UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
"Carlos Alberto Reyes Maldonado"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGLETRAS

THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: mediação de leitura a partir de cinco contos da obra N*ão Presta pra Nada*, de Marta Helena Cocco

SINOP
2026

THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: mediação de leitura a partir de cinco contos da obra N*ão Presta pra Nada*, de Marta Helena Cocco

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de Pesquisa Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reys Maldonado" – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa

SINOP
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

H477f Hellwich, Thaila Daniella Dos Santos.
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: mediação de leitura a partir de cinco contos da obra Não Presta pra Nada, de Marta Helena Cocco / Thaila Daniella Dos Santos Hellwich. - Sinop, 2026.
143f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PPGLETRAS - Sinop - Mestrado Academico, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

1. Formação do leitor literário. 2. Sequência didática. 3. Recepção literária, Marta Cocco. I. Barbosa, Prof. Dr. Everton Almeida. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 028.1:37

THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: mediação de leitura a partir de cinco contos da obra *Não Presta pra Nada*, de Marta Helena Cocco

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de Pesquisa, Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reys Maldonado" – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador
Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa
(UNEMAT) Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop

_____

Avaliador Externo
Prof. Dr. DAGOBERTO ROSA DE JESUS
(IFMT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Primavera do Leste

_____

Avaliadora Interna
Profa. Dra. SHIRLENE ROHR DE SOUZA
(UNEMAT) Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop

Sinop-MT, 25 de junho de 2026.

À MINHA FAMÍLIA

Ao meu esposo que sempre me apoiou e incentivou nesse processo, aos meus filhos pela compreensão e carinho durante essa jornada. À minha mãe por ser minha inspiração diária que com seu exemplo me ensinou a valorizar os estudos, a acreditar na educação e a persistir com coragem e fé nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e por sustentar-me ao longo desta longa e significativa trajetória.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop, pela oportunidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), pela acolhida e por me proporcionar realizar este sonho.

Aos professores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo apoio, dedicação e compromisso com a formação acadêmica, sempre atenciosos e dispostos a colaborar ao longo do curso.

Ao meu orientador, professor doutor Everton Almeida Barbosa, pela paciência no decorrer desse processo, gratidão pela generosidade ao acolher minha proposta e por me orientar com firmeza e sensibilidade durante todo o percurso.

Aos colegas da Turma 09, pela partilha de experiências, companheirismo e apoio mútuo. Vocês foram inspiração e um sopro de esperança em meio aos desafios vividos. Minha gratidão a cada um!

Ao Professor Jesuíno Arvelino Pinto, gratidão pela orientação durante o estágio acadêmico, pelo acolhimento e pela generosidade em proporcionar experiências enriquecedoras e momentos de aprendizado significativo junto à turma de Letras do Campus de Juara. Agradeço, igualmente, a todos os colegas do curso de Letras, pela parceria, convivência e trocas de conhecimentos que tornaram essa trajetória ainda mais significativa.

À Profª. Dra. Marta Helena Cocco (UNEMAT/Sinop), por sua humildade, inspiração e pela escrita da obra *Não presta pra nada*, verdadeiro presente à comunidade leitora.

Aos meus pais, Sandro Trettel da Silva e Rosemilda Teixeira dos Santos, minha mais profunda gratidão por serem minha maior referência na educação e na vida. Obrigada por me ensinarem, desde cedo, a importância do conhecimento, por incentivarem meus estudos e por me mostrarem, por meio do exemplo, o valor da perseverança na busca pelos meus objetivos e sonhos.

Ao meu parceiro de vida, Julian Pereira Hellwich, por ser exemplo de resiliência e por caminhar ao meu lado com carinho, apoio e compreensão durante todo esse processo. Minha gratidão por ser meu porto seguro em meio aos desafios, pelo

incentivo constante e pelas experiências e aprendizados compartilhados diariamente, tornando esta trajetória mais leve e significativa.

Aos meus filhos, Julia Mabelly dos Santos e Heitor dos Santos Hellwich, por compreenderem minhas ausências ao longo desta jornada e por serem a maior motivação para que eu seguisse em frente. O amor de vocês foi meu combustível nos momentos mais desafiadores. Inspiro-me diariamente em vocês e desejo que saibam que cada esforço, renúncia e conquista desta caminhada também são por vocês.

Aos meus familiares, pelo incentivo constante e pelo apoio ao longo desta jornada acadêmica. Em especial, ao meu tio e amigo, Carlos Pereira dos Santos, pelo acolhimento generoso em sua casa durante algumas etapas deste percurso e pelas longas conversas sobre educação, que contribuíram de forma significativa para minhas reflexões e aprendizados.

À professora e amiga, Cleide Moreira da Cruz, por abrir as portas de sua sala de aula para a realização desta pesquisa, pela troca de experiencia, pela generosidade e confiança.

Aos estudantes do 1º ano B, que aceitaram participar da sequência didática com disponibilidade e paciência. Que o futuro de vocês seja próspero e repleto de experiências enriquecedoras e que nunca se esqueçam de que a leitura é alimento da alma.

À Escola Estadual 21 de Abril, pela oportunidade de realização da pesquisa, e à equipe gestora, pelo apoio e compreensão.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pelo incentivo aos estudos e pela concessão do afastamento que possibilitou a conclusão desta dissertação.

Aos meus amigos, pela compreensão diante de tantos convites recusados e pelo constante incentivo ao longo dessa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização e conclusão desta pesquisa.

Num passado recente,
poucas mulheres
aprenderam a ler e a
escrever.
Minhas avós não sabiam. Minha mãe
estudou até o 4° ano primário. A
bisavó paterna do meu filho não lia,
não escrevia e tampouco
estimulou as filhas a prosseguirem nos
estudos. No presente, a despeito de todo
avanço tecnológico, milhões de mulheres
pelo mundo são proibidas ou não
têm oportunidades de estudar.
Escrevo por elas.
Marta Helena Cocco

RESUMO

Este estudo parte da compreensão de que a leitura literária como prática social mediada, pode ser capaz de promover sensibilização, reflexão crítica e ampliação de repertório cultural. Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo analisar de que modo a mediação da leitura literária, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática com cinco contos da obra *Não presta pra nada* (2016), de Marta Helena Cocco, pode contribuir para a constituição de aspectos formativos do leitor no 1º ano do Ensino Médio. De abordagem qualitativa e natureza exploratória, esta pesquisa caracteriza-se como uma intervenção pedagógica, por envolver planejamento, aplicação e análise de uma sequência didática em sala de aula. O aporte teórico está ancorado nos estudos de Cosson (2009), Colomer (2007), Candido (1995), Zilberman (1991), Martins (2006), Voltolini (2020) e Cocco (2009; 2016), que discutem literatura, formação do leitor e valorização da produção literária regional. A sequência didática foi desenvolvida em cinco aulas, ao longo de duas semanas, em uma escola Estadual do município de Juína/MT. As atividades incluíram apresentação da autora, leitura em grupos, discussão mediada, exibição de vídeo, produção de ilustrações e aplicação de questionário diagnóstico antes da intervenção e questionário avaliativo após a intervenção. Os dados do questionário diagnóstico evidenciaram fragilidade do hábito leitor entre os estudantes. Embora reconheçam a importância da leitura, a maioria declarou não manter prática regular de leitura literária, demonstrando preferência por conteúdos digitais. Após a intervenção, observou-se recepção majoritariamente positiva da obra, com destaque para o reconhecimento de temáticas relacionadas a gênero, desigualdade social e experiências familiares. Verificou-se também o fortalecimento simbólico da literatura mato-grossense, ainda que a ampliação autônoma do repertório regional não tenha ocorrido de forma imediata, evidenciando que a formação do leitor literário não se consolida por meio de ações pontuais, mas requer continuidade e condições estruturais adequadas. Ainda assim, a sequência didática mostrou-se capaz de mobilizar reflexões e indícios de constituição formativa, reafirmando o potencial da literatura produzida em Mato Grosso como parte integrante da literatura brasileira e como recurso relevante para a formação leitora no Ensino Médio, desde que inserida de forma sistemática e mediada no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação do leitor literário, Sequência didática, Recepção literária, Marta Cocco.

ABSTRACT

This study stems from the understanding that literary reading, as a mediated social practice, can promote awareness, critical reflection, and the expansion of cultural repertoire. In this context, this research aimed to analyze how the mediation of literary reading, carried out through the application of a didactic sequence with five short stories from the work *Não Presta pra Nada* (2016), by Marta Helena Cocco, can contribute to the development of formative aspects of the reader in the first year of high school. With a qualitative and exploratory approach, this research is characterized as a pedagogical intervention, as it involves the planning, application, and analysis of a didactic sequence in the classroom. The theoretical framework is anchored in the studies of Cosson (2009), Colomer (2007), Candido (1995), Zilberman (1991), Martins (2006), Voltolini (2020), and Cocco (2009; 2016), who discuss literature, reader development, and the appreciation of regional literary production. The teaching sequence was developed over five classes, over two weeks, in a state school in the municipality of Juína/MT. The activities included an introduction to the author, group reading, mediated discussion, video screening, illustration production, and the application of a diagnostic questionnaire before the intervention and an evaluative questionnaire at the end. The data from the diagnostic questionnaire revealed a weakness in the reading habits among the students. Although they recognized the importance of reading, most stated that they did not maintain a regular practice of literary reading, demonstrating a preference for digital content. After the intervention, a predominantly positive reception of the work was observed, with emphasis on the recognition of themes related to gender, social inequality, and family experiences. The symbolic strengthening of Mato Grosso literature was also observed, even though the autonomous expansion of the regional repertoire did not occur immediately, demonstrating that the formation of the literary reader is not consolidated through isolated actions, but requires continuity and adequate structural conditions. Even so, the didactic sequence proved capable of mobilizing reflections and indications of formative constitution, reaffirming the potential of literature produced in Mato Grosso as an integral part of Brazilian literature and as a relevant resource for reader development in secondary education, provided it is systematically and mediatedly inserted into the school context.

Keywords: Training the literary reader, teaching sequence, Literary reception, Marta Cocco.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Naturalidade dos Estudantes 79
Gráfico 2 – Local de nascimento do pai 80
Gráfico 3 – Local de nascimento da mãe 80
Gráfico 4 - Hábito de leitura 81
Gráfico 5 -Tipos de leitura 84
Gráfico 6 - Frequência de leitura de obras literárias na Escola 85
Gráfico 7 - Gênero textual lido com mais frequência 87
Gráfico 8 - Tempo dedicado a leitura 89
Gráfico 9 – Análise das respostas, após a aplicação da sequência didática 94
Gráfico 10 - Aspetos que mais chamaram atenção na obra 97
Gráfico 11 - Impacto formativo da obra na percepção dos estudantes 98
Gráfico 12 - Percepção sobre Juína/MT, após a leitura 100
Gráfico 13 - Identificação com Juína/MT ou Cultura local 100
Gráfico 14 - Busca por outros escritores de Mato Grosso 102
Gráfico 15 - Importância de ler autores da própria região 102
Gráfico 16 - Participação em atividades semelhantes 104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Leitura em grupo.....106

Figura 2 Leitura dos contos 106
Figura 3 Leitura do conto Roupa Suja 107
Figura 4 Leitura coletiva 107
Figura 5 Video relacionado a obra 107
Figura 6 Quarta etapa.....107
Figura 7 Terceira etapa 107
Figura 8 Contextualização da obra.....107
Figura 9 mostra das ilustrações 111
Figura 10 interpretação dos estudantes.....111
Figura 11 Estado de Mato Grosso 111
Figura 12 Percepção dos alunos 111
Figura 13 Visão da figura feminina.....112
Figura 14 Exposição das ilustrações.....112
Figura 15 Encerramento da sequência didática 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVALIA/MT	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
DRC/MT – EM	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Médio
IPL	Instituto Pró-Livro
SEE	Sistema Estruturado de Ensino
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15
2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO 21
2.1 Mediação da leitura literária no contexto escolar 26
3 FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA BNCC E DRC/MT-EM 29
3.1 A leitura literária na Educação Básica e os desafios contemporâneos 29
3.2 A literatura no Ensino Médio sob a perspectiva da BNCC e DRC/MT - EM 35
4 A LITERATURA BRASILEIRA PRODUZIDA EM MATO GROSSO 43
4.1 Breve Contexto histórico e cultural da produção literária de Mato Grosso 43
4.2 Principais vozes da Produção Literária de Mato Grosso 50
5.1 Marta Helena Cocco: Voz que ecoa 57
5.2 Obra Não Presta Pra Nada (2016), Marta Cocco 61
6 METODOLOGIA: ETAPAS DA PESQUISA 65
6.1 Contexto em que se apresenta a sequência didática 66
6.2 Participantes da Pesquisa 68
6.3 Delineamento metodológico 69
6.4 Delimitação do corpus da sequência didática 73
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DESENVOLVIDOS DURANTE A PESQUISA 78
7.1 Perfil dos estudantes e relação inicial com a leitura literária 79
7.2 Análise do questionário após aplicação da sequência didática 94
7.2.1 Avaliação da leitura e engajamento com a obra 94
7.2.2 Elementos da narrativa que mobilizaram os estudantes 96
7.2.3 Impacto formativo e reflexão crítica 98
7.2.4 Identificação com o contexto regional 99
7.2.5 Ampliação do repertório literário regional 101
7.2.6 Interesse na continuidade de práticas de leitura semelhantes 103
7.3 Mediação da leitura em sala de aula: desafios e avanços 105
7.4 Etapa final da sequência didática: ilustração 110

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 114
REFERÊNCIAS 118
APÊNDICES 125
APÊNDICE I 126
Apêndice I - Questionário impresso sobre hábitos de leitura e literatura mato-grossense 126
Hábito de leitura: 126
APÊNDICE II 128
ANEXOS 130

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa parte da ideia de que a leitura literária desempenha um papel essencial na formação do ser humano, possibilitando o fortalecimento do seu desenvolvimento intelectual, cultural, sensível e crítico. Por meio da leitura, é possível transitar por diferentes tempos, espaços e culturas, ampliando horizontes e promovendo a construção de novos saberes.

Ao ter contato com narrativas e personagens diversos, o leitor amplia sua capacidade de se colocar no lugar do outro, exercitando a empatia, o autoconhecimento e a compreensão das emoções humanas. Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como um espaço de fruição estética e imaginação, conforme discutem autores como Candido (1995) e Cosson (2009).

Antonio Candido (1995, p. 186), em seu estudo *O direito à literatura*, estabelece uma relação entre literatura e direitos humanos a partir de duas perspectivas centrais. Na primeira, o autor compreende a literatura como uma necessidade universal, cuja fruição deve ser garantida, uma vez que sua ausência compromete a constituição plena da personalidade humana. Assim, o autor infere que a literatura, “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.”

Na segunda percepção o autor aponta a literatura como um meio para o qual o indivíduo poderá compreender melhor a realidade na qual está inserido, e o mundo a sua volta, sendo a literatura neste caso também uma fonte de denúncia. Conforme se observa em Candido (1995, p. 186), “[...] pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual, as condições de vida e condições políticas.” Assim, para o autor ambas as percepções corroboram para a compreensão de que a literatura possui caráter humanizador.

Diante dessa perspectiva, a literatura não deve ser compreendida apenas como forma de entretenimento, mas como uma necessidade fundamental do ser humano, tendo em vista seu papel na formação ética, sensível e social dos indivíduos. Essa compreensão sustenta a defesa da literatura como um direito, cuja presença na educação básica é essencial para a constituição de sujeitos críticos e socialmente conscientes.

Nesse sentido, discutir a formação do leitor literário no contexto da educação básica torna-se fundamental, especialmente quando se busca uma prática educativa capaz de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, sensíveis e socialmente conscientes. Para que a leitura cumpra esse papel transformador e formativo, é imprescindível garantir o acesso a obras literárias diversas e representativas, que dialoguem com o universo e a vivência dos estudantes, como é o caso da literatura produzida em Mato Grosso.

Nesse contexto, a valorização da produção literária do Estado revela-se uma importante estratégia pedagógica, pois fortalece a identidade cultural dos estudantes e reconhece a literatura regional como parte essencial do patrimônio literário brasileiro. Ao aproximar os alunos de sua própria realidade cultural, a leitura dessas obras pode desenvolver habilidades críticas e interpretativas, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Entretanto, pesquisas recentes indicam que, ao longo da trajetória escolar, especialmente no Ensino Médio, muitos estudantes demonstram distanciamento em relação à leitura literária. Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2024) apontam que, no período investigado, 57% da população brasileira declarou não se considerar leitora, evidenciando uma redução significativa no número de leitores, sobretudo entre os jovens. Esse cenário tem sido associado, entre outros fatores, à crescente presença das tecnologias digitais, à preferência por conteúdos breves e de fácil acesso e à fragilidade de práticas escolares que promovam experiências consistentes de leitura literária. Esses dados devem ser compreendidos como parte de um contexto mais amplo, que revela desafios estruturais no fomento à leitura no país.

Quando se observa esse panorama sob a perspectiva do Estado de Mato Grosso, os desafios tornam-se ainda mais evidentes. De acordo com a 6° edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo* Instituto Pró-Livro (2024), revela que Mato Grosso figura entre os estados com menores índices de leitores, durante o período investigado apenas 36% da população se declarou leitora. Embora o Estado possua uma produção literária significativa e autores premiados no cenário regional e nacional, no contexto escolar percebe-se que a produção literária de Mato Grosso ainda ocupa um espaço reduzido nas práticas de leitura literária, sobretudo no ensino médio, etapa que compõe a educação básica. Essa condição contribui para o desconhecimento de autores que publicam no Estado por parte dos estudantes e

limita o contato com obras que dialogam diretamente com suas referências culturais, sociais e territoriais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem e integrem a literatura local ao ensino de Língua Portuguesa, nesta etapa de ensino.

As Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), estabelecem competências e habilidades que orientam o ensino de linguagens e suas tecnologias, incluindo práticas de leitura e interpretação de textos literários como parte da formação linguística e cultural dos estudantes. Contudo, esses documentos não apresentam uma orientação clara e mais detalhada sobre a inclusão ou o tratamento específico da literatura regional. A BNCC define um conjunto de aprendizagens e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em âmbito nacional, constituindo uma referência para a elaboração dos currículos da Educação Básica. Nesse contexto, cabe aos sistemas estaduais e municipais de ensino adequar e complementar essas diretrizes, organizando seus currículos e definindo abordagens pedagógicas, bem como a seleção de obras e práticas de leitura que dialoguem com as especificidades socioculturais de cada contexto.

Nesse cenário, a presença da produção literária de Mato Grosso no espaço escolar não decorre necessariamente, de uma orientação curricular específica voltada ao estudo de autores, obras e produções regionais, quando ocorre, dependem, em grande medida do engajamento e da iniciativa docente.

Diante desse cenário, esta pesquisa insere-se no campo das discussões sobre a formação de leitores literários no ensino médio, com foco na mediação pedagógica realizada por meio da aplicação de uma sequência didática. O estudo toma como corpus a obra *Não presta pra nada (2016)*, de Marta Cocco, escritora que reside em Mato Grosso desde a década de 1990, cujos textos abordam temáticas como identidade, pertencimento, preconceito e invisibilidade social, dialogando com o cotidiano de estudantes da rede pública e com questões sociais contemporâneas. Tal delimitação justifica-se por compreender que o Ensino Médio representa momento decisivo na consolidação das práticas leitoras, uma vez que os estudantes já possuem percurso escolar constituído e se encontram em fase de maior amadurecimento cognitivo e crítico, o que possibilita o aprofundamento da leitura literária e da discussão interpretativa.

O trabalho tem como objetivo analisar de que modo a mediação da leitura literária, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática com cinco contos

da obra *Não presta pra nada* (2016), de Marta Helena Cocco, pode contribuir para a constituição de aspectos formativos do leitor no 1º ano do Ensino Médio. A aplicação da sequência didática ocorreu na Escola Estadual 21 de Abril, situada no município de Juína/MT. Partiu-se do entendimento de que a formação do leitor literário constitui um processo contínuo e não linear, influenciado por experiências prévias, práticas escolares e condições socioculturais, não se restringindo a resultados imediatos.

A escolha da obra *Não presta pra nada* justifica-se por sua linguagem acessível, temática contemporânea e potencial de diálogo com a realidade dos jovens estudantes da rede pública. Além disso, a seleção considerou a disponibilidade da obra na biblioteca municipal da cidade, favorecendo o acesso dos estudantes ao texto literário e reforçando a valorização da produção literária local.

Importa destacar que a valorização da literatura produzida em Mato Grosso, neste estudo, não se fundamenta em perspectiva ufanista ou regionalista, mas na compreensão de que tal produção integra a literatura brasileira e possui potencial estético e formativo equivalente a outras obras amplamente difundidas no cânone nacional. Ao mesmo tempo, por dialogar com contextos socioculturais mais próximos da realidade dos estudantes, pode favorecer processos de identificação, reconhecimento e ampliação interpretativa.

Para dar conta dessas reflexões, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, organizada em três ações principais: revisão bibliográfica e análise documental, com ênfase nas orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso, relativas ao ensino de literatura; levantamento diagnóstico, por meio da aplicação de questionários aos estudantes, com o objetivo de identificar hábitos de leitura e percepções iniciais sobre a literatura produzida em Mato Grosso; e aplicação de uma sequência didática com textos selecionados da obra *Não presta pra nada*, seguida da coleta de percepções dos estudantes após a intervenção pedagógica.

A sequência didática foi desenvolvida ao longo de cinco aulas em uma turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual 21 de Abril, localizada no município de Juína/MT. As atividades envolveram a apresentação da autora e do contexto de produção da obra, leituras mediadas, discussões coletivas, atividades interpretativas em grupo e produções criativas, culminando em momentos de socialização e debate. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários antes e após a intervenção pedagógica, compostos por questões abertas, possibilitando aos estudantes

expressarem, de forma escrita e reflexiva, suas percepções e experiências relacionadas à leitura literária e à literatura regional. As respostas foram analisadas de maneira interpretativa, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), buscando identificar sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência de leitura e às práticas de mediação desenvolvidas ao longo da sequência didática.

Assim, a dissertação está organizada da seguinte forma: O primeiro capítulo tem por objetivo apresentar e delimitar a investigação, abordando a situação-problema que originou o estudo, a justificativa que evidencia sua relevância acadêmica e social, bem como o percurso de construção e delimitação do problema de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão a respeito da formação do leitor literário, abordando desde as experiências iniciais de leitura vivenciadas pela criança, conforme apontado por Paulo Freire (1989), até as discussões sobre a mediação da leitura literária no contexto escolar, a partir das contribuições de Cosson (2009), entre outros autores que discorrem sobre o tema.

O terceiro capítulo apresenta a temática referente aos desafios e ao contexto da educação básica, sob a perspectiva da BNCC e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (MATO GROSSO, 2021). Nesse capítulo, discutem-se as orientações curriculares presentes em ambos os documentos no que se refere ao ensino da literatura regional em sala de aula. A fundamentação teórica contempla, entre outros autores, Voltoline (2020), que apresenta aspectos relacionados às orientações curriculares do Estado, bem como Lajolo (1993), que aborda a influência exercida pelo docente nas práticas de leitura e na constituição do repertório literário dos estudantes no contexto escolar.

O quarto capítulo apresenta breve histórico da produção literária de Mato Grosso, como aporte teórico, neste capítulo recorre-se às contribuições de Walker (2015) e Falcão (2015), que contextualizam historicamente a produção literária mato-grossense. O capítulo contempla ainda as discussões acerca do conceito de regionalismo, a partir das contribuições de Barbosa (2011), além de apresentar alguns dos principais autores da literatura produzida em Mato Grosso.

O quinto capítulo apresenta um breve contexto da trajetória literária da autora Marta Helena Cocco, assim como a apresentação da obra *Não Presta Pra Nada* (2016), utilizada na sequência didática desenvolvida na pesquisa. Para a fundamentação teórica, mobilizam-se autores como Carbonieri (2022), Oliveira (2021) e a própria Marta Helena Cocco (2016), entre outros estudiosos que contribuem para

as reflexões acerca da produção literária da autora.

O sexto capítulo apresenta a metodologia adotada nas diferentes etapas do estudo, bem como o contexto em que a pesquisa se insere, descrevendo brevemente as características do local de realização e dos participantes envolvidos. Para o delineamento metodológico, mobilizam-se as contribuições de Baldan (2023), na qual a metodologia se aproxima com a proposta deste estudo. Assim como, Minayo (2009), e Gil (2002), cujos estudos fundamentam a abordagem qualitativa e a natureza exploratória que orientam esta investigação.

O sétimo capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados antes e após o desenvolvimento da sequência didática, assim como à etapa final da pesquisa, correspondente à produção de ilustrações da obra realizada pelos estudantes. Para a análise dos resultados, retomam-se autores já mobilizados na fundamentação teórica, como Teresa Colomer (2007), entre outros, buscando estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos e as práticas desenvolvidas ao longo da investigação.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomados os principais aspectos da pesquisa, os desafios e possibilidades da proposta desenvolvida. Os resultados indicam que, embora o tempo destinado à aplicação da sequência didática tenha sido reduzido, observaram-se aspectos relevantes para o processo de formação do leitor literário. Verificou-se ainda que a sequência didática, quando planejada e aplicada de forma intencional, pode contribuir tanto para o desenvolvimento das práticas de leitura quanto para a ampliação do conhecimento dos estudantes acerca de autores e obras literárias brasileiras produzidas no Estado de Mato Grosso. Desse modo, a proposta favorece a ampliação do repertório literário dos estudantes e dialoga com as reflexões de Candido (1995) sobre o direito à literatura, ao considerar que o acesso a diferentes manifestações literárias contribui para o caráter humanizadora da literatura. Nesse sentido, compreende-se que a inserção e valorização de produções literárias regionais no espaço escolar fortalecem a compreensão da literatura como prática social e cultural, além de evidenciarem a mediação pedagógica como elemento central nos processos de formação de leitores literários.

1 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

O primeiro contato do ser humano com a leitura e a literatura acontece ainda na infância. Antes de saber decodificar os códigos para aprender a ler e escrever, a criança, por meio da oralidade, tem o primeiro contato com a literatura e uma variedade de gêneros literários, como poemas, contos, causos e cantigas folclóricas. Essa leitura inicial do mundo é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da criatividade, que mais tarde serão mobilizadas no contato com os textos escritos.

Segundo Soares (2019, p.03):

> A criança espontaneamente faz diversas leituras desde que nasce. Lê o mundo à sua volta, lê gestos, movimentos, emoções, sensações, sons e tudo que compõe seu universo. Estas são as primeiras leituras. Por conseguinte, para formar leitores é necessário estimular estas diversas leituras e despertar o interesse da criança pelos livros, histórias, contos e recontos.

Assim como Soares (2019), outros autores também enfatizam que a leitura acontece muito antes do ato de saber ler palavras, e sim com a leitura do mundo a sua volta. De acordo com Freire (1989, p.11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela. A leitura da palavra não é apenas leitura mecanicamente aprendida, mas uma releitura do mundo.”

Para Martins (2006, p. 40), “na infância, a criança lê o mundo de maneira sensorial, por meio dos cinco sentidos: olfato, paladar, audição, tato e visão.” Essa forma de leitura possibilita a construção de um repertório inicial de experiências e conhecimentos, mesmo antes do processo de alfabetização, e tende a acompanhar o sujeito ao longo de toda a vida.

No entanto, é durante a escolarização formal que tem se estruturado o percurso para a consolidação de um leitor literário. Como destaca Colomer (2007), a escola tem a responsabilidade de garantir experiências significativas de leitura, capazes de formar leitores competentes e apaixonados. Ao chegar à escola, se a criança já possui uma vivência e experiência com a leitura e a literatura, tem mais facilidade no processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura. O gosto pela leitura literária, quando existe, tende a acompanhar a criança até o ensino fundamental.

A escola deveria corresponder a essa experiência, ou mesmo provê-la, no caso de alunos que não a possuem. “No entanto, historicamente ela investiu no caminho inverso”, como sugere Martins (2006, p. 25):

> Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Essa reflexão pontua que a formação do leitor deve ir além da decodificação de símbolos. Trata-se de uma prática dialógica, na qual o sujeito lê, interpreta e ressignifica o mundo em interação com o texto. A literatura, nesse sentido, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um meio para a emancipação do indivíduo, permitindo que ele compreenda criticamente a realidade e atue como protagonista na construção de sua história.

Nessa perspectiva, Todorov (2010, p. 23–24) afirma que:

> Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Nesse contexto, a literatura é compreendida não apenas como meio de entretenimento, mas também como um elemento que contribui para a construção do conhecimento e para a organização do pensamento. Esse processo de formação leitora inicia-se, em geral, nos primeiros anos da Educação Básica, sendo influenciado por fatores familiares, culturais e sociais que cercam a criança desde a infância. No entanto, ao chegar ao Ensino Médio, observa-se um declínio no interesse pela leitura literária entre jovens, o que pode comprometer a continuidade desses processos formativos, especialmente quando as práticas escolares deixam de favorecer experiências significativas de leitura.

De acordo com Colomer (2007), a escola tem papel decisivo na construção do vínculo do aluno com a leitura literária, sendo justamente nos anos posteriores da escolarização que esse vínculo tende a se fragilizar quando a literatura passa a ser tratada de forma excessivamente escolarizada e distanciada da experiência do leitor.

Partindo desse entendimento, a mediação do professor, especialmente nas aulas de língua portuguesa, é crucial para que o aluno se aproxime da literatura e a incorpore entre seus hábitos. Cabe ao professor propor atividades que favoreçam a interação com os textos literários, esta interação pode despertar no estudante o interesse por diferentes gêneros e estilos.

Além do trabalho com a literatura de maneira específica, é importante que o professor tenha também experiência de vida que lhe permita manter um distanciamento crítico das coisas que observa, posição essencial para a leitura da literatura e a formação do leitor.

Segundo Barbosa e Cocco (2019, p. 16):

> [...] o professor, ao trabalhar a leitura do texto literário, precisa, antes de tudo, ser um indivíduo com alguma experiência de vida, que lhe permita ter a paciência necessária para não se envolver plenamente nas tensões provocadas pelo cotidiano, distanciando-se criticamente delas para que possa construir sua compreensão das condições em que atua.

Everton Barbosa e Marta Cocco, em seu texto *O ético e o estético no ensino de literatura: o sujeito e sua experiência*, enfatizam que o professor não pode ser apenas um agente transmissor de conteúdo e sim um mediador sensível e experiente no universo da leitura. Para despertar nos estudantes o interesse genuíno pela literatura, é essencial que o educador seja, ele próprio, um leitor. Evidenciando, para os estudantes, sua experiência com a leitura, possibilitando não apenas ensiná-los sobre sua importância, mas inspirá-los quanto ao ato de ler.

Nessa perspectiva, Cosson (2009, p. 17) complementa ao afirmar que:

> Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

O autor entende a literatura como um meio pelo qual o ser humano pode se conectar com outras experiências e realidades, ampliando sua compreensão do

mundo e de si mesmo. Ao vivenciar o texto literário, o leitor incorpora perspectivas e sentimentos alheios, sem renunciar sua própria identidade. Dessa forma, a literatura constitui uma experiência transformadora que permite o encontro entre o eu e o outro, promovendo uma ampliação da visão de mundo.

Para Zilberman (1991), a obra literária possibilita ao indivíduo estabelecer um elo com o mundo, uma vez que o texto passa a se constituir como mediador entre o sujeito e a realidade. Por meio da leitura, o leitor pode conhecer outras experiências humanas e ampliar sua compreensão sobre diferentes realidades, ainda que essa vivência ocorra de forma mediada pela representação construída no texto.

