “Representa sim porque ele vive em uma floresta ou aldeia”.

Lilly: “As imagens ajudam nós a entender mais igual o mato e o que apresenta na capa”.

Tedd: “Acho que prejudicou pois consegui imaginar menos os personagens da obra. A história se passa na floresta e na capa ilustra uma floresta”.

Paull: “Facilitaria entender, porém não está difícil imaginar. a capa é de uma floresta e a história se passa em uma”.

Bob: “Não eu achei a história já bem explicativa sem as imagens. Tem sem uma relação pois eu acho que é o lugar onde se passa a história”.

Timmy: “Sim, porque eu não consegui imaginar como acontece a história. A capa mostra a mata onde Tikare vivia”.

Carol: “Para mim fez um pouco de falta pois não tenho uma imaginação muito fértil. Talvez, tem umas matas e florestas, porém eu não saberia que era sobre isso”.

Beth: “Não, gosto de livros com imagens para melhor visualização de cenários, mas não são necessários. A capa refere muito porque fala sobre mata”.

Vince: “Podia sim ter imagens, mas não me prejudicou pois consegui imaginar. A capa é boa porque isso acontece numa floresta”.

Petter: “Eu acho que prejudica. porque demora a entender. Acho que sim pois ele fala muito sobre a natureza”.

Jerry: “Não, pois vou lendo e imaginando. Gostei da capa pelas matas”.

Eggie: “Não, eu achei a história bem detalhada. A gente consegue ver muitas semelhanças na capa.

Danny: “Prejudicou só um pouco pois ficou difícil de imaginar os cenários e personagens. Na capa mostra a mata que é sem sombra de dúvidas aqui é descrita no livro”.

Natty: “Para mim não prejudicou em nada porque a escrita é bem fácil de entender. Muitas cenas do livro descrevem uma floresta igualzinha à da capa”.

Ava: “Mesmo com a escrita fácil de interpretar tem gente que tem a dificuldade em imaginar os cenários. A mata parece aquela do Tikare”.

8. Com relação às palavras, você precisou de dicionário para entendê-las? Você diria que a forma de falar das personagens tem relação com o perfil de cada uma delas?

Maggie: “A maior parte das palavras eu já conhecia as difíceis eu acho que é mais pelos e origem dos personagens”.

Lilly: “Eu entendi quase tudo as palavras diferentes mostram que são indígenas”.

Tedd: “Sim, pois são palavras indígenas então eu tive um pouco de dificuldade e acho que a forma de falar combina com a forma de falar deles”.

Paull: “Não na maioria, foi algumas palavras deles que eu não entendi”.

Bob: “Eu fiquei confuso com algumas palavras. Foi bem elaborado isso, o jeito de falar parece realmente como o personagem faria”.

Timmy: “Não precisei de dicionário. Acho que eles falam corretamente”.

Carol: “Sim, precisei do glossário para entender as palavras indígenas. Os mais jovens falam diferente dos mais velhos que são mais sérios”.

Beth: “Sim, tinha que usar o dicionário do próprio livro. As palavras usadas pelos índios nas histórias são palavras na língua deles”.

Vince: “As palavras de língua indígena algumas foram difíceis de entender. O Tikare e os mais novos teria falas diferentes dos mais velhos: mãe, pai, avô, fariam de um jeito mais formal e sério”

Petter: Eu não sei, não consegui identificar”.

Jerry: “Sim. Não, porque os pássaros não falam e só falavam com o Tikare por causa de seu dom especial”.

Eggie: “Não faço ideia, acho que a história não ficou muito explicável nessa parte”.

Danny: “Não, as palavras do livro foram bem fáceis de compreender e interpretar a história. O avô de Tikare fala calmo e sabiamente o que condiz com sua aparência”.

Natty: “As únicas palavras em que tive dificuldade foram as do povo haliti. A mãe de Tikare fala com a autoridade de mãe”.

Ava: “As palavras são bem fáceis de entender e não tive nenhuma dificuldade, mas as palavras indígenas deixaram a história meio difícil”.

9. Você conseguiria dizer em qual localidade se passa a história? Os fatos ocorridos na história são possíveis de acontecer na realidade? Explique.

Maggie: “No livro fala Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis, Diamantino, Maringá, Pontes e Lacerda e Sapezal”. “Nova perspectiva pois é uma coisa nova. Acho que sim pois não é fictício”.

Lilly: “Na roça e no mato”. “Sim, pois tem lugares que acontece de as aldeias serem atacadas”.

Tedd: “Perto do litoral, pois lá os europeus e portugueses atacaram mais”. “Sim, até porque já ocorreu isso na realidade quando o Brasil foi colonizado”.

Paull: “Em alguns matos do Brasil”. “Sobre as histórias contadas, algumas coisas não fazem sentido”.

Bob: “Em uma aldeia, porque tá no escrito do livro”. “Sim, ocorre, aconteceu na chegada dos portugueses”.

Timmy: “Mato Grosso, pois tem muitas frutas e animais típicos da região”. “Algumas, exemplo, a aldeia existe na realidade”.

Carol: “Mato Grosso”. “Uma caçada, ouvir histórias e violência são possíveis de acontecer”.

