

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL

RENATA FEITOSA SILVA

LETRAMENTOS LITERÁRIOS PARA ALUNOS DO NONO ANO: PROPOSTA DE
ATIVIDADES DIALÓGICAS E PRODUÇÃO DE DIÁRIO DE LEITURA COM A OBRA
TERRA SONÂMBULA, DE MIA COUTO

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2024

RENATA FEITOSA SILVA

LETRAMENTOS LITERÁRIOS PARA ALUNOS DO NONO ANO: PROPOSTA DE
ATIVIDADES DIALÓGICAS E PRODUÇÃO DE DIÁRIO DE LEITURA COM A OBRA
TERRA SONÂMBULA, DE MIA COUTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F3111	Feitosa Silva, Renata Letramentos literários para alunos do nono ano: proposta de atividades dialógicas e produção de diário de leitura com a obra Terra sonâmbula, de Mia Couto / Renata Feitosa Silva; orientador Manoel Mourivaldo Santiago Almeida - São Paulo, 2024. 197 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. 1. leitura literária. 2. letramentos literários. 3. literatura africana. 4. literatura contextualizada. 5. Mia Couto. I. Santiago Almeida, Manoel Mourivaldo, orient. II. Título.
-------	---



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Renata Feitosa Silva

Data da defesa: 16/02/2024

Nome do Prof. (a) orientador (a): Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 14/04/2024

(Assinatura do (a) orientador (a))

FEITOSA SILVA, Renata. Letramentos literários para alunos do nono ano: proposta de atividades dialógicas e produção de diário de leitura com a obra *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. 2024. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho ao meu porto seguro -
Rogério, Letícia e Laís - por todo amor, carinho, incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, que me incentivou e impulsionou a ser uma pesquisadora independente, a ir em busca do conhecimento e de acreditar no meu potencial.

Aos membros da Banca de Qualificação que contribuíram, e muito, para o desenvolvimento do trabalho, com sugestões, bibliografia e muita empatia.

Aos professores do programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade de São Paulo, com os quais aprendi muito e a quem devo minha eterna gratidão

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - com quem compartilhei descobertas e aprendi muito.

À direção e coordenação da Escola Estadual Professora Esther Garcia, que autorizou e apoiou a pesquisa na unidade escolar.

Aos meus queridos alunos, com quem compartilho meu conhecimento e aprendo todos os dias.

Aos meus amigos que me incentivaram nos momentos mais difíceis desses dois anos de estudo.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil, pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de estudos.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.

(Todorov, 2009)

RESUMO

FEITOSA SILVA, Renata. Letramentos literários para alunos do nono ano: proposta de atividades dialógicas e produção de diário de leitura com a obra *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. 2024. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

O trabalho com o texto literário não é uma prática recorrente nos anos finais do ensino fundamental, visto que o foco a tal âmbito do estudo de língua portuguesa é dado somente nas séries subsequentes. Assumindo a visão de literatura como um direito humano essencial - defendida por Cândido (2004) - surge o tema de pesquisa desenvolvido - uma proposta de atividades dialógicas voltadas à formação de leitores literários no nono ano do ensino fundamental, baseada nos estudos de letramentos literários de Rildo Cosson (2014), Mirian Zappone (2008), Neves e Bunzen Júnior (2021) e Amorim et al. (2022). A partir desse pressuposto fez-se necessário investigar as definições de letramentos em geral até, especificamente, os literários e a sua inserção nos documentos normativos vigentes, a inclusão da literatura africana no currículo - garantida pela lei 10.639/2003 e ainda pouco implementada - e refletir a respeito da definição de dialogismo e gêneros do discurso propostas por Bakhtin (2016), e do gênero diário de leitura - arcabouço das pesquisas de Machado (1998), Rouxel (2014) e Souza (2020). O ponto de partida para o *corpus* dessa dissertação foi a leitura crítica - pelos estudantes - da obra *Terra sonâmbula*, do autor moçambicano Mia Couto, em diálogo com outros textos de mesma temática. O objetivo deste trabalho foi desenvolver atividades - baseadas na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) e nas propostas de diário de leitura de Ana Rachel Machado (1998) - para incentivar o gosto pela leitura literária em sala de aula, bem como para aproximar alunos e obra ficcional, uma vez que tal livro apresenta um relato de vida próximo àquele vivido pela comunidade escolar. O processo de produção teve como foco a leitura crítica das duas histórias paralelas e complementares: a sobrevivência de Muidinga e Tuahir e os *Cadernos de Kindzu*, presentes na leitura utilizada como base para o estudo, para culminar com a confecção dos “Diários de leitura 9A”, escritos pelos discentes a partir das vivências e da inserção deles na leitura. A finalização do projeto foi a tarde de autógrafos dos livros impressos, a entrega deles aos responsáveis pelos discentes e a distribuição do *PDF* da produção aos amigos e familiares. Tais atividades e produções são o *corpus* para análise de todo processo de letramentos literários e de aquisição das habilidades propostas pela BNCC a partir de atividades dialógicas.