Nessa perspectiva, a leitura literária também pode provocar o sujeito a refletir criticamente sobre a própria realidade e a questioná-la. Zilberman (1991, p. 18) reafirma que “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto”. Colomer (2007) sugere que é necessário levar em consideração que o processo de formação do leitor é um percurso multifacetado que envolve a construção gradual de habilidades e o desenvolvimento de um gosto pessoal pela leitura. Essa formação não se restringe à capacidade técnica de decodificar palavras e compreender textos, mas envolve também a sensibilização para o valor estético e cultural das obras literárias, bem como a capacidade de refletir criticamente sobre o conteúdo lido.

Todorov (2010, p. 43) enfatiza que:

> Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ("nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação"), arrisca-se a nos conduzir a um impasse — sem falar que dificilmente poderá ter como conseqüência o amor pela literatura.

O autor defende que o leitor literário busca no texto o sentido para a compreensão de si mesmo e do mundo. Nessa perspectiva o autor chama atenção ainda para o caminho que a literatura vinha sendo ensinada em sala de aula na França de sua época, de modo generalizado e automático, sem que haja de fato aproximação do leitor com o texto. Percebemos, no entanto, que no noroeste de Mato Grosso o

ensino de literatura ainda apresenta essas características de forma predominante.

Neste sentido, para formar um leitor é necessário que ele tenha acesso não apenas à leitura funcional, mas também à leitura literária, que amplia o horizonte de experiências, provoca empatia e estimula a imaginação. Para que isso ocorra, o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem precisa estar atento a práticas pedagógicas que incentivem o hábito pela leitura literária.

De acordo com Dias (2016, p. 216), "[...] é interessante que num processo de educação literária sejam investidos esforços a fim de que o leitor se sinta atraído pelo objeto, isto é, que entre eles exista algum tipo de identidade [...]". Nesse sentido, torna-se necessário que as obras e autores sejam apresentados aos estudantes não apenas com o intuito de memorização mecânica, mas a fim de que o leitor se identifique com o texto que lê, possibilitando uma conexão entre o texto e o leitor.

Ao abordar sobre a importância da literatura na formação do leitor, Baldan (2023) defende que a leitura deve ser vivenciada como um momento de prazer e envolvimento, com reflexão a respeito da leitura de fruição:

> Leitura de fruição, como é conhecida, é o contato com a leitura de uma forma lúdica, leve, prazerosa. O leitor consegue fazer associações com o texto lido, construir repertório diante de suas experiências prévias e apropriar-se da leitura de forma a transformá-lo. É o caráter humanizador da literatura em ação (Baldan, 2023, p. 42).

Ao considerar a leitura como um processo de fruição e refletir sobre o papel que a literatura desempenha na vida humana, Candido (1999, p. 82) amplia a discussão para um plano universal, afirmando que;

> Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.

Neste estudo, o autor evidencia que a literatura, especialmente quando vivenciada como fruição, ocupa um papel essencial na formação humana, ao cumprir não apenas uma função formativa, mas também uma função psicológica, uma vez que responde a uma necessidade universal de ficção e de fantasia. Podemos dizer que a experiência literária se constitui também como necessidade elementar do ser humano a ser satisfeita, tanto no plano individual quanto no coletivo. Como "necessidade universal" entendemos a necessidade de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, o que contribui para a organização da experiência humana, liberta o indivíduo

do caos e, consequentemente, exerce uma função humanizadora, sendo indispensável ao desenvolvimento da personalidade.

De acordo com Martins (2006, p. 17):

> Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Assim, investir no incentivo à leitura literária, especialmente no processo de formação de crianças e jovens, significa compreender a leitura como uma prática social, cultural e humanizadora, construída ao longo da vida e perpassado por experiências familiares, escolares e socioculturais.

Neste sentido, Pereira (2016, p. 59) aponta que:

> É preciso valorizar o texto literário em ambiente escolar ao entender que o incentivo à leitura literária é fundamental para a formação de leitores autônomos. Este percurso, em nosso entendimento, passa pela valorização da especificidade do literário enquanto modalidade textual por meio da apresentação detida do texto literário aos leitores em formação, [...].

Nesse percurso, a escola ocupa um lugar central, uma vez que é, para muitos estudantes, o principal espaço de acesso sistemático à literatura. Dessa forma, a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a fruição, a escuta sensível, o diálogo com as experiências dos alunos e o contato significativo com diferentes obras literárias torna-se condição fundamental para o fortalecimento do vínculo com a leitura.

1.1 Mediação da leitura literária no contexto escolar

A mediação da leitura literária constitui elemento central no processo de formação do leitor no espaço escolar. No âmbito da educação básica, a leitura literária não se realiza de forma espontânea ou autossuficiente, mas demanda organização pedagógica, planejamento e intervenção docente sistematizada, de modo a favorecer a construção de sentidos e a ampliação do repertório interpretativo dos estudantes.

Rildo Cosson (2009), ao discutir o letramento literário, destaca que a leitura literária na escola deve ser compreendida como prática social mediada, organizada a partir de procedimentos que possibilitem ao estudante experienciar o texto literário em sua dimensão estética e formativa. Para o autor, a mediação não se reduz à explicação de conteúdo ou à transmissão de interpretações prontas, mas implica criar condições para que o leitor dialogue com o texto, confronte expectativas e elabore sentidos próprios, em interação com outros leitores.

Nesse sentido, a mediação assume papel estruturante na constituição do leitor literário, uma vez que possibilita a passagem da leitura meramente decodificadora para uma leitura interpretativa, crítica e reflexiva. Conforme Cosson (2009, p.30), a escola deve oferecer ao estudante instrumentos que lhe permitam “conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”, o que pressupõe práticas organizadas e intencionalmente conduzidas.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Antonio Candido (1995), ao conceber a literatura como prática humanizadora. Se a literatura possui potencial de ampliar a percepção da realidade e de promover experiências simbólicas significativas, a mediação escolar torna-se fundamental para que tal potencial se realize no contexto educativo. A construção formal da obra literária, conforme destaca Candido, demanda um leitor capaz de perceber suas estruturas e significações, capacidade que, em muitos casos, precisa ser desenvolvida no espaço escolar por meio da orientação docente.

De modo semelhante, Zilberman (1991) aponta que a escola historicamente reproduziu modelos tradicionais de ensino de literatura, frequentemente centrados na memorização de dados historiográficos ou na fragmentação textual. A mediação, nesse contexto, apresenta-se como possibilidade de deslocamento dessas práticas, favorecendo a leitura integral de obras e a construção coletiva de interpretações.

Assim, compreende-se, nesta pesquisa, a mediação da leitura literária como prática pedagógica planejada e intencional, realizada pelo professor com o objetivo de favorecer a interação entre leitor e texto, estimular o diálogo interpretativo e promover a ampliação das experiências de leitura. Trata-se de intervenção que organiza a experiência estética, sem substituí-la, buscando criar condições para que o estudante participe ativamente da construção de sentidos.

No contexto desta investigação, a mediação materializou-se por meio da aplicação de uma sequência didática estruturada em momentos de leitura orientada,

discussão em grupo, problematizações coletivas e atividades de socialização interpretativa. Ao analisar os efeitos dessa intervenção, buscou-se compreender de que maneira a prática mediadora pode mobilizar aspectos formativos do leitor no Ensino Médio, reconhecendo, ao mesmo tempo, os desafios e as potencialidades desse processo.

2 FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA BNCC E DRC/MT-EM

Neste capítulo, desenvolve-se a reflexão sobre o processo de formação do leitor na Educação Básica, assim como os desafios enfrentados no contexto da contemporaneidade, propondo discussões em relação as orientações curriculares para o ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa na etapa Ensino Médio, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio (DRC/MT-EM) (2021), documentos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Básica no país e no Estado de Mato Grosso. Como aporte teórico, utilizam-se os estudos de Zilberman (1991), Baldan (2023), Voltolini (2020) e Martins (2006), autores que dialogam com a temática que será apresentada.

2.1 A leitura literária na Educação Básica e os desafios contemporâneos

A leitura literária possibilita ao leitor não apenas a compreensão expressiva do que se lê, mas constitui-se como uma experiência formadora, no sentido de que contribui para a constituição do sujeito, para a atribuição de sentidos à realidade e para a elaboração da experiência social e cultural do leitor. Como apontado na obra *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor*, de Annie Rouxel (2012, p. 7), “Mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência”. Na obra, a autora aborda que a leitura literária envolve dimensões afetivas, identitárias e simbólicas, sendo o investimento pessoal do leitor uma condição necessária para a experiência estética e para sua formação.

Embora apontada por diferentes autores como essencial para o processo de formação humana, a leitura literária, no contexto da escolarização, não é percebida pela maioria dos jovens sob esse mesmo olhar. É comum observar maior aproximação com a leitura nas fases iniciais da infância e no Ensino Fundamental, tendendo a diminuir à medida que os estudantes avançam nos anos de escolarização. Nesse sentido, Colomer (2007) destaca que a relação dos adolescentes com a leitura literária, no contexto escolar, sofre um enfraquecimento progressivo, especialmente quando as práticas de ensino passam a privilegiar abordagens excessivamente

técnicas, históricas ou avaliativas, em detrimento da experiência de leitura e da fruição do texto literário.

Nos últimos anos, ao chegar ao Ensino Médio, observa-se um declínio no interesse pela leitura literária entre jovens, o que pode comprometer a continuidade desses processos formativos. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), constitui um levantamento nacional periódico sobre hábitos e práticas leitoras da população brasileira, realizado em diferentes edições desde 2001. A 6ª edição ocorreu no período de abril a julho de 2024, em 208 municípios brasileiros, nos quais foram entrevistadas cerca de 5.504 pessoas com mais de cinco anos de idade. Os dados da pesquisa, divulgados em 2024, oferecem indicadores relevantes a respeito do comportamento leitor, do acesso aos livros e dos processos de formação de leitores no país (Instituto Pró-Livro, 2024).

De acordo com os dados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2024), pela primeira vez desde sua 1ª edição, o número de não leitores superou o número de leitores, cerca de 57% da população brasileira declarou não se considerar leitora no período investigado e 47% se declararam leitora, revelando uma tendência de redução no hábito da leitura. A pesquisa aponta, ainda, que esse declínio ocorre em meio à crescente presença das tecnologias digitais, as quais têm influenciado as formas de acesso à informação, com a preferência por conteúdos de rápida circulação e consumo imediato, refletindo um progressivo distanciamento das práticas de leitura literária, que demanda tempo e paciência para a construção plena de sentidos.

De acordo com Santos (2022), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm se integrado de forma crescente à sociedade, o que exige a ampliação da compreensão sobre as práticas sociais de leitura, tanto em contextos presenciais quanto em ambientes digitais.

Prevedello e Noal (2010, p. 6) acrescentam que:

> As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) abusam da linguagem audiovisual para prender seus espectadores e usuários. Por isso, torna-se necessário refletir sobre os efeitos e as implicações dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Conforme as contribuições de Prevedello e Noal (2010), as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, atraindo cada vez mais atenção de crianças, jovens e adultos. Neste sentido, a discussão sobre os efeitos e práticas de ensino aprendizagem nessa nova era se

tornam urgentes, na medida em que seu domínio se torna condição para participação social. O uso das tecnologias digitais amplia também as possibilidades de acesso, como redes sociais, aplicativos, jogos, vídeos, textos e outros. Nessa fase o contato mais frequente dos jovens com os textos acontece dentro das redes sociais, no entanto esses textos são em sua maioria textos breves e de rápida compreensão. São inegáveis as contribuições que as tecnologias digitais trazem para a sociedade, para além dessas possibilidades de acesso, ampliam-se também a possibilidade de leitura de artigos, revistas, livros digitais e blogs. Contudo, na educação básica esse tipo de leitura não se sobrepõe à leitura do texto literário, uma vez que é por meio da experiência literária que se torna possível a reflexão mais profunda sobre valores, conflitos e modos de organização da vida social.

Nesse sentido, Lajolo (1993, p.76) defende a importância da literatura no currículo escolar, conforme se observa no trecho a seguir:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

A tecnologia digital possibilita ao leitor maior facilidade de acesso a obras literárias, uma vez que permite o contato com textos e livros sem a necessidade de dispor de muitos recursos materiais. No entanto, essa prática também pode se tornar prejudicial ao processo de leitura, principalmente para um leitor em formação, considerando que “[...] o uso do computador acarreta estratégias que se afastam do processo de leitura do livro impresso, uma vez que a página luminosa, exposta no écran, explora mais o ver numa leitura por escaneamento e por varredura, do que ler em sequência, [...]” (Silva, 2017, p. 217), o que pode favorecer a dispersão do leitor e a interrupção constante da leitura, sobretudo em função da navegação simultânea em outros conteúdos da internet. Contudo as tecnologias podem e devem ser utilizadas em sala de aula, mas para que isso ocorra sem que haja dispersão e o ensino aprendizagem possa de fato acontecer, o professor precisa planejar de forma estratégica as aulas e inserir as tecnologias com objetivos claros e bem definidos dentro do contexto escolar.

Lajolo (1993, p. 39) discorre sobre a implementação da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar ao afirmar que “Em meados do século XIX, a disciplina Língua Portuguesa não fazia parte do currículo da escola brasileira, situação que desagradava alguns educadores”, evidenciando o quão recente é a consolidação dessa área no contexto da educação brasileira. Atualmente, após as reformulações curriculares associadas à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa passou a ocupar uma carga horária mais significativa.

No entanto, por se tratar da língua materna e de um componente curricular considerado por diversos teóricos como indispensável à formação dos estudantes, em razão de seu amplo e diverso repertório de conhecimentos, os tempos destinados às aulas tornam-se, muitas vezes, insuficientes para contemplar, de modo aprofundado, todos os conteúdos e práticas que lhe são atribuídos, entre eles, o trabalho sistemático com a leitura literária (Pereira, 2016).

Compreender a literatura como processo de formação humana implica, portanto, reconhecer o papel da escola e do professor nesse percurso. As práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais podem contribuir para a formação do leitor, desde que organizadas pedagogicamente e acompanhadas pela mediação docente, de modo a evitar que o estudante se perca no processo de leitura ou se disperse diante dos múltiplos recursos oferecidos pelos ambientes digitais.

De acordo com Todorov (2010, p. 33):

> Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes.

Todorov no texto *A literatura em perigo (2010),* chama atenção para a forma como o ensino de literatura vinha sendo conduzido na Educação Básica da França na década de 2000, relacionando esse processo à própria formação dos professores. Mantidas as diferenças contextuais e históricas, percebemos, no entanto, que, ao longo dos anos, tornou-se comum no Brasil a reprodução de abordagens excessivamente teóricas e metodológicas no ensino de literatura, com ênfase em

conteúdos históricos e em textos canônicos[1], em detrimento da experiência de leitura. A partir de Todorov, consideramos que não é a falta de obras ou autores que põe a literatura em perigo, mas sim a forma como tem sido abordada nas práticas de ensino e nas instituições culturais, que muitas vezes priorizam métodos e teorias em detrimento do contato direto com o sentido das obras literárias, afastando leitores da experiência rica e humana que a literatura pode oferecer.

Nesse sentido, Pereira (2016, p. 62) contribui ao afirmar que:

> Em alguns casos, encontramos, ainda, a supervalorização da teoria literária em detrimento ao contato específico com o texto literário nos cursos de Letras, o que contribui para a formação de professores de literatura, muitas vezes, mais preocupados em ensinar e discutir a Teoria da Literatura do que o enfrentamento do texto literário em sua especificidade.

Na atualidade, algumas universidades vêm reformulando suas matrizes curriculares, de modo a incluir entre os componentes formativos, literatura afro-brasileira e a literatura indígena, bem como práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais em sala de aula, como é o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que além de incluir esses componentes curriculares incluiu também a literatura mato-grossense, o que representa um avanço significativo no processo de formação de futuros professores.

Minha trajetória acadêmica e profissional evidencia lacunas nesse campo. Durante a graduação, não tive contato com a literatura regional, nem tão pouco com práticas de ensino utilizando as tecnologias digitais como mediadoras nas disciplinas cursadas, sendo priorizadas, quase exclusivamente, obras do cânone nacional e da literatura estrangeira, especialmente a inglesa, e métodos tradicionais de análise gramatical e interpretação. Já em minha experiência como gestora escolar, constatei que muitos professores de Língua Portuguesa tendem a reproduzir práticas de ensino pouco eficientes para os estudantes, marcadas por abordagens excessivamente técnicas e distanciadas da experiência efetiva de leitura.

[1]Textos canônicos literários são obras selecionadas e consagradas por instituições (academia, crítica, editoras) como clássicos ou modelos exemplares de uma cultura, servindo de padrão de avaliação para outras obras. A palavra "cânone" deriva do grego *kanon*, que significa vara de medir ou régua, indicando que essas obras servem como régua de qualidade literária (Moreira 2003).

Diante dessa perspectiva, Oliveira (2021, p, 29) acrescenta que:

> Há uma lacuna no ensino desta literatura nas escolas do estado, não há obras nas bibliotecas, não há investimento do governo estadual e não existe a disciplina de Literatura mato-grossense na matriz curricular das escolas, ficando, assim, os professores de língua materna sem apoio para trabalhar, dependendo unicamente de seus esforços e materiais próprios.

A afirmação evidencia que a dificuldade de inserção da literatura mato-grossense no contexto escolar não se restringe à prática individual do professor, mas está diretamente relacionada a entraves estruturais e institucionais. Ao apontar a ausência de obras nas bibliotecas, a inexistência de investimentos específicos e a não inclusão da disciplina na matriz curricular, a autora desloca a discussão do âmbito exclusivamente pedagógico para o campo das políticas públicas educacionais.

De acordo com Lajolo (1993, p. 12), “o texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária”. Esse modo de abordagem contribui para o distanciamento dos estudantes em relação à leitura literária no ambiente escolar, sobretudo no que se refere às produções de autores locais.

Para Regina Zilberman (1991, p. 20), refletir sobre a formação do leitor não significa compreender o fenômeno apenas como “uma crise de leitura”, mas reconhecer que o ato de ler não ocorre de forma isolada, estando associado a diferentes fatores sociais, ideológicos, dentre outros. Nessa perspectiva, as dificuldades relacionadas à leitura extrapolam o âmbito escolar, articulando-se às contradições presentes na sociedade brasileira, envolvendo questões relacionadas às desigualdades sociais, ao desenvolvimento e aos processos de exclusão, refletindo tanto a organização social do país quanto aspectos vinculados ao modelo burguês e capitalista.

Nessa perspectiva, as reflexões de Regina Zilberman possibilitam compreender a relevância da mediação docente no processo de formação do leitor, especialmente em contextos nos quais muitos estudantes apresentam acesso restrito aos livros e às experiências de leitura, seja em decorrência das condições sociais, da ausência de práticas leitoras no ambiente familiar ou de outros fatores que influenciam sua formação leitora.

De acordo com Baldan (2023), compreender a leitura em sua complexidade significa reconhecê-la não apenas como prática individual, mas também como prática

social, capaz de favorecer a compreensão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo ao qual está inserido. Assim, ao compreender a leitura como prática social e formativa, torna-se possível reconhecer que diferentes obras canônicas podem não ter potencial para despertar no sujeito o interesse pela literatura e contribuir para sua formação crítica e humana. Essa perspectiva reforça que a experiência de leitura não se limita ao prestígio acadêmico de determinadas produções, mas envolve também obras de maior circulação popular, capazes de mobilizar afetos, construir sentidos e ampliar horizontes (Voltolini, 2020).

Apesar de seu aspecto subjetivo e imprevisível, no contexto escolar o processo de formação do leitor deve ser intencional e sistemático, envolvendo práticas pedagógicas que vão além da simples leitura de textos. Atividades como a interpretação de obras, debates, contato com diversas obras, produções escritas e a leitura compartilhada podem proporcionar ao estudante uma vivência literária mais rica e engajadora. A escola, portanto, tem um papel insubstituível nesse processo, pois, em muitos casos, é o principal espaço de contato dos jovens com a literatura (Martins, 2006).

Com base nessas contribuições, compreende-se que a literatura, quando trabalhada a partir de uma perspectiva centrada no estudante e mediada por práticas pedagógicas que valorizam a experiência leitora, assume um papel decisivo na ampliação dos horizontes culturais, na construção da autonomia leitora e no desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme aponta Voltolini (2020) a leitura literária, ao favorecer a recepção ativa do texto e o diálogo com a realidade dos alunos, contribui para que crianças e jovens possam reinterpretar suas experiências, reconhecer sua identidade cultural e vislumbrar novas possibilidades de existência. Desse modo, o ensino de literatura reafirma-se como espaço formativo essencial na Educação Básica, condição necessária para a formação de leitores críticos e socialmente conscientes.

2.2 A literatura no Ensino Médio sob a perspectiva da BNCC e DRC/MT - EM

Publicada ao final de 2017 e prevista pela Constituição Federal dede 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (2018) constitui-se como documento normativo que orienta a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil, estabelecendo competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao

longo da escolarização. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no componente curricular Língua Portuguesa, no Campo Artístico-Literário, a BNCC atribui centralidade às práticas de linguagem, compreendendo a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística como dimensões indissociáveis do processo de formação dos estudantes (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC Brasil (2018), é fundamental que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam analisar informações e posicionar-se ética e criticamente diante de diversos conteúdos, sendo a leitura de obras que representem a diversidade cultural do país uma estratégia enriquecedora nesse processo formativo.

Para Zilberman (1991), a escola constitui-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem da leitura e da escrita, para o contato com a literatura e para o desenvolvimento do gosto pela leitura, quando esses objetivos não se concretizam, surgem dificuldades que se refletem no âmbito cultural dos estudantes e que demandam intervenções educativas para serem superadas.

Nessa perspectiva, a BNCC destaca que a formação do leitor ultrapassa o ato de ler como decodificação, exigindo a capacidade de compreender, estabelecer relações e refletir criticamente sobre o que é lido. Assim, a literatura pode exercer seu potencial humanizador, transformador e mobilizador, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito e para a construção de uma sociedade mais sensível, crítica e participativa.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 140):

> 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.

Ao compreender a leitura de fruição como uma experiência humanizadora e transformadora, observa-se que o contato com obras literárias regionais podem potencializar esse efeito, ao enriquecer a formação do leitor e fortalecer vínculos com sua cultura. Nessa perspectiva, Marta Cocco (2009) aponta que, ao se compreender a literatura como forma de conhecimento e como um direito de todo cidadão, não se pode privar o sujeito da reflexão e do pensamento crítico acerca da realidade de seu entorno, o que se torna possível por meio de obras cujos temas incidem sobre o local,

entendido não apenas como espaço geográfico, mas, sobretudo, como espaço de reflexão sobre as vivências humanas e sociais em sua historicidade.

Com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), na disciplina de Língua Portuguesa a leitura literária no Ensino Médio é concebida como uma prática que deve articular a fruição estética, a historicidade das obras e o reconhecimento da literatura como forma de conhecimento e de crítica cultural e política, considerando os diálogos entre textos, leitores e contextos históricos, bem como as relações entre tradição e ruptura que constituem o campo literário. O documento também orienta a inserção, de modo mais sistematizado, de obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, textos canônicos articuladas às literaturas africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea, com vistas à ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

Concordamos com a Base Nacional Comum Curricular na inserção dessas literaturas. Entretanto, a BNCC apresenta menções ainda genéricas à diversidade de produções literárias e não explicita, de forma direta, orientações para o trabalho com literaturas regionais na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, mantendo maior ênfase na tradição canônica e em recortes amplos de caráter nacional. Ainda assim, a BNCC se configura como um documento de caráter orientador, que estabelece referenciais gerais para a Educação Básica, cabendo aos estados e municípios a responsabilidade de contextualizar e aprofundar essas diretrizes a partir de suas realidades locais.

Nesse sentido, no Estado de Mato Grosso, foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, em 20 de maio de 2021, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio (DRC/MT-EM), que busca adequar as orientações nacionais às especificidades culturais, sociais e educacionais do contexto mato-grossense (Observatório Movimento pela Base, 2021).

No que se refere ao ensino de literatura, a DRC/MT–EM (2021, p. 286) estabelece:

> A literatura dialoga com as demais áreas do conhecimento, pois muitas obras literárias, tanto universais como regionais e locais, possibilitam a inter-relação das áreas, visto que as temáticas abordadas nas obras dos autores, especialmente os regionais, podem aproximar os textos da realidade dos estudantes.

Com base no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, é possível

observar que tanto a BNCC como a DRC/MT - EM compreendem a leitura literária como prática fundamental para a formação do leitor no Ensino Médio, ao enfatizarem que as experiências de leitura, realizadas no espaço escolar e para além dele, contribuem para a fruição estética, para o desenvolvimento da autonomia e para a ampliação das capacidades cognitivas e comportamental dos estudantes. O documento ressalta ainda que a escola deve favorecer a aproximação dos jovens com diferentes gêneros literários e assegurar o contato direto com as obras originais, mesmo diante da circulação de adaptações e de outros formatos midiáticos.

Em se tratando da literatura regional, as diretrizes curriculares evidenciam a relevância do planejamento docente na articulação entre os objetos de conhecimento e as experiências socioculturais dos estudantes, conforme apresentado pela DRC/MT - EM (2021, p. 305-306) em:

> Todos os objetos citados aqui podem e devem ser vistos considerando as características de cada lugar – seja esses lócus a escola, o bairro, a cidade, o Estado, enfim, a comunidade em que vive. Quando se fala, por exemplo, em contexto de produção, é necessário que se pense primeiro naquilo que está mais próximo de quem fala e para quem fala. Os estudantes têm, nesse objeto de conhecimento, a oportunidade de compreender seu próprio discurso: quando fala, para quem o faz? Se mudar o receptor, haverá necessidade de adequação da linguagem usada? Como isso deverá ser feito? Esses e outros questionamentos devem ser conduzidos pelo professor e abrangem tanto oralidade, quanto escrita e suas representações. O discurso regional e regionalista tem, então, condições de serem compreendidos e ressignificados, a partir dos objetivos traçados no planejamento de aula.

Embora a DRC/MT - EM comtemple a literatura regional, esta ainda aparece no documento de forma pontual e pouco aprofundada. Do mesmo modo, a BNCC não apresenta, de maneira explícita, orientações aos professores sobre como trabalhar a literatura regional em sala de aula no Ensino Médio. Esse cenário acaba por dificultar ainda mais o trabalho docente, uma vez que, quando o professor opta por desenvolver práticas voltadas à literatura produzida em Mato Grosso, cabe-lhe, de forma quase individual, a busca por obras literárias locais e a articulação dessas leituras com os diversos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares.

Conforme divulgado pela SEDUC-MT (2021), em 2021 o Estado de Mato Grosso implementou o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), disponibilizando material didático para professores e estudantes da rede estadual. O material foi elaborado em consonância com a (BNCC) e com (DRC/MT – EM), prevendo a

regionalização dos conteúdos.

De acordo com Observatório Movimento pela Base (2021), a DRC/MT - EM foi construída mediante processos de participação que envolveram consultas públicas, comissões e contribuições da comunidade escolar. No entanto, a implementação posterior do Sistema Estruturado de Ensino ocorreu por meio de organização institucional entre a SEDUC-MT e a Fundação Getulio Vargas, priorizando aspectos relacionados à produção do material, avaliações, formação e gestão pedagógica. Nos documentos consultados, não foram identificadas referências explícitas sobre a participação direta de professores, estudantes e comunidade escolar na escolha do material didático e nas definições relacionadas à sua adoção.

No campo da literatura, observa-se que a organização do material tende a privilegiar abordagens mais gerais, apresentando poucas indicações de obras literárias produzidas no Estado de Mato Grosso, o que pode limitar o contato dos estudantes com essas produções.

Além disso, a implementação do (SEE) em Mato Grosso passou a articular material didático, avaliações sistemáticas e acompanhamento dos resultados educacionais, fortalecendo práticas voltadas ao monitoramento da aprendizagem e ao desempenho estudantil, em consonância com o Avalia MT.

A SEDUC (2021) afirma que:

> O Sistema Avalia MT é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite a realização de um diagnóstico da educação básica do Estado de Mato Grosso e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Portanto, em regime de colaboração entre o Estado e os municípios, o AvaliaMT configura-se como uma política pública de monitoramento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do Estado de Mato Grosso.

Nessa perspectiva, Rosa (2024, p. 60) complementa ao afirmar que:

> O SEE tem, no discurso do avanço da aprendizagem dos estudantes, o mote de sua concepção, organização e implementação –mote esse representado na concepção do Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA) da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, assim como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), vinculado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ambos os índices têm como matriz referencial de aprendizagem para os estudantes os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O mote do avanço da aprendizagem do estudante como referência à implementação do SEE está baseado no programa EducAção10anos, do governo do estado de Mato Grosso, representado no Decreto 1.497/2022, o qual estabelece, como meta para a rede estadual de educação, colocar o estado de Mato Grosso entre os dez melhores do país no IDEB até 2026 e entre

> os cinco melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no Ensino Fundamental I até 2032.

Ambas as percepções contribuem para reflexões acerca dos impactos produzidos pelo material estruturado sobre as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à autonomia docente e às possibilidades de adaptação do currículo às especificidades locais.

Nesse sentido, Dantas e Almeida (2014, p. 232) apresenta uma crítica ao modelo de sistema apostilado adotado no Brasil, conforme exposto a seguir:

> Desenvolve-se, assim, uma tendência para a homogeneização da oferta educativa, e o trabalho dos profissionais da educação se torna alienante, pois é totalmente planejado por outros e descontextualizado da realidade à qual se destina. O ensino passa a ser regido pelos mesmos princípios que regulam a lógica dos fast foods: o consumo rápido de produtos pasteurizados e um sistema de prêmios e castigos para alunos, professores e funcionários, como estratégia de incentivo à competitividade e de controle da produtividade visando à "qualidade total" em educação.

Embora os sistemas estruturados e as práticas avaliativas envolvam diferentes perspectivas e suscitem debates acerca de suas contribuições e limitações no contexto educacional, a partir desse estudo podemos compreender que a busca por resultados educacionais, associada à amplitude de conteúdos e habilidades previstas para o componente curricular de Língua Portuguesa, bem como à ausência de orientações mais específicas voltadas à leitura literária de obras produzidas no Estado de Mato Grosso, pode dificultar a inserção dessas produções no contexto escolar.

No campo acadêmico, pesquisas registram experiências pedagógicas que trabalham especificamente com literatura produzida no Estado de Mato Grosso em sala de aula, um exemplo é o estudo *Letramento literário e a literatura produzida em Mato Grosso: experiências em salas de aulas dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental*, que relata a promoção do letramento literário por meio da leitura de poemas de autores locais, favorecendo o reconhecimento da identidade cultural dos estudantes (BRASIL; PRECIOSO, 2023). Contudo, tais experiências, em sua maioria, partem de ações individuais ou coletivas de professores e pesquisadores, e não de orientações diretamente previstas no material estruturado.

Lajolo (1993, p. 48) ao tratar do livro didático, afirma que:

> Por centrar no professor a questão do livro didático, *A política do livro didático* retoma, reencaminha e arremata a discussão do ensino de

> escrita e de leitura, de língua e de literatura. Ao retomá-la, politiza-a, inscrevendo a análise dos conteúdos do livro didático em seu modo de produção e circulação e este, por sua vez, no âmbito mais amplo e complexo das políticas, das práticas e das instituições culturais do país, que, como se viu, tropeçaram sempre em livros didáticos, professores e escolas. Estes não são nem melhores nem piores do que ela.