Beth: “Mais perto do litoral pois lá teve muitos ataques”. “Sim e não, porque é impossível alguém falar com animais e sim porque ocorre bastante ataques em aldeias indígenas”.

Vince: “Campo Novo dos Parecis e Tangará da Serra”. “Sim, a colonização realmente aconteceu e foi uma época horrível”.

Petter: Eu não sei, não consegui identificar. Em uma aldeia, o livro”. “Não e sim algumas coisas podem acontecer, mas dele falar com animais e outras coisas não aconteceriam na realidade”.

Jerry: “Em alguma mata do Brasil, acho isso porque parece ter relação com a invasão dos portugueses”. “Sim, a chegada dos portugueses”.

Eggie: “Não, não vi nada na história que me ajudasse a identificar”. “Algumas coisas”.

Danny: “Em uma aldeia indígena no Mato Grosso, pensei nisso por causa do calor descrito muitas páginas do livro”. “Sim pois várias crianças são forçadas a abandonarem suas casas quando acontece um crime com elas”.

Natty: “No Amazonas por causa da floresta descrita no livro”. “Às vezes junto um grupo para jogar bola na pracinha aqui na frente da minha casa então sim”.

Ava: “No Mato Grosso porque é um estado com concentração de aldeias indígenas”. “Já aconteceu como as guerras e a luta dos povos indígenas pelo seu próprio lugar no país”.

10. Você diria que esta obra é adequada ao público juvenil? Explique.

Maggie: “Sim pois não tem nada de errado, não tem nada pesado para o público juvenil”.

Lilly: “Sim depende de quem lê”.

Tedd: “Sim, para aqueles que gostam desse tipo de livro, seria bem interessante”.

Paull: “Não vi fala nada inadequado”.

Bob: “Não, tem incesto. Acho que alguns jovens podem achar isso certo”.

Timmy: “Sim, pois não tem nada demais”.

Carol: “É muito interessante e é adequada”.

Beth: “Sim, depende de quem lê, mas é uma chance dos adolescentes saber eventos históricos de forma legal”.

Vince: “Sim, pois o Tikare tem mais ou menos essa idade e conta as coisas de um ponto de vista dele”.

Petter: “Não porque tem parte que fica difícil de entender onde é o começo”.

Jerry: “Sim, pois não tem nada demais”.

Eggie: “Sim, acho que é bem interessante e prende a atenção”.

Danny: “A escrita é ótima e é uma história muito interessante então deve ser indicada”.

Natty: “É adequada porque a história carrega conhecimento fácil de interpretar”.

Ava: “Acho que sim porque a história do livro lembra a história do Brasil que não pode ser esquecida”.

11. O final da história te surpreendeu? Por que você acha que aconteceu isso?

Maggie: “Não me surpreendeu pois já tinha lido um livro com quase o mesmo final”.

Lilly: “Não sei dizer bem”.

Tedd: “Sim, pois deu a entender que ele morreu, e isso me surpreendeu”.

Paull: “Alguém botou fogo na casa dele, não achei que terminaria assim”.

Bob: “Não porque teve a invasão e aí é comum correr”.

Timmy: “Sim, porque acabei entendendo que o começo era o final (rsrsrsrs)”.

Carol: “Sim, porque eu achei que seria um final feliz como a maioria das histórias”.

Beth: “Sim, no final deu para entender que ele morreu e me deixou surpresa”.

Vince: “Sim, porque não esperava por isso, mas fiquei na dúvida de ele ter morrido ou recomeçado”.

Petter: “Não, porque não tinha como ter final muito feliz mesmo. Os indígenas sofrem”.

Jerry: “Sim, porque só no final eu vi que a história estava invertida”.

Eggie: “Sim, não imaginaria que ele iria morrer”.

Danny: “Fiquei feliz com o final pois não esperava que o primeiro capítulo era o final da história”.

Natty: “O livro em si me interessou muito fiquei emocionada com o final”.

Ava: “Já esperava o final por isso não me espantei muito quando vi os indígenas sendo massacrados pelo homem branco”.

12. Você está satisfeito com o final da história? Gostaria de criar um final diferente? Fique à vontade para escrever outro final para a história.

Maggie: “Sim, estou satisfeita”.

Lilly: “Não pois estava bem entendido e explicado”.

Tedd: Não é bem uma mudança de final, mas uma opção.

Tikare e Zazori

“O jovem guerreiro Tikare e sua amiga Zazori souberam que invasores brancos estavam se aproximando da aldeia com intenção de saquear seus recursos. Temendo pela segurança de Zazori, Tikare decidiu fugir para protegê-la. Porém, quando estava prestes a partir, ele lembrou-se da lealdade e amizade que compartilhava com Zazori e decidiu voltar para salvá-la dos invasores brancos. Juntos, eles enfrentaram os desafios e lutaram bravamente contra os invasores, defendendo sua aldeia e preservando sua cultura. No final, Tikare e Zazori se tornaram heróis e foram admirados por seu espírito corajoso e amoroso”.

Paull: Só mudaria para a poesia:

Memórias

“Tudo destruído a sangue frio

Meus pés estão machucados

Meu corpo está cansado

Meu ser está desamparado

As folhagens parecem tristes

O céu da noite não parece mágico

Os sons estão assustadores

Não posso descansar

Tento respirar, mas não consigo

Fazer a cabeça erguida, mas não consigo

Tento não chorar, mas novamente não consigo

Tudo está perdido

Minha Aldeia foi destruída

Minha família foi assassinada

Minha vida acabou

tudo foi destruído”.