Palavras-chave: leitura literária, letramentos literários, literatura africana, literatura contextualizada, Mia Couto

ABSTRACT

FEITOSA SILVA, Renata. Literary literacy for ninth grade students: a proposal for dialogical activities and the production of a reading diary with the work *Terra Sonâmbula*, by Mia Couto. 2024. 197 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Literature) - Faculty of Philosophy, Literature and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

Working with literary texts is not a recurring practice in the final years of elementary school, given that the focus on this area of Portuguese language study is only given in subsequent grades. Assuming the view of literature as an essential human right - as defended by Cândido (2004) - the research topic developed emerges - a proposal for dialogical activities aimed at training literary readers in the ninth grade of elementary school, based on the literary literacy studies of Rildo Cosson (2014), Mirian Zappone (2008), Neves and Bunzen Júnior (2021) and Amorim et al. (2022). Based on this assumption, it was necessary to investigate the definitions of literacies as a whole and, specifically, the literary ones and their incorporation into current normative documents, the inclusion of African literature in the curriculum - guaranteed by law 10.639/2003 and still poorly implemented - and to reflect on the definition of dialogism and genres of discourse proposed by Bakhtin (2016), and the genre of the reading diary - the framework of research by Machado (1998), Rouxel (2014) and Souza (2020). The starting point for the corpus of this dissertation was the students' critical reading of *Terra sonâmbula*, by the Mozambican author Mia Couto, in dialog with other texts on the same theme. The aim of this work was to develop activities - based on the didactic sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004) and Ana Rachel Machado's (1998) reading diary proposals - to encourage a taste for literary reading in the classroom, as well as to bring students and the fictional work closer together, given that this book presents a life story close to that experienced by the school community. The production process focused on the critical reading of the two parallel and complementary stories: the survival of Muidinga and Tuahir and Kindzu's Notebooks, featured in the reading used as the basis for the study, culminating in the production of the "9A Reading Diaries", written by the students based on their experiences and involvement in the reading. The production process focused on the critical reading of the two parallel and complementary stories: the survival of Muidinga and Tuahir and Kindzu's Notebooks, featured in the reading used as the basis for the study, culminating in the production of the "9A Reading Diaries", written by the students based on their experiences and involvement in the reading. The end of the project was an event to autograph the printed books, hand them over to those responsible for the students and distribute the PDF of the production to friends and family. These activities and productions are the corpus for the analysis of the whole process of literary literacy and the acquisition of the skills proposed by the BNCC based on dialogic activities.

Keywords: literary reading, literary literacy, African literature, contextualized literature, Mia Couto