Concordamos com a autora, no sentido de que esta análise permite compreender que as dificuldades encontradas para a inserção da literatura regional no Ensino Médio não decorrem apenas de escolhas pedagógicas isoladas, mas também dos limites impostos pelos documentos orientadores e pelo material estruturado adotado pela rede estadual.

Nessa perspectiva, Marta Cocco (2009) evidencia que:

> [...] são as falhas apresentadas nos programas curriculares pré-estabelecidos em livros didáticos e apostilas (em que se privilegia a história da literatura, e não o estudo aprofundado das obras literárias), pois embora garantam algumas vantagens, expõem fraturas, como a não inclusão das literaturas ditas regionais [...].

As atividades com a literatura caracterizam-se predominantemente como estudos abstratos, históricos ou descritivos, negligenciando o aspecto cognitivo, de desenvolvimento da percepção para a criatividade do texto, sua organização interna e seus efeitos sociais. Diante desse cenário, a valorização da produção literária local desempenha papel relevante, especialmente no fortalecimento da identidade cultural e no estímulo ao sentimento de pertencimento.

De acordo com Lajolo (1993), a formação do leitor, seja ele infantil ou juvenil, passa, em grande medida, pela atuação do professor, a quem cabe a decisão sobre o que é considerado mais adequado e indicado, tanto para o indivíduo quanto para o coletivo. Nessa perspectiva, o docente exerce influência direta sobre os estudantes e, por essa razão, deixa de ocupar apenas a posição de leitor para assumir o papel de mediador das práticas de leitura, responsável pela seleção e pela indicação das obras literárias aos seus alunos. Essa função implica uma responsabilidade que ultrapassa o simples ato de escolher textos, uma vez que o professor também é influenciado por processo de valorização e divulgação das obras. Para que essa mediação se efetive de modo crítico, é fundamental que o professor seja, antes de tudo, leitor e tenha sido mobilizado pela obra que propõe aos estudantes.

Assim, Voltolini (2020, p. 12) acrescenta:

> Embora as aulas de literatura tenham sido agrupadas às aulas de Língua Portuguesa, cabe ao professor procurar desenvolver o interesse e, consequentemente, o gosto dos alunos pela leitura, sem o qual o ensino da literatura pode ficar comprometido. Lembramos que essa tarefa, a de formar o leitor, pertence também à família. Mas, ao percebermos a ineficiência por parte de muitos pais ou responsáveis, o compromisso dessa formação cidadã acaba ficando só com a escola.

Compreendem-se as dificuldades enfrentadas pelos docentes diante das orientações presentes nos documentos norteadores, especialmente no que se refere ao trabalho com a literatura regional. No Estado de Mato Grosso, há a Lei Estadual nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História, Geografia e Literatura de Mato Grosso nos conteúdos programáticos das escolas. Entretanto, como observa Voltolini (2020, p. 37), “mesmo quando essas disciplinas são contempladas, nem sempre o são de maneira efetiva, e a literatura produzida no Estado permanece pouco conhecida por professores e alunos, sobretudo em razão da dificuldade de acesso às obras e da limitada circulação desse material nas escolas.”

Além disso, embora exista respaldo legal, os documentos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa não apresentam indicações concretas de obras mato-grossenses para leitura integral, o que acaba deixando sua inserção dependente, em grande medida, da iniciativa individual do professor.

Nesse contexto, retoma-se a compreensão de que o ensino da literatura constitui dimensão fundamental da formação humana. Como afirma Voltolini (2020, p. 13), “quando a escola proporciona o ensino da literatura, cumpre seu papel humanizador”. Em um cenário marcado pela velocidade das informações e pela superficialidade das interações, a literatura permanece como espaço privilegiado de reflexão, sensibilidade e imaginação, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

3 A LITERATURA BRASILEIRA PRODUZIDA EM MATO GROSSO

Este capítulo aborda a literatura Brasileira produzida em Mato Grosso, apresentando, inicialmente, um breve panorama do contexto histórico das primeiras manifestações literárias no Estado, bem como alguns dos principais nomes da produção contemporânea. Considera-se, nesse percurso, a diversidade cultural resultante, sobretudo, dos intensos fluxos migratórios ocorridos a partir da década de 1970, especialmente de populações oriundas da região Sul do país, elemento que se configura como um dos traços predominantes da literatura produzida no Estado.

Temas como o amor, o sentimentalismo e as inquietações inerentes à condição humana constituam recorrências na literatura brasileira de modo geral, e tais dimensões também se manifestam nas obras produzidas em Mato Grosso, articuladas às especificidades históricas, sociais e culturais da região. Como aporte teórico, mobilizam-se contribuições de Cocco (2009), Baldan (2021), Candido (1981), Falcão (2015), Mendes (2015), Walker (2015), Voltolini (2020), Pereira (2023) e Magalhães (2020).

3.1 Breve Contexto histórico e cultural da produção literária de Mato Grosso

Mato Grosso é um estado vasto, reconhecido por sua rica biodiversidade, que vai das planícies alagadas do Pantanal às matas densas da Amazônia e aos campos do Cerrado, configurando paisagens, climas e modos de vida distintos. Essa multiplicidade de espaços naturais e culturais constitui um terreno fértil para a produção artística e literária, uma vez que as experiências sociais, históricas e culturais dos sujeitos que habitam o estado se inter-relacionam, influenciando suas elaborações estéticas.

No entanto, a publicação das produções literárias mato-grossenses é relativamente recente, ganhando maior visibilidade a partir da chegada das universidades ao estado, como afirma Baldan (2023, p. 51):

> Somente após a emancipação do Estado na década de 70, a chegada das universidades e a dedicação e esforços dos pesquisadores e escritores é que tem sido possível realizar pesquisas mais fidedignas, com informações valiosas sobre a história da literatura produzida em Mato Grosso.

Essa condição de formação tardia do campo literário regional aproxima-se, em certa medida, do próprio processo de constituição da literatura brasileira. Nesse sentido, Candido (1981, p. 9) ressalta, “Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou-se no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir.”

Nessa perspectiva, assim como a literatura brasileira, a literatura produzida em Mato Grosso resulta de múltiplas influências culturais. Enquanto a primeira se estruturou a partir da herança portuguesa e de outras contribuições europeias e africanas, a segunda incorpora, além dessas, elementos próprios da história, dos povos e das tradições locais. Reconhecer e valorizar essa produção regional é um caminho para ampliar o repertório dos estudantes e promover um ensino de literatura diverso, abrangente e representativo.

Neste sentido, Falcão (2015, p. 114) acrescenta que:

> A história do estado mostra que o seu progresso, comparado com a região sul e a costa litorânea do país, aconteceu tardiamente a partir da instauração do projeto Estado Novo e do Programa de Integração Nacional, propagado pelo então atual presidente Getúlio Vargas nas décadas de 1930 e 1940, que originou novos núcleos econômicos e sociais. Dentre as principais transformações no cenário mato-grossense, destacam-se a inauguração de linhas áreas para o sudeste, a exploração agrária, a implantação de recursos próprios da modernidade, bem como os meios de comunicação (transmissão de rádio e o cinema), assim como os correios e telégrafos.

Sob essa perspectiva histórica, o autor destaca que o desenvolvimento de Mato Grosso, quando comparado às regiões sul e litorânea do país, ocorreu de maneira tardia. Essas mudanças estruturais contribuíram para a constituição de novos núcleos econômicos e sociais, possibilitando a emergência de espaços de sociabilidade intelectual e de circulação de textos literários, ainda que em fase inicial. Nesse cenário, a literatura produzida em Mato Grosso configura-se como um campo fecundo para a reflexão sobre os processos de construção da identidade do Estado e dos sujeitos que compõem o seu panorama cultural (Falcão, 2015).

As primeiras produções literárias em Mato Grosso relacionam-se à formação de grupos pioneiros preocupados em registrar a cultura do Estado para que essa não se perdesse, tendo em vista o intenso processo migratório vivido pela região, especialmente a partir da década de 1960. Nesse contexto, esses grupos passaram a reunir estudos anteriores e a construir uma crítica literária vinculada, especialmente

a dois segmentos socioculturais, o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, fundado em 1919, e a Academia Mato-grossense de Letras, criada em 1921. Nos primeiros momentos dessa produção, a circulação dos textos ocorria, sobretudo, por meio de periódicos publicados na capital e no interior do Estado (Castrillon-Mendes, 2011).

Segundo Walker (2015), Rubens de Mendonça em sua obra *História da literatura mato-grossense*, publicada em 1970, representa um dos marcos iniciais da historiografia literária do Estado, ao reunir e organizar textos e autores desde o século XVIII. O estudo apresenta um percurso histórico da literatura produzida em Mato Grosso, abrangendo do período colonial ao início do século XX, com a organização de autores, movimentos e estilos, contribuindo para a constituição de uma memória literária regional e para a preservação de produções que até então permaneciam dispersas ou com pouca circulação no cenário editorial nacional.

De acordo com Walker (2015, p.26):

> Na literatura brasileira produzida em Mato Grosso, segundo a historiografia, o tema do amor apresenta seus primeiros registros no Romantismo tardio vivido em Cuiabá. Em 1860, Antônio Cláudio Soído inicia os escritos de estética romântica no Estado. Nesse período surgiram algumas instituições culturais ou educacionais como o Seminário da Conceição; a primeira escola Normal; o internato do Pe. Ernesto Camilo Barreto; o Liceu Cuiabano e a imprensa.

Acerca dessa perspectiva, Pereira (2023), acrescenta que, Lenine Póvoas, em *História da cultura mato-grossense* (1982), contribui para o processo de documentação da produção literária do Estado, ao situar a literatura no interior de um contexto cultural e social mais amplo, evidenciando o papel das instituições, dos periódicos e das práticas intelectuais na conformação do panorama literário mato-grossense ao longo do tempo.

Para Castrillon-Mendes (2011, p. 211):

> [...] Rubens de Mendonça editou o compêndio de escritores regionais História da literatura mato-grossense (1970), constituindo referência básica para os estudiosos, que foi complementado pela História da Cultura mato-grossense de Lenine Póvoas (op. cit.), História da literatura de Mato Grosso: século XX, de Hilda Magalhães (2001) e Panorama da literatura e da cultura de Mato Grosso, de Carlos Gomes de Carvalho (2004). São produções que carecem de um olhar mais crítico sobre as obras e, principalmente, sobre as questões de uma literatura 'periférica'. Não para diminuir o seu valor, mas sim demonstrar o quanto o pioneiro processo de compilação das obras e autores contribuiu para que se formasse o panorama que seria estudado posteriormente, adquirindo características próprias e

> possibilitando, a partir daí, a construção de um sistema literário, cujas raízes podem ser encontradas nos escritos fartamente publicados em periódicos.

Desse modo, como evidenciado pela autora as principais obras referentes à história da literatura mato-grossense foram fundamentais como levantamento e organização inicial de autores e textos. No entanto, ainda apresentam pouca análise crítica, especialmente sobre a condição periférica dessa literatura, tendo cumprido sobretudo o papel de construir a base do sistema literário local.

Everton Barbosa, em seu texto *A Tendência Regionalista da Crítica Literária e a Posição do Intelectual em Mato Grosso* (2011), chama atenção para a ideia do regionalismo presente na história da literatura do Estado.

> Observações semelhantes podem ser feitas ao regionalismo em Mato Grosso. Já é bem conhecida e discutida entre os intelectuais matogrossenses a opinião de que neste início do século XX, a atuação no campo artístico e intelectual de duas importantes instituições – a Academia Mato-grossense de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, fundados na década de 30 –, bem como a formação de várias agremiações literárias, são fatores diretamente relacionados à definição de tipos e valores que perduraram como identidade local durante boa parte do século. Essas instituições foram compostas por intelectuais letrados, ligados à elite religiosa e burguesa local, que tomaram para si como uma de suas funções, o papel de representantes da cultura do Estado, elegendo ícones para a cultura popular, o folclore e a alma matogrossenses (Barbosa, 2011, p. 128-129).

E complementa afirmando que:

> Conhecida também é a opinião de que, esteticamente, o primeiro grupo que levou a cabo um projeto de identidade local, de valorização das letras matogrossenses frente às letras nacionais, optou por modelos românticos e parnasianos novecentistas, enquanto que em outras partes do Brasil já se propagava o modernismo. Este, por sua vez, chega ao Estado, na década de 40, com os mesmos propósitos da primeira geração, dando ao regionalismo ufanista uma nova roupagem formal (Barbosa, 2011, p. 128-129).

As reflexões de Barbosa (2011) evidenciam que o regionalismo, no contexto da história literária mato-grossense, não se constituiu apenas como uma marca temática ou estilística, mas como um projeto cultural e institucional, conduzido por intelectuais vinculados a instâncias de legitimação, como a Academia Mato-grossense de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Conforme o autor demonstra, a construção de uma identidade literária local esteve associada à atuação de grupos letrados que se colocaram como representantes da cultura do Estado, elegendo

símbolos, valores e referências para a cultura popular e para o imaginário regional. Nesse sentido, a crítica literária passou a operar orientada por critérios identitários e regionalistas, o que contribuiu para a consolidação de um regionalismo de caráter ufanista, posteriormente ressignificado, do ponto de vista formal, com a chegada do modernismo ao Estado.

De acordo com Castrillon-Mendes (2011, p. 102):

> [...] os escritores que surgiram no período de construção, como Silva Freire, Wlademir Dias-Pino, Rubens de Mendonça, Gervásio Leite, Lobivar de Matos, entre outros, trazem a ideia de vanguarda, buscando certa “renovação literária”. Portanto, são discursos que começam a ser observados à luz da diferença, mas ainda sob os influxos de intelectuais que se formaram nos centros de excelência como Rio de Janeiro. Uns inovam no tema, outros na experimentação linguistica, realizando (ou tateando) as propostas das Revistas e movimentos ditos de vanguarda.

A autora aponta que, com o surgimento das vanguardas no Brasil, especialmente sob a influência do Rio de Janeiro como metrópole cultural, emergem diferentes formas de inovação na produção literária de Mato Grosso. Essas se manifestam tanto no plano temático quanto na experimentação linguística, em diálogo com as propostas vanguardistas. No entanto, tais produções ainda se encontravam sob forte influência de intelectuais formados nos centros de excelência, evidenciando uma relação de dependência simbólica. Assim, a renovação literária regional dialogava e se subordinava aos modelos legitimados no cenário nacional, não se constituindo de forma plenamente autônoma.

Nesse sentido, Castrillon-Mendes (2011, p. 102) reitera que:

> Nesse aspecto, ainda são fortes as marcas de pertencimento em que a noção de regionalismo está impregnada, basicamente fomentada pela força dos grupos hegemônicos de poder. Somente a partir da década de 1990 é que lentamente a ideia vai-se desligando do espaço físico para um recente espaço simbólico das representações pelo qual se compreende o complexo da formação dos processos identitários.

A autora reforça a ideia da relação entre o regionalismo e as classes dominantes, cujas escolhas simbólicas para a identidade local estavam vinculadas ao espaço físico de forma predominante.

Para Falcão (2015), a constituição identitária do homem mato-grossense encontra-se diretamente relacionada a processos históricos marcados pelo progresso tardio do Estado, pela intensificação dos fluxos migratórios, pela expansão geográfica e pela incorporação de tecnologias modernizantes, elementos que se articulam à

dinâmica da globalização e atuam de forma decisiva na configuração sociocultural da região.

A compreensão do processo de construção das identidades culturais, especialmente no contexto das transformações sociais e culturais intensificadas pela globalização, pode ser aprofundada a partir das reflexões de Hall (2006, p. 14), ao afirmar que “um outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como ‘globalização’ e seu impacto sobre a identidade cultural”. A globalização foi um fator que atravessou as relações conhecidas entre o nacional e o regional, flexibilizando uma certa rigidez de valores e imagens, como aqueles ligados à terra e ao ufanismo. A presença do elemento global no espaço regional de Mato Grosso, como evidenciado por Barbosa (2011) afetou diretamente as tradições e manifestações culturais, tanto no sentido do enfraquecimento dos vínculos do ser regional com a terra, quanto no sentido do questionamento e revisão da superioridade dos elementos culturais canonizados da identidade nacional.

A discussão sobre a literatura regional também se articula às tensões entre estética e política que caracterizam o regionalismo literário, conforme exposto por Magalhães (2010, p. 32):

> O regionalismo vigora sobre dois polos que se tencionam: a estética e a política. A primeira, diretamente relacionada às inovações na linguagem; a segunda, às visões de mundo e da cultura que a obra aponta. A obra regionalista só se concretiza na interação desses pólos.

Nesse sentido, Magalhães (2010), evidencia que o regionalismo não deve ser compreendido apenas como tematização do espaço local, mas como um projeto literário marcado simultaneamente por escolhas estéticas relacionadas à linguagem e às formas de expressão e por posicionamentos políticos e culturais, que orientam as representações de mundo presentes na obra.

Em *Palavra de mulher: literatura feminina em Mato Grosso – século XIX*, Marli Walker chama atenção para o apagamento da participação das mulheres na constituição da literatura mato-grossense. No entanto, a autora faz a ressalva de que “embora não se questione o valor da obra” (Walker, 2015, p. 24), sua análise não tem como finalidade deslegitimar a historiografia existente, mas evidenciar lacunas não contempladas nos registros literários do Estado. A autora demonstra que, embora as mulheres tenham publicado em menor número quando comparadas aos homens, a escrita sempre se constituiu como um espaço de expressão de sentimentos, de

elaboração estética e de manifestação de experiências subjetivas e sociais. A pesquisa aponta, ainda, que os primeiros registros impressos da literatura de autoria feminina em Mato Grosso datam do século XIX, período que se configura, portanto, como um marco referencial para a historiografia e para as investigações de caráter revisionista sobre a produção literária no Estado.

O reconhecimento da literatura de autoria feminina em Mato Grosso passa, sobretudo, pela revisão das historiografias literárias, conforme destaca Walker (2015, p. 27):

> A pesquisadora Yasmin Nadaf, equacionando o silêncio que envolve a escrita de mulheres nas historiografias literárias do Estado, observa em texto publicado em 1996, *Literatura mato-grossense de autoria feminina: séculos XIX e XX*, que as vozes femininas da região deixaram rastros na história da escrita no século XIX e uma fecunda produção no século XX. A autora desenvolveu um mapeamento minucioso da produ- ção literária, atentando-se, no decorrer de suas pesquisas, para toda e qualquer escrita feminina produzida em Mato Grosso, bem como para os desdobramentos resultantes a essa mesma mulher, de uma vida literária ou cultural mais ativa. Com Nadaf, o protagonismo feminino é inscrito na história da literatura mato-grossense, alterando as historiografias que preteriram os nomes e a produção das mulheres no decorrer dos séculos XIX e XX no Estado. É, portanto, a partir da revisão das historiografias postas que se reavalia a posição da mulher na literatura mato-grossense e valoriza as vivências femininas do ponto de vista individual e coletivo.

Essa revisão bibliográfica foi fundamental para a história literária do Estado, pois abriu caminho para novas investigações e para a ampliação do corpus de estudos sobre a produção mato-grossense, evidenciando que as mulheres, assim como os homens, sempre participaram ativamente da escrita literária. Na contemporaneidade, a literatura produzida em Mato Grosso apresenta autoras e autores de reconhecida relevância, com obras premiadas em âmbito nacional, o que confirma a importância e a eficácia desse processo de revisão historiográfica.

No campo da literatura de autoria feminina, destacam-se, entre outras, Marli Walker, Tereza Albuez, Lucinda Persona e Marta Cocco, cujas produções contribuem para a consolidação e a diversificação do cenário literário mato-grossense atual. Assim, a constituição da história da literatura no Estado de Mato Grosso revela um percurso longo, marcado por lacunas, disputas e diferentes contribuições teóricas e historiográficas, o que contribui para ainda mais estudos sobre autores e obras produzidas em Mato Grosso.

Do ponto de vista educacional, Baldan (2023, p. 48) ressalta que “a literatura

regional possibilita ao aluno construir vínculos com sua própria história e cultura, fortalecendo sua identidade e sua inserção social". Nessa perspectiva, a mediação da leitura assume papel central no processo de formação do leitor, especialmente quando o professor seleciona e problematiza obras que dialogam com o contexto sociocultural dos estudantes, favorecendo o reconhecimento de suas experiências, saberes e pertencimentos no espaço escolar.

Contemplando essa discussão, Voltolini (2020) destaca que a obra literária não se constitui isoladamente, mas é resultado de um contexto e de uma diversidade cultural que devem ser transmitidos ao aluno. A literatura se alimenta dos valores de uma cultura. Assim, uma estratégia eficaz para inserir o estudante no universo da leitura é por meio de textos da literatura regional, nos quais ele possa se reconhecer e visualizar seu espaço histórico e cultural, ampliando sua visão por meio da diversidade de outras leituras.

3.2 Principais vozes da Produção Literária de Mato Grosso

A literatura mato-grossense assim como a literatura brasileira, também se organiza a partir de distintas matrizes culturais. Para além das heranças europeias e africanas que atravessam a formação literária nacional, a produção do Estado incorpora elementos diretamente relacionados à história regional, aos processos de ocupação do território, às populações tradicionais, às dinâmicas migratórias e às práticas socioculturais locais. Reconhecer e valorizar essa produção regional representa, portanto, um movimento de ampliação do repertório cultural dos estudantes e de fortalecimento de um ensino de literatura mais diverso, plural e representativo.

Além da diversidade territorial e de biomas, o Estado de Mato Grosso é rico em diversidade cultural, culinária, danças típicas, música, fauna e flora, mitos, entre outros. Essa cultura é representada nas obras de autores mato-grossenses, como Manoel de Barros, considerado um dos maiores poetas brasileiros do século XX, nascido em Cuiabá (MT). Suas obras, inspiradas na natureza e na simplicidade da vida no interior do Estado, como *O Livro das Ignorãças* e o poema *O menino que carregava água na peneira*, evidenciam essa conexão com o universo regional.

Carrascoza (2018) destaca que, na poesia de Manoel de Barros, elementos como a repetição estilística e a valorização do *precário* são centrais para a construção de uma identidade literária que reflete sua visão de mundo e a experiência mato-grossense.

De modo mais amplo, a produção literária de Mato Grosso encontra-se em processo de consolidação, na contemporaneidade, escritores que produzem no estado ou a partir dele vêm, gradativamente despertando o interesse da crítica e tem servido de base para pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação (Ramos et al, 2024).

Segundo Castrillon-Mendes (2020, p. 191), o panorama da produção literária em Mato Grosso é constituído por um conjunto diverso de autores que se destacam em diferentes momentos e gêneros, entre os quais figuram “Manoel de Barros, Ricardo Guilherme Dicke, Ivens Cuiabano Scaff, Antonio Carlos Lima, Lucinda Nogueira Persona, Marta Helena Cocco, Agnaldo Rodrigues da Silva, Eduardo Mahon, Marilza Ribeiro, Cristina Campos, Aclyse Mattos, Tereza Albues, Luciene Carvalho e Santiago Vilela Marques”, entre outros. Além de autores já citados no capítulo anterior, que fizeram parte da construção histórica da produção literária de Mato Grosso.

Mato Grosso é marcado por uma produção literária diversificada, sendo que nos últimos anos, parte dessa produção tem alcançado reconhecimento em âmbito nacional, conforme destaca Souza (2021, p. 35) ao afirmar que:

> Embora alguns escritores de Mato Grosso sejam conhecidos por abordarem temáticas locais, vale frisar que algumas dessas produções foram premiadas e tiveram seu reconhecimento a nível nacional como a obra *Sabichões* (2016), de Marta Cocco e a obra *Apesar do amor* (2016), de Marli Walker. As suas obras foram selecionadas para fazerem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2018.

Souza (2021, p. 35) complementa afirmando que:

> O conto de Santiago Villela Marques, intitulado “O bom dragão”, ganhou o prêmio de 1º lugar no Sesc de Contos Infantis Monteiro Lobato em 2009. O livro *Sopa Escaldante* (2001), de Lucinda Persona, conquistou o prêmio Cecília Meireles em 2002. O romance *Deus de Caim*, de Dicke[2] conquistou em 1967 o Prêmio Nacional Walmap, um dos mais importantes do país e que na época teve como júri Guimarães Rosa, Jorge Amado e Antonio Olinto.

[2] Apesar de não ganhar o primeiro lugar, “[...] foi justamente o de Ricardo Guilherme Dicke, Deus de Caim (1968), que impressionou os jurados.” Moraes (2019, p. 210).

A produção literária mato-grossense tem obtido reconhecimento em diferentes cenários de premiação e circulação nacional e regional. Souza (2021), discorre sobre algumas dessas produções: Paulo Sesar Pimentel foi reconhecido com menção honrosa no 12º Concurso Nacional de Contos Josué Guimarães em 2011, pelos contos reunidos no livro *O cão sem penas,* publicado em 2014. Em 2019, Felipe Holloway conquistou o Prêmio Sesc de Literatura, na categoria romance, com a obra *O legado de nossa miséria,* enquanto Divanize Carbonieri figura entre os finalistas indicados ao Prêmio Jabuti em 2020, na categoria contos, com *Passagem Estreita*. Além desses, Marta Helena Cocco também teve sua obra *Não presta pra nada* agraciada com o Prêmio Mato Grosso de Literatura, demonstrando que autores do estado vêm alcançando visibilidade e reconhecimento em âmbito local, inserindo-se em circuitos de premiação e debates literários mais amplos.

Machado (2024) observa que, ao construir uma escrita que interpela leitor em vez de oferecer afirmações fechadas, por meio da criação de situações e imagens que provocam reflexão, o escritor mato-grossense alcança um patamar estético comparável ao de autores consagrados pelo público e pela crítica.

Nesse contexto, observa-se que muitos autores mato-grossenses exploram, em suas obras, a relação entre o ser humano e a natureza, frequentemente assumindo uma perspectiva crítica diante das ações humanas sobre o meio ambiente, como se evidencia no poema *Sensualidade vegetal,* publicado no livro *Jardim de ossos* (2020), de Marli Walker, bem como em textos reunidos na coletânea *Nossas vozes, nosso chão*. Conforme destacam Oliveira e Santos (2015, p. 99), “O escritor que transita por diversos espaços de Mato Grosso apropria-se das imagens das cidades, das especificidades de cada povo, para fazer emergir a sua arte.” Todavia, a produção literária mato-grossense não se restringe a uma única temática, uma vez que autoras como Marta Cocco e a própria Marli Walker, entre outros nomes, abordam em suas narrativas questões sociais, culturais e existenciais, ampliando os horizontes de leitura e problematizando distintas dimensões da experiência humana.

Em seu texto *O lugar da Literatura Regional no Ensino* (2009), Marta Cocco ressalta a importância de reconhecer as características presentes nos textos de autores regionais, mesmo quando abordam temas universais. Tais obras carregam marcas do lugar onde foram produzidas, pois o artista recria o mundo a partir de seu ponto de referência, dialogando simultaneamente com outros contextos e

experiências:

> No caso de obras produzidas no local, com temas que tendem à "universalidade", é inegável a importância de se observar como o artista que habita determinado espaço (por mais que peregrine, viaje por outros) imagina e recria o mundo a partir de um ponto de referência e como dialoga com outros mundos (Cocco, 2009, p. 56).

Podemos entender que, ainda que porventura não possua elementos marcadamente regionais, uma obra pode dialogar com o regional, na sua forma de ver o mundo e organizar a linguagem, pois estas caracterizam o escritor, que também é um leitor.

Nesse sentido, a literatura no contexto escolar, constitui uma linguagem social fundamental para a formação do leitor e para o exercício da cidadania. Para Lajolo (1993, p.76), a construção do olhar do leitor sob a compreensão do texto lido, recebe contribuição da sua experiência com outras leituras, de modo que cada nova experiência de leitura se articula a outras já vividas, produzindo uma compreensão singular da obra. Nessa perspectiva, "Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu" (Lajolo, 1993, p.76). Do mesmo modo, à medida que interpreta o texto, o leitor assume uma posição ativa diante da obra, pois "é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto" (Lajolo, 1993, p. 76).

Assim, a leitura configura-se como um processo de construção de sentidos no qual o leitor pode, legitimamente, estabelecer aproximações, distanciamentos e juízos de valor sobre a obra, inclusive no que se refere ao gostar ou não do texto lido. Para Cocco (2011) a literatura deve ser compreendida como uma forma de arte e, como tal, nem sempre apresenta uma definição simples, tampouco representará algo cujo sentido seja previamente elaborado pelo autor.

Sobre isso, Cocco (2011, p. 118) expõe:

> É possível que o texto contenha dados da vida do autor? Sim, o texto é escrito por um sujeito com sua história de vida, com sua cultura etc., de alguma forma isso o afeta, mas é possível que o autor tenha inventado, criado, imaginado situações; é possível que, como artista e ser sensível, ele perceba o real além do seu tempo; é possível que determinadas criações que aparecem num texto não possam ser explicadas por esse autor, porque estão ligadas ao inconsciente dele. Aliás, um escritor nunca tem a palavra final sobre a sua obra. Ninguém tem. Os sentidos de um texto não são absolutamente controlados.

> Além disso, não estudamos os romances e contos de Machado de Assis, a poesia de Fernando Pessoa, ou o teatro de Shakespeare para saber de sua vida pessoal, mas sim para saber da nossa, para saber da humanidade.

Diante dessa perspectiva, Cosson (2009) destaca que a leitura constitui um processo de interlocução entre o leitor e o outro, no qual os sentidos do texto se realizam na circulação de significados entre diferentes visões de mundo. Para o autor, a experiência leitora exige abertura à multiplicidade de interpretações e à potência da linguagem para dizer o real, de modo que ler implica um gesto de solidariedade, ainda que não pressuponha concordância. Nessa perspectiva, o leitor atua como mediador de sentidos, articulando, a partir dos textos, múltiplas vozes que compõem a compreensão do mundo, razão pela qual a leitura, embora possa ser realizada de forma individual, nunca se configura como um ato isolado ou monológico.

Maiolini (2015, p.194) acrescenta que:

> como toda arte, a literatura tem o poder de falar em nós, no mais profundo do nosso ser, de maneira tal que nos identificamos com as personagens; envolvemo-nos com as estórias, as brigas, as intrigas; fazemos interrelações com outros textos ou contos que ouvimos no quotidiano; refletimos acerca dos atos complexos da existência humana; faz-nos ficar horas e horas vidrados no livro; possibilita um mundo diferente daquele no qual estamos inseridos; leva-nos a imaginar lugares, cidades, ruas; faz-nos sentir dor, alegria, compaixão, revolta por alguma personagem ou situação; promove ascensão intelectual e social, entre outros.

Desse modo, Maiolini (2015), destaca que, ao compreender o texto literário como um espaço sócio historicamente constituído, influenciado por elementos culturais e ideológicos de uma determinada sociedade, a literatura pode atuar como instrumento de problematização da realidade, ao evidenciar situações de restrição de direitos, miséria e processos de mutilação simbólica, vivenciados por diferentes comunidades. No entanto, como já foi mencionado, o texto literário não se limita apenas a essa definição. Ele, muitas vezes, pode despertar, no leitor, diferentes compreensões da sua realidade ou apenas ser apreciado de maneira superficial.

Assim, Voltolini (2020, p. 40) complementa essa discussão ao afirmar:

> Salientamos a importância do trabalho com essa literatura para a constituição da identidade do aluno, este conhece muito de outras culturas e quase nada da cultura e produção literárias do estado, onde vive. Trabalhar com a cultura de seu estado é uma de fonte de riqueza que, na escola, pode auxiliar no processo de ensino – aprendizagem do educando. O aluno, ao ter contato com aspectos culturais, vai desenvolvendo a sua identidade.