Bob: Poderia ter terminado assim também:

O vermelho do sangue

Tikare, o garoto marcado pela dor,

Testemunha da partida inesperada de seu povo

Busca um novo lar, um recomeço,

Onde sua cultura encontre morada.

Segue em diante, em busca de um espaço,

Para erguer seu lar,

Passos firmes, traz consigo só a herança,

Histórias ancestrais,

Então, reparte a bagagem,

Saibam a verdade:

Que a maldade não tem cor

E prefere o vermelho do sangue.

Timmy: Sim e poderia terminar com poema igual no Quase Frito:

“Nada perdido ainda

Pela mata adentro

O som das folhas chocando com o vento

O sol escandaloso e aparecido

As nuvens brancas

A terra abaixo dos meus pés

As plantas me convidando para tocá-las

As árvores felizes por ninguém tentar cortá-las

Os pássaros reclamando que não estão indo bem no voo

Meu avô cantando músicas antigas

Meus amigos me convidando para brincar

A natureza em seu bem-estar

A noite sem tristeza
O luar banhando-se nas águas dos rios
As feras da noite saindo para caçar
As histórias rolando em volta da fogueira

A aldeia feliz
Nenhum choro, grito ou clamor aos deuses”.

Carol: “Sim eu gostei bastante do final pois ficou em aberto se ele morreu ou não”.

Beth: “Não, estou satisfeita”.

Vince: “Um pouco, porém queria um complemento para saber se ele morreu, ou só recomeça uma nova vida em outro lugar e contar como foi esse difícil recomeço, gostaria muito de saber, mas esse mistério no final me deixou bem pensativo. Então, pensei num poema:”

Tikare
Entre sombras e folhas, Tikare caminha,
Na mata fechada, onde a natureza sorri,
Um garoto indígena, calmo e forte,
Descobre um lar onde a alma fica mais leve

Em cada passo, a terra sussurra segredos,
Uma nova aldeia aparece no horizonte,
E o coração do menino acelera,
Ali, o fogo das lembranças voltam.

Nesse recanto, Tikare encontra seu espaço,
Onde suas raízes se misturam ao vento,
E a sabedoria de seu povo ganha vida,
Em cada gesto, em cada canto, em cada momento.

Na nova aldeia, ele cresce,
E a cultura floresce, amorosa e viva,
Tikare, o homem indígena, sorri em paz,
Pois encontrou, enfim, seu lar nas matas de seus antepassados.

Petter: Estou satisfeito com o final, mas os bandidos podiam ter pagado pelos seus crimes. Ficava bem legal se mostrasse eles sofrendo.

Arrependido

Não há fogo ardente que queime mais do que a consciência pesada que carrego. Aqui, neste reino sombrio, sou atormentado pelo eco dos erros que cometi na terra dos vivos. Invadi a aldeia Haliti, cego pela ganância e pela ilusão de que meu povo era melhor. As imagens do meu ato repugnante assombram cada sombra deste lugar. Vejo rostos indígenas, olhares de desespero e de pavor da minha crueldade. A paz daquele lugar, a natureza, eu quebrei sem piedade. Agora, no tormento sem fim, entendo o meu erro. Os gritos das crianças e das mulheres são como brasas que queimam minha alma. Não há onde me esconder, não há como escapar deste sofrimento que sinto e as sombras que me castigam dão risadas e zombam de mim. Mesmo que eu grite e implore não há ninguém para liviar o meu fim.

Jerry: Eu faria uma parte com a natureza lutando.

Itilaaah, a luta

Na tranquila aldeia Haliti, a harmonia com a natureza era lei, mas de intrusos invadiu as matas. Os homens brancos estavam chegando com suas armas. Mas a aldeia não estava sozinha.

Quando os invasores se aproximaram, a flora e a fauna se ergueram para proteger os Haliti. Árvores sacudiram suas folhas, convocando ventos fortes para derrubar os vilões agressores. Raízes se entrelaçavam, criando barreiras, impedindo o caminho e amarrando os monstros criminosos.

Enquanto isso, os animais, aliados fiéis da aldeia, vieram em auxílio e se jogavam contra os intrusos. Serpentes, guardiãs das trilhas secretas, picavam quantos podiam. Os anciãos da aldeia em comunhão com a natureza, convocou forças ocultas e divinas. Enquanto a batalha se desenrolava, a terra mesma se rebelava e se abria em crateras, correntes de chuva caíam e a enxurrada carregava aqueles desalmados e o próprio fogo das casas se jogavam sobre os criminosos. Clamaram e cobraram o sangue derramado.

Eggie: Fiquei triste porque ele morreu. Então eu pensei assim:

O recomeço na aldeia

“Tikare vivia em uma aldeia isolada na floresta. Um dia, a aldeia foi atacada por invasores e Tikare foi o único sobrevivente. Determinado a encontrar um novo lar, ele começou a jornada em busca de uma nova aldeia.

Após dias de caminhada pela floresta, Tikare finalmente encontrou outra aldeia. Para sua surpresa quando chegou lá, ele viu sua família entre os moradores. Eles haviam fugido da aldeia também.