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular FUVES 2017	44
Ilustração 02 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular FUVES 2022	45
Ilustração 03 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular FUVES 2024	46
Ilustração 04 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular COMVES 2022/23	47
Ilustração 05 - Foto do autor Mia Couto na Feira Literária da Escola Esther Garcia	54
Ilustração 06 - Foto do autor Mia Couto na Feira Literária da Escola Esther Garcia	54
Ilustração 07 - Esquema de sequência didática	68
Ilustração 08 - Exercício 1 - Atividade de variação diatópica	69
Ilustração 09 - Exercício 3 - Atividade de variação diatópica	70
Ilustração 10 - Exercício 4 - Atividade de variação diatópica	71
Ilustração 11 - Exercício 5 - Atividade de variação diatópica	71
Ilustração 12 - Exercício 1 - Atividade de contextualização	72
Ilustração 13 - Exercício 3 - Atividade com os elementos paratextuais	73
Ilustração 14 - Exercício 5 - Atividade com os elementos paratextuais	74
Ilustração 15 - Fac-símile 1	80
Ilustração 16 - Fac-símile 2	81
Ilustração 17 - Fac-símile 3	83
Ilustração 18 - Fac-símile 4	84
Ilustração 19 - Fac-símile 5	85
Ilustração 20 - Fac-símile 6	87
Ilustração 21 - Fac-símile 7	88
Ilustração 22 - Fac-símile 8	89
Ilustração 23 - Fac-símile 9	90
Ilustração 24 - Fac-símile 10	93
Ilustração 25 - Fac-símile 11	94
Ilustração 26 - Fac-símile 12	95
Ilustração 27 - Fac-símile 13	96
Ilustração 28 - Fac-símile 14	98

Ilustração 29 - Fac-símile 15	99
Ilustração 30 - Fac-símile 16	100
Ilustração 31 - Fac-símile 17	101
Ilustração 32 - Fac-símile 18	104
Ilustração 33 - Fac-símile 19	105
Ilustração 34 - Fac-símile 20	106
Ilustração 35 - Fac-símile 21	107
Ilustração 36 - Fac-símile 22	110
Ilustração 37 - Fac-símile 23	111
Ilustração 38 - Fac-símile 24	112
Ilustração 39 - Fac-símile 25	113
Ilustração 40 - Fac-símile 26	114
Ilustração 41 – Diário entregue via <i>WhatsApp</i>	119
Ilustração 42 – Última página dos “Diários do 9º A”	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Organização da leitura dos capítulos do livro	77
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEMO	Associação dos Escritores Moçambicanos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I - A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	23
1.1 Por que ensinar literatura.....	23
1.2 Conceitos de letramento	26
1.3 Os letramentos literários e a formação do leitor literário	28
1.4 Os letramentos literários nos documentos oficiais	31
1.4.1 Os letramentos literários nos Parâmetros Curriculares Nacionais	32
1.4.2 Os letramentos literários na Base Nacional Comum Curricular	33
1.4.3 Os letramentos literários no Currículo Oficial do Estado de São Paulo	39
II - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA	43
2.1 A literatura africana dos principais vestibulares que chega à sala de aula: algumas reflexões	43
2.2 A literatura africana e moçambicana	47
2.3 A legislação educacional em prol do ensino multicultural e pluriétnico	51
2.3.1 OS PCNs e os primeiros sinais de uma educação multicultural	51
2.3.2 A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação	51
2.4 A escolha da obra <i>Terra sonâmbula</i>	53
III - O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA E O CONTEXTO DA PESQUISA	56
3.1 Os gêneros do discurso e dialogismo.....	56
3.2 O gênero diário de leitura.....	60
3.3 O contexto da pesquisa.....	63
3.3.1 A coleta de dados	63
3.3.2 A escola	64
3.3.3 Os alunos reais - alunos do nono ano A.....	64
3.3.4 A obra literária escolhida e o público-alvo	65
IV - PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	67
4.1. Proposta de atividade 1 (pré-leitura): a variação diatópica entre o português brasileiro e o português moçambicano.....	68
4.2 Proposta de atividade 2 (pré-leitura): o contexto histórico da obra literária <i>Terra sonâmbula</i>	72

4.3 Proposta de atividade 3 (pré-leitura): conhecendo o gênero textual diário de leitura	73
4.4 Leitura coletiva de <i>Terra sonâmbula</i> e produção dos diários de leitura	74
4.5 Atividade dialógica entre <i>Terra sonâmbula</i> , a animação “O menino e o mundo”, a canção “Aos olhos de uma criança”, e os vídeos “Malak e o barco” e “Ivine e o travesseiro”	75
V - ANÁLISE DO DIÁRIO E DAS DEMAIS ATIVIDADES	76
5.1 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários	78
5.2 Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros diversos para selecionar obras literárias	86
5.3 Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras/manifestações artísticas, tecendo, quando necessário, comentários de ordem estética e afetiva	91
5.4 Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura [...] que rompem com seu universo de expectativas	97
5.5 Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de - intertextualidade [...] entre textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas	102
5.6 Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, como forma de criar familiaridade com textos legais	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	127