Diante desse cenário, a literatura produzida em Mato Grosso trata-se de um campo literário plural, no qual circulam obras reconhecidas pela crítica e que abordam temáticas variadas, muitas delas próximas ao universo sociocultural dos estudantes. O contato com essa produção local pode contribuir para que o aluno compreenda melhor o contexto em que está inserido, desenvolva critérios próprios de apreciação estética e seja capaz de reconhecer e problematizar as diferentes propostas literárias, independentemente de estabelecer maior ou menor identificação com as obras.

Por outro lado, Cosson (2009) acrescenta que reconhecer o cânone literário como herança cultural não significa assumir que este é superior a outras literaturas, estudando as obras clássicas como modelos perfeitos e fechados, mas como textos históricos, passíveis de novas leituras, interpretações e questionamentos.

Nesse sentido, Perez destaca que a escolha das obras destinadas à leitura não acontece por acaso, pois passam por critérios de avaliação de valor, definidos por críticos, professores, entre outros, que, por sua vez, exercem um papel de mediação e legitimação literária, conforme destaca Perez (2015, p. 206):

> Contudo, o que “alguém” resolve ler passa, inevitavelmente, pela avaliação e critérios de valores de uma sociedade, que classifica e escolhe quais obras possuem qualidade artística para serem consideradas literárias e dignas de leitura. Mas as preferências que determinam o literário e o não-literário são determinadas por alguns membros da sociedade, aqueles que conquistaram, de algum modo, o respeito por suas opiniões, por exemplo, os críticos literários, os pesquisadores, os professores, entre outros, e que, por isso, agregam a força da autoridade para os discursos que proferem sobre os textos.

Desse modo, ao atuar como mediador na seleção das obras literárias, o professor necessita de um sólido arcabouço teórico para exercer essa função de maneira qualificada, criando vínculos entre o estudante e o texto literário, favorecendo o desenvolvimento do interesse pela leitura e a ampliação de suas capacidades de compreensão e de formação humana. Ainda que existam lacunas na formação inicial, o docente dispõe de uma formação acadêmica que lhe permite buscar, de modo autônomo, a ampliação de seus saberes e o aprimoramento de sua prática formativa.

Segundo Cocco (2011, p. 117):

> Embora tenhamos tido uma formação segmentada, tivemos uma formação, conhecemos, em literatura, parte importante da tradição da cultura ocidental, pelo menos na nossa língua, pelo menos do nosso país. Onde foi parar tudo isso? Tantos textos literários, tantos textos de crítica e o que fizemos deles? Ora, nem todos os textos que

> estudamos na universidade servirão para uso imediato com nossos alunos do ensino fundamental e médio, mas serviram para a nossa formação, para nos tornar criativos, para que saibamos selecionar os textos adequadamente (faixa etária etc.), para que saibamos encontrar num texto aquilo que é capaz de fazer com que o amemos e, acima de tudo, para que formemos leitores. Um professor de linguagens precisa formar leitores. E para isso, precisa ser um deles.

De acordo com Cocco (2009), a presença da literatura na escola e na universidade, incluindo a produção regional, é fundamental para a formação do leitor, uma vez que possibilita ao estudante reconhecer e valorizar o lugar onde vive e a cultura de sua comunidade. Esse reconhecimento, longe de constituir um problema, contribui para o fortalecimento de sua identidade e para a reflexão crítica sobre a constituição do cânone literário. A autora ressalta, que a valorização do local se torna problemática quando se converte em sentimento de superioridade em relação ao outro ou em uma compreensão ingênua de cultura. Nessa perspectiva, o ensino que problematiza a produção das diferenças pode constituir um importante aliado na formação de sociedades mais sustentáveis. A autora destaca ainda (Cocco, 2009, p.58) que, “o lugar do regional na literatura, instaurado pelo político e pelo estético, deve ser garantido em todas as escolas e universidades.”

Nesse sentido, compreende-se que, ao trabalhar com a leitura literária da produção literária de Mato Grosso, o professor pode ampliar o enfoque para além de um regionalismo de caráter ufanista, considerando a diversidade de autores, estéticas e temáticas presentes na produção literária do estado. Quando desenvolvidas de forma sistemática e mediada no contexto escolar, essas obras podem contribuir para a formação do leitor literário, especialmente no Ensino Médio, ao favorecer o contato dos estudantes com diferentes perspectivas de mundo e com produções que dialogam, direta ou indiretamente, com seus contextos socioculturais.

4 PRODUÇÃO LITERÁRIA DE MATO GROSSO: *NÃO PRESTA PRA NADA (2016)*, DE MARTA HELENA COCCO

Neste capítulo, apresentam-se, de forma breve, a trajetória literária de Marta Helena Cocco e suas principais produções, bem como a apresentação da obra *Não presta pra nada* (2016), utilizada como base para as práticas de mediação da leitura literária desenvolvidas na sequência didática desta pesquisa.

Como aporte teórico-metodológico, este capítulo se fundamenta nos estudos de Cocco (2016), Oliveira (2021), Schneider (2025), Candido (1995), Cosson (2014), Brasil e Precioso (2023), Carbonieri (2022), Zilberman (1991) e Pinto (2024), os quais contribuem para a contextualização da produção literária da autora e para a leitura crítica da obra selecionada.

4.1 Marta Helena Cocco: Voz que ecoa

Desde o surgimento da humanidade, o ato de contar histórias constitui uma prática cultural transmitida de geração em geração. Para Oliveira (2021), a emoção presente no ato de contar e ouvir histórias, independentemente dos temas ou finalidades, acompanha a própria trajetória da humanidade. As narrativas orais configuram-se, assim, como uma das formas mais antigas de transmissão de saberes, valores e experiências, como se observa, por exemplo, entre os povos indígenas, cujas tradições, mitos e memórias coletivas são compartilhados por meio da oralidade, concretizada no ato de contar. Trata-se de uma prática que envolve interação social e difusão cultural. De modo semelhante, nas civilizações egípcia e grega, a prática de narrar histórias antecede a consolidação da tradição escrita, configurando o que se pode compreender como uma primeira fase do conto.

É nesse percurso histórico, marcado pela centralidade da oralidade e pela constituição de espaços de fruição cultural, que se insere, na contemporaneidade, a produção de escritoras e escritores que vêm fortalecendo a produção literária de Mato Grosso. Nesse contexto, retoma-se a autora Marta Helena Cocco, já mencionada no capítulo anterior como uma das principais vozes da produção literária do Estado, cujas obras dialogam diretamente com o processo de consolidação do campo literário regional e com a ampliação das práticas de leitura e circulação da literatura em Mato Grosso.

Marta Helena Cocco nasceu em Pinhal Grande (RS), em 18 de setembro de 1966. Reside em Mato Grosso desde o início da década de 1990 e atuou como professora de Literatura na Universidade do Estado de Mato Grosso, onde coordenou projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de literatura e à valorização da produção literária local. Além de professora é poeta e crítica literária, ocupa desde 2014 a Cadeira nº 18 da Academia Mato-grossense de Letras (Schneider, 2025). A compreensão da relevância da obra da autora articula-se à concepção de literatura como prática humanizadora, conforme formulada por Antonio Candido.

De acordo com Candido (1995, p. 177):

> A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces:(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;(2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Nesse sentido, o autor compreende que a função humanizadora da literatura decorre da atuação articulada dessas três dimensões: a organização formal da obra enquanto objeto construído, sua capacidade expressiva e seu potencial de produzir conhecimento, ainda que de modo difuso e não sistematizado. Candido (1995), destaca que o efeito humanizador resulta da ação conjunta desses aspectos, embora, frequentemente, a dimensão formal da construção da obra seja menos percebida pelo leitor, sendo esse aspecto decisivo para caracterizar a comunicação como literária. Assim, Candido (1995, p. 177) acrescenta que, “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção.”

Diante dessa perspectiva, o processo de humanização promovido pela literatura relaciona-se diretamente ao modo como o texto é elaborado desde a escolha do gênero, a organização interna da obra e a disposição das palavras, até a articulação global da estrutura textual. Tal princípio pode ser observado na produção de Marta Helena Cocco, cuja obra transita por diferentes gêneros, como poesia, conto, literatura infantil e crítica literária. Em seus textos, nota-se uma linguagem sensível, intensa e crítica, associada a uma preocupação com a construção formal, contribuindo assim para a dimensão humanizadora por meio de sua produção. Além disso, suas narrativas e poemas dialogam com a cultura e com o cotidiano de distintos sujeitos

sociais, incluindo aqueles que compõem o contexto mato-grossense.

Entre as principais obras da autora, destacam-se: *Divisas* (1991), *Partido* (1997), *Meios* (2001) obra que recebeu o Prêmio Mato Grosso Ação Cultural e *Sete dias* (2007), títulos que exploram, sobretudo, as experiências do tempo, do corpo e da subjetividade. No campo da literatura infantil, sobressaem: *Meu corpo é uma fabricazinha?* (2020) e *Sabichões* (2016), obra selecionada para o PNLD Literário em 2018. Além disso, outra obra de grande destaque, é o livro *Não presta pra nada* (2016), em razão de sua potência narrativa e da abordagem de temas como identidade, preconceito, pertencimento e invisibilidade social, além de questões relacionadas à condição feminina.

A autora também contribuiu de modo significativo para a literatura infantil e juvenil com títulos como *Lé e o elefante de lata* (2013) e *Doce de formiga* (2014), entre as produções infantis mais recentes da autora destaca-se *Sabichões dESCOLAdos* (2025), evidenciando a importância da formação leitora desde os primeiros anos de escolarização. Suas produções fortalecem o campo da literatura regional e colaboram para a constituição de uma identidade literária sensível à diversidade cultural presente no Estado. Além das contribuições da autora para a produção literária de Mato Grosso, atua também como pesquisadora no campo de reflexão sobre a formação de leitores.

Embora possua obras premiadas e títulos selecionados por programas nacionais de leitura, a autora ainda se encontra à margem do cânone nacional. Como infere Souza (2019, p. 232), Marta Cocco é caracterizada como:

> [...] escritora que produz literatura em Mato Grosso que está fora do cânone, sendo desconhecida, ainda, pelas academias dos grandes centros de pesquisas do país, mas, que aos poucos, vem ganhando espaço nos centros de pesquisa e extensão nas Universidades do estado e fora dele.

Diante desse contexto, esse cenário dialoga com as dificuldades mais amplas enfrentadas pela circulação da literatura produzida em Mato Grosso, especialmente no que se refere às obras destinadas ao público infantil e juvenil. Conforme observa Pinto (2024, p. 175):

> Tomar como objetos de estudo os textos ficcionais voltados às crianças e jovens produzidos por escritores no Estado de Mato Grosso constitui-se seguramente um desafio bastante significativo. Como em qualquer outra região do nosso amplo território, devido às complexas relações de produção, distribuição e, principalmente, pelo fato de o acesso aos textos literários de vários gêneros chegar à escola por

> meio dos livros didáticos, geralmente na forma de fragmentos, parte do público fica alijada do contato mais aprofundado com o texto ficcional.

A esse respeito, Brasil e Precioso acrescentam que as dificuldades de acesso às obras impactam diretamente o conhecimento da produção literária de Mato Grosso por parte dos professores que atuam no estado.

Segundo Brasil e Precioso (2023, p. 20):

> A literatura mato-grossense ainda enfrenta as dificuldades de divulgação de obras dos artistas do estado, além de sérios problemas de distribuição desse material específico para as escolas. Esses fatos carregam como resultado o desconhecimento por parte não apenas dos estudantes, mas também por inúmeros professores que ficam sem acesso dessas obras.

As dificuldades de circulação da produção literária de Mato Grosso e a escassez de materiais que contemplem essas obras conforme já discutido em capítulos anteriores tendem a restringir a prática docente à apresentação de autores consagrados pelo cânone literário. Esse cenário acaba por limitar a ampliação do repertório de leitura, tanto do professor quanto dos estudantes, e dificulta o contato com outras produções e perspectivas literárias, especialmente aquelas vinculadas ao contexto regional.

Nesse sentido, Cosson (2021) defende que a formação do leitor literário pressupõe a ampliação e a diversificação do repertório de leitura no contexto escolar, de modo que os estudantes tenham acesso a diferentes vozes, estéticas e experiências culturais. Para o autor, a seleção de obras no espaço escolar deve possibilitar a aproximação entre o texto literário e o universo sociocultural dos alunos, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento de práticas de leitura mais significativas. Essa orientação teórica reforça a importância da presença de produções literárias vinculadas ao contexto em que os estudantes estão inseridos, contribuindo para a valorização das múltiplas expressões da literatura no âmbito da escola.

Nesse contexto, a leitura literária na escola assume um papel formativo central, tornando ainda mais decisiva a atuação do mediador de leitura, conforme destaca Bruniere e Costa (2023, p. 75):

> A busca por uma leitura literária que atenda às necessidades das instituições de ensino tem percorrido o tempo e a história. Percebe-se uma clara transformação dos aspectos sociais, pedagógicas e teóricos que dão base a esse espaço de leitura. O desafio do mediador da leitura, nesse sentido, é fomentar a prática desta, tornando-a atrativa e que conjugue com a realidade do leitor.

Desse modo, a inserção sistemática da obra de Marta Helena Cocco nas práticas escolares configura-se como uma possibilidade concreta de articulação entre literatura, formação humanizadora e valorização da cultura local, contribuindo para ampliar o repertório estético dos estudantes e fortalecer o reconhecimento da produção literária de Mato Grosso no espaço escolar.

4.2 Obra Não Presta Pra Nada (2016), Marta Cocco

Publicada em 2016, pela editora Carline e Caniato, a obra *Não presta pra nada*, de Marta Helena Cocco, apresenta significativa potência estética e temática, especialmente no que se refere à abordagem de questões relacionadas à identidade, às relações sociais, às tensões do cotidiano e às experiências de sujeitos historicamente invisibilizados.

Trata-se de uma obra composta por treze contos, dos quais doze são narrados por personagens femininas. Na dedicatória do livro, a autora menciona que sua avó não aprendeu a ler, que sua mãe teve pouca escolarização e que a bisavó de seu filho não lia nem escrevia, razão pela qual não incentivou as filhas aos estudos. Como nos apresenta a autora, Cocco (2016, p. 7), “No presente, a despeito de todo avanço tecnológico, milhões de mulheres pelo mundo são proibidas ou não têm oportunidades de estudar. Escrevo por elas. A elas dedico este livro.” Essa dedicatória possibilita ao leitor compreender, ainda antes do início da leitura dos contos, que a obra abordará temáticas relacionadas às desigualdades educacionais e às trajetórias de mulheres ao longo do tempo.

Outro elemento paratextual que contribui para a construção de sentidos é a epígrafe que antecede os contos, de autoria de Paulo Leminski (2016), “Repara bem no que não digo”. Por se tratar de uma obra aberta, em que nem todas as narrativas apresentam um desfecho conclusivo, a autora instaura um jogo com o leitor, favorecendo a produção de múltiplas interpretações. O que se encontra nas entrelinhas revela-se tão significativo quanto aquilo que está explicitado no texto.

Assim como essa primeira epígrafe, cada conto é precedido por epígrafes de autores conhecidos na literatura, conforme observa Pinto (2024, p. 185-186):

> As epígrafes que iniciam cada narrativa também antecipam e problematizam os sentidos que se desdobram nos contos. São fragmentos de autores mato-grossenses, como Lucinda Persona, Aclyse Mattos, Luciene Carvalho, Antonio Carlos Lima, Marilza Ribeiro e Santiago Vilela Marques, bem como de escritores amplamente

> conhecidos do grande público, como Cecília Meireles, Mia Couto, Carlos Drummond de Andrade, Herberto Helder, Adélia Prado e Fabrício Carpinejar.

Desse modo, cada epígrafe dialoga com as histórias a que precedem, nas narrativas, Marta Cocco dá voz a personagens mulheres que enfrentam situações de discriminação, desigualdades e situações de silenciamento, ao mesmo tempo em que revela suas resistências, afetos e estratégias de sobrevivência. Assim a autora constrói por meio de contos curtos, densos e carregados de emoção e crítica social, um retrato sensível e incisivo das experiências femininas e dos desafios impostos pelas estruturas sociais.

Assim, Pinto (2024, p. 185) ressalta:

> As mulheres representadas em *Não presta pra nada* são o exemplo preciso de uma criação atenta ao apuro dos elementos subjetivos que estruturam o humano. Ao irromper, por meio de períodos, frases, palavras e vocábulos, com certas expectativas do leitor, os contos proporcionam uma atitude permanente de interpelar os recebedores para as demandas do cotidiano, sem máscaras, indagando sobre os modos de viver em sociedade, principalmente aqueles sofridos pelo sexo feminino.

A obra *Não presta pra nada* recebeu o Prêmio Mato Grosso de Literatura, em 2019, reconhecimento que reforça a relevância da produção de Marta Cocco no cenário da literatura Brasileira produzida em Mato Grosso. Bruniere e Costa (2023, p. 75), enfatiza sobre a pertinência do gênero conto para a abordagem de problemáticas sociais ao afirmar que “O gênero conto, nesse sentido, é um dos tipos de textos apropriados para analisar temas de cunho social, como o preconceito e repressão vivida por mulheres na contemporaneidade”.

A autora acrescenta ainda que:

> Tal afirmação justifica-se pelo fato de que, além de ser um dos gêneros mais comuns da literatura brasileira, o conto se constitui por narrativas curtas, escritas em prosa e de maior interação em relação aos romances. Aliado a isso, possui linguagem acessível e dinâmica para os leitores. Sua estrutura dotada de elementos como foco narrativo, espaço, tempo e verossimilhança apresenta significações importantes para análise (Bruniere; Costa 2023, p. 75).

A obra escolhida para este trabalho é primeira de Marta Cocco produzida no gênero conto, escolha que se revela coerente com as temáticas apresentadas ao longo das narrativas. Em entrevista disponível no YouTube, a autora afirma que as histórias representadas no livro são fragmentos de relatos ouvidos de amigos, vizinhos e familiares, o que não significa que se trate de histórias reais, uma vez que, no plano

estético, a autora recorre à ficção como forma de reelaboração das experiências e de intensificação do efeito literário.

Diante dessa perspectiva, Carbonieri (2022, p. 47) observa:

> Por fim, é preciso dizer que Cocco tem o domínio preciso da concisão. Seus contos exemplificam bem a máxima de Julio Cortázar, que compara os gêneros narrativos ao boxe: enquanto no romance se vence por pontos, no conto, a vitória deve ser por nocaute. Todos os contos de *Não presta pra nada* têm essa qualidade, neles, a autora vence a expectativa da leitora de forma breve e certeira.

Essa comparação refere-se não apenas à escolha do gênero narrativo, mas também à forma como a autora estabelece sua comunicação com o leitor, promovendo uma linguagem acessível e uma construção narrativa envolvente. Observa-se que, desde a escolha do gênero, da imagem de capa, do título da obra e das epígrafes que antecedem cada conto, constrói-se uma rede de sentidos que articula as narrativas em um conjunto coerente, ainda que composto por histórias autônomas. Assim como na imagem bordada da capa, os fragmentos narrativos se entrelaçam, formando uma única tessitura simbólica.

Nesse sentido, Pinto (2024, p. 184) destaca que:

> [...] a obra não traz, em momento algum, informações que a direcionem para esse ou aquele público específico. Entretanto, desde a eleição da imagem que ilustra a capa, passando pelos temas abordados, organização e sucessão dos contos e até mesmo por um certo posicionamento dos narradores, podemos inseri-la no rol de obras que podem e devem ser indicadas também para um público em formação ou, mais especificamente, para jovens e adolescentes. Isto porque os contos parecem esquadrinhar uma percepção da realidade que rompe com certas perspectivas amplamente divulgadas pelos meios de divulgação da cultura de massa na representação do mundo, principalmente os costumeiros finais felizes tão comuns em seriados e novelas.

E complementa (2024, p. 184-185):

> A escritora, por meio de sua criação artística, reproduz uma gama de feitios de uma sociedade, mas recusa-se a se fixar numa mensagem que delimite realidades prontas ao seu interlocutor. Sua percepção e corporificação de imagens, ideias e opiniões dialoga, de forma conflitiva, com os certos processos usuais de comunicação, fixados para, não raras vezes, manter o status quo, não rompendo com certas expectativas de um virtual leitor, ou mesmo protegendo-o de certas (in)verdades.

Embora a obra não delimite explicitamente um público específico, o trabalho com *Não presta pra nada* em sala de aula pode contribuir para a compreensão de como a narrativa de Marta Cocco mobiliza recursos estéticos e discursivos que

favorecem a problematização da experiência humana, das relações sociais e dos conflitos que permeiam o cotidiano dos sujeitos.

Zilberman (1991, p. 121) destaca que:

> No plano da dinâmica em sala de aula, as expectativas do ensino da literatura são também simultaneamente reprodutoras e seletivas; leem-se boas obras, já sacramentadas pela tradição e seus mecanismos de difusão; para que se forme o juízo elevado, aquele que, educado, dará preferência a criações de teor similar às que constituem a antologia, reforçando sua autoridade; e porque consistem em modelos de uso correto das virtualidades da linguagem verbal, cabendo imitá-las, reproduzi-las, portanto.

Neste trecho, Zilberman mostra que a escola tende a reproduzir um modelo tradicional de leitura. Assim, interromper este ciclo para ampliar o repertório literário dos estudantes exige uma ação pedagógica consciente, que questione esse padrão e diversifique as obras trabalhadas. Tendo em vista esse contexto, a obra *Não presta pra Nada (2016)* apresenta-se como um material pertinente para o trabalho com a leitura literária no contexto escolar, sobretudo no Ensino Médio, na medida em que possibilita ao estudante ampliar seus modos de leitura, interpretar diferentes perspectivas de mundo e desenvolver uma postura crítica e sensível diante do texto literário.

5 METODOLOGIA: ETAPAS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada sobre o desenvolvimento e a aplicação da sequência didática com a obra *Não presta pra nada (2016)*, de Marta Helena Cocco, na turma do 1° ano do Ensino Médio, na Escola Estadual 21 de Abril, localizada no município de Juína. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, organizada a partir de etapas metodológicas que buscam responder aos objetivos deste estudo, especialmente no que se refere à análise das possibilidades de mediação da leitura literária e à contribuição da obra para o processo de formação do leitor.

A investigação foi estruturada em torno da elaboração, aplicação e análise de uma sequência didática voltada à leitura literária, concebida como um percurso sistematizado de atividades de leitura, discussão e interpretação de textos, orientadas pela mediação docente. Nessa perspectiva, o foco não recai apenas sobre os resultados obtidos, mas, sobretudo, sobre o processo de interação entre estudantes, textos literários e práticas pedagógicas, considerando as formas de recepção, construção de sentidos e posicionamentos dos leitores diante da obra.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educativos em sua complexidade, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências de leitura, bem como as dinâmicas que se estabelecem no contexto escolar durante a realização da sequência didática.

Do ponto de vista metodológico, a sequência didática foi organizada a partir de momentos de sensibilização, leitura orientada dos contos selecionados, atividades de interpretação, discussão coletiva e produção de ilustrações a respeito da compreensão da obra obtida pelos estudantes, buscando favorecer a participação ativa dos estudantes e a ampliação de seu repertório de leitura. Assim, a mediação da leitura assume papel central na condução das atividades, orientando os estudantes na construção de sentidos e na reflexão sobre os aspectos estéticos, temáticos e discursivos dos textos literários.

O delineamento metodológico adotado fundamenta-se na concepção de letramento literário, que compreende a leitura literária como prática social e formativa, desenvolvida por meio de experiências sistemáticas de contato com obras literárias, mediadas pedagogicamente, e voltadas à constituição de leitores capazes de interpretar, dialogar com o texto e posicionar-se criticamente diante dele. Além disso,

a organização da sequência didática articula-se à compreensão de que o ensino de literatura deve favorecer situações de aprendizagem que promovam a interação entre texto, leitor e contexto sociocultural, em consonância com os objetivos desta pesquisa. Como aporte teórico-metodológico para a organização e a aplicação da sequência didática, este estudo se fundamenta na concepção de mediação da leitura proposta por Cosson (2014), na noção de sequência didática enquanto procedimento de organização do ensino, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, a partir de Minayo (2014) e de Lüdke e André (2013), que subsidiam a análise dos processos formativos desenvolvidos no contexto escolar.

5.1 Contexto em que se apresenta a sequência didática

A sequência didática apresentada nesta pesquisa foi desenvolvida com estudantes da Escola Estadual 21 de Abril, situada na Rua Pariri, bairro Padre Duílio Liburde, no município de Juína MT, localizado a aproximadamente 746 km da capital do Estado, Cuiabá. A unidade escolar foi emancipada em 10 de fevereiro de 1999, e no decorrer dos anos ofertou Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir de 2023, a escola passou a integrar o regime de colaboração instituído pelo Estado de Mato Grosso, no âmbito das políticas educacionais coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, a qual estabelece a progressiva reorganização da oferta do Ensino Fundamental, com a responsabilidade pelos anos iniciais (1º ao 5º ano) atribuída prioritariamente aos municípios e a oferta dos anos finais (6º ao 9º ano) concentrada na rede estadual, como se observa no seguinte trecho:

> O Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, institui o Programa EducAção 10 anos, política estadual voltada à melhoria da qualidade da educação e dos indicadores educacionais em Mato Grosso. Complementarmente, o Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020, dispõe sobre o processo de matrículas e a formação de turmas na Educação Básica da rede pública estadual, estabelecendo que o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental pela rede estadual seria gradativamente reduzido a partir de 2021, conforme cronograma previsto até 2027 (Reis et al., 2024).

Nessa perspectiva, Santos e Cunha (2024) destaca que o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios encontra fundamento no artigo 211 da Constituição Federal, o qual prevê a organização articulada dos

sistemas de ensino. O autor acrescenta, ainda, que, embora a legislação indique a atuação prioritária dos municípios nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e dos estados anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não há, no texto constitucional, determinação explícita para a fragmentação dessa etapa, mas sim a articulação entre os entes federados para o atendimento educacional.

Após a implementação do regime de colaboração, a Escola Estadual 21 de Abril passou por alterações em sua organização de atendimento, deixando de ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e concentrando-se no atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entre as mudanças decorrentes desse processo, destaca-se a reorganização do quadro de professores pedagogos, uma vez que, com a redução das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual, estes profissionais passaram a exercer outras funções no interior das unidades escolares.

A esse respeito, Reis et al. (2024, p. 03) afirma:

> De acordo com a Portaria nº 176/2022/GS/SEDUC/MT que dispõe sobre a criação e as atribuições da função “professor pedagogo”, para compor as equipes pedagógicas das unidades educacionais da rede estadual em seu Art. 2º O “Professor Pedagogo” é o professor efetivo, do quadro de Profissionais da Educação Básica da rede Estadual de ensino, em atividade, com ingresso/enquadramento em Pedagogia.

As funções destes professores incluem a atuação na coordenação pedagógica, ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou professor de apoio pedagógico (PAP), ou ainda, suporte às ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica da unidade escolar.

No âmbito das políticas implementadas pela rede estadual, a reorganização do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental é apresentada pela Secretaria de Educação como uma estratégia de otimização da gestão educacional. Para SEDUC (2024), o redimensionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a transferência das turmas de 1º a 5º ano para os municípios e a permanência dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual, visa concentrar esforços administrativos, pedagógicos e financeiros para o Estado.

Na unidade escolar onde se desenvolveu esta pesquisa, atuam uma coordenadora pedagógica e uma diretora, ambas com formação em Pedagogia. Em 2023, a escola passou a funcionar em regime de tempo integral, como parte da política

de ampliação dessa modalidade no âmbito estadual, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

De acordo com o Educa Mais Brasil (2024), o Ministério da Educação estabeleceu como meta a ampliação da oferta de educação em tempo integral na Educação Básica em todo o território nacional até o ano de 2026. Em consonância com essa diretriz, após a adoção do regime de tempo integral, a Escola Estadual 21 de Abril passou a organizar sua rotina escolar com carga horária diária de sete horas, incluindo o desenvolvimento de atividades e disciplinas eletivas vinculadas aos projetos de vida, conforme previsto na nova Matriz Curricular do Ensino Médio.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar (PPP, 2024) explicita que:

> O currículo escolar deve atender as diversidades e romper com um ensino tradicional, colocando o professor como mediador, promover o aluno como protagonista onde possa atuar na sociedade e no mundo para tomadas de decisões sociais, políticas, culturais dentre outras. Dessa forma, as práticas pedagógicas da escola contemplam habilidades, objetos de conhecimento direcionados na BNCC e DRC/MT que devem transformar o aprender, o ser, e o fazer. Valorizando o diálogo, a convivência, a participação, a criticidade, a criatividade e a atuação do aluno para que possa construir seu projeto de vida através dos 4 Pilares da Educação: ser, conhecer, fazer e conviver.

Assim, considerando um cenário marcado por sucessivas alterações na organização curricular e pela implementação do ensino em tempo integral, a escolha da escola participante justifica-se por se tratar da única instituição que atende alunos do Ensino Médio nessa modalidade no município de Juína. Configura-se, portanto, como um contexto privilegiado para a observação da recepção da obra literária no processo de formação do leitor, a partir da aplicação da sequência didática desenvolvida nesta pesquisa.

5.2 Participantes da Pesquisa

No mês de agosto de 2025, durante visita à unidade escolar para coleta de documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a turma do 1º ano B contava com 20 estudantes matriculados. A definição da turma como campo da pesquisa ocorreu nesse momento, considerando sua disponibilidade e a articulação com a professora regente.

Entretanto, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e o início efetivo da aplicação da sequência didática, no mês de dezembro de 2025, verificou-se que, dos 20 inicialmente matriculados, 17 estudantes encontravam-se frequentando regularmente as aulas, em virtude de desistências e transferências ocorridas no período.

Além disso, todos os estudantes participantes tiveram o Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido -TCLE (Anexo A) devidamente assinado por seus responsáveis legais, bem como o termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Anexo B), e autorização de imagem (Anexo C). Ressalta-se, ainda, que a pesquisa somente foi desenvolvida após a emissão do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, conforme documento apresentado no Anexo D.

A pesquisa contou com a participação de 17 alunos, devidamente matriculados na turma do 1º ano B da Escola Estadual 21 de Abril, com idades entre 15 e 16 anos. Para assegurar a integridade ética do estudo e o anonimato dos participantes, estes passaram a ser identificados pela letra P, de participante, seguida de numeração sequencial.

Previamente ao desenvolvimento das atividades, realizou-se a apresentação da proposta de pesquisa, a definição do cronograma de aulas, a organização dos encontros e a sistematização dos recursos didáticos, em conjunto com a equipe gestora da unidade escolar e a professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da turma participante. Após o planejamento e definição da proposta os termos de participação foram entregues a todos os alunos do 1º ano B, sendo realizada, ainda, uma breve explanação sobre a realização da pesquisa com a turma pela professora regente.

5.3 Delineamento metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, voltada à análise da contribuição da mediação da leitura literária, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática, para a constituição de aspectos formativos do leitor no 1º ano do Ensino Médio.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência de leitura literária vivenciada durante a intervenção pedagógica, considerando sua interpretações, posicionamentos

e manifestações ao longo do processo.

Conforme discute Minayo (2009, p. 21):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Essa perspectiva se mostra adequada ao propósito deste estudo, que busca analisar, não resultados mensuráveis de desempenho, mas indícios de constituição de aspectos formativos evidenciados nas respostas e produções dos participantes. Trata-se, portanto, de investigar não apenas resultados mensuráveis, mas as interpretações, posicionamentos e construções simbólicas elaboradas pelos participantes ao longo do processo formativo.