Sua amada Zazori também estava naquela aldeia. Eles se abraçaram com emoção e prometeram nunca mais se separar. Juntos, eles reconstruíram suas vidas na nova aldeia”.

Danny: Fiquei pensando na menina. E se ela também ficou perdida igual a ele?

Diário de uma morta

Estou aqui, no coração da mata, perdida entre as sombras das árvores. A dor ainda lateja em meu peito, as imagens do ataque à nossa aldeia Haliti ecoam em minha mente como um rio furioso. Os rostos conhecidos agora são sombras de um passado despedaçado. Meu amado, Tikare, fugiu assustado com o terror que se abateu sobre nós. Tentei segui-lo, mas a confusão e o medo nos separaram.

As noites na mata são assustadoras. A cada sombra, vejo o reflexo dawuela terrível noite. O que levou aquelas pessoas indígenas a atacarem nossa aldeia? Não compreendo. E o que será de Tikare? Meu coração dói pela incerteza de seu destino. Sobrevivo dos frutos e das poucas raízes que encontro, tentando manter a esperança. Ele deve achar que estou morta como as outras de nossa casa.

A esperança, por vezes frágil, ainda persiste em meu peito. A mata me ensina a sobreviver, a encontrar caminhos onde parecem não existir. Mas não posso mais adiar a busca por Tikare. Devo deixar este refúgio e seguir os rastros daquele que amo, na esperança de reencontrá-lo, de encontrar respostas e, quem sabe, um novo lar onde possamos recomeçar.

Natty: Eu faria uma continuação:

“Estou acordando com uma menininha de cinco anos gritando:

— Papai! Papai! Acorda! A mamãe já fez o café! — Coloco ela em meu colo e vou para a cozinha logo avistando minha linda esposa sentada na mesa tomando café com meu filho já vestido e pronto para ir à escola.

Coloco a menininha linda na cadeira e dou um beijo em minha mulher dizendo bom dia e recebo em troca um belíssimo sorriso que ilumina a minha manhã por completo, viro para o lado e vejo meu garoto olhando para o celular cheio de risinhos bolos e olhar brilhante, já sabendo o que está acontecendo implico

— Nossa! Hoje estamos muito felizes, não é Júnior? — término a fala e vou pegar uma caneca de café, o adolescente já sacando o que quero dizer começa:

— Antes que vocês perguntem algo, sim, eu estou namorando e o nome dela é Lívia. — minha filha dá uma risada brincalhona e pergunta se algum dia ela vai poder brincar com a namorada

do seu irmão. O garoto levanta e dá um beijo na testa da menor dizendo que um dia sim ela vai brincar com sua namorada, ele coloca a mochila nas costas se despede de mim e de minha mulher, sai de casa e segue caminho para a escola.

Alguns minutos depois vejo minha paixão colocar a caneca vazia na pia, chegar perto de mim e falar bem baixinho para a criança entretida com a comida não ouvir:

— Tikare, você tem que aconselhá-lo em relação a namorada, sabe disso, não sabe? — abraço ela bem forte e cochicho em seu ouvido

— Sei, meu amor, mas tenho a impressão de que nosso garoto não vai precisar tanto já que já dá para ver que puxou meu cavalheirismo. — Digo orgulhoso por tê-lo educado bem e não ter entendido o porquê de a mulher em meus braços ter começado a rir sem parar”.

Ava: Nós mulheres somos as primeiras a sofrer violências, mas histórias como essas sempre falam só de morte, mas tem coisas piores:

A resistência

Sinto meu ser dilacerado pelo terror e pela violência. Os gritos sufocados pela brutalidade ecoam em minha mente como uma sinfonia de dor. Homens brancos invadiram nossa aldeia, para tomar nossa terra, para tomar nossos corpos, para quebrar nossos espíritos. O nojo se mistura à agonia, enquanto mãos que não conheço tocam meu corpo, rasgam minhas vestes e destroem minha dignidade. É uma invasão da alma, uma invasão que destrói quem eu sou. Tento gritar, mas as palavras não fazem parar. O horror toma conta de mim, um horror que nunca pensei enfrentar. Meu corpo é um território invadido, profanado por aqueles que se consideram melhores que eu. A dor física é insuportável, mas é a ferida na minha ALMA que arde mais profundamente.

Para eles não sou uma pessoa, mas um objeto, um troféu da sua crueldade. Suas risadas e palavrões ressoam como punhais perfurando meus ouvidos. Sinto-me destruída e marcada, mas sei que o que me faz forte ainda existe dentro de mim. Mesmo neste abismo de horror, mantenho minha dignidade, e resisto.

APÊNDICE V – ENTREVISTA COM O COORDENADOR JUCIMAR SILVA DOS REIS

Entrevista com o coordenador Jucimar Silva dos Reis

ENTREVISTA COM JUCIMAR SILVA DOS REIS

1 - Sobre identidade na/da escola? Como você vê?

A escola possui pedagogia tradicional porque a prática inovadora acontece com pessoas específicas. Talvez seja reproduzido em sala o que se vivenciou ao longo da história de vida. Existem diversidades de práticas, mas prevalece a prática tradicional.