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - FICHA DO ALUNO	127
ANEXO II - PROJETO DE PESQUISA	129
ANEXO III - ATIVIDADE COM VARIAÇÃO DIATÓPICA.....	140
ANEXO IV - ATIVIDADE COM CONTEXTO HISTÓRICO	142
ANEXO V - ATIVIDADE COM O GÊNERO DIÁRIO E OS ASPECTOS DA OBRA	144
ANEXO VI - ATIVIDADE FINAL	145
ANEXO VII - DIÁRIOS DE LEITURA DO 9º A	146

INTRODUÇÃO

Ao fazer uma análise, de dentro do sistema educacional, percebe-se que a utilização de produções literárias nas salas de aula de escolas privadas ainda é embrionária e engessada, mas ao mudar o foco para as redes públicas de ensino, a presença da literatura é extremamente fragmentada em materiais didáticos e trabalhada - na maioria das vezes - utilizando do texto como pretexto para qualquer outra atividade afim - termo já utilizado por Lajolo (1982).

Ao questionar os discentes do nono ano do ensino fundamental a respeito da leitura de livros, fica evidente a total ausência dessa cultura nas escolas periféricas pelo país afora. A maioria dos estudantes nunca pegou um livro sequer para ler e, quando o assunto caminha para a questão da leitura de textos literários, perde qualquer expectativa relativa a esse público nada leitor.

Analisando, a partir do prisma dos documentos oficiais, que regem todo o funcionamento das unidades escolares quanto ao trabalho docente desde o final do século XX e, especificamente no caso dessa pesquisa, da leitura de textos literários para alunos dos anos finais do ensino fundamental, percebe-se um projeto de inserção da literatura para esse segmento.

A própria Constituição Federal de 1988 já trazia a ideia de fixação de conteúdos mínimos para balizar o ensino em todo o país. O primeiro documento postulado após a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, traz especificamente essa obrigatoriedade da União no que se refere à criação de competências e diretrizes comuns à educação básica. Em 2018 houve a promulgação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, um documento de caráter normativo, propondo as competências e habilidades mínimas ao público-alvo: crianças e adolescentes de todo o território nacional. Um ano depois, em 2019, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, gestora da escola na qual essa pesquisa foi desenvolvida, lançou o “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, trazendo a proposta das habilidades e competências da BNCC, com orientações a respeito do grupo estudantil específico da região.

Todos esses documentos norteadores transparecem a necessidade do trabalho a partir de textos literários, já trazendo a ideia postulada por Candido (1995) quanto ao acesso incondicional à literatura para a formação humanizadora da sociedade.

A partir desse panorama apresentado, fica explícito que o envolvimento com literatura como parte das aulas de língua portuguesa já vem proposto nos postulados oficiais - tanto nacionais quanto estaduais - e urge a necessidade de levar tais práticas de linguagem e campos de atuação para a sala de aula aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, visto que há a crença - que deve ser desmistificada - de que os estudos literários cabem somente aos estudantes do ensino médio.

A presente dissertação está organizada em introdução, cinco capítulos e considerações finais. A cada capítulo, com o intuito de vincular trechos de *Terra sonâmbula* com a investigação, foram inseridas epígrafes com recortes da obra que versam a respeito da importância da literatura mesmo em meio a tanto caos e como a leitura do menino Muidinga salvou a ele e ao velho Tuahir daquele cenário inóspito.