No que se refere à natureza exploratória da investigação, esta se mostra pertinente por permitir maior aproximação com o problema investigado, especialmente quando se busca compreender práticas ainda pouco sistematizadas no contexto escolar.

Conforme expõe Gil (2002, p. 41):

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Assim, pretende-se examinar as possibilidades de mediação da leitura literária por meio da aplicação de uma sequência didática com obra literária produzida em Mato Grosso, prática ainda pouco sistematizada no contexto escolar analisado. O caráter flexível da pesquisa exploratória possibilitou acompanhar o desenvolvimento das atividades, considerar as manifestações dos estudantes e analisar os múltiplos aspectos envolvidos no processo de formação do leitor, contribuindo para explicitar tanto as potencialidades quanto os desafios da proposta pedagógica desenvolvida.

Além de sua abordagem qualitativa e de natureza exploratória, a pesquisa caracteriza-se como uma intervenção pedagógica, tendo em vista que a sequência didática foi planejada, aplicada, acompanhada e posteriormente analisada. Esse processo possibilitou examinar os efeitos da mediação leitora e refletir sobre suas potencialidades formativas no contexto investigado.

Inicialmente, realizou-se levantamento teórico e bibliográfico em obras acadêmicas, documentos oficiais e estudos voltados à formação do leitor literário, a mediação da leitura e produção literária mato-grossense, fundamentando o delineamento da intervenção pedagógica. Essa etapa contou, como aporte teórico, com autores que discutem literatura, leitura e formação de leitores, além de dados atualizados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), realizada pelo Instituto Pró-Livro, e do estudo de Viviane Baldan (2023), cuja metodologia apresenta aproximações com a proposta desta pesquisa.

Posteriormente, procedeu-se à análise documental de currículos escolares e materiais didáticos utilizados em escolas estaduais de Mato Grosso, especialmente no município de Juína, com o objetivo de identificar de que forma a literatura mato-grossense está presente nos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, de acordo com os parâmetros curriculares da educação, buscando identificar lacunas, desafios e possibilidades para sua inserção e valorização no currículo escolar.

A partir dessas análises, elaborou-se uma sequência didática estruturada com base na obra *Não presta pra nada*, de Marta Helena Cocco, aplicada a estudantes do 1º ano B do Ensino Médio da Escola Estadual 21 de Abril. Embora inicialmente a turma contasse com 20 estudantes matriculados, 17 encontravam-se frequentando regularmente as aulas no momento da intervenção, realizada em dezembro de 2025. A sequência didática foi organizada em cinco encontros, que tiveram como foco promover a leitura mediada dos contos, estimular a discussão coletiva e favorecer a elaboração de interpretações pelos estudantes. Sua organização fundamentou-se nos pressupostos do letramento literário, conforme proposto por Cosson (2009), que compreende a leitura literária como prática social mediada e sistematizada no contexto escolar. Nessa perspectiva, a mediação assume papel central na condução do processo, favorecendo a construção compartilhada de sentidos e a ampliação das possibilidades interpretativas dos estudantes.

No que se refere aos procedimentos éticos, todos os estudantes participantes entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado por seus responsáveis legais, bem como assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi desenvolvida somente após a aprovação pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa, sob autorização nº 7.988.091.

Reconhecendo os possíveis riscos da investigação como constrangimento ou desconforto ao responder aos questionários, adotaram-se medidas de proteção, tais como garantia de anonimato, sigilo das informações, esclarecimento prévio sobre os objetivos da pesquisa e possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo aos participantes. O ambiente de realização das atividades foi organizado de modo a assegurar respeito, escuta e acolhimento.

A primeira etapa consistiu na apresentação da pesquisadora à turma, seguida da explicitação dos objetivos do estudo e da aplicação de um questionário diagnóstico, composto por questões abertas e fechadas, destinado a levantar informações sobre hábitos de leitura, percepções acerca da leitura literária e perfil sociocultural dos estudantes. O questionário se encontra no apêndice 01.

Em seguida, realizou-se a apresentação da obra, abordando aspectos relativos ao gênero conto, à trajetória da autora e à inserção de sua produção no contexto sociocultural mato-grossense. Os estudantes foram organizados em grupos para leitura e discussão dos contos selecionados, conforme pode ser observado nas Figuras 2, 3, 4 e 5.

As atividades de leitura foram seguidas por momentos de socialização oral das interpretações dos grupos, mediados pela pesquisadora por meio de questionamentos e problematizações, com vistas ao aprofundamento interpretativo e à construção coletiva de sentidos. Na etapa final, os estudantes produziram ilustrações relacionadas aos contos lidos como forma de expressão interpretativa e, posteriormente, responderam a um segundo questionário, voltado à identificação de suas percepções sobre a obra, as atividades desenvolvidas e os possíveis impactos da leitura literária.

Ao término da sequência, organizou-se uma exposição das produções visuais na sala de aula, como atividade de encerramento, conforme pode ser observado nas figuras 10 a 16.

Os dados produzidos por meio dos questionários, das atividades desenvolvidas e dos registros da pesquisadora constituem o corpus de análise desta investigação e serão examinados nos tópicos subsequentes.

5.4 Delimitação do corpus da sequência didática

A obra *Não presta pra nada* (2016), de Marta Helena Cocco, é composta por doze contos. Para a aplicação da sequência didática, foram selecionados cinco contos, que são eles: *Cinco Marias*, *Ensaio sobre o tirar e perder*, *Gente de quem?*, *Palavra difícil* e *Roupa suja*. A escolha dos textos fundamentou-se em critérios organizacionais, pedagógicos e temáticos. A definição de cinco contos permitiu a organização da turma em grupos de leitura, com a finalidade de fortalecer o diálogo entre os estudantes e favorecer a socialização coletiva das interpretações. Essa estrutura buscou viabilizar a leitura compartilhada e a construção conjunta de sentidos ao longo da sequência didática.

De acordo com Carbonieri (2022, p. 39-40):

> Ainda que as histórias se refiram, em sua maioria, a situações tristes ou melancólicas, muitas delas são permeadas de humor. Trata-se de um humor reflexivo e dolorido, uma conscientização irônica das dores do mundo. Em relação à temática, é possível perceber três eixos principais: as relações familiares, a assimetria no relacionamento entre homens e mulheres (resultando muitas vezes em violência) e a destituição social.

Neste sentido, buscou-se selecionar narrativas que tratassem de temáticas cotidianas presentes na sociedade, buscando aproximá-las dos alunos, visando ampliar as possibilidades de interpretações e discussões. Os contos *Cinco Marias* e *Palavra difícil*, por exemplo, apresentam convergências no que se refere às experiências femininas, às dinâmicas familiares e às formas de silenciamento, o que permitiria estabelecer diálogos entre os grupos responsáveis por cada leitura.

Na narrativa *Cinco Marias*, a narradora apresenta-se como a mais nova entre cinco irmãs e, ao longo do texto, relata a história de cada uma delas, destacando suas diferenças e singularidades. Nesse percurso, evidencia-se que a narradora parece não corresponder às expectativas que lhe eram atribuídas, especialmente no âmbito familiar, conforme se observa no trecho:

> Eu sou a mais nova. Cresci ouvindo dizer: essa daí **não presta pra nada**, só pra estudar. Agora que tenho filho, trabalho na universidade e dou conta de cuidar de uma casa, já não dizem. Quando sobra tempo

> ou quando perco o sono, escrevo um pouco. Hoje rendeu. Falei das cinco (Cocco, 2016, p.16 - grifos nosso).

A expressão que dá o título à obra surge, portanto, como síntese de uma trajetória marcada pela desvalorização e pelo silenciamento, ao mesmo tempo em que aponta para a ressignificação da identidade da narradora por meio do estudo, do trabalho e da escrita. Desse modo, a seleção desse texto considerou não apenas sua convergência temática, mas também o potencial problematizador do próprio título da obra.

No conto *Palavra difícil*, a narradora, chamada Marta, vive com a mãe e a irmã Maria. A narrativa centra-se em um episódio no qual Marta acompanha a mãe em uma visita a uma amiga que reside em uma instituição para idosos, enquanto a irmã se recusa a participar. Ao longo do relato, evidencia-se uma dinâmica familiar marcada pela desigualdade na divisão de responsabilidades: Maria não se envolve nas tarefas domésticas nem nos cuidados com o irmão, que faleceu em decorrência de doença grave, essas funções recaem sobre Marta. Algum tempo após a visita, descobre-se que a senhora havia falecido e que havia irregularidades no local em que era cuidada. A partir dessa revelação, a narradora passa a ter pesadelos recorrentes com a idosa visitada. Em uma tentativa de cessar as aparições, Marta decide, durante a madrugada, escrever a história da senhora, gesto que simbolicamente interrompe os pesadelos.

Além desse núcleo narrativo, o conto explicita o conflito familiar vivenciado pela narradora, especialmente no que se refere à recepção de sua escrita no ambiente doméstico, conforme afirma Cocco (2016, p. 63):

> Leia mãe. Aí não tem palavra difícil, eu garanto. Mas ela tinha que pôr um defeito. Marta, você só sabe escrever assim? Não é capaz de contar alguma coisa diferente, uma coisa alegre, uma coisa que termine bem?
> Respondi que não, que a mim coube a pior parte. Está no evangelho.

O trecho evidencia a tensão entre a narradora e a mãe, que questiona o teor de sua escrita e demonstra resistência à abordagem de temas considerados difíceis ou dolorosos. Observa-se, ainda, uma possível referência simbólica ao episódio bíblico de Marta e Maria, presente no Evangelho, o que permite a ampliação as camadas interpretativas da narrativa, além de reforçar a oposição entre as irmãs, uma associada às tarefas e responsabilidades, outra mais distante dessas funções. Como nos apresenta Carbonieri (2022, p. 42):

> A referência, nesse trecho, é ao Evangelho de Lucas, em que se narra um episódio de Jesus em Betânia, na casa de Lázaro e suas irmãs, Maria e Marta. Enquanto Maria fica com a “boa parte”, que é prestar atenção à preleção de Jesus, Marta tem que tomar conta dos afazeres domésticos, sem os quais o bem-estar do hóspede ficaria ameaçado.

Essas tensões presentes no texto, estão relacionadas à incompreensão, à expectativa de adequação e ao questionamento da voz feminina que escreve, aspectos que dialogam com o primeiro conto da obra. A aproximação entre os dois contos evidencia a recorrência de conflitos ligados à desvalorização e ao silenciamento das narradoras, possibilitando o debate comparativo entre as narrativas.

A escolha desses contos também buscou explorar as implicações simbólicas da expressão que intitula o livro, permitindo problematizar as expectativas sociais historicamente atribuídas às mulheres, os processos de silenciamento e as formas de ressignificação da identidade feminina ao longo do tempo.

A esse respeito, Bruniere e Costa (2023, p. 79) acrescenta:

> No universo literário, a escrita feminina tem atravessado desafios. As publicações escritas por elas eram vistas como forma de transgressão, pois o seu papel era restrito ao lar. Qualquer coisa que saísse do mundo doméstico era inaceitável não apenas por toda a sociedade, mas também por familiares, amigos e todo o seu círculo social. Sendo assim, elas criavam pseudônimos para que pudessem publicar seus escritos sem ter que lidar com um convívio social turbulento.

A escolha desses contos buscou favorecer possíveis discussões acerca das representações sociais presentes nas narrativas e de suas aproximações com a realidade vivenciada pelos estudantes, ampliando o espaço de reflexão crítica no contexto da mediação da leitura literária.

Neste sentido, o conto *Ensaio sobre o tirar e perder* foi escolhido por situar sua narrativa em municípios reconhecíveis no contexto regional, o que possibilitaria aos estudantes estabelecer relações com o município de Juína e com o Estado de Mato Grosso, conforme expõe o trecho a seguir:

> A gente tava indo pra Tangará da Serra. No que passamo o Bugres, os cara viero de lá de trás. Quantos era? Era em três. Vestido como? Ah sei lá, tavo de roupa normal ué, calça e camisa, camiseta e eu havia de repará nesse tipo de coisa? Ah, um tava com a camiseta escrito nike bem grande, esse eu me lembro.
> Dois tava armado o outro não. Gritavo feito besta. E eu Gritei co eles ora, nem meu pai gritava comigo, havia de bandido gritá? Meu marido só faltou ponhá a mão na minha boca (Cocco 2016, p. 41).

Tal escolha articulou-se à inclusão, no questionário avaliativo, de questões que investigaram a identificação dos alunos com aspectos da realidade local ou regional presentes na obra. Nessa perspectiva, o conto *Gente de quem?* foi selecionado por abordar questões relacionadas às expectativas sociais, às condições econômicas e às dinâmicas familiares, temáticas recorrentes no universo juvenil. Além disso, o conto apresenta referências às relações de trabalho no meio rural no Estado de Mato Grosso, no início de sua colonização, elementos que dialogam com a realidade sociocultural do município investigado.

Nesse sentido, Cocco (2016, p.22) expõe:

> O pai dele, também muito alinhado, com ar grave e formal, nem bem me deu bom dia, já me pôs pra sentar na sala, ao lado dele, numa daquelas poltronas cujo encosto não permitia a menor descontração. E foi logo disparando: você vem a ser gente de quem? Era a pergunta que eu temia. Minha mãe era dona de casa. Meu pai estava aposentado por invalidez e o pai dele, meu avô, havia sido capataz ou gerente de fazenda, como queiram. E para dizer isso ao Seu Gonçalo? E como ele reagiria? Suei frio, fiquei nervosíssima. Que idiota e despreparada eu era. Fosse hoje, eu diria em alto e bom som, com o peito estufado. Venho a ser neta de João da Costa Soares e de Augusta Benedita Fontes, sou filha de seu Antonio e de dona Mariana Fontes da Costa Soares. E completaria. Gente de bem. Que viveu e vive do suor honesto do seu trabalho. Mas, na imaturidade daqueles anos, fui dizendo, tímida, vacilante a verdade que, unicamente por não sermos ricos, me constrangia. E, para minha surpresa, pergunta vai, pergunta vem, o seu Gonçalo ficou pasmo ao saber que eu era neta do finado João Soares. Seu avô foi um homem valoroso, ele disse, com entusiasmo na voz. Seu avô foi um pacificador. Pois você não deve saber, mas não foi nada fácil o começo das fazendas aqui em Mato Grosso.

Por sua vez, o conto *Roupa suja* foi incluído por possibilitar discussões acerca das transformações sociais ao longo do tempo, especialmente no que se refere às condições de vida, ao acesso à educação, à tecnologia e à infraestrutura. Na narrativa, a narradora reconstrói a história de sua mãe e de sua bisavó, em um tempo anterior ao seu nascimento. O texto é marcado por recordações e tensões familiares que emergem quando a avó, ao observar a filha lavando as roupas do bebê que ainda está por nascer, revive sua própria experiência de maternidade, marcada por privações e pela ausência de oportunidades. A contraposição entre as gerações evidencia diferenças nas condições sociais e revela conflitos que atravessam a memória familiar, abrindo espaço para reflexões sobre permanências e mudanças ao longo do tempo. Conforme expõe Cocco (2016, p. 32):

> Quando eu estava grávida da tua irmã mais velha, faltava uns quarenta dias pra ela nascer, falei pra sogra:
> Nona, pede pro nono comprar um tecido na venda, a criança vai nascer e não tem nem uma roupinha ainda, quero costurar nestes dias que não estou indo na roça.
> Diz que minha bisavó respondeu com severidade: calma, espera nascer primeiro. Vai que não vinga, pra que botar dinheiro fora?!

Essa narrativa favorece a reflexão sobre diferenças entre as gerações apresentadas em contextos históricos distintos, ampliando o debate para além da experiência imediata dos estudantes. Bruniere e Costa (2023) observa que manifestações como essas se configuram como marcas de oralidade, vinculadas a relatos de memória presentes em grande parte da sociedade, sobretudo entre gerações do século XX, embora ainda persistam em diversas comunidades no século XXI. A autora destaca que tais registros evidenciam contextos em que mulheres não tinham acesso a serviços adequados de saúde, não realizavam acompanhamento pré-natal e enfrentavam condições precárias no momento do parto, comprometendo a segurança tanto da mãe quanto do bebê.

Desse modo, a delimitação do corpus em cinco contos atendeu tanto à organização pedagógica da turma quanto à intencionalidade de selecionar narrativas com potencial de diálogo entre si e com o contexto sociocultural dos participantes.

Nessa perspectiva, o contista e professor de Literatura Paulo Sesar Pimentel, no prefácio da obra destaca a densidade estética e simbólica da escrita de Marta Helena Cocco, ao acrescentar que:

> Os contos de Marta Cocco são trabalhos hábeis de uma artesã que, com fios de aço e memória, entrelaça histórias, sentimentos, dores e esperanças, numa trama deveras complicada, como uma fiadeira do impossível. Há, neste livro, uma roca contínua que perfura a alma de quem lê, abre a ferida e a expõe... Para curá-la? Para nos acordar? Continuamente, este manto de palavras se desmancha e as certezas são pontos, aparentes ou cegos, que pululam para se desfazerem, como tudo o que é sólido, num ar de imaginação e reflexão (Pimentel, 2016, p. 10).

Assim, considerando o potencial estético e formativo da obra, optou-se por utilizá-la como base para a elaboração da sequência didática. Essa escolha buscou favorecer a mediação da leitura literária como espaço de interpretação, problematização e construção de sentidos, em consonância com o objetivo desta pesquisa de analisar de que modo a aplicação da sequência pode contribuir para a constituição de aspectos formativos do leitor no Ensino Médio.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DESENVOLVIDOS DURANTE A PESQUISA

> “Essa daí não presta pra nada, só pra estudar”.
>
> Cocco (2016, p. 16)

A expressão que intitula a obra sintetiza tensões sociais, familiares e simbólicas que atravessam as narrativas de *Não presta pra nada*. Ao mesmo tempo em que evidencia processos de desvalorização e silenciamento, também aponta para movimentos de ressignificação identitária por meio da escrita, do estudo e da elaboração da memória. É a partir dessa tensão que se fundamenta a análise desenvolvida neste capítulo.

Considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em analisar de que modo a mediação da leitura literária, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática com cinco contos da referida obra, pode contribuir para a constituição de aspectos formativos do leitor no 1º ano do Ensino Médio, este capítulo se dedica à interpretação dos dados produzidos durante a sequência didática pedagógica.

A análise não se orienta pela intenção de afirmar a formação consolidada de leitores, compreendida como processo contínuo e de longa duração, mas pela identificação de indícios, deslocamentos interpretativos e manifestações reflexivas observadas nas respostas e produções dos estudantes. Busca-se, portanto, examinar as possibilidades e os limites da mediação realizada no contexto investigado, considerando as percepções expressas pelos participantes antes e após a aplicação da sequência didática.

Para fins de organização, os dados serão apresentados em eixos temáticos, agrupando questões que dialogam entre si e permitindo a articulação entre as manifestações dos estudantes, o referencial teórico adotado e os objetivos da pesquisa. Inicialmente, retoma-se o perfil leitor da turma a partir do questionário diagnóstico; em seguida, analisam-se as respostas do questionário avaliativo, com ênfase nas impressões sobre a obra, nas temáticas que suscitaram maior repercussão, nas aproximações com a realidade sociocultural e nos indícios de constituição de aspectos formativos evidenciados ao longo da experiência de leitura mediada.

6.1 Perfil dos estudantes e relação inicial com a leitura literária

O questionário diagnóstico teve início com questões destinadas à identificação de informações pessoais dos estudantes e de seus responsáveis. A partir das respostas obtidas, foi possível constatar que a maioria dos participantes nasceu no próprio município de Juína. Esse dado pode ser visualizado no gráfico a seguir, que apresenta a distribuição da naturalidade dos estudantes da turma investigada.

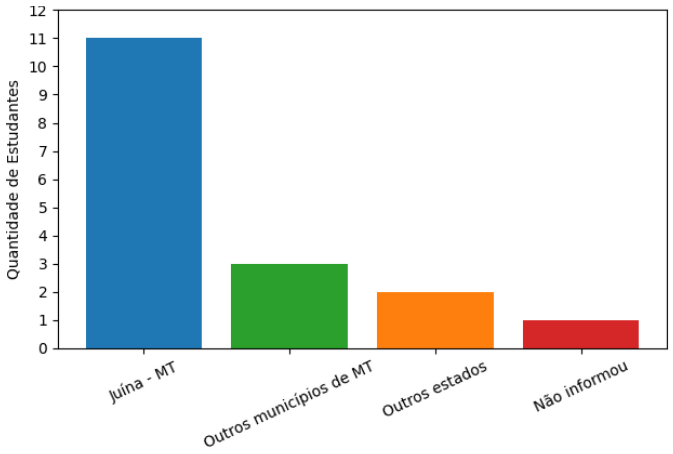
Questionário:

Informações pessoais:

1. Local de nascimento:

Local de nascimento dos pais:

Gráfico 1 - Naturalidade dos Estudantes

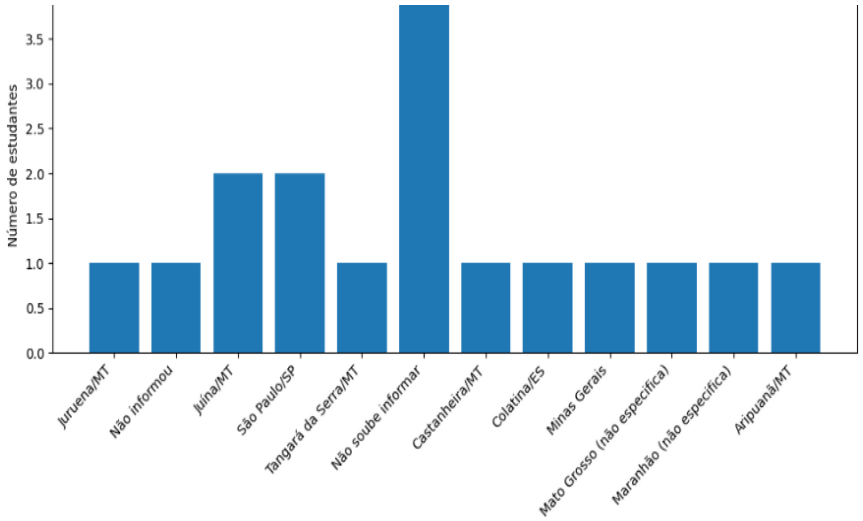


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Do total de 17 estudantes participantes da pesquisa, apenas um não respondeu à questão referente à naturalidade. Entre os que responderam, 11 declararam ter nascido no município de Juína, o que evidencia um perfil predominantemente local da turma investigada. Os demais informaram ter nascido em outros municípios e estados brasileiros, como Tangará da Serra, Aripuanã, Juruena, Campinas e São Luís. Além disso, um estudante declarou ter nascido em Ipatinga, demonstrando a presença de trajetórias migratórias no contexto familiar dos participantes.

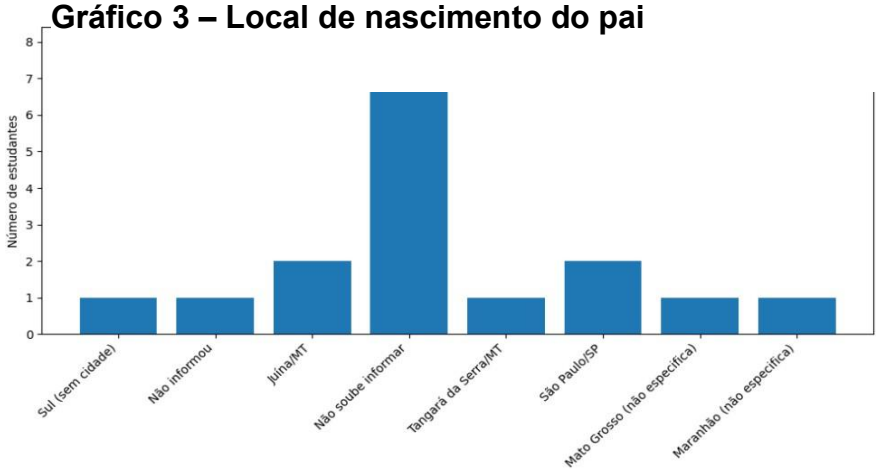
Na questão referente à naturalidade dos pais, as respostas apresentaram maior diversidade, evidenciando diferentes trajetórias familiares entre os estudantes. Essa distribuição pode ser observada nos gráficos a seguir:

Gráfico 2 – Local de nascimento da mãe



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Gráfico 3 – Local de nascimento do pai



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Conforme apresentado nos gráficos 2 e 3, observa-se que, entre os pais dos estudantes participantes, 7 declararam ter nascido no Estado de Mato Grosso, enquanto 10 indicaram outros estados de origem. Entre as mães, 11 informaram nascimento em Mato Grosso e 6 em outros estados. Os dados evidenciam a diversidade de trajetórias familiares que compõem o contexto escolar investigado, marcada pela circulação de sujeitos oriundos de diferentes regiões do país.

Considerando que a escola também se configura como espaço de construção e fortalecimento das identidades culturais, a escolha da obra para a sequência didática pode favorecer reflexões relacionadas a esse aspecto.

Nesse sentido, Voltolini (2020, p. 32) afirma que:

> [...] a obra literária não se faz por si só, é produto provido de um contexto, de uma diversidade cultural e isso precisa ser passado para

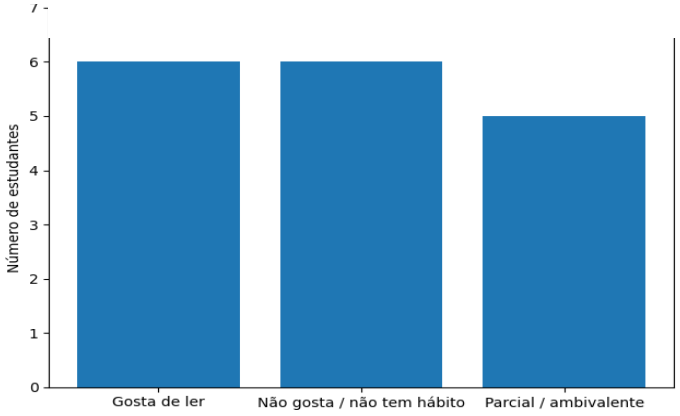
> o aluno. A literatura se alimenta na fonte de valores de uma cultura, então, uma boa estratégia para inserir o aluno no contexto de leitura, pode ser por meio de textos de uma literatura regional, nos quais ele se reconheça e visualize seu espaço histórico e cultural; a expandir na diversidade de outras leituras.

No entanto, conforme já abordado anteriormente, essa configuração não é compreendida, neste trabalho, como fundamento para uma abordagem regionalista de caráter ufanista ou identitário restritivo. Ao contrário, é tomada como dado contextual que possibilita compreender a pluralidade de experiências presentes na turma, reconhecendo a produção literária de Mato Grosso como parte constitutiva da literatura brasileira, capaz de dialogar com diferentes realidades possibilitando contribuições para o processo de formação do leitor literário no Ensino Médio.

No que se refere ao processo de formação do leitor, o segundo bloco de questões do questionário diagnóstico voltou-se à investigação da relação dos estudantes participantes com a leitura. As respostas evidenciam diferentes formas de aproximação com essa prática, especialmente na questão que tratou do hábito de leitura, cujos dados revelam distintas experiências e níveis de envolvimento dos alunos com o universo literário.

Pergunta 01 – Você gosta de ler? Por quê?

Gráfico 4 - Hábito de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A partir das respostas dos 17 estudantes, os dados revelam a coexistência de distintas formas de relação com a leitura no grupo investigado. Seis participantes afirmaram gostar de ler, associando essa prática à ampliação de conhecimentos, ao aprimoramento da leitura e da escrita, ao interesse pelos temas abordados e à

possibilidade de imaginação. Outro grupo declarou realizar leituras apenas em situações específicas ou predominantemente em redes sociais, evidenciando um vínculo ainda pouco consolidado com a leitura literária, conforme demonstram os relatos a seguir.

O participante P1 afirma: “Não muito, mas leio para melhorar a leitura e escrita”, indicando uma percepção da leitura vinculada ao desenvolvimento de competências escolares. P2 responde apenas: “Não”, sem apresentar justificativa. Já P3 declara: “Sim, pois quanto mais leio mais fico informado”, evidenciando uma compreensão da leitura como fonte de informação e conhecimento.

P4 afirma: “Eu gosto de ler, pois me sinto preso naquele mundo da leitura, mas eu não faço leitura constantemente”, demonstrando interesse pela leitura, embora sem a consolidação do hábito leitor. Tal aspecto pode estar relacionado à ausência de incentivo familiar, questão observada em respostas posteriores referentes às práticas de leitura no ambiente doméstico.

Por sua vez, P5 afirma: “eu não gosto de ler porque é cansativo ficar lendo”, associando a leitura a uma atividade desgastante. P6 responde: “gosto de ler sim mais menos”, o que também pode indicar um vínculo pouco consistente com a prática leitora. P7 declara gostar de ler “porque distrai um pouco a mente”, associando a leitura a momentos de distração e entretenimento.

O participante P8 afirma: “Sim, eu costumo ler em redes sociais, mas em livro eu não sou tão fã não”, evidenciando a presença da leitura em seu cotidiano, ainda que predominantemente mediada por textos fragmentados e digitais, em detrimento da leitura de obras literárias. P9 responde: “não, pois fico entediado”, enquanto P10 afirma: “Não gosto muito de ler, pois não tenho o hábito, prefiro assistir a um filme baseado em livro ou coisa assim”, indicando preferência por outras formas de consumo narrativo.

P11 declara: “Depende, às vezes eu gosto, mas tem dias que não”, revelando uma relação instável com a leitura. Já P12 afirma: “sim, por conta que eu acho interessante”, e P13 destaca: “sim, porque é algo que eu utilizo no meu dia a dia”, ambos associando a leitura à utilidade e ao interesse pessoal.

P14 afirma: “eu não gosto de ler porque acho muito chato”, enquanto P15 declara: “Eu não gosto muito de ler porque não me interessa, mas eu sei ler”, evidenciando resistência à prática leitora, embora reconheça sua capacidade de leitura. P16 afirma: “sim, porque eu gosto de imaginar as coisas; de certa forma o livro

me permite imaginar lugares novos e isso é muito legal", associando a leitura à imaginação e à construção de experiências simbólicas. Por fim, P17 destaca: "Porque me estimula a não ficar só no celular", indicando uma percepção da leitura como alternativa ao uso excessivo das tecnologias digitais.

Nesse contexto, a reflexão de Martins (2006, p. 32) contribui para ampliar a compreensão do fenômeno observado:

> [...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

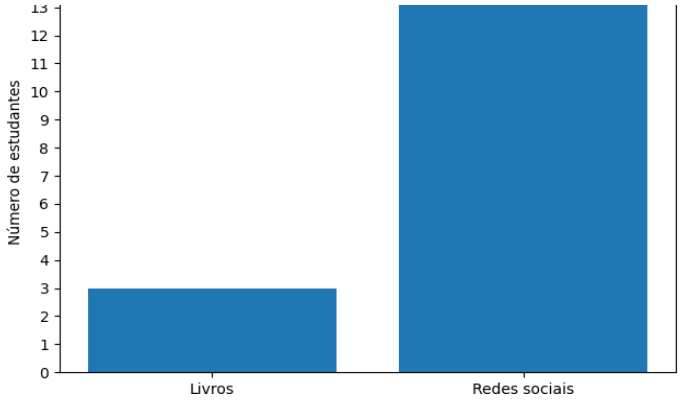
Desse modo, percebe-se que o desafio não se restringe à capacidade de decodificação, mas à construção de sentidos e à constituição de uma relação significativa com o texto. As respostas evidenciam que a turma é composta por sujeitos com experiências leitoras heterogêneas, marcadas tanto por aproximações quanto por resistências à leitura literária. Essa configuração reforça a necessidade de propostas pedagógicas que considerem esse cenário inicial, favorecendo a ampliação das experiências de leitura e a construção de vínculos mais consistentes com o texto literário, em consonância com a função mediadora atribuída ao professor.