2- Como você vê a prática de leitura na escola no geral das práxis desenvolvidas?

É carente. Talvez porque dessa prática tradicional em que o professor se coloca no centro a explicar o conteúdo e não precisa colocar uma atividade de leitura. Assim se foca muito na explicação do conteúdo. Leitura tem que trabalhar motivação e, às vezes, corre-se o risco do aluno não reconhecer como aula, mas sabemos que ler também é uma forma de estudar.

3 - É importante a prática de leitura literária por outras disciplinas diferentes de Língua Portuguesa?

Na maioria das vezes não acontece. Há alguns casos que sim, mas é importante porque desenvolve habilidades linguísticas que vão ajudar nas disciplinas, como leitura, interpretação, vocabulário. Com prática de leitura literária o aluno desenvolve em todas as disciplinas. Se os professores entendessem isso, perceberiam que ler literatura contribui para o próprio conteúdo que ensina. A questão do socializar relatos de práticas pode contribuir para despertar o interesse dos professores. Talvez fosse importante o grupo de estudos GELCO apresentar os estudos que fazem. A formação que recebemos pela DRE também deveria ser melhor. É muito engessada, em habilidades e intervenções. O espaço do professor falar nas formações é quase inexistente. Mesmo a formação em serviço, que é aquela que o professor formador do próprio município medeia, este não possui autonomia de planejamento. Deveria ser melhor.


Assinatura do entrevistado

APÊNDICE VI – PRODUÇÕES FINAIS DOS ESTUDANTES

Produções finais dos estudantes

TEXTO 1 – AUTOR PAULL



TEXTO 2 – AUTOR BOB

Identiçãonale
 cabelos encarnaçadados
 Pele esbranquiçada
 Pés melhadados

 corpo pesadão
 nuvem carregadada
 Brevidade inexistente

 cabelos no vento
 livre igual
 um
 Passarinho

TEXTO 3 – AUTOR TIMMY

A Fábula do Quase Frito

Quase frito era um certo animal irreconhecível, ele não em busca de saber o que ele é. Bauditoria-se que sua resposta estaria no topo do morro.

Esse certo "animal irreconhecível" mesmo não sabendo o que ele era. Ele tinha suas credenciais, tais como era contar e que trabalhava, pois era o único frito para sua sobrevivência.

Dias depois, ele estava contando em cima da árvore com outros pássaros, ele caiu da árvore. Muitos acharam que ele era um pássaro e que naquele momento conseguiria voar, mas foi tudo ao contrário, ele não tinha asas e não conseguia voar, o que depois dificultou Quase Frito saber o que ele era. E ficou apelido na sociedade, que se

chamava "Zé Ninguém", pois ninguém sabia o que ele era e nem mesmo ele.

TEXTO 4 – AUTOR JERRY

GALOFRITO

Depois que o Quase frito aprendeu a voar. Perfeitamente, o céu começou a se fechar e a chuva começou a cair. Logo a ocorrência da chuva fez o passarinho procurar um abrigo em uma fazenda. OBS. Por erro do passarinho! O passaro ficou nessa fazenda por horas e horas esperando a tão charmosa chuva passar. O quase frito adorava uma aventura, ele tinha sentiu a adrenalina e com isso ele decide entrar em uma quase mansão, ele decide se aventurar pela casa e acaba encontrando um homem MAL. Esse homem com muita fome decide que vai matar o passaro e fritá-lo, e como não piscar de olhos o Homem MAL saca uma arma e dá um tiro no passaro, fazendo o galo/passaro morrer por Hemorragia. Logo após de matar o galo o homem tempera, e coloca para fritar! Fm

MORAL DA História: não seja curioso, e não entre na casa de desconhecido.

TEXTO 5 – AUTOR BETH

Quem sou eu?!

Qual é a minha identidade?

Sei que eu sou real ou só superficialidade?

Sei que em mim existe felicidade,

Sei que apenas uma felicidade?

Sei que sou forte e suficiente,

Sei que sou fraca e insuficiente?

Esse tristeza que me cerca,

Um de um passado que me detest;

Pasas não resolvidas, e agora?

Me tornei uma adolescente perdida;

Ansiedade, traumas e solidão,

me urge neste momento, estando em depressão;

Você sei quem sou eu,

Minha identidade se perdeu;