No primeiro capítulo, intitulado “A formação do leitor literário no ensino fundamental anos finais”, o enfoque é apresentar base teórica para comprovar a importância dos textos literários na sala de aula e falar a respeito do letramento literário. Para versar sobre essa formação de leitor literário, há a necessidade de mencionar, primeiramente, os conceitos de letramento, que passam pelas teorias de Street (2014), Kleiman (1995) e Soares (2003). Após os devidos apontamentos sobre esse tema, a ideia central é o aprofundamento das teorias sobre letramento literário, baseado nos estudos de Cosson (2014), Zappone (2021) e Amorim et al. (2022), chegando ao entendimento de como os documentos oficiais - PCN, BNCC e Currículo Oficial do Estado de São Paulo - enxergam a inserção da literatura como competência necessária aos alunos da educação básica, especificamente àqueles que cursam os anos finais do ensino fundamental.

O segundo capítulo - “A importância da literatura africana na escola” - inicia-se com uma breve reflexão a respeito de como a escola apresenta textos literários de matriz africana a partir da verificação da presença de tais produções em vestibulares e provas oficiais. Faz-se importante, também, dissertar sobre a importância do ingresso da literatura africana nos currículos brasileiros, advinda da promulgação da lei 10.639/2003 - que trouxe grande impacto à educação do Brasil: país majoritariamente de origem africana. Para a finalização do capítulo, há um levantamento de dados sobre a obra e o autor, Mia Couto, para reafirmar a necessidade dessa nova cultura.

O terceiro capítulo - “O gênero diário de leitura e o contexto da pesquisa” - é destinado para os referenciais teóricos relativos ao gênero diário de leitura e dialogismo. Para tal aprofundamento, inicia-se a investigação tomando como base a definição de gênero do discurso e dialogismo de Bakhtin (1997), a partir da concepção da linguagem como prática social; e de diário de leitura, baseada nos estudos de Machado (1998) e Souza (2020). Esse capítulo também está separado para apresentar o perfil da escola, dos alunos participantes da pesquisa e a importância da escolha dessa obra específica para o trabalho com o grupo selecionado.

O penúltimo capítulo - “Proposta de atividades para o letramento literário” - apresenta a proposta de atividades de letramento literário aplicada aos alunos: dividida em cinco subcapítulos. O subcapítulo 4.1 inicia a introdução ao português moçambicano com uma atividade a respeito da variação diatópica no Brasil, posteriormente, pelo mundo e, mais especificamente, em Moçambique - uma vez que a obra de Mia Couto está escrita em português moçambicano e apresenta vocabulário local.

O segundo subcapítulo - 4.2 - está focado na contextualização de *Terra sonâmbula*, trazendo a situação moçambicana em 1975, após uma década de Guerra Civil, apresentada pelo autor como pano de fundo para a obra; atrelando-a ao cenário de violência e guerra civil - também relacionado à linguagem fílmica do longa “Capitão América: Guerra Civil” - aos quais as crianças e adolescentes brasileiros são expostos cotidianamente.

Em 4.3 há outra atividade voltada para o diálogo entre a obra literária estudada e outros textos, a partir do trabalho com o gênero diário de leitura, sendo o ponto de partida para a produção escrita dos alunos, bem como a parte integrante da obra de Mia Couto - “Os Cadernos de Kindzu” - presentes no livro.

O subcapítulo 4.4 inicia com a sugestão de leitura coletiva da obra literária *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. A proposta começou com a apresentação das capas do livro publicadas pelo mundo, da sinopse e de um diário de leitura. Como o livro é apresentado em 11 capítulos, a leitura foi fracionada nessa divisão - ou seja, 11 encontros - para que, ao final de cada processo, os discentes discutissem a respeito dos temas centrais e escrevessem o diário de leitura daquele excerto específico.

Em 4.5, apresenta-se a proposta de sequência didática dialógica com o *trailer* e a sinopse da animação brasileira “O menino e o mundo”, escrita e dirigida por Alê Abreu; a música tema da trilha sonora do filme - “Aos olhos de uma criança” -, do rapper brasileiro Emicida; e os vídeos “Malak e o barco” e “Ivine e o travesseiro”, animações da série “Unfairy Tales” - contos que não são de fadas - produzidas pela UNICEF, que narram as histórias verdadeiras da fuga de crianças sírias refugiadas em diálogo com *Terra sonâmbula*. O longa, a música e os vídeos apresentam a mesma temática do livro: as crianças à margem da sociedade e expostas ao que não deveria estar aos olhos delas.