Em continuidade à análise do hábito de leitura, a Pergunta 2 permitiu identificar as práticas mais recorrentes entre os estudantes:

Pergunta 02 – Que tipos de leitura você costuma fazer?

( ) Livros
( ) Revistas
( ) Redes Sociais
( ) Jornais
( ) Outros_____

Gráfico 5 -Tipos de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

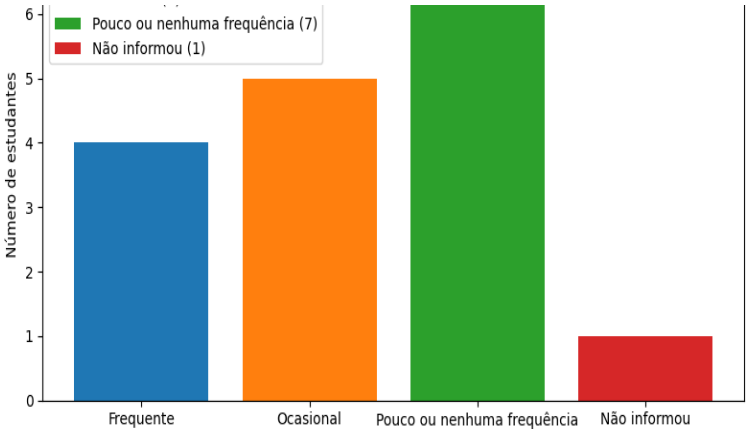
Em conformidade com o gráfico, 14 estudantes marcaram a alternativa “redes sociais”, enquanto apenas 03 indicaram a leitura de livros. Não houve registros para as opções “revistas”, “jornais” ou “outros”. Os dados evidenciam que as práticas leitoras do grupo estão predominantemente vinculadas aos ambientes digitais, com reduzida incidência de leitura de livros, especialmente no que se refere ao contato com textos literários.

A diversificação dos meios de comunicação e o avanço das tecnologias têm provocado mudanças significativas nas formas de interação dos sujeitos com o conhecimento e com a leitura. Conforme Prevedello e Noal (2010) a relação dos indivíduos com a tecnologia transforma comportamentos, expectativas e modos de reação diante de situações já conhecidas, o que também impacta as práticas leitoras. A autora destaca ainda que o hábito de leitura não se impõe, mas se constrói a partir da experiência do prazer, aspecto que demanda metodologias motivadoras, desafiadoras e atraentes no contexto escolar. Em complemento, Prevedello e Noal (2010, p. 7) afirmam, “A leitura é o instrumento que dará o suporte necessário para que se possa atingir a capacidade cognitiva, a fim de evoluir acompanhando a transformação do mundo e da tecnologia.”

A Pergunta 03, permite observar que o contato com a literatura no espaço escolar ocorre de modo irregular e dependente das propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Pergunta 03 – Com que frequência você lê obras literárias na escola?

Gráfico 6 - Frequência de leitura de obras literárias na Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

De acordo com as respostas dos 17 estudantes, observa-se que a leitura de obras literárias na escola ocorre de maneira pouco frequente. O participante P1 afirma ler “de vez em quando”, indicando um contato ocasional com obras literárias. Já P2 responde “nenhuma”, evidenciando ausência de práticas de leitura literária no contexto escolar. P3 afirma: “não costumo ler muito”, demonstrando baixa frequência de leitura.

P4 declara: “de vez em quando eu leio obras literárias na minha escola”, reforçando a ideia de que a leitura literária ocorre de maneira esporádica. P5 também responde: “de vez em quando”, enquanto P6 afirma: “literatura, poesia, produção de arte neorrealista”. Embora sua resposta não apresente diretamente a frequência da leitura, ela evidencia associação da literatura a conteúdos e manifestações artísticas trabalhadas no ambiente escolar.

O participante P7 afirma: “depende da aula”, indicando que o contato com textos literários varia conforme as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. P8 responde: “semanalmente pq eu vejo bastante em português”, demonstrando uma frequência mais constante de leitura vinculada, principalmente, à disciplina de Língua Portuguesa.

P9 afirma: “não costumo ler todos os dias”, revelando uma prática de leitura pouco regular. P10 declara: “com uma frequência menor do que eu gostaria, somente alguns dos professores passam”, evidenciando que o acesso à literatura depende, em grande parte das iniciativas docentes. Além disso, é possível inferir, por meio da resposta do participante, que há interesse pela leitura e o desejo de realizá-la com

maior frequência. P11 responde: “semanalmente”, indicando contato frequente com textos literários.

P12 afirma: “com nenhuma frequência”, demonstrando ausência de práticas leitoras relacionadas à literatura. P13 declara ler “na maioria dos dias”, evidenciando uma presença mais significativa da leitura em sua rotina escolar. Já P14 responde: “não muito”, reforçando a baixa frequência da leitura literária.

O participante P15 afirma: “bem pouco, fico ouvindo os outros lê”, indicando uma participação limitada nas práticas de leitura. P16 responde: “muitas vezes”, demonstrando maior proximidade com a literatura no ambiente escolar. Por fim, P17 afirma: “bem raramente”, evidenciando que o contato com obras literárias ocorre de maneira restrita.

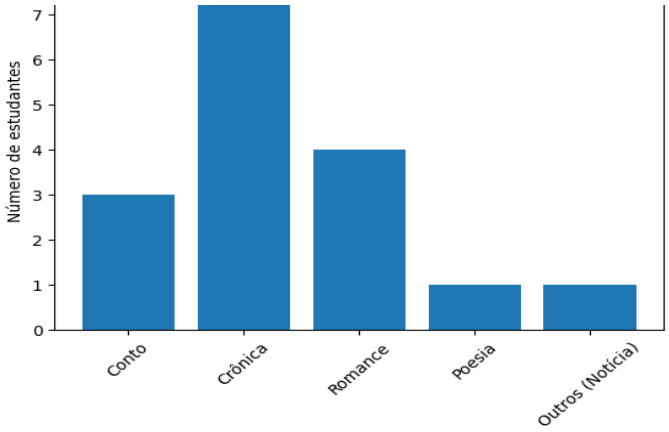
De modo geral, os dados revelam que a leitura literária ainda ocupa um espaço limitado no cotidiano escolar da turma investigada, ocorrendo, na maior parte das vezes, de forma pontual e pouco sistematizada. Nesse sentido, Lajolo (1993) destaca que, quando a leitura se reduz a uma tarefa escolar, tende a ser percebida como obrigação, e não como uma prática cultural significativa, o que pode contribuir para o distanciamento dos jovens em relação às obras literárias.

Na pergunta 04, podemos observar qual gênero textual está mais presente na vida dos estudantes:

Pergunta 04 – Qual gênero textual você costuma ler com mais frequência?

( ) Conto
( ) Crônica
( ) Romance
( ) Poesia
( ) Outros _____

Gráfico 7 - Gênero textual lido com mais frequência



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A análise das respostas evidencia que o gênero mais citado pelos estudantes foi a crônica, seguido pelo romance e pelo conto. A poesia aparece com apenas uma indicação, assim como a alternativa “outros”, na qual foi mencionada a leitura de notícias. Os dados sugerem uma preferência por gêneros mais breves e de circulação recorrente no contexto escolar, como a crônica, o que dialoga com a baixa regularidade de leitura literária já identificada nas questões anteriores. Nesse cenário, a escolha da obra *Não presta pra nada*, composta por contos curtos, mostra-se pertinente, uma vez que o gênero conto apresenta estrutura narrativa concisa e dinâmica, favorecendo a aproximação entre leitor e texto.

Na Pergunta 05, referente à importância da leitura, as respostas apresentadas pelos estudantes mostraram-se surpreendentes, especialmente quando consideradas em relação às questões anteriores, nas quais se evidenciava baixa regularidade de leitura e certa resistência ao hábito leitor.

Pergunta 05 – Você considera a leitura como algo importante? Justifique.

Os dados indicam que 16 dos 17 estudantes consideram a leitura uma prática importante. As justificativas apresentadas concentram-se, sobretudo, em três eixos recorrentes: aprendizagem e aquisição de conhecimentos, ampliação do vocabulário e melhoria da leitura/dicção, além do desenvolvimento pessoal. Apenas um estudante

se diz contrário a importância da leitura ao afirmar que ela é “mais ou menos, depende de cada pessoa”.

As respostas evidenciam que, mesmo entre estudantes que anteriormente declararam não gostar de ler ou possuir pouco hábito de leitura, há o reconhecimento da relevância dessa prática. Essa percepção demonstra uma diferença entre a valorização social atribuída à leitura e sua efetiva realização no cotidiano dos participantes.

O participante P1 afirma: “Sim, a leitura é muito importante, através dela conseguimos mais envolvimento”, associando a leitura à participação e ao desenvolvimento pessoal. P2 declara: “Sim, porque ajuda o desenvolvimento da pessoa”, enquanto P3 afirma: “Sim, pois através da leitura você sempre irá aprender mais”, evidenciando a leitura como um caminho para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

P4 destaca: “Claro, eu considero importante pois melhora a dicção, conhece histórias e melhora o vocabulário”, relacionando a leitura ao desenvolvimento linguístico e cultural. P5 afirma: “Sim, pois ler é muito importante e ajuda bastante, mas eu não gosto de ler”, resposta que evidencia uma contradição entre o reconhecimento da importância da leitura e a ausência de interesse pela prática leitora.

P6 responde apenas: “Sim, importante muito”, reafirmando a valorização da leitura, ainda que de forma breve. Já P7 apresenta ressalvas ao afirmar: “É mais ou menos, depende de cada pessoa! Do jeito da pessoa”, sendo o único participante a não reconhecer plenamente a leitura como algo essencial.

P8 declara: “Sim, porque ajuda a gente a aprender palavras novas, entender, e isso está com a gente diariamente”, associando a leitura à ampliação do vocabulário e à presença constante da linguagem no cotidiano. P9 afirma: “Sim, pois adquirimos mais conhecimento”, reforçando a leitura como meio de aprendizagem.

O participante P10 destaca: “Sim, eu acredito que a leitura é algo muito importante para todas as idades, seja para o aprendizado ou para moldar as pessoas”, atribuindo à leitura um papel formativo e social. P11 afirma: “Sim, ela faz bem para a dicção e para a mente”, P12 declara: “Sim, acrescenta bastante e agrega nas nossas vidas”, ambos relacionando a leitura ao desenvolvimento pessoal e cognitivo.

P13 responde: “Sim, porque é algo que faz parte da nossa vida”, evidenciando a percepção da leitura como prática cotidiana. P14 afirma: “Sim, ela é importante para

as pessoas aprender mais sobre leitura", reforçando sua dimensão educativa. P15 destaca: "Sim, porque tudo que você vai fazer hoje em dia você tem que saber ler", associando a leitura às demandas sociais contemporâneas.

P16 afirma: "Sim, é muito importante para o desenvolvimento da leitura e descoberta de palavras novas", novamente relacionando a prática leitora à ampliação do vocabulário. Por fim, P17 declara: "Sim, porque a pessoa saber ler, leitura faz bem pra mente", atribuindo à leitura benefícios relacionados ao desenvolvimento intelectual.

De modo geral, as respostas revelam que os estudantes reconhecem a leitura como prática relevante para o aprendizado, para o desenvolvimento linguístico e para a formação pessoal, ainda que nem todos mantenham uma relação frequente ou prazerosa com a leitura literária.

Pergunta 06- Você costuma passar mais tempo lendo livros/ou:

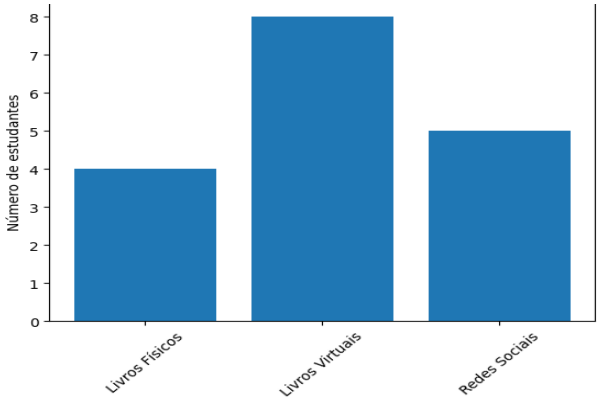
( ) Físicos

( ) Virtuais

( ) Acessando redes sociais? _____

Na pergunta 06, referente à disposição do tempo em relação a leitura, quando comparada à pergunta anterior, evidencia uma tensão entre valorização simbólica e prática efetiva da leitura. Embora a maioria dos estudantes reconheça sua importância, as respostas indicam que o tempo dedicado à leitura ocorre predominantemente em ambientes digitais, seja por meio de livros virtuais ou redes sociais. O livro impresso, por sua vez, apresenta menor frequência, conforme se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Tempo dedicado a leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Esse cenário sugere que a ausência de práticas regulares de leitura literária não pode ser atribuída exclusivamente ao espaço escolar, mas deve ser compreendida dentro de um contexto sociocultural mais amplo, marcado pela centralidade das mídias digitais no cotidiano juvenil.

Nesse sentido, Prevedello e Noal (2010, p. 10), afirma:

> [...] torna-se fundamental uma preparação dos estudantes e dos docentes para a recepção dessas novas estruturas textuais e dessas novas formas de ler e escrever. Entretanto, como a leitura é importante não só para a escola como para a vida, todos os suportes utilizados para leitura têm o seu valor.

Assim, a coexistência entre a valorização simbólica da leitura e a baixa frequência prática indica tensões próprias da contemporaneidade, que exigem mediações pedagógicas intencionalmente planejadas.

As Perguntas 07 e 10, foram analisadas conjuntamente por apresentarem enunciados e objetivos semelhantes:

Pergunta 07- Já teve contato, na escola, com alguma obra de autor(a) mato-grossense? Se sim, qual?

Pergunta 10- Você conhece algum autor mato-grossense? Se possível, cite o nome.

Observa-se que ambas confirmam o mesmo resultado. Todos os 17 estudantes responderam negativamente, sem indicação de títulos de obras ou nomes de autores. A convergência entre essas questões evidencia, de forma consistente, a ausência de reconhecimento de autores mato-grossenses no repertório escolar dos alunos, indicando que essa produção, enquanto parte constitutiva da literatura brasileira, ainda não se encontra incorporada às práticas de leitura da educação básica, sobretudo no ensino médio, no Estado de Mato Grosso.

A Pergunta 08, referente ao hábito de leitura no contexto familiar:

Pergunta 08 - As pessoas da sua família têm o hábito de ler? Pode dizer quais (indique apenas o grau de parentesco: mãe, pai, tio, tia, irmãos, primos etc.)

A partir das respostas dos 17 estudantes, observa-se que, embora 10 indiquem a existência de algum familiar que realiza leituras, 6 afirmam não haver hábito de

leitura no ambiente familiar e 1 estudante não soube informar. De modo geral, os dados revelam que a leitura não se apresenta como prática consolidada no contexto familiar da maior parte dos participantes.

Na pergunta 09, ao serem questionados se se sentiam motivados a ler os livros indicados nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes apresentaram respostas diversificadas, evidenciando diferentes níveis de interesse e envolvimento com a leitura literária, conforme se observa a seguir:

Pergunta 9 - Você se sente motivado(a) a ler os livros indicados nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

O participante P1 afirma: “Sim, eu me sinto motivado porque Língua Portuguesa tem uma finalidade motivadora”, associando a motivação à própria disciplina. P2 responde apenas: “Às vezes”, indicando uma motivação instável. Já P3 afirma: “Não, pois não gosto”, relacionando diretamente a ausência de motivação ao desinteresse pela leitura.

P4 declara: “Não, pois não gosto, estou acostumado com esse gênero”, embora a resposta apresente certa ambiguidade, evidencia resistência em relação às obras trabalhadas. P5 afirma: “Às vezes sim, alguns livros chama atenção”, demonstrando que o interesse depende do título selecionado.

O participante P6 responde: “Mais ou menos”, revelando uma posição intermediária diante das leituras propostas. P7 afirma: “Porque tem alguns que é interessante pra ler”, indicando que a motivação está relacionada ao interesse despertado por determinadas obras.

P8 declara: “Sim, pq a professora sempre nos incentiva a ler mais”, evidenciando a relevância da mediação docente no incentivo à leitura. P9 responde: “Não, pois odeio ler livro”, demonstrando rejeição explícita à prática leitora.

P10 afirma: “Depende, alguns que me interessa eu acabo lendo, outros que não me chamam atenção eu acabo desinteressando”, reforçando que a motivação para a leitura está condicionada ao interesse pessoal e à identificação com as obras propostas.

P11 declara: “Não, pois não gosto muito de ler”, enquanto P12 responde: “Não porque não gosto muito de ler”, ambos associando a ausência de motivação ao pouco interesse pela leitura. P13 afirma: “Sim, pq nossa querida professora pega no nosso

pé”, resposta que, embora apresentada de maneira descontraída, evidencia a influência da professora na realização das leituras.

P14 responde: “Sim, bom para aprender mais sobre livro”, relacionando a leitura à aprendizagem. P15 afirma: “Não, não me sinto interessado”, evidenciando ausência de envolvimento com as obras indicadas.

P16 declara: “Às vezes pq tem livros que é chato, outros eu me sinto motivada mudando até o modo de pensamento”, indicando que determinadas leituras despertam maior interesse e promovem reflexões pessoais. Por fim, P17 responde apenas: “Não”, sem apresentar justificativa.

De modo geral, os dados revelam que a motivação para a leitura literária, na turma investigada, mostra-se instável e frequentemente condicionada ao interesse pelos títulos selecionados, às experiências individuais dos estudantes e às estratégias de mediação desenvolvidas em sala de aula. As respostas também evidenciam a relevância da atuação docente como elemento capaz de estimular ou ampliar o envolvimento dos estudantes com a leitura literária.

A última pergunta do questionário diagnóstico, destinada às observações dos estudantes sobre o instrumento aplicado, apresentou respostas predominantemente positivas.

Pergunta 11 - Quer fazer alguma observação que não foi contemplada neste questionário?

Observa-se que nenhum dos estudantes apresentou observações significativas em relação ao questionário aplicado. Todos os estudantes participantes da pesquisa responderam essa questão, a maioria respondeu de forma direta e negativa “não”, “nenhuma observação”, “não precisa”. Destaca-se, ainda, que dois estudantes afirmaram explicitamente que o questionário estava “perfeito” e “ótimo demais”, indicando uma avaliação positiva do instrumento de coleta. Apenas alguns participantes utilizaram expressões vagas, como “sei lá” ou “talvez”, sem acrescentar comentários.

Esse resultado indica que, para os participantes, o questionário contemplou de forma satisfatória os aspectos relacionados aos seus hábitos e percepções sobre a leitura, não havendo sugestões a serem registradas.

Após a análise das respostas ao questionário diagnóstico, observa-se que a

leitura literária não ocupa lugar central no cotidiano dos estudantes investigados, além de se evidenciar desconhecimento quanto à produção literária de Mato Grosso e aos autores que produzem no Estado. Os dados indicam ainda que parte dos estudantes demonstra necessidade de estímulo ou mediação mais sistemática para o desenvolvimento de práticas de leitura literária, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Nesse sentido, Baggenstoss e Cocco (2018, p. 166) afirma que:

> O texto ou livro literário promove uma reflexão muito além do que está nas linhas, contribui para a formação de um leitor proficiente, quando consegue se apropriar do que leu, bem como se posicionar frente a uma situação cotidiana. Logo, assegurar ao estudante uma construção literária de sentidos constitui também papel do professor, que é o agente mediador.

A perspectiva apresentada reforça o papel do professor como mediador da leitura literária, responsável por criar condições para que o estudante construa sentidos, desenvolva posicionamento crítico e amplie sua experiência leitora. Assim, a inserção de obras produzidas em Mato Grosso no contexto escolar configura-se como uma possibilidade pedagógica de aproximação entre leitor e texto.

6.2 Análise do questionário após aplicação da sequência didática

Este subtópico tem como finalidade analisar as respostas dos estudantes ao questionário aplicado após a leitura da obra *Não presta pra nada* (2016), de Marta Cocco, com o objetivo de compreender os possíveis efeitos da sequência didática desenvolvida. Diferentemente da organização adotada no questionário diagnóstico, nesta etapa a análise será estruturada por categorias temáticas, e não pela ordem cronológica das questões. Essa escolha metodológica possibilita o cruzamento de dados e a identificação de recorrências, aproximações e deslocamentos nas percepções dos estudantes, permitindo avaliar de forma mais consistente as contribuições da intervenção pedagógica com indícios de contribuição no processo de formação leitora dos estudantes que participaram da pesquisa.

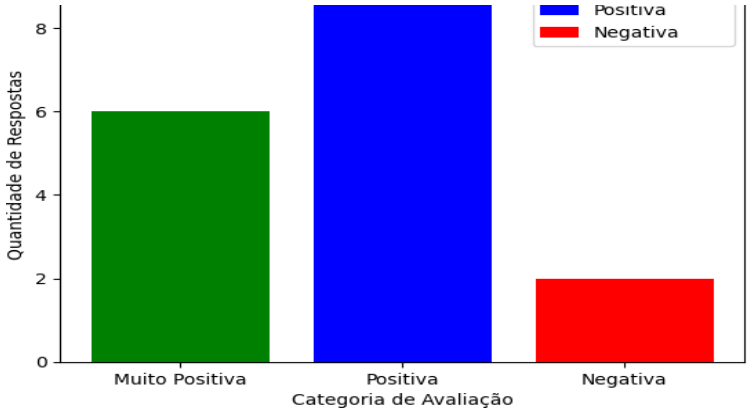
6.2.1 Avaliação da leitura e engajamento com a obra

A análise das respostas às Perguntas 01 e 08 do questionário pós aplicação da sequência didática:

PERGUNTA 01- O que você achou da leitura do livro *Não presta pra nada*?

PERGUNTA 08 - O que mais te motivou durante as aulas desta sequência didática?

Gráfico 9 – Análise das respostas, após a aplicação da sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A análise das respostas do questionário permite compreender a recepção da obra *Não presta pra nada* após a aplicação da sequência didática. No que se refere à

avaliação geral da leitura, é possível compreender a predominância de manifestações positivas, conforme se observa:

O participante P1 afirma: “Achei muito interessante a leitura, ela fala muito sobre o papel da mulher na sociedade”, evidenciando percepção acerca das discussões sociais presentes na obra. P2 declara: “Legal, bastante interessante, tem vários pontos de observação”, demonstrando envolvimento com os temas abordados. P3 responde apenas: “Muito bom”, enquanto P4 afirma: “Achei interessante”.

P5 declara: “Achei legal”, e P6 afirma: “Gostei muito”, ambos expressando avaliação positiva da leitura. Em contrapartida, P7 responde: “Não gostei muito”, sendo um dos poucos participantes a apresentar posicionamento menos favorável em relação à obra.

P8 afirma: “Achei muito legal, também tem muito palavras legal”, associando sua apreciação à linguagem e aos elementos presentes no texto. P9 responde: “Muito bom”. Já P10 declara: “Eu achei o livro interessante, por mais que não seja meu tipo de literatura preferida”, indicando abertura para a experiência de leitura, mesmo sem identificação plena com o gênero literário trabalhado.

P11 afirma: “Não gostei, porque o livro não combinava as palavras dele”, resposta que evidencia dificuldade de compreensão ou estranhamento em relação à linguagem da obra. P12 declara: “Achei muito legal”, enquanto P13 afirma: “Achei o livro bem legal, o jeito da escrita”, demonstrando atenção à construção textual da narrativa.

P14 responde: “Achei legal”, P15 afirma: “Interessante”, e P16 declara: “Muito bom o livro”, reforçando a recepção positiva predominante entre os participantes. Por fim, P17 afirma: “Eu achei legal, interessante, tem muitas situações em que essas histórias acontecem e eu gostei muito”, evidenciando identificação com situações retratadas na obra e reconhecimento de sua aproximação com experiências da realidade.

Esse dado evidencia um deslocamento significativo em relação ao questionário diagnóstico, no qual parte da turma declarou não manter uma relação consistente com a leitura literária. A mudança observada na recepção da obra pode ser compreendida pelo fato de que a leitura literária, no contexto escolar, não ocorre de forma espontânea, mas requer mediação, organização e intencionalidade pedagógica para que o texto se converta em experiência significativa para o leitor (Cosson, 2009).

A Pergunta 8, ao investigar os elementos que mais motivaram os estudantes

durante a sequência didática, permite compreender os aspectos que favoreceram o envolvimento da turma com a leitura literária.

O participante P1 afirma: “A forma com que a leitura me tocou, as histórias, tudo muito motivante”. P2 declara: “Sobre aprender mais”. P3 responde: “Me motivou a conhecer mais obras de Mato Grosso”. P4 afirma: “A história que a autora conta”, enquanto P5 declara: “A história que a autora conta no livro”. P6 responde: “Legal, gostei”. P7 afirma: “Nada”. P8 declara: “Não sei, só me senti motivada”. P9 responde: “A curiosidade de ouvir a obra”. P10 afirma: “A curiosidade do que ia acontecer nas próximas histórias”. P11 declara: “Não sei porque eu não entendi”. P12 responde: “A comunicação”, enquanto P13 afirma: “A comunicação entre os contos”. P14 declara: “As vidas”. P15 responde: “Nada”. P16 afirma: “As aulas foram bem legais”. Por fim, P17 declara: “Honestamente não sei”.

De modo geral, as respostas evidenciam que os principais elementos motivadores da sequência didática estiveram relacionados às histórias narradas, à curiosidade despertada pelos contos, ao interesse em conhecer obras da produção literária de Mato Grosso e às estratégias de mediação desenvolvidas durante as aulas. Observa-se ainda que alguns estudantes estabeleceram identificação com as experiências retratadas nas narrativas, enquanto outros demonstraram dificuldade de compreensão ou ausência de interesse.

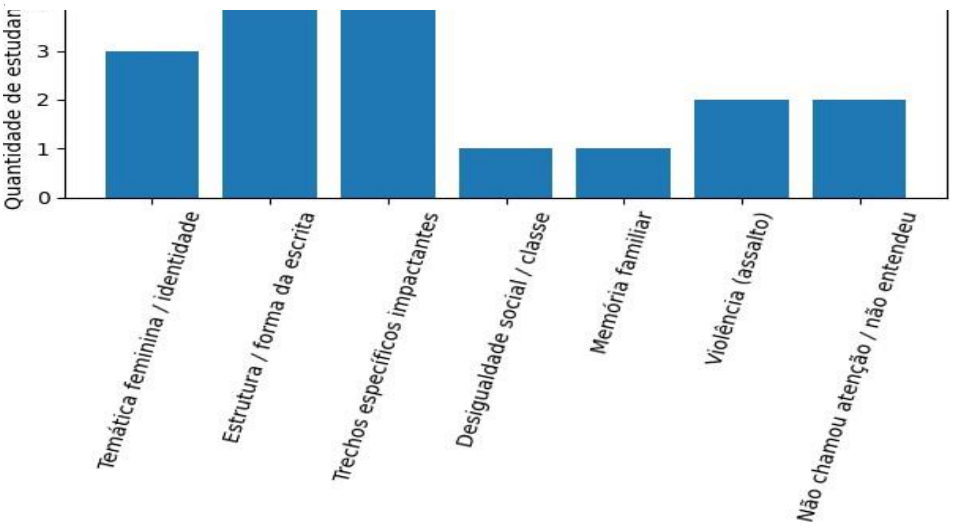
Ainda assim, o conjunto dos dados sugere que a sequência didática contribuiu para ampliar o envolvimento da turma com a leitura literária, sinalizando avanços no processo de formação leitora dos participantes.

6.2.2 Elementos da narrativa que mobilizaram os estudantes

A análise das respostas às Perguntas 02 e 04 evidencia que, embora os estudantes tenham recorrido majoritariamente a fragmentos do próprio texto e não a formulações elaboradas com suas próprias palavras, a obra efetivamente mobilizou sua atenção.

PERGUNTA 02- O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NA OBRA?
PEGUNTA 04 – CITE UM TRECHO DO LIVRO QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO.

Gráfico 10 - Aspetos que mais chamaram atenção na obra



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A resposta dos estudantes evidencia que eles não apenas realizaram a leitura da obra, mas também foram capazes de identificar trechos e aspectos específicos que lhes causaram impacto. Entre os elementos mais mencionados destacam-se passagens relacionadas às desigualdades sociais, às relações familiares e às situações de violência, como o trecho recorrente “Espera nascer primeiro, vai que não vinga”, citado por diferentes participantes. A recorrência dessa passagem indica que determinadas cenas da narrativa produziram maior efeito de memória e reflexão.

Além disso, alguns estudantes ressaltaram a forma de escrita da autora e a organização da obra em contos, demonstrando atenção à estrutura narrativa. Outros destacaram episódios envolvendo personagens femininas, conflitos conjugais e situações de vulnerabilidade, o que revela sensibilidade às temáticas sociais mobilizadas no texto. Ainda que haja registros pontuais de desinteresse ou dificuldade de compreensão, o conjunto das respostas indica envolvimento efetivo com o conteúdo da obra.

Esse movimento é significativo quando relacionado ao diagnóstico inicial, que apontava baixa frequência de leitura literária e pouco contato com autores da produção literária de Mato Grosso. A capacidade de citar trechos específicos e de mencionar episódios narrativos sugere que a sequência didática favoreceu uma leitura mais atenta e participativa, evidenciando indícios de apropriação do texto literário pelos estudantes. Essa percepção aproxima-se da concepção defendida por Candido (1995, p.18), ao afirmar que “a literatura desenvolve em nós a quota de

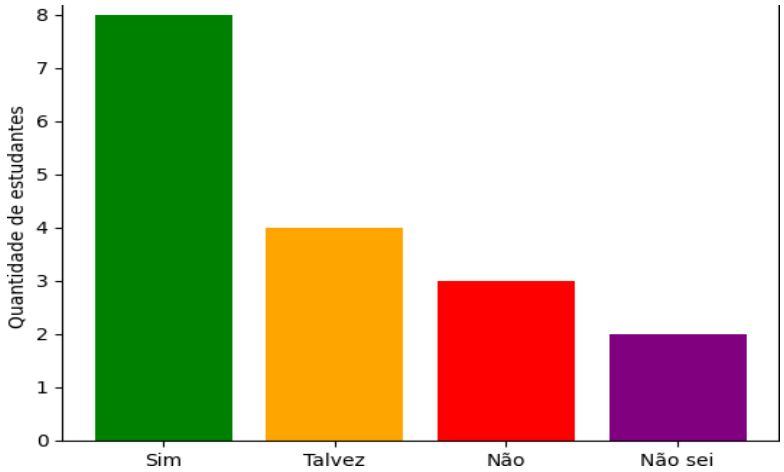
humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Ao reconhecerem essas dimensões nas narrativas, os estudantes indicam que a leitura ultrapassou uma compreensão meramente superficial, configurando-se como experiência significativa de reflexão e ampliação de sentidos.

6.2.3 Impacto formativo e reflexão crítica

A Pergunta 03 buscou identificar o impacto da leitura da obra na formação pessoal dos estudantes. As respostas foram organizadas em quatro categorias, conforme apresentado no gráfico abaixo:

PERGUNTA 03 - VOCÊ CONSIDERA QUE A LEITURA DESSAS OBRAS POSSA CAUSAR ALGUM IMPACTO NA SUA FORMAÇÃO PESSOAL?