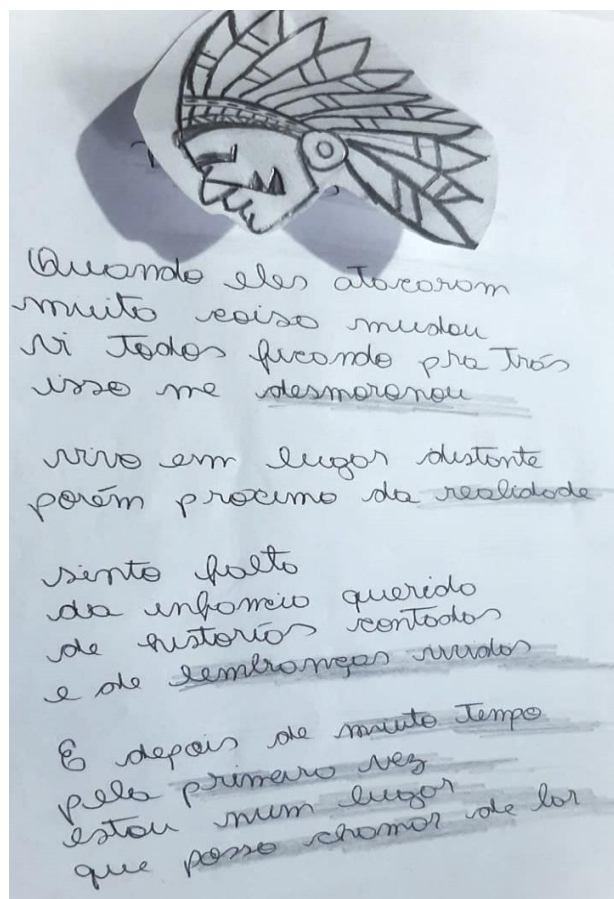
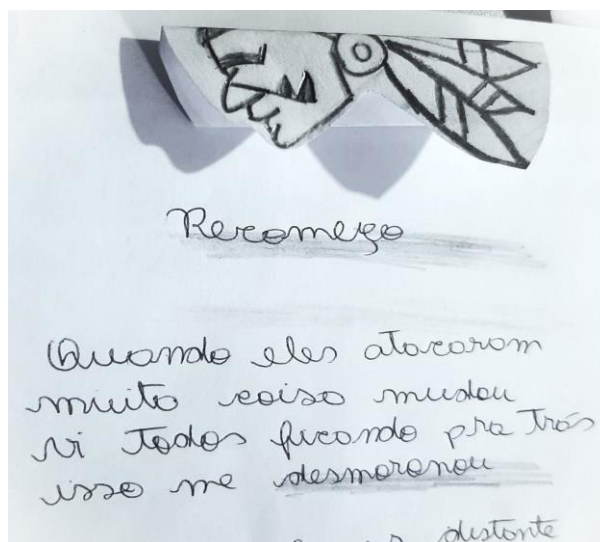
Me sinto sozinha e indecisa,

Como posso me amar estando tão perdida?

Você sei mais quem sou

Você a minha real identidade no futuro...

TEXTO 6 – AUTOR TEDD



TEXTO 7 – AUTOR VINCE

Tixarr

lá estava Tixarr, correndo pela mata apavorado, ele não sabia quem eram aquelas pessoas, e muito menos o que eles iam fazer com sua aldeia.

Tixarr, já sem fôlego de tanto correr, parou e se sentou perto de um rio, ele se arrastou até a margem para tomar um pouco de água. Cheirando desesperadamente, ele olhou para aquelas águas cristalinas, com pedras brilhando no fundo, e se odiou. Ele se odiou por não ter conseguido avisá-las antes, por não ter feito nada. Tixarr lavou o rosto e se obrigou a ficar de pé e continuar a andar.

Depois que Tixarr andou uma certa distância, ele escutou um barulho ensurdecedor, e logo uma dor terrível em sua perna direita, a dor era tanta que ele perdeu os sentidos e caiu no chão. Com dificuldade ele olhou para a perna ferida para avaliar o que tinha acontecido.

Era um furo em sua coxa, bem pequeno, mas tão forte que a coisa que atingiu atravessou do outro lado. O que quer que o tivesse atingido foi embora às pressas, deixando pra trás muita dor, Tixarr rasgou um pedaço da calça de couro que seu pai tinha dado a ele dias antes. Ele amarrou o tecido sobre o ferimento, ele nunca havia sentido uma dor tão forte antes, a picada de cobra que ele já tinha levado nem de perto doia tanto.

Ele se levantou cambaleante devido a dor e começou a caminhar outra vez, só que uma tempestade começou a se formar, os trovões eram tão altos que os ouvidos de Tixarr doíam. Um rio caiu em uma arvore não muito longe de onde ele estava. O coração de Tixarr trevejou quando ele viu a arvore se partir ao meio e começar a pegar fogo, que rapidamente se espalhou para as outras arvores, isso fez Tixarr andar mais rápido, mesmo com a dor na perna, até que ele ouviu um pedido de socorro vindo de uma arvore em chamas.

- Socorro! dizia a voz - Me ajude!

Sem pensar duas vezes, Tixarr foi até o local, talvez com esperanças de ajudar alguém para se livrar do peso da culpa por não ter salvado sua filha. Ali ele viu um filhote de passaro, mal dava para saber como ele estava, por causa das queimaduras, mas Tixarr conseguiu ouvir, e ele tinha de conversar apenas com passaros. Ele agarrou o passaro e o tirou do meio do fogo.

Quase frito

Ele estava no chão, perto de uma arvore pegando fogo, estava sentindo tanta dor que só pensou em gritar por ajuda.

Aí que apareceu um garoto com calça rasgada e ensanguentada. Mas vendo o garoto veio até ele sem hesitar. O garoto o pegou nos braços e o levou para longe do fogo.

Com muita dor ele perguntou para o menino:

- O que aconteceu comigo? Eu não me lembro do que aconteceu, eu não sei quem eu sou.

- Eu sou o Tixarr - falou ele - Ouvi você pedindo ajuda, não vi o que aconteceu com você, mas acho que deve ter caído da arvore quando ela começou a pegar fogo, por isso você não se lembra. Mas...