O quinto capítulo - “Análise do diário e das demais atividades” - compila as análises dos textos dos alunos, produzidos durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2022; o que culminou com a impressão dos diários de leitura deles e a tarde de autógrafos em que os discentes dedicaram os livros escritos por eles aos pais ou responsáveis presentes no evento, bem como com a criação de um protótipo de livro digital em formato *PDF*.

A dissertação é encerrada pelas considerações finais, a fim de promover reflexões no que concerne aos resultados da pesquisa, seguida da cópia das atividades propostas aos alunos e algumas páginas dos diários de leitura escritos por eles anexados.

Os resultados das análises das atividades desenvolvidas durante o processo e dos textos produzidos pelos discentes são utilizados como base de estudo qualitativo para identificar se e como os objetivos foram alcançados: levar os letramentos literários a alunos do ensino fundamental anos finais a partir de uma obra literária. Tal investigação foi desenvolvida a partir das habilidades propostas pela BNCC para a série elencada - um nono ano - no que se refere à formação do leitor literário: inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários; posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros diversos para selecionar obras literárias; participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras/manifestações artísticas, tecendo, quando necessário, comentários de ordem estética e afetiva; analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero; mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura [...] que rompam com o seu universo de expectativas; analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade [...]

entre textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas; discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos do ECA, como forma de criar familiaridade com textos legais; engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista [...] o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.

I. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

O miúdo se levanta e escolhe entre os papéis, receando rasgar uma folha escrita. Acaba por arrancar a capa de um dos cadernos. Para fazer fogo usa esse papel. Depois se senta ao lado da fogueira, ajeita os cadernos e começa a ler. Balbucia letra a letra, percorrendo o lento desenho de cada uma. Sorri com a satisfação de uma conquista.

Mia Couto¹

A escrita deste capítulo fez-se imprescindível para tratar do assunto central dessa investigação: os letramentos literários. Para falar sobre tal processo de apropriação do texto, vale salientar a importância do trabalho com a literatura - especialmente para alunos dos anos finais do ensino fundamental -, os diversos conceitos de letramento e a inclusão desse tema nos documentos norteadores para as aulas de língua portuguesa aos alunos do nono ano: os PCNs e BNCC em âmbito nacional e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo em esfera estadual.

1.1 Por que ensinar literatura

As pessoas, desde pequenas, são imersas no ambiente da leitura. São convidadas a ler imagens, placas de rua, embalagens de produtos e uma gama de informações que saltam aos olhos como possíveis e necessárias imersões ao mundo externo. Dentro desse contexto aprende-se a ler o mundo, como afirmaria Paulo Freire, para, posteriormente, fazer uso consciente das palavras.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 1989, p. 15).

¹ Couto, 2007, p. 13

Street (2014, p. 38) corrobora com essa definição quando apresenta a habilidade infantil de “ler” a televisão, mídia que utiliza comumente e de maneira sofisticada a escrita, as imagens e a linguagem oral, provando que as primeiras experiências com o entendimento do mundo são extremamente importantes.

Freire (1989) e Street (2014) provam, em seus estudos, a inegável relevância dessa leitura de mundo, desses primeiros letramentos para a formação de um leitor competente e cidadão, entretanto, não há como não ressaltar a necessidade urgente do trabalho com a leitura literária, engavetada nos currículos escolares como algo engessado e limitado - pertencente a um determinado segmento escolar, e para o uso do ensino da gramática e das estéticas literárias - tirando, assim, todo o poder transformador de tal prática leitora.

Para compor o panorama leitor no Brasil, faz-se necessário recorrer a dados a respeito do acesso aos livros no país. Macedo (2021) apresenta que só 17,7% dos 5.570 municípios brasileiros possuem uma livraria, somente 25% possuem banca de jornal e em 112 não há sequer uma biblioteca pública. Essa constatação escancara a falta de acesso da população à leitura e à literatura - fato que faz desabar qualquer plano de formação de um leitor literário consciente e traz uma problemática que precisa ser refletida pela escola: a necessidade da leitura literária.