Gráfico 11 - Impacto formativo da obra na percepção dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

De acordo com as respostas dos estudantes, observa-se que a maioria reconhece, ainda que em diferentes graus, o caráter formativo da leitura literária. Ao somar as respostas "Sim" e "Talvez", verifica-se que 12 dos 17 participantes admitem a possibilidade de impacto da obra em sua formação. Entre as oito respostas afirmativas, cinco estudantes justificaram sua posição mencionando que a leitura os levou a "refletir", "pensar" e "sim, pois a leitura dessa obra eu refleti um pouco". Outra resposta destacou que "eu acredito que toda obra pode causar um impacto na

formação pessoal de alguém", evidenciando uma compreensão mais ampla do potencial formativo da literatura.

Entre os que responderam "Talvez", dois estudantes justificaram afirmando que a leitura "chamou muito minha atenção", indicando envolvimento, ainda que acompanhado de certa hesitação quanto à dimensão formativa. Já entre as respostas classificadas como "Não" ou "Não sei", observam-se posicionamentos que relativizam o impacto imediato da leitura, como nas falas: "não, mas em algumas pessoas possa" e "honestamente não sei, porque no agora eu posso falar que não sei, mas provavelmente em algum momento no futuro eu possa perceber que sim". Outro estudante afirmou: "depende do meu ponto de vista mais para frente, mas agora achei muito legal", sugerindo que a percepção de impacto pode se constituir ao longo do tempo.

Essa análise permite retomar o pensamento de Martins (2006, p. 17), discutido no referencial teórico, ao afirmar que a leitura possibilita a reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos, da realidade vivenciada e das experiências construídas pelos sujeitos. Conforme destaca a autora, ao estabelecer relações entre as experiências e buscar compreender os problemas presentes na realidade, o indivíduo passa a desenvolver diferentes formas de leitura do mundo, momento em que "estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa".

A reflexão da autora permite compreender que a leitura ultrapassa o ato mecânico de decodificação, configurando-se como movimento de interpretação da realidade. Assim, mesmo quando os estudantes demonstram hesitação quanto ao impacto imediato da obra, suas respostas indicam um processo em curso, no qual a leitura literária pode contribuir para a organização de experiências, para a construção de sentidos e para a ampliação da compreensão do mundo.

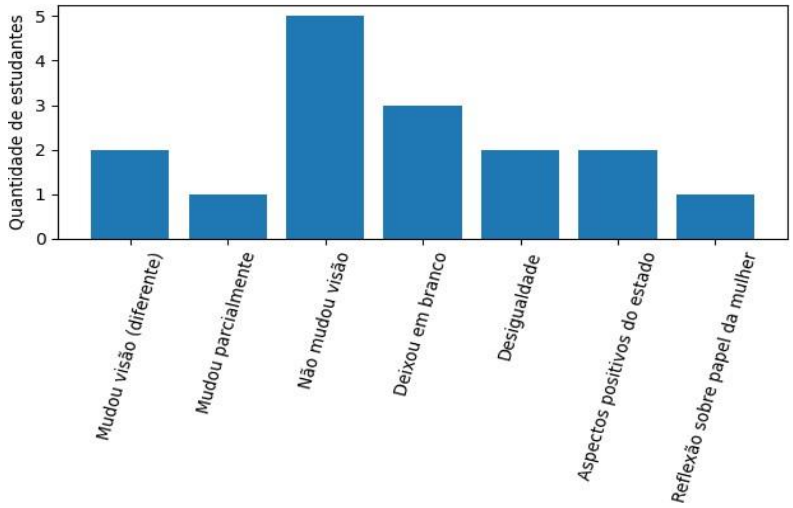
6.2.4 Identificação com o contexto regional

As Perguntas 05 e 06 tiveram como objetivo investigar se os estudantes identificaram, na obra, elementos que remetessem a aspectos culturais vinculados ao município ou ao estado, buscando compreender possíveis relações estabelecidas entre a narrativa literária e o contexto sociocultural local.

PERGUNTA 05 - Você conseguiu identificar nesta obra algo que remeta ao município de Juína de alguma forma? Ou a alguma cultura ou lugar com os quais você se identifique?

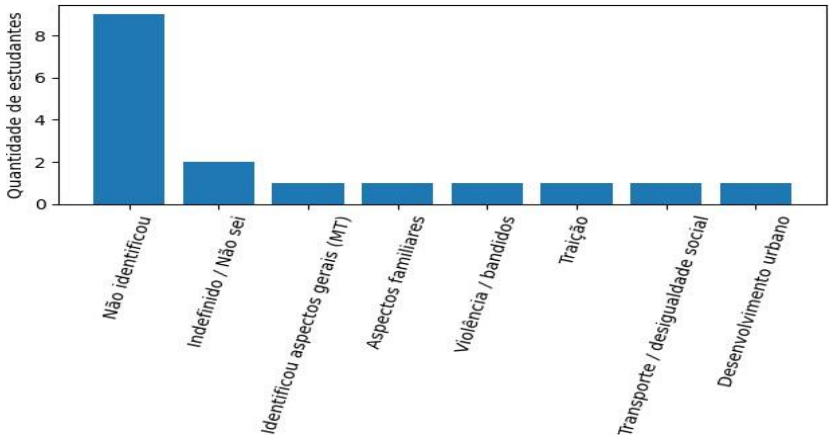
PERGUNTA 06 - Após a leitura dessa obra, como você vê a realidade de Juína ou do Estado de Mato Grosso? Explique.

Gráfico 12 - Percepção sobre Juína/MT, após a leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Gráfico 13 - Identificação com Juína/MT ou Cultura local



Fonte: Elaborado pela autora (2026

Nas respostas, a maioria dos participantes declararam não ter identificado referências diretas ao município ou não perceber alterações significativas em sua visão sobre a realidade local após a leitura. No que se refere à identificação explícita com Juína, predominam respostas negativas ou indecisas, como “não identifiquei” ou “não sei dizer”. Entretanto, alguns estudantes mencionaram elementos como desigualdade, relações familiares e papéis sociais atribuídos às mulheres, indicando que, embora não reconheçam referências geográficas objetivas, percebem temáticas que dialogam com experiências sociais mais amplas, presentes também no contexto em que vivem.

A ausência de identificação imediata com o território não implica, necessariamente, fracasso da proposta, mas evidencia que o reconhecimento da literatura regional como parte constitutiva da experiência cultural do aluno demanda processos contínuos de mediação.

Nesse sentido, Voltolini (2020, p. 39-40) argumenta que:

> Acreditamos que, partir da leitura de textos da literatura produzida no estado, o leitor se identificará e isso vai levá-lo a questionamentos, a inferências motivadoras. Para que haja integração entre a cultura e a educação. A escola precisa utilizar metodologias que possam provocar mudanças no fazer pedagógico**.** Isso será possível com a estratégia de promover leituras e conteúdos propostos no texto literário, preferencialmente, com os que descrevem elementos narrativos ligados à cultura e ao espaço do próprio povo.

Assim, os dados sugerem que a sequência didática contribuiu para a problematização de temas sociais relevantes, mas também evidenciam que a construção de uma consciência de pertencimento literário regional constitui-se como processo gradual, que ultrapassa uma intervenção pontual e demanda continuidade nas práticas de leitura e mediação.

6.2.5 Ampliação do repertório literário regional

As Perguntas 07 e 09 buscaram investigar, respectivamente, se os estudantes demonstraram interesse em conhecer outros escritores de Mato Grosso, bem como a avaliação dos alunos sobre o impacto de ler essas obras, como se pode observar nas questões abaixo:

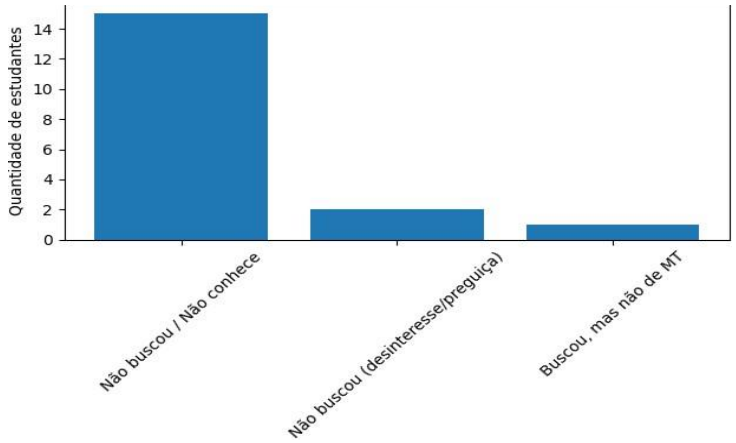
As Perguntas 07 e 09 buscaram investigar, respectivamente, se os estudantes demonstraram interesse em conhecer outros escritores de Mato Grosso, bem como a

avaliação dos alunos sobre o impacto de ler essas obras, como se pode observar nas questões abaixo:

PERGUNTA 07 - Você buscou conhecer outros escritores de Mato Grosso? Cite os nomes, se possível.

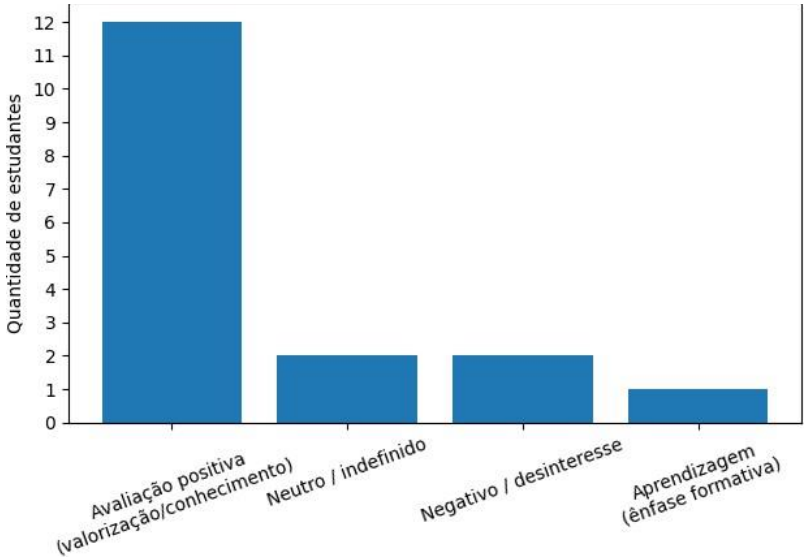
PERGUNTA 09 - Como você avalia a importância de ler obras de autores da sua região?

Gráfico 14 - Busca por outros escritores de Mato Grosso



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Gráfico 15 - Importância de ler autores da própria região



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A análise das respostas evidencia um contraste significativo entre valorização declarada e prática efetiva. No que se refere à busca por outros escritores mato-grossenses (Pergunta 07), a maioria dos estudantes afirmou não conhecer ou não ter buscado outros autores do Estado. Algumas respostas mencionam desinteresse ou falta de iniciativa, indicando que o contato com a obra não se traduziu, de forma imediata, em ampliação autônoma do repertório literário regional.

Entretanto, ao analisar a Pergunta 09, observa-se que a maioria dos estudantes atribui importância à leitura de autores da própria região, associando essa prática ao conhecimento, à valorização cultural e ao reconhecimento do contexto local. Expressões como “para conhecer e valorizar” e “para aprender sobre nossa região” revelam que os estudantes reconhecem simbolicamente a relevância da literatura regional.

Essa percepção dialoga com a reflexão de Castrillon-Mendes (2011, p. 103), ao afirmar que:

> Desta forma, os movimentos de circulação e inserção de uma estética da identidade nacional abre-se para a constituição do imaginário cultural da literatura para além do hierárquico e homogêneo, para ensaiar uma perspectiva do heterogêneo e do plural na constituição da historiografia literária. Nessa linha, os textos produzidos em Mato Grosso são discursos que permitem rediscutir o alargamento das fronteiras do que se concebe por cânone, ressignificando o papel das margens na sua reconfiguração.

Nesse contexto, a ausência de busca espontânea por outros escritores não deve ser interpretada como desinteresse absoluto, mas como indício de que a consolidação de um repertório regional requer políticas de acesso, continuidade pedagógica e fortalecimento das práticas de mediação.

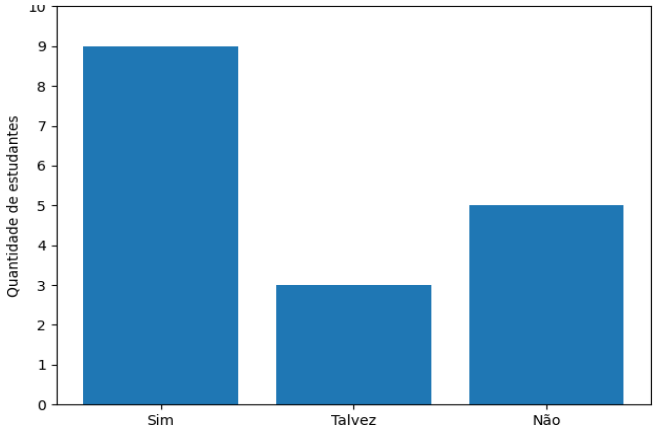
Assim, os dados indicam que a sequência didática contribuiu para a valorização simbólica da produção literária de Mato Grosso, ainda que a ampliação efetiva do repertório leitor se configure como um processo em construção, dependente de intervenções pedagógicas contínuas.

6.2.6 Interesse na continuidade de práticas de leitura semelhantes

A Pergunta 10 buscou identificar se os estudantes demonstrariam interesse em participar de outras atividades semelhantes às desenvolvidas na sequência didática.

PERGUNTA 10 – Você gostaria de participar de outras atividades semelhantes?

Gráfico 16 - Participação em atividades semelhantes



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As respostas revelam um cenário predominantemente favorável à continuidade da proposta. Ao analisar as manifestações, verifica-se que 09 estudantes posicionaram-se positivamente (incluindo respostas como “gostaria”, “sim, achei interessante” e “gostei muito, com certeza participaria de outras atividades”), enquanto 3 estudantes indicaram indecisão (“talvez” ou “depende”) e 05 estudantes manifestaram posicionamento negativo, entre respostas como “não”, “definitivamente não” e “acredito que não, por mais que eu tenha gostado dessa atividade, não gostaria de repetir”.

Esse dado se torna significativo quando articulado ao diagnóstico inicial, no qual parte da turma demonstrava resistência à leitura literária ou declarava não gostar de ler. O interesse majoritário em participar de novas atividades sugere que a experiência mediada com a obra possibilitou, ao menos para parte do grupo, uma mudança de disposição frente à leitura literária.

Desse modo, os resultados indicam que a sequência didática não apenas promoveu o contato pontual com a obra selecionada, mas também contribuiu para instaurar uma abertura à continuidade de práticas de leitura no contexto escolar, elemento essencial para o fortalecimento do processo de formação do leitor no Ensino Médio.

6.3 Mediação da leitura em sala de aula: desafios e avanços

Embora os dados do questionário avaliativo indiquem recepção majoritariamente positiva da obra *Não presta pra nada*, a experiência de aplicação da sequência didática evidenciou que o processo de mediação da leitura literária não ocorreu de maneira espontânea ou homogênea entre os estudantes.

A sequência foi desenvolvida ao longo de cinco aulas, distribuídas em um período de duas semanas. Na primeira aula, após a apresentação da mestranda à turma e o preenchimento do questionário diagnóstico, os estudantes foram organizados em grupos para a leitura dos contos. Inicialmente, previa-se a formação de cinco grupos com quatro integrantes cada. Entretanto, em razão das ausências registradas já no primeiro encontro, constituíram-se cinco grupos com três alunos. A escolha dos grupos ficou a critério dos próprios estudantes. Nas aulas subsequentes, os alunos que haviam faltado foram integrados aos grupos já formados.

Após a organização, foi entregue a cada grupo um conto impresso. Embora a obra estivesse disponível na biblioteca municipal, o número de livros não era suficiente para atender todos os grupos simultaneamente. Diante disso, a pesquisadora emprestou dois exemplares da biblioteca municipal e um de seu acervo pessoal aos alunos, a unidade escolar em sua biblioteca não possui nenhum exemplar disponível para empréstimo dessa obra. Assim, três grupos puderam utilizar o livro físico, enquanto os demais revezavam os exemplares. Além disso, foram distribuídas cópias impressas dos contos a todos os grupos, inclusive aos que dispunham do livro, de modo a garantir condições equitativas de leitura a todos os participantes.

Durante as etapas de leitura, exibição do vídeo da autora, discussão em grupo e produção das ilustrações, observou-se a necessidade de intervenção constante da pesquisadora para estimular a participação, orientar as interpretações e manter o foco nas atividades propostas. Parte dos estudantes demonstrou resistência inicial à leitura, manifestando reclamações quanto à extensão dos textos, dificuldade de concentração e desinteresse pelas tarefas.

Na terceira e quarta aula, destinadas à socialização das compreensões dos grupos, houve novas ausências, o que impactou parcialmente a dinâmica prevista para o debate coletivo. Ainda assim, a atividade foi realizada com os estudantes presentes, contando novamente com intervenções orientadoras da pesquisadora e professora regente da turma. Na quinta e última aula, todos os estudantes

compareceram. Antes da aplicação do questionário avaliativo, foi realizada uma retomada geral das narrativas trabalhadas, com explicitação dos principais acontecimentos e temáticas, a fim de assegurar que todos tivessem condições de responder às questões propostas, inclusive aqueles que haviam faltado em encontros anteriores.

Esse conjunto de fatores: ausências, limitação de exemplares físicos, necessidade de retomadas e intervenções constantes; revela que a mediação da leitura literária se deu em condições reais e não ideais, evidenciando as complexidades inerentes ao contexto escolar e reforçando o caráter processual da formação do leitor.

Figura 3- Leitura em grupo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 1 - Leitura dos contos



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 3 - Leitura do conto Roupa Suja



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 4 - Leitura coletiva



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 5 - Video relacionado a obra



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 6 - Quarta etapa



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 7 - Terceira etapa da sequência



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 8 - Contextualização da obra



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A articulação entre os contos e as experiências socioculturais dos próprios estudantes, prevista no planejamento da sequência didática, nem sempre emergiu espontaneamente, sendo necessário provocar relações interpretativas por meio de questionamentos orientadores.

Esses aspectos evidenciam que a formação do leitor literário configura-se como um processo contínuo e gradual, que demanda recorrência, sistematização e ampliação das experiências de leitura ao longo do tempo, conforme reafirma Colomer (2007) ao discutir a necessidade de práticas constantes para a consolidação da competência leitora literária.

Entretanto, mesmo diante desses desafios, foram identificados momentos de engajamento, especialmente quando as temáticas dos contos dialogavam diretamente com questões de gênero, desigualdade social e experiências familiares próximas à realidade dos estudantes. Nessas situações, emergiram posicionamentos críticos e reflexões que indicam indícios de mobilização de aspectos formativos, ainda que em estágio inicial.

Esse contraste entre resistência inicial e abertura progressiva reforça a compreensão de que a mediação da leitura literária exige intencionalidade pedagógica, persistência e acompanhamento sistemático. O impacto formativo não se estabelece de maneira imediata, mas pode ser desencadeado quando o texto literário é trabalhado em um contexto dialógico, problematizador e socialmente situado.

Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre o caráter social da leitura e as tensões que atravessam sua inserção no espaço escolar. Como ressalta Zilberman (1991, p. 19):

> Com efeito, é preciso antes refletir sobre o caráter social da leitura, uma vez que essa abriga, às vezes à sua revelia, contradições interiores, responsáveis primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política continuada visando à sua difusão e democratização. Mesmo insistindo, a qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou antigamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são os que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a resistência observada em parte do grupo não se relaciona exclusivamente ao texto literário, mas também às

condições institucionais e históricas que moldam a experiência escolar da leitura, muitas vezes associada à obrigação e não à construção de sentido.

6.4 Etapa final da sequência didática: ilustração

Após a leitura dos contos selecionados, na quarta e quinta aula deu-se início à produção de ilustrações relacionadas à compreensão dos textos trabalhados em sala. Essa etapa foi realizada de forma individual, com o objetivo de possibilitar a expressão interpretativa de cada estudante acerca das narrativas lidas.

Embora as respostas ao questionário avaliativo indiquem uma recepção majoritariamente positiva da obra, com reconhecimento de aspectos temáticos relevantes, especialmente relacionados às questões de gênero, desigualdade social e experiências familiares, o envolvimento na atividade prática não foi homogêneo. Durante a elaboração das ilustrações, surgiram questionamentos acerca da necessidade da atividade, além de manifestações de baixo engajamento e realização das produções com pouco entusiasmo por parte de alguns estudantes.

Ao final, organizou-se, com a participação da turma, um varal expositivo fixado à frente do quadro, no qual foram dispostas as ilustrações produzidas. A socialização foi acompanhada de um lanche coletivo, configurando-se como momento de encerramento da sequência didática. Observou-se, nesse momento, maior entusiasmo por parte dos estudantes, especialmente na organização do espaço e na exposição dos trabalhos, o que contribuiu para a construção de uma atmosfera de celebração e pertencimento.

Os percalços vivenciados ao longo da aplicação da sequência didática, como a necessidade de intervenções constantes, a oscilação no engajamento e as limitações estruturais evidenciam que a inserção da literatura no contexto escolar requer planejamento sistemático, continuidade e condições adequadas para sua efetivação. A formação de leitores críticos e socialmente participantes não se consolida em experiências pontuais, mas demanda a presença constante da leitura literária como prática estruturante do cotidiano escolar.

Figura 7 - Mostra das ilustrações



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 10 - Interpretação dos estudantes



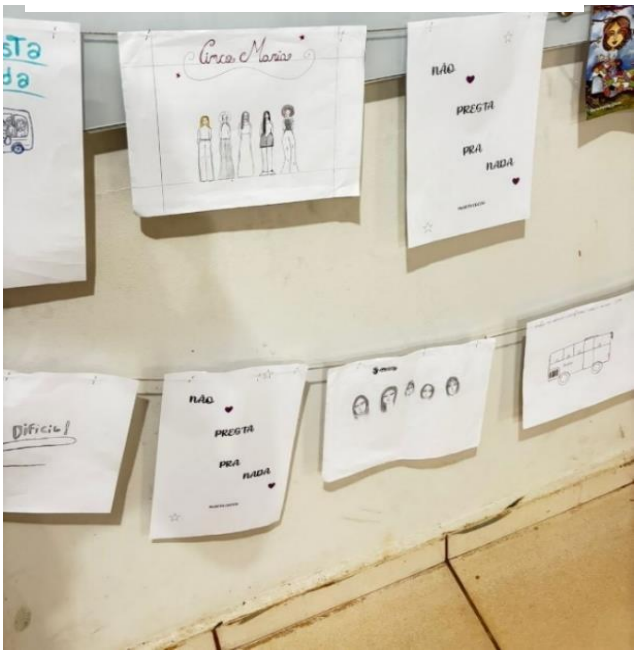
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 15 - Percepção dos alunos



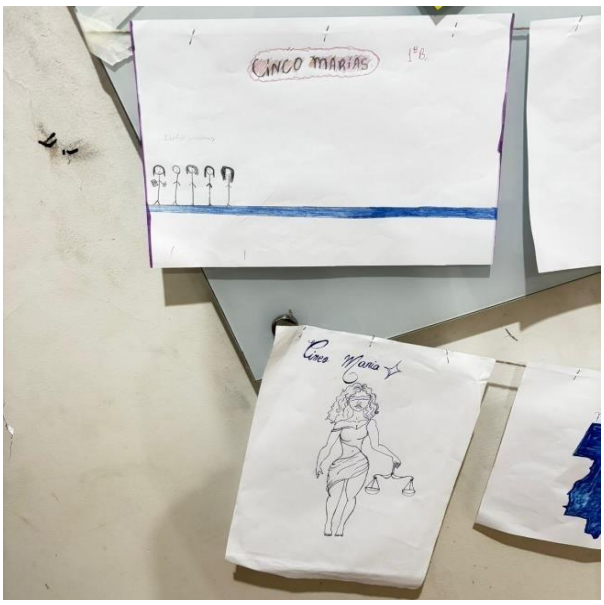
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 13 - Estado de Mato Grosso



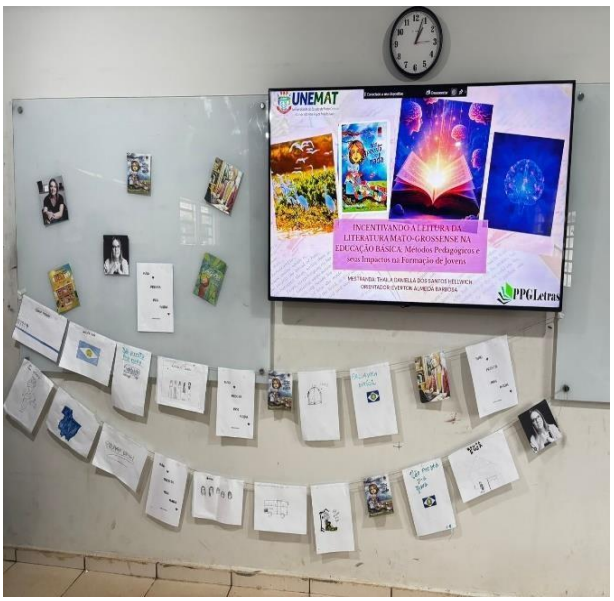
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 13 - Visão da figura feminina



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 14 - Exposição das ilustrações



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 19 - Encerramento da sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Nesse cenário, torna-se igualmente necessária a atenção às políticas públicas voltadas à infraestrutura educacional, garantindo bibliotecas com acervo diversificado, espaços efetivos de leitura e condições materiais adequadas. Além disso, a incorporação consciente de tecnologias digitais pode configurar-se como aliada do processo formativo, quando integrada de maneira crítica e intencional.

Nesse sentido, Gois (2015, p. 95) destaca que a mudança no modo de ensinar literatura pelos agentes educacionais é fundamental e que a inserção de aparelhos digitais pode constituir-se como forte aliada para a experiência literária e para a formação escolar e humana dos estudantes.

Corroborando essa perspectiva, Perez (2015, p. 201) afirma que o ato de ler não é estático nem ocorre da mesma forma ao longo do tempo, pois as transformações sociais, culturais e tecnológicas influenciam tanto a circulação dos textos quanto os modos de recepção e construção de sentidos. Segundo a autora, elementos como os suportes de leitura, os espaços ocupados pelos leitores, os gêneros textuais e, especialmente, a atuação do mediador interferem diretamente na experiência leitora e na atitude diante do texto literário.

Diante disso, a etapa final da sequência didática evidenciou que a mediação intencional, associada ao diálogo com múltiplas linguagens e recursos, favoreceu o engajamento dos estudantes e ampliou suas possibilidades interpretativas. Assim, reafirma-se que a formação do leitor literário exige não apenas o acesso ao texto, mas condições pedagógicas que considerem as dinâmicas contemporâneas de leitura e o papel ativo do professor como mediador.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a leitura literária constitui elemento essencial no processo de formação humana, conforme defendido pelos autores mobilizados no decorrer desta pesquisa, buscou-se analisar de que modo a mediação da leitura literária, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática com cinco contos da obra *Não presta pra nada*, de Marta Helena Cocco, poderia contribuir para a constituição de aspectos formativos do leitor no 1º ano do Ensino Médio.

Os dados levantados, tanto no questionário diagnóstico quanto no avaliativo, evidenciam que a formação do leitor literário na Educação Básica especialmente no Ensino Médio configura-se como processo multifacetado, atravessado por fatores socioculturais, institucionais e pedagógicos. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro) já apontava a redução do número de leitores no país e os dados obtidos nesta investigação confirmam, em escala local, esse cenário. Embora a maioria dos estudantes reconheça a importância da leitura, mais da metade declarou não manter prática regular de leitura literária, demonstrando preferência por conteúdos veiculados em redes sociais. Essa constatação não permite atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pela fragilidade do hábito leitor, uma vez que evidencia a centralidade das mídias digitais no cotidiano juvenil. As tecnologias, por sua vez, não devem ser compreendidas como antagonistas da leitura, mas como ferramentas que podem ser integradas de modo crítico e intencional às práticas pedagógicas, cabendo ao professor exercer o papel de mediador na promoção do contato com o texto literário.

A pesquisa também evidenciou um distanciamento entre o que está previsto nos documentos curriculares e o que, de fato, acontece na prática escolar. Embora a BNCC e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso Etapa Ensino Médio reforcem a importância da leitura literária, as orientações apresentadas são amplas e pouco detalhadas quanto às possibilidades concretas de trabalho em sala de aula. No que se refere à produção literária de Mato Grosso, mesmo havendo dispositivos legais que mencionam sua inserção no currículo, sua presença ainda é limitada e, na maioria das vezes, depende da iniciativa individual do professor. Soma-se a isso a escassez de acervos nas bibliotecas escolares e as dificuldades de circulação da produção literária regional, o que acaba dificultando sua efetiva integração ao cotidiano pedagógico.

Nesse contexto, a aplicação da sequência didática permitiu identificar tanto possibilidades quanto limites inerentes à intervenção pedagógica realizada. Entre as possibilidades, destaca-se o fato de que parte significativa dos estudantes demonstrou apreciação pela obra e reconheceu temáticas relevantes, especialmente relacionadas a gênero, desigualdade social e experiências familiares. Esses elementos indicam que a mediação da leitura literária, quando planejada de forma intencional e contextualizada, pode favorecer a aproximação entre leitor e texto, criando condições para a emergência de reflexões e posicionamentos críticos.

A obra escolhida para a aplicação da sequência didática, *Não presta pra nada*, de Marta Helena Cocco, possibilitou o aprofundamento nos estudos da literatura brasileira produzida em Mato Grosso, bem como o conhecimento das principais obras da autora, evidenciando a presença e a relevância da produção literária feminina no Estado. Além disso, as narrativas que compõem a obra apresentaram temáticas e experiências que, em diferentes níveis, dialogaram com o cotidiano e as vivências dos estudantes, favorecendo a aproximação de sua realidade cultural com o texto literário. Observa-se, ainda, que houve fortalecimento da valorização simbólica da literatura produzida no Estado, uma vez que os estudantes reconheceram a importância da leitura de autores da própria região. Ainda que esse reconhecimento não tenha se traduzido imediatamente na busca autônoma por novos escritores, o resultado sugere que a inserção da literatura regional no contexto escolar pode contribuir para ampliar o horizonte cultural dos estudantes, desde que acompanhada de práticas sistemáticas e contínuas.

O tempo reduzido de aplicação cinco aulas distribuídas em duas semanas configuraram-se como fator limitador, uma vez que processos formativos para a literatura demandam continuidade, aprofundamento e recorrência. A constituição de aspectos formativos do leitor depende das experiências prévias dos estudantes, de seu repertório cultural e das condições estruturais e institucionais que sustentam a prática de leitura na escola.

Por outro lado, a experiência evidenciou limites que precisam ser compreendidos dentro da complexidade do processo formativo. O impacto da leitura não se manifestou de maneira homogênea entre os participantes, enquanto alguns sinalizaram reflexões e possíveis mudanças de percepção, outros mantiveram posicionamentos mais neutros ou declararam não identificar transformações significativas. Contudo, essa heterogeneidade não pode ser interpretada como

fragilidade da proposta, mas como característica própria dos processos de aprendizagem, uma vez que os sujeitos aprendem e elaboram sentidos em ritmos e modos distintos.