Tixarr parou de falar e correu quando viu que um grupo de crianças se aproximava.

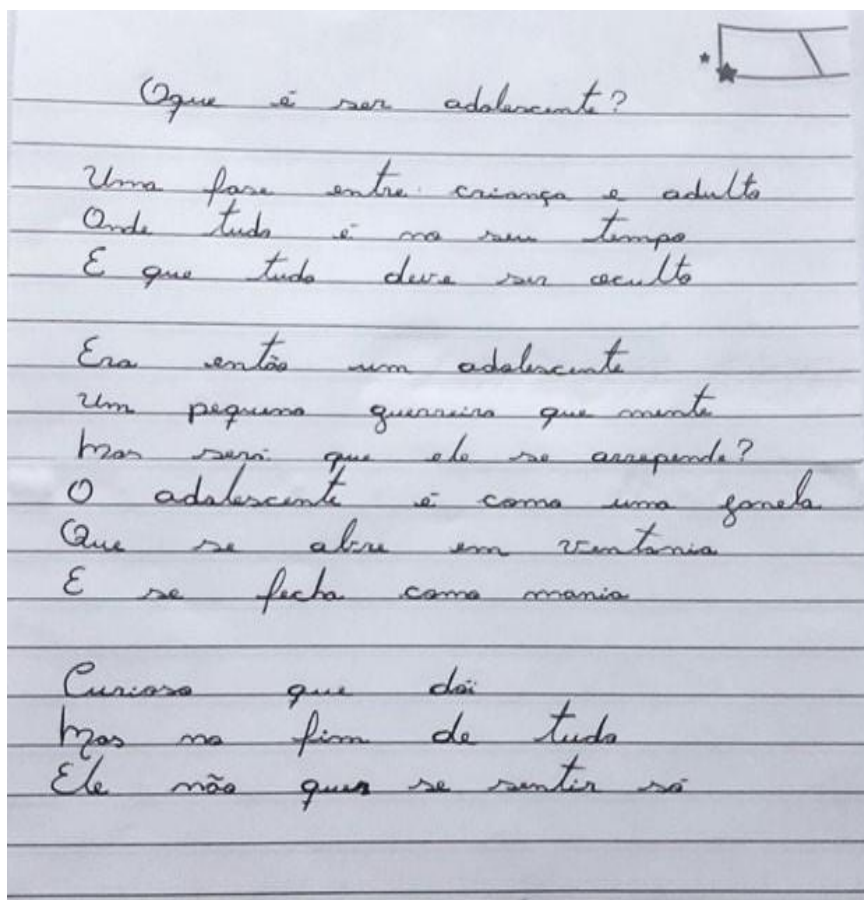
Tixarr

O passaro não se lembrava de nada, por isso ele começou a explicar algumas coisas, mas quando ele ia dizer que ele era um passaro algumas crianças começaram a se aproximar e ele correu. Tixarr se escondia para ver o que elas faziam com o passaro. Elas começaram a chamá-lo de Quase frito e o levaram embora.

Tixarr começou a andar novamente. Após alguns quilômetros ele não queria mais, mas avistou fumaça saindo para o céu logo acima, e escondeu-se.

Ele andou mais um pouco e achou uma aldeia, eles o receberam com um de seu ferimento. Era uma nova vida, mas a que ele realmente queria ficando para trás.

TEXTO 8 – AUTORA CAROL



TEXTO 9 – AUTOR PETTER



TEXTO 11 – AUTORA MAGGIE

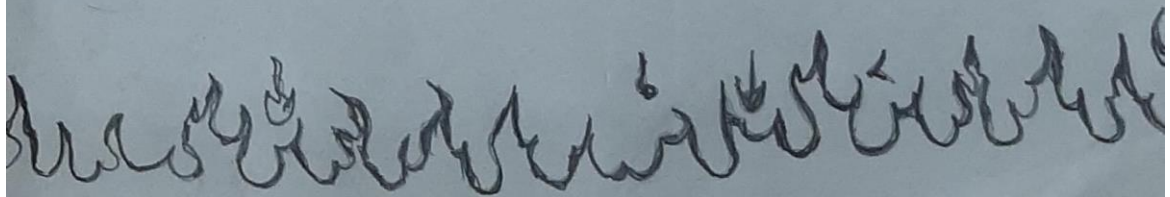
Poesia do Quase Frito

Na queimada no mató aberto.
Três Pequenas crianças corriam perigo
até acharem um animal esperto,
Pegaram o animal e correram para o seu abrigo.

Quando amanheceu e já estavam seguros,
Foram dhar o animal que tinham resgatado,
Não sabiam que bicho era, um animal desconhecido.
Não dava pra saber, pois estava machucado.

Fizeram muitas perguntas para o animal,
Ninguém sabia dizer,
qual bicho acabaram de conhecer.
mas o animal correu atrás de saber.
Qual bicho era, e de onde veio o nascer.

Deois de muita busca, e de muito cansaço,
O bicho soube de onde veio seus traços.
Perguntou para muitos bichos, que tinham indecisas
Até que ele descobriu, que era um Jarivira.