Antonio Candido (1995) em “Direito à literatura”, apresenta de maneira bastante contundente a importância da literatura como direito básico de todo ser humano, tão essencial quanto os demais, para trazer dignidade, cidadania, humanização e empatia.

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 182).

A literatura humaniza a partir do momento em que faz com que as pessoas reflitam sobre a história lida, as vivências pessoais e a necessidade de fazer parte e lutar por uma sociedade mais igualitária, que não negue nenhum direito aos seus cidadãos. Tal ideia também é compartilhada por Rouxel (2013) na afirmação de que,

“pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”, para sua formação livre, responsável e crítica.

Cosson (2014) também versa a respeito da necessidade do texto literário para a formação enquanto seres humanos, trazendo essa literatura para a própria vida, em um movimento catártico.

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. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2014, p. 17).

“Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (Abreu, 2006, p. 112). Para Abreu, a literatura - em sua totalidade - deve estar acessível a todos os cidadãos e cabe à escola imergir o discente nessa prática constante de leitura, ora dos textos trazidos por eles, ora dos cânones literários. Sem tal acesso irrestrito não há como formar uma sociedade igualitária, visto que é um dos direitos essenciais negado a uma grande parte dela.

Colomer (2015) é bastante assertiva no que se refere à importância do trabalho com literatura dentro do espaço escolar, a fim de levar os discentes a entender-se como parte do mundo e, principalmente, parte do universo dos livros - em diálogo com eles.

Literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado nas escolas porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras, entre outras habilidades (Colomer, 2015, n.p.).

A autora ainda afirma a necessidade de o ensino de literatura ser voltado para os hábitos de leitura e não para repassar aos estudantes conceitos literários, pois permitirão que os alunos gozem mais das leituras.

Portanto, a leitura literária é imprescindível para formação do sujeito como agente histórico consciente, capaz de repensar a sua realidade, a comunidade do entorno e os demais espaços sociais dos quais faz e fará parte, dado que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p. 193).

1.2 Conceitos de letramento

O termo letramento, derivado de *literacy*, foi utilizado pela primeira vez no Brasil no livro *O mundo da escrita*, de Mary A. Kato, publicado em 1986. Mesmo quase três décadas após a primeira menção, o conceito ainda é concebido, por muitos, como sinônimo de alfabetização. A partir de tal constatação faz-se importante ressaltar as diferenças entre esses dois termos: alfabetismo está relacionado mais às capacidades individuais e letramento está atrelado ao contexto social, alegação prontamente referenciada por Tfouni (1998, p. 9):

A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

A partir dos estudos de Street (2014), o termo passou do singular ao plural, visto que são diversas as práticas letramento. Tal conceito desmistifica a ideia de letramento atrelado ao sistema grafemático ou às práticas do letramento.

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 18-19).

O autor ainda subdivide, de maneira bastante específica, os dois tipos de letramento: autônomo e ideológico. Esse primeiro, questionado pelo autor e praticado comumente no trabalho pedagógico, traz a ideia de leitura desvinculada do contexto, baseada em uma visão padronizada, neutra e universal. O segundo - ideológico - está voltado à contextualização do texto, dissociando a imagem das práticas de letramento acontecendo somente no círculo escolar.

Street (2014) pontua veementemente, durante o livro todo, a necessidade de entendermos o letramento como uma atividade plural, uma vez que parece que o termo esteja envolto em uma teoria de “pedagogização”, marginalizando os demais letramentos que não estão atrelados à sala de aula.

Para Kleiman (1995, p. 19), o conceito de letramento precisa vir atrelado a um fazer - ações produzidas pelos indivíduos em uma situação de uso dessa escrita, ou seja, utilizar a escrita sob um parâmetro fundamental: o contexto de realização. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Outra autora que corrobora com a necessidade do letramento ideológico é Soares (1998, p. 36), que o define como “estado ou condição daquele que é *literate* [letrado], daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”, ou seja, tal processo explicita que a prática dos usos da escrita “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p. 17).