A resistência inicial à leitura, a necessidade de intervenções constantes da mediadora e a dificuldade de articulação autônoma das interpretações indicam que a formação do leitor literário não se consolida por meio de ações pontuais. Ao contrário, trata-se de um percurso gradual, que demanda continuidade, diversidade de estratégias e acompanhamento pedagógico.

No decorrer da pesquisa, evidenciaram-se também fragilidades relacionadas ao hábito de leitura, à autonomia interpretativa e às condições estruturais que atravessam o ensino de literatura, aspectos que ultrapassam a intervenção pontual e reforçam a necessidade de políticas educacionais consistentes, investimento em acervo, formação continuada dos docentes e presença permanente da literatura como eixo estruturante do currículo escolar. Entretanto, ainda que tenham sido observadas diferenças individuais na recepção e na elaboração da leitura, os resultados gerais da aplicação mostram-se positivos. A maioria dos estudantes reconheceu a importância da literatura, demonstrou apreciação pela obra trabalhada e manifestou interesse em participar de atividades semelhantes, indicando que a mediação desenvolvida foi capaz de promover envolvimento, provocar reflexões e ampliar, ainda que de modo inicial, o repertório leitor de parte do grupo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa alcançou o objetivo proposto ao evidenciar que a mediação da leitura literária, realizada por meio de uma sequência didática planejada e contextualizada, é capaz de mobilizar aspectos formativos do leitor no Ensino Médio, ainda que de modo inicial e processual. A experiência demonstrou que a constituição do leitor literário não ocorre de maneira imediata nem da mesma forma com todos os estudantes, mas se constrói gradualmente, a partir de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a formação humana.

A pesquisa também permitiu reafirmar a relevância da literatura produzida em Mato Grosso como parte integrante da literatura brasileira. Longe de se constituir apenas como expressão regional, essa produção revela potencial formativo equivalente ao das obras legitimadas pelo cânone nacional. Sua inserção mediada no Ensino Médio, quando articulada às vivências dos estudantes e trabalhada de forma crítica, amplia horizontes culturais, favorece a construção de sentidos e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão e do posicionamento social.

Assim, infere-se que a sequência didática aplicada não representa solução definitiva para os desafios da formação do leitor literário, mas configura-se como experiência pedagógica significativa, capaz de demonstrar que a mediação consciente da leitura literária constitui caminho viável para a formação de leitores mais atentos, críticos e socialmente engajados. A consolidação desse processo, contudo, depende da continuidade das práticas, do fortalecimento das políticas públicas e do reconhecimento da literatura como direito formativo no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BALDAN, Viviane. ***Coração Madeira Na Biblioteca Escolar: Mediação E Recepção Literária*****.** Dissertação (Mestrado Em Letras). Universidade Do Estado De Mato Grosso; Carlos Alberto Reyes Maldonado, Cáceres, 2021.

BAGGENSTOSS, Deise; COCCO, Marta Helena. **O texto literário em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II: abordagens e presença de produções regionais.** *EntreLetras*, Araguaína, v. 9, n. 3, p. 151-168, 2018. DOI: 10.20873/uft.2179-3948.2018v9n3p151. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/5324/14623. Acesso em: 23 fev. 2026.

BARBOSA, Everton Almeida; COCCO, Marta Helena. ***O Ético E O Estético No Ensino De Literatura:*** **O Sujeito E Sua Experiência.** Revista A Cor Das Letras, Feira De Santana, V. 20, N. 2, P. 104-122, Out./Dez. 2019. Disponível em: Https://Periodicos.Uefs.Br/Index.Php/Acordasletras/Article/View/4920. Acesso em: 20 ago. 2025.

BARBOSA, Everton Almeida. **A tendência regionalista da crítica literária e a posição do intelectual em Mato Grosso.** In: SANTOS, Luzia A. Oliva dos (org.). *Tópicos de leitura: literatura & contexto*. Cuiabá, MT: edição da organizadora, 2011. p. 125-140.

BRASIL, Andreia Paula; PRECIOSO, Adriana Lins. ***Letramento literário e a literatura produzida em Mato Grosso: experiências em salas de aulas dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental*****.** *Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA*, v. 10, n. 2, p. 19-32, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular*****.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ com. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL. *Ministério Da Educação.* ***Base Nacional Comum Curricular*** *— Ensino Médio (BNCC-EM).* Disponível em: Https://Www.Gov.Br/Mec/Pt-Br/Cne/Normas-Classificadas-Por-Assunto/Base-Nacional-Comum-Curricular-Ensino-Medio-Bncc-Em. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRUNIERE, Kamila Araújo da Silva; COSTA, Waldiney Santana da. **Literatura e memória em "Roupa suja", de Marta Cocco: abordagem de leitura do gênero conto**. *Revista Moinhos*, Tangará da Serra, v. 13, ano 7, 2023. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?id=W4386224494: Acesso em: 10 jan. 2026.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. **Espaços regionais, identidades plurais: reflexões em torno da produção literária de/em Mato Grosso**. *Revista ECOS*, Cáceres, v. 10, n. 1, p. 99-106, jul. 2011. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/764. Acesso em: 23 fev. 2025.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. ***Matogrossismo: questionamentos em percursos identitários***. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2020.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. *Remate de Males*, Campinas, n. esp., p. 81–89, 1999.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. ***Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*.** 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. 2 v. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/iniciacao-a-literatura-do-rn-1/iniciacao-a-literatura-do-rn-2019.2/introducao-a-formacao-da-literatura-brasileira/at_download/file. Acesso em: 18 fev. 2026.

CARBONIERI, Divanize. *Divina leitura: considerações sobre literatura brasileira contemporânea (2016-2021)*. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2022. Disponível em: Acesso em: 10 jan. de 2025.

CARRASCOZA, João Anzanello. ***O Consumo, O Estilo E O Precário Na Poesia De Manoel De Barros.*** *Bakhtiniana:* Revista De Estudos Do Discurso, São Paulo, V. 13, N. 1, P. 6-18, Jan./Abr. 2018. Disponível em: Https://Www.Scielo.Br/J/Bak/A/5sqnchb6rgrgsj83csrnbqp/?Lang=Pt. Acesso em: 28 ago. 2025.

CAMARGO, Cleide Nascimento de Carvalho. ***A formação do leitor: do conto mato-grossense de autoria feminina à produção de hiperdiário*.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2024. 142 p.

COCCO, Marta Helena. **Cadê o professor de literatura daqui? Uma reflexão sobre a formação do profissional de Letras nos cursos de graduação.** *Revista ECOS*, Cáceres, n. 11, p. 95-108, dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/833. Acesso em: 23 fev. 2025.

COCCO, Marta Helena. ***O Lugar Da Literatura Regional No Ensino*.** *Revista Ecos*, Cáceres, V. 13, N. 1, P. 73-85, Jan./Jun. 2010. Universidade Do Estado De Mato Grosso – UNEMAT.

COCCO, Marta. ***Não Presta Pra Nada*.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2014.

COLOMER, Teresa. ***Andar entre livros: a leitura literária na escola*.** Tradução de M. da Conceição P. Barbosa. São Paulo: Global, 2007.
COSSON, Rildo. Ler E Compreender: Os Sentidos Da Leitura Na Escola. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Ler E Compreender: Os Sentidos Da Leitura Na Escola**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. ***Letramento Literário: Teoria E Prática***. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: Https://Www.Exemplo.Com.Br/Letramento-Literario.Pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

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

DANTAS, Fernanda Borges de Andrade; ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Os "pacotes didáticos" na educação infantil e no ensino fundamental**. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 149-168, 2014. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/285. Acesso em: 18 fev. 2026.

DIAS, Ana Crélia. ***A Leitura Literária No Segundo Segmento Do Ensino Fundamental: A Identidade Do Professor Em Questão***. *Terra Roxa E Outras Terras – Revista De Estudos Literários*, V. 31, P. 70-81, Dez. 2016. Disponível em: Https://Www.Uel.Br/Revistas/Uel/Index.Php/Terraroxa/Article/View/27155. Acesso em: 28 ago. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso. Acesso em: 18 fev. 2026.

Educa Mais Brasil. **Educação Básica.** Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/escolas/. Acesso em: 18 fev. 2026.
Escola Estadual 21 de Abril – Juína/MT. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/51002752-ee-21-de-abril. Acesso em: 18 fev. 2026.

FALCÃO, Iouchabel S. de F. **A linha metafórica entre as fronteiras: o processo de identificação identitária em *Toada do Esquecido*, de R. G. Dicke.** In: PRECIOSO, Adriana Lins; AARESTRUP, Henrique Roriz; SILVA, Rosana Rodrigues da (org.). *Estudos de literatura: diálogos, perspectivas e tendências*. Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2015. p. 114-127.

FREIRE, Paulo. ***A Importância Do Ato De Ler*: Em Três Artigos Que Se Completam.**
23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIS, Marciana Teixeira de; RODRIGUES SOBRINHO, Genivaldo. **Da leitura e**

produção de conto à realização de vídeo-história como texto multimodal. In: BARBOSA, Everton Almeida; MAQUÊA, Vera (org.). *Diversidade e práticas de leitura do texto literário*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021. p. 81-96.

HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade.*** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLWICH, Thaila Daniella dos Santos. **Acervo fotográfico da aplicação da sequência didática de leitura literária desenvolvida com estudantes do 1° ano do Ensino Médio**, MT, 2026. 15 fotografias coloridas. Arquivo pessoal.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. ***Retratos Da Leitura No Brasil*.** Disponível em: Http://Plataforma.Prolivro.Org.Br/Retratos.Php Acesso em: 15 Jan. 2024.

LAJOLO, Marisa. ***Do mundo da leitura para a leitura do mundo*.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Madalena (org.). ***A literatura de Ricardo Dicke: múltiplas perspectivas*.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2024. 257 p. Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/arquivos/editora. Acesso em: 23 fev. 2026.

MAIOLINI, Iara Lopes. **O conto *Buquê de línguas*: uma proposta de letramento literário.** In: PRECIOSO, Adriana Lins; AARESTRUP, Henrique Roriz; SILVA, Rosana Rodrigues da (org.). *Estudos de literatura: diálogos, perspectivas e tendências*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015. p. 191-203.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. ***Literatura e poder em Mato Grosso: uma discussão sobre os mecanismos de institucionalização da produção literária*.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. Disponível em: https://livros01.livrosgratis.com.br/cp142092.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026

MARTINS, Maria Helena. ***O Que É Leitura.*** 39. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, V. 55)

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. ***Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Etapa Ensino Médio*** *(DRC/MT-EM)*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br. Acesso em: 18 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). ***Pesquisa social: teoria, método e criatividade.*** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOVIMENTO PELA BASE. *Relatório anual 2021*. **Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. São Paulo: Movimento pela Base, 2021. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/relatorio-anual-2021-movimento-pela-base/. Acesso em: 22 jun. 2026.

MORAES, Rodrigo Simon de. **Para além da vida e da morte: o erótico e o sagrado em *Deus de Caim*, de Ricardo Guilherme Dicke.** *REVELL – Revista de Estudos Literários da UEMS*, Campo Grande, v. 2, n. 22/2, p. 208-222, 2019. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/REV/article/view/3627. Acesso em: 23 fev 2026.

MOREIRA, Maria Eunice. **Cânone e cânones: um plural singular.** *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 89-94, jun. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11883. Acesso em: 25 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ângela Maria de Jesus Sena. ***Do conto mato-grossense ao hiperconto: um caminho para o letramento literário em tempos de pandemia*.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2021.
Disponível em: https://arquivos-sigaa.unemat.br/arquivos/.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.

OLIVEIRA, Mônica Aparecida Teixeira de; SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. **Literatura e cultura: o movimento narrativo de Ricardo Guilherme Dicke.** In: PRECIOSO, Adriana Lins; AARESTRUP, Henrique Roriz; SILVA, Rosana Rodrigues da (org.). *Estudos de literatura: diálogos, perspectivas e tendências*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015. p. 90-105.

PEREIRA, Danglei de Castro. **Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula.** *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 9, n. 18, p. 56-72, maio 2016.

PEREIRA, Sandra Mara. ***A literatura mato-grossense na escola: contribuições para a formação do leitor literário*.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

PEREZ, Caroline da Silva. ***O papel da escola na formação do leitor literário: práticas de leitura e constituição do sujeito leitor*.** 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: https://repositorio.unemat.br/. Acesso em: 23 fev 2026.

PINTO, Aroldo José Abreu. **A literatura voltada às crianças e jovens em Mato Grosso: onde esteve e onde está.** In: RAMOS, Celiomar Porfírio et al. (org.). *Olhares sobre a literatura produzida em Mato Grosso*. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2024. p. 175-191. ISBN 978-85-327-0637-9.

PREVEDELLO, Jocelaine Pivetta; NOAL, Eronita Ana Cantarelli. ***A importância da leitura e a influência das tecnologias*.** Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Mídias na Educação. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2262. Acesso em: 22 fev. 2026.

QEdu. **EE 21 de Abril – Juína/MT**. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/51002752-ee-21-de-abril. Acesso em: 02 fev. 2026.

RAMOS, Celiomar Porfírio et al. (org.). ***Olhares sobre a literatura produzida em Mato Grosso*.** Disponível em: https://www.academia.edu/124109917/OLHARES_SOBRE_A_LITERATURA_PRODUZIDA_EM_MATO_GROSSO. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2024. Acesso em: 11 fev. 2026.

REIS, Simone da Silva; SANTANA, Edna Nonato; MOREIRA, Lilia Liciele Vieira; RODRIGUES, Débora Aparecida Blanco Gonsales; VAIS, Dominique Junior. **Redimensionamento: experiência de uma pedagoga auxiliar de coordenação.** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO – SEMIEDU, 2024, Cuiabá. *Anais Estendidos do Seminário de Educação*. Sociedade Brasileira de Computação, 2024. DOI: 10.5753/semiedu_estendido.2024.32617. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/32617. Acesso em: 23 fev. 2026

ROSA, Divino Batista Alves. **Matiz neoliberal na concepção e implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) da rede estadual de educação básica do estado de Mato Grosso.** *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 19, n. 1, 2025. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/98383. Acesso em: 11 fev. 2026.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100015.

SANTOS, T. C. dos. **Reflexões sobre o uso de tecnologias digitais como instrumentos de ensino**. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 6, n. 11, p. 76-90, 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/view/6631. Acesso em: 18 fev. 2026.

SANTOS, Geniana dos; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Redimensionamento dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação em Mato Grosso: a autoridade mística fundadora no contexto da política de BNCC.** *Educação*, Santa Maria, v. 49, n. 1, e106, p. 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644485306. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85306. Acesso em: 23 jun. 2026.

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. **Matrizes curriculares 2025.** Disponível em: https://seduc.lab.mt.gov.br/documents/d/seduc/matrizes-curriculares-2025-pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

SILVA, Alinny Rodrigues Pereira. ***A literatura na era digital: expansão dos suportes e convergência de mídias*.** Travessias, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 211-221, set./dez. 2017. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18099. Acesso em: 18 fev. 2026.

SOARES, Magda Becker. *Letramento:* **Um Tema Em Três Gêneros.** 19. Ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa; SILVA, Adriana das Chagas Pereira da; SANTOS, Tayane Fernandes dos. **Práticas de leitura literária na formação: experiências e reflexões à luz da BNCC.** *Revista de Letras – Juçara*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 192–212, jul. 2023. DOI: 10.18817/rlj.v7i1.3234. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/3234. Acesso em: 25 jan. 2026

SOUZA, Sandra Maria Alves de. ***Literatura fantástica contemporânea: os insólitos corpos na obra Contos estranhos de Eduardo Mahon*.** 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, Sinop, 2021. Disponível em: https://arquivos-sigaa.unemat.br/arquivos/20211271626f4d7863247b4415a39370/DISSERTAO_FINAL.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

SOUZA, Sandra Maria Alves de; SILVA, Rosana Rodrigues da. **Entre o local e o universal: uma leitura do conto "Roupa suja", de Marta Helena Cocco**. *Inventário: Revista dos Estudantes de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFBA*, Salvador, n. 28, p. 224-236, ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/44361. Acesso em: 23 fev. 2026.

SCHNEIDER, Tamires. ***Não presta pra nada: autoria feminina e ensino nos contos de Marta Helena Cocco*.** 2025. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Campus Universitário Eugênio Carlos Stieler, Tangará da Serra, 2025. Disponível em: https://arquivos-sigaa.unemat.br/arquivos/202512103651d1245061738602a210b34/VERSO_FINAL_-_DISSERTAO_TAMIRES_SCHNEIDER_com_a_ficha_catalogrfica_2.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

TODOROV, Tzvetan. ***A literatura em perigo*.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VOLTOLINI, Maria Aparecida Rodrigues De Sousa. ***Literatura Mato-Grossense: Estratégias Para Leitura Com Textos Literários*.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2020.

WALKER, Marli. **Palavra de mulher: literatura feminina em Mato Grosso - século XIX.** In: PRECIOSO, Adriana Lins; AARESTRUP, Henrique Roriz; SILVA, Rosana Rodrigues da (org.). *Estudos de literatura: diálogos, perspectivas e tendências*. Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2015. p. 24-39.

ZILBERMAN, Regina. ***A leitura e o ensino da literatura*.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Apêndice I - Questionário impresso sobre hábitos de leitura e literatura mato-grossense

Informações pessoais:

1. Local de nascimento: _____

2. Local de nascimento dos pais: _____

Hábito de leitura:

1. Você gosta de ler? Por quê?

_____

_____

2. Que tipos de leitura você costuma fazer?

a. Livros

b. Revistas

c. Redes Sociais

d. Jornais

e. Outros_____

3. Com que frequência você lê obras literárias na escola?

_____

_____

4. Qual gênero textual você costuma ler com mais frequência?

a) Conto

b) Crônica

c) Romance

d) Poesia

e) Outros_____

_____

5. Você considera a leitura como algo importante? Justifique sua resposta.

_____

_____

6. Você costuma passar mais tempo lendo livros/ou:

a) Físicos

b) Virtuais)

c) Acessando redes sociais? _____

7. Já teve contato, na escola, com alguma obra de autor(a) mato-grossense? Se sim, qual?

_____

_____

08. As pessoas da sua família têm o hábito de ler? Pode dizer quais (indique apenas o grau de parentesco: mãe, pai, tio, tia, irmãos, primos etc.)

_____

_____

09. Você se sente motivado(a) a ler os livros indicados nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

_____

_____

10. Você conhece algum autor mato-grossense? Se possível, cite o nome.

_____

_____

11. Quer fazer alguma observação que não foi contemplada neste questionário?

_____

_____

APÊNDICE II

Apêndice II - Questionário impresso pós-leitura: obra *Não presta pra nada*

1. O que achou da leitura do livro *Não presta pra nada*?

2. O que mais chamou sua atenção na obra?

3- Você considera que a leitura dessa obra possa causar algum impacto na sua formação pessoal?

4- Cite um trecho do livro que mais chamou sua atenção.

5- Você conseguiu identificar nesta obra algo que remeta ao município de Juína de alguma forma? Ou a alguma cultura ou lugar com os quais você se identifique?

6- Após a leitura dessa obra, como você vê a realidade de Juína ou do estado de Mato Grosso? Explique.

7- Você buscou conhecer outros escritores de Mato Grosso? Cite os nomes,

se possível.

8- O que mais te motivou durante as aulas desta sequência didática?

9- Como você avalia a importância de ler obras de autores da sua região?

10- Você gostaria de participar de outras atividades semelhantes?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido -TCLE

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápida.

Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: *Incentivando a Leitura da Literatura Mato-Grossense na Educação Básica: Métodos Pedagógicos e seus Impactos na Formação de Jovens*

Responsável pela pesquisa: Thaila Daniella dos Santos Hellwich
Telefone: (66) 98421-0123 - Email: thaila.daniella@unemat.br

Orientador: Prof. Dr. Everton ALMEIDA Barbosa
Contato: (65) 99282-6842 – Email: everton@unemat.br

Essa pesquisa tem como objetivo identificar como a leitura literária tem sido abordada nas aulas de Língua Portuguesa na turma do 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual no município de Juína/MT, analisando o papel da leitura literária na formação humana dos estudantes e propondo uma ação pedagógica com a obra *Não presta pra nada*, de Marta Cocco, como estratégia de incentivo à leitura e valorização da literatura regional.

Para realizar a pesquisa será aplicado uma sequência didática utilizando a obra literária *Não presta pra nada*, de Marta Cocco, com alunos da turma do 1º ano B da Escola Estadual 21 de Abril, este é o número total de alunos da turma, portanto, todos os estudantes foram selecionados para participar da pesquisa. Além da aplicação da sequência didática será aplicação

de um questionário impresso antes da sequência didática e após a sequência didática e registros de observação.

A pesquisa será desenvolvida durante o horário de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Os horários serão previamente definidos pela professora regente da turma e pela coordenação pedagógica da unidade escolar, em conjunto com a pesquisadora. A pesquisa não terá fins lucrativos e não acarretará gastos para a unidade escolar, sendo custeada com recursos próprios da pesquisadora.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, restritos a possíveis sentimentos de constrangimento, receio ou desconforto ao responder os questionários ou participar das discussões em sala de aula. Para mitigar tais situações, serão adotadas medidas de proteção ética, como a garantia do anonimato dos participantes, o sigilo das informações obtidas, o esclarecimento prévio sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e a liberdade para desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disso, o ambiente de aplicação das atividades será acolhedor e pautado no respeito, de modo a assegurar que todos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões e percepções. Essas medidas asseguram que os riscos sejam considerados mínimos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa pretende gerar benefícios pedagógicos, científicos e sociais, especialmente no contexto escolar, ao promover a ampliação das práticas de leitura literária no Ensino Médio e incentivar o contato dos estudantes com produções da literatura mato-grossense. A partir da aplicação da sequência didática, busca-se favorecer o desenvolvimento crítico e sensível dos alunos por meio da leitura, estimulando a reflexão sobre a realidade, as identidades culturais e o papel da literatura na formação humana.

Espera-se, ainda, que o estudo contribua para fortalecer o vínculo entre literatura, identidade regional e formação cidadã, além de suscitar reflexões pedagógicas que possam aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Embora não envolva benefícios financeiros diretos, a pesquisa se destaca por oferecer ganhos formativos e culturais

significativos, tanto para os participantes quanto para a comunidade escolar, ao valorizar a cultura literária regional e sua relevância no processo educativo.

Juína-MT, 26 de novembro de 2025.

_____
Assinatura do(a) participante

_____
Assinatura da responsável pela pesquisa

ANEXO B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Solicito a autorização para a participação de seu(sua) filho(a), como voluntário(a), na pesquisa intitulada: *"Incentivando a Leitura da Literatura Mato-Grossense na Educação Básica: Métodos Pedagógicos e seus Impactos na Formação de Jovens"*.

Meu nome é Thaila Daniella dos Santos Hellwich, pesquisadora responsável pela pesquisa. Após receber os esclarecimentos e informações a seguir, caso permita a participação de seu(sua) filho(a), assine ao final deste documento. Este termo é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará com o(a) responsável e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

A participação é voluntária, e a recusa não implicará qualquer penalização para seu(sua) filho(a) ou para o(a) responsável. Caso aceite a participação, quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas diretamente pelo(a) pesquisador(a) responsável.

Em caso de necessidade, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, pelo telefone (65) 3221-0067, ou solicitar que o(a) responsável realize essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: *Incentivando a Leitura da Literatura Mato-Grossense na Educação Básica: Métodos Pedagógicos e seus Impactos na Formação de Jovens*

Responsável pela pesquisa: Thaila Daniella dos Santos Hellwich
Telefone: (66) 98421-0123 - Email: thaila.daniella@unemat.br

Orientador: Prof. Dr. Everton ALMEIDA Barbosa
Contato: (65) 99282-6842 – Email: everton@unemat.br

Essa pesquisa tem como objetivo identificar como a leitura literária tem sido abordada nas aulas de Língua Portuguesa na turma do 1º ano B do Ensino Médio em uma escola estadual no município de Juína/MT, analisando o papel da leitura literária na formação humana dos estudantes e propondo uma ação pedagógica com a obra *Não presta pra nada*, de Marta Cocco, como estratégia de incentivo à leitura e valorização da literatura regional.

Para realizar a pesquisa será aplicado uma sequência didática utilizando a obra literária *Não presta pra nada*, de Marta Cocco, com alunos da turma do 1º ano B da Escola Estadual 21 de Abril, este é o número total de alunos da turma, portanto, todos os estudantes foram selecionados para participar da pesquisa. Além da sequência didática será aplicação de um questionário antes da sequência didática e após a sequência didática e registros de observação.

A pesquisa será desenvolvida durante o horário de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Os horários serão previamente definidos pela professora regente da turma e pela coordenação pedagógica da unidade escolar, em conjunto com a pesquisadora. A pesquisa não terá fins lucrativos e não acarretará gastos para a unidade escolar, sendo custeada com recursos próprios da pesquisadora.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, restritos a possíveis sentimentos de constrangimento, receio ou desconforto ao responder os questionários ou participar das discussões em sala de aula. Para mitigar tais situações, serão adotadas medidas de proteção ética, como a garantia do anonimato dos participantes, o sigilo das informações obtidas, o esclarecimento prévio sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e a liberdade para desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disso, o ambiente de aplicação das atividades será acolhedor e pautado no respeito, de modo a assegurar que todos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões e percepções. Essas medidas asseguram que os riscos sejam considerados mínimos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa pretende gerar benefícios pedagógicos, científicos e sociais, especialmente no contexto escolar, ao promover a ampliação das práticas de leitura literária no Ensino Médio e incentivar o contato dos estudantes com produções da literatura mato-grossense. A partir da

aplicação da sequência didática, busca-se favorecer o desenvolvimento crítico e sensível dos alunos por meio da leitura, estimulando a reflexão sobre a realidade, as identidades culturais e o papel da literatura na formação humana. Espera-se, ainda, que o estudo contribua para fortalecer o vínculo entre literatura, identidade regional e formação cidadã, além de suscitar reflexões pedagógicas que possam aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Embora não envolva benefícios financeiros diretos, a pesquisa se destaca por oferecer ganhos formativos e culturais significativos, tanto para os participantes quanto para a comunidade escolar, ao valorizar a cultura literária regional e sua relevância no processo educativo.

Juína-MT, 26 de novembro de 2025.

_____
Assinatura do responsável pelo(a) participante

_____
Assinatura da responsável pela pesquisa

ANEXO C - Autorização de imagem

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PPGLetras

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado "Incentivando a Leitura da Literatura Mato-Grossense na Educação Básica: Métodos Pedagógicos e seus Impactos na Formação de Jovens", sob responsabilidade da pesquisadora Thaila Daniella dos Santos Hellwich, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – UNEMAT/Sinop, com orientação do Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

Minha imagem e som de voz poderão ser utilizados exclusivamente para atividades relacionadas à pesquisa e ao ensino, incluindo registros e apresentações acadêmicas, garantindo sempre os princípios éticos de sigilo, anonimato, proteção da vulnerabilidade, integridade do material e ausência de utilização comercial, extorsão ou conflito de interesses.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem do som de minha voz por quaisquer meios de comunicação de massa, como televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa e ao ensino mencionadas acima, e sempre mediante minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda, proteção e demais procedimentos de segurança relacionados às imagens e sons de voz são de total responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso da minha imagem e som de voz para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo que uma permanecerá com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) participante.

_____ _____

Assinatura do (a) participante Nome e Assinatura da pesquisadora

Juína - MT, __ de ___de ____

ANEXO D – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCENTIVANDO A LEITURA DA LITERATURA MATO-GROSSENSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Métodos Pedagógicos e seus Impactos na Formação de Jovens

Pesquisador: THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 92365425.7.0000.5166
Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.988.091

Apresentação do Projeto:
O Projeto de pesquisa será desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras ¿ (PPGLETRAS), Linha de Pesquisa Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, sob a orientação do Professor Dr. Everton Almeida Barbosa. As informações aqui expressas foram obtidas do Projeto Completo e do Formulário de Informações Básicas. O tema da pesquisa é a literatura mato-grossense na educação básica que a pesquisadora expressa nas seguintes questões norteadoras: ¿saber se há realmente um déficit na formação do professor e do ensino na região noroeste, no que diz respeito ao conhecimento de literatura produzida em Mato Grosso [...] verificar se uma proposta didática, realizada com contos do livro Não presta pra nada, de Marta Cocco, consegue, minimamente, despertar o interesse dos estudantes, a partir de um vínculo com o local, e, assim, evidenciar a importância da literatura para a formação humana, com ênfase na relação com o local¿ (Projeto Completo, 2025, p.6-7). Tais questões tem como hipótese ¿de que a integração sistemática e contextualizada da literatura mato-grossense nas aulas de Língua Portuguesa, como no caso da obra Não presta pra nada, de Marta Cocco, pode estimular o interesse dos jovens pela leitura literária. Essa inserção, quando orientada por metodologias interativas,

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município** CACERES
Telefone (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-** cep@unemat.br



dialógicas e conectadas à realidade sociocultural dos estudantes, tende não apenas a fortalecer o hábito leitor, mas também a valorizar a cultura regional e preservar tradições literárias de Mato Grosso¿ (Projeto Completo, 2025, p.7).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL (p.9)

Identificar como a leitura literária tem sido abordada nas aulas de Língua Portuguesa na turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Juína/MT, analisando seu papel na formação humana dos estudantes e propondo uma ação pedagógica com a obra Não presta pra nada, de Marta Cocco, como estratégia de incentivo à leitura e valorização da literatura regional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS (p.9)

Verificar como a literatura é abordada nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com ênfase na presença de obras produzidas em Mato Grosso.

Analisar documentos curriculares e materiais didáticos para identificar a presença da literatura mato-grossense nas escolas estaduais de Mato Grosso;

Elaborar e aplicar uma sequência didática baseada na obra Não presta pra nada, explorando estratégias de leitura e produção textual com estudantes em uma turma do 2º ano do Ensino Médio;

Avaliar a percepção dos alunos quanto ao hábito de leitura e ao contato com a literatura mato-grossense antes e depois da intervenção pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.988.091

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2659881.pdf	28/10/2025 18:21:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento	termo_imagem.pdf	28/10/2025 18:20:47	THAILA DANIELLA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município** CACERES
Telefone (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.988.091

/ Justificativa de Ausência	termo_imagem.pdf	28/10/2025 18:20:47	HELLWICH	Aceito
Outros	curriculo.pdf	28/10/2025 18:19:38	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Outros	curriculo_Everton.pdf	28/10/2025 18:12:48	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/10/2025 18:11:05	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Oficio_CEP_assinado.pdf	28/10/2025 18:10:29	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_registro_consentimento.pdf	28/10/2025 18:06:13	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/10/2025 18:05:11	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Outros	Declaracao_que_a_coleta_nao_foi_iniciada_assinado.pdf	28/10/2025 18:01:47	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Orientador_assinado.pdf	28/10/2025 17:58:04	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRAESTRUTURAassinado.pdf	28/10/2025 17:57:35	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/10/2025 17:57:18	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DETALHADO_DA_PESQUISA_assinado.pdf	28/10/2025 17:55:46	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	25/09/2025 13:56:31	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Declaração de concordância	declaracao.pdf	25/09/2025 13:34:04	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Declaração de Pesquisadores	responsabilidade.pdf	25/09/2025 13:33:13	THAILA DANIELLA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município** CACERES
Telefone (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Declaração de Pesquisadores	responsabilidade.pdf	25/09/2025 13:33:13	HELLWICH	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.pdf	25/09/2025 13:31:44	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	25/09/2025 12:52:33	THAILA DANIELLA DOS SANTOS HELLWICH	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 18 de Novembro de 2025

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município** CACERES
Telefone (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-** cep@unemat.br