TEXTO 12 – AUTORA AVA



TEXTO 13 – AUTORA EGGIE

Carta Suicida

UMA NOITE ASSOMBRADA
 UMA CARTA DEIXADA
 VIDAS SEM YUMO
 VAGANDO PELA ETERNIDADE
 VAGANDO AO UM IMENSO E VASTO VAZIO
 UMA VIDA SEM COR
 SEMPRE A PROCURA DE AMOR

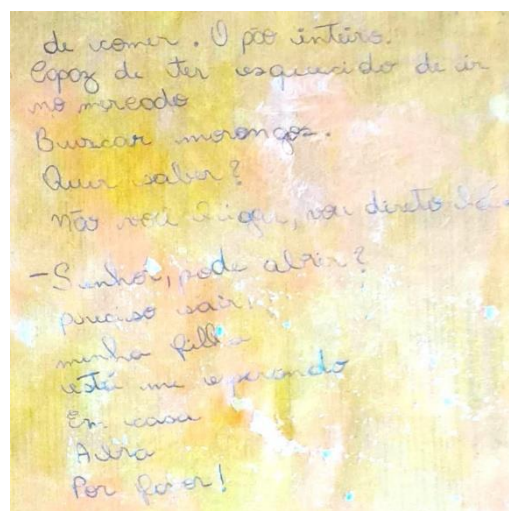
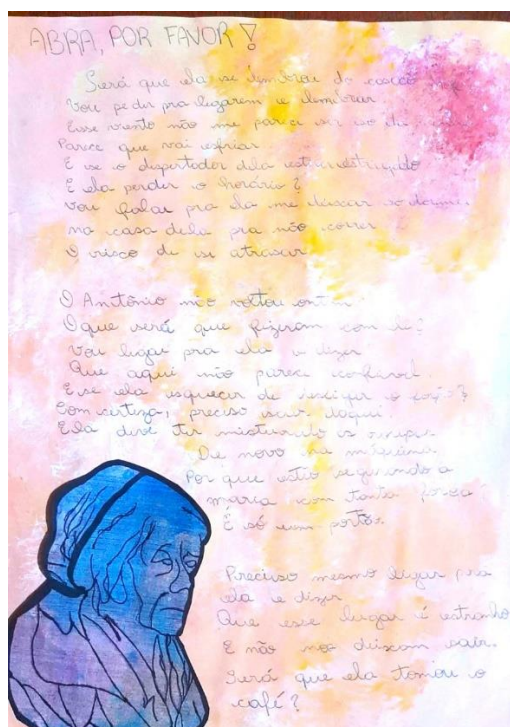
UMA CARTA DEIXADA
 NOITES ACORDADA
 POR VIDAS SEM VIDAS
 JOGADAS AO VENTO
 SEM DESTINO
 SEM SABER AO CERTO
 O QUE É SUICÍDIO?

FAMÍLIAS AOS PRANTOS
 AMIGOS SE CULPANDO
 CORPOS SEM VIDAS
 E VIDAS COM DOR
 VOCÊ SE PERGUNTA
 O QUE É AMOR?

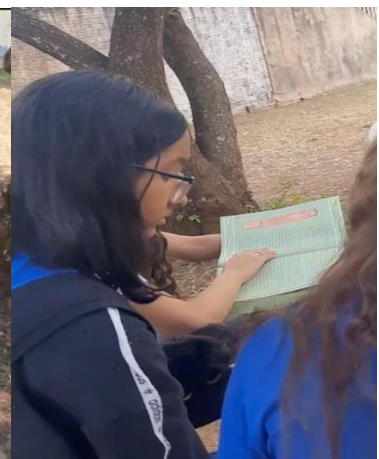
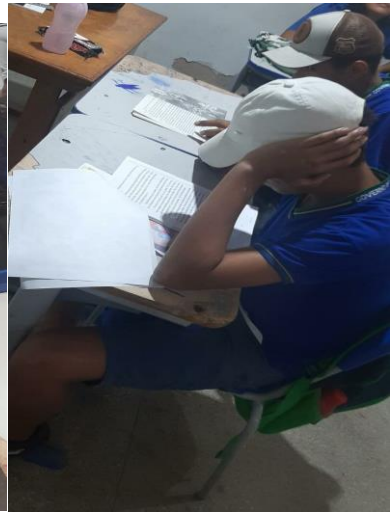
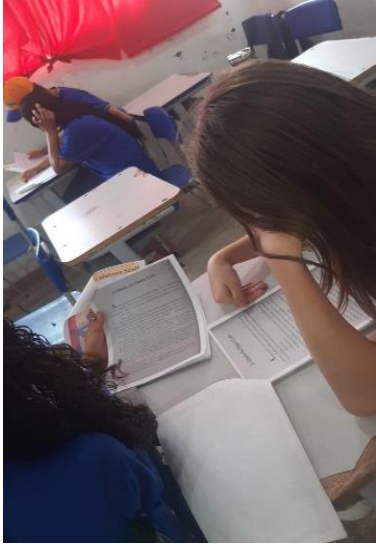
TEXTO 14 – AUTORA DANNY



TEXTO 15 – AUTORA NATTY



APÊNDICE VII – IMAGENS DAS LEITURAS





UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



Rodovia MT-358, Km 07, Jardim Aeroporto -
Tangará da Serra/ MT - CEP: 78.300-000
UNEMAT/Câmpus Universitário de Tangará da Serra