Rojó (2009) é um dos expoentes mais significativos quando é mencionada a questão dos letramentos na contemporaneidade, e utiliza de maneira eficaz o pluralismo aos letramentos postulado por Street (2014). A autora trabalha muito com os termos multiletramentos ou letramentos múltiplos para designar essas práticas que fazem parte do letramento ideológico, denominados por ela como de “vernaculares”.

Refletindo a respeito da atualidade tecnológica, Rojo (2009) apresenta a questão dos letramentos multissemióticos - voltados para esses textos multimodais ou hipertextos, presentes nos novos gêneros textuais, e que fazem parte do cotidiano dos nativos digitais, novo público presente nas salas de aula do século XXI.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojó, 2009, p. 98).

Cabe ressaltar, a partir das explanações da autora, que a escola tem um papel primordial no processo de apropriação discente da maior gama possível de letramentos, possibilitando a participação dos estudantes nas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita - os chamados letramentos - no meio social, de

maneira ética, crítica e democrática; por intermédio dos letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e protagonistas.

1.3 Os letramentos literários e a formação do leitor literário

Retomando o estudo com relação ao ensino de literatura e a real importância do texto literário no ambiente escolar, chega-se ao ponto de partida dessa investigação: ele precisa fazer parte do processo e não ser pretexto para o trabalho com a gramática normativa ou a organização dele nas escolas literárias, em uma visão extremamente engessada a partir do parecer estático dos críticos literários. No que concerne ao uso da literatura para outros fins pela escola, Paulino (2010, p. 161) assegura que “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”.

Em consonância com essa proposta de trabalho com o texto literário livre de estereótipos, Rouxel (2013) traz a reflexão no que diz respeito a qual leitor se quer formar a partir de tal processo.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20).

Esse sujeito leitor, como afirma a autora, deve ser autônomo e crítico e não mero receptor de conhecimentos. Ele precisa ter o discernimento sobre o que está lendo, trazer essa leitura para a vida e utilizá-la em prol de seu desenvolvimento individual e, principalmente, social.

Pensando a respeito das mudanças que essa leitura pode trazer ao sujeito leitor livre, faz todo o sentido nomear tal processo de ensino de literatura de letramento, dado que um de seus objetivos centrais é o uso social da leitura, fazendo uso empírico de uma forma de letramento ideológico, postulado por Street (2014).

As anteriores explanações quanto aos letramentos fazem-se importantes como base para falar sobre o letramento literário, concebido por Zappone (2008, p.

29) como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária”. Para a autora, o ponto principal a ser analisado é o caráter ficcional da literatura, que faz com que ela não esteja voltada exclusivamente aos cânones, em virtude de que os letramentos implicam usos sociais da escrita.

Entende-se que a educação literária abarca não apenas o preparo do estudante para interagir com textos escritos já consagrados pela historiografia, mas também seu preparo para leitura de outras formas ficcionais que permeiam sua cultura e seu tempo (Zappone, 2008, p. 32).

Zappone (2008, p. 33) ainda sustenta que outras produções ficcionais também fazem parte desse letramento, “como adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema” e devem produzir um leitor capaz “de interagir e produzir sentidos pertinentes e críticos para a escrita ficcional que se prolifera multiforme, disseminada por diferentes tecnologias que vão do livro à tela do computador”.

A teoria acima citada ratifica as ideias de Hansen (2005), que define a leitura literária como um encontro entre texto e leitor destinatário, que interpreta a partir de suas experiências de vida e o faz de maneira singular.

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas: mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (Hansen, 2005, p. 19-20).

Cosson (2014, p. 91) argumenta a respeito da formação do leitor literário no espaço escolar, dentro desse prospecto de que “uma comunidade construída na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo”.

(...) posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que denominamos aqui de letramento literário (Cosson, 2014, p. 120).

Ao mencionar sobre o trabalho com o texto literário no ambiente escolar, em nenhum momento o autor descredibiliza os demais usos sociais do texto literário, mas chama a atenção para a necessidade do trabalho dele - de forma consciente e crítica - dentro da sala de aula, visto que o acesso a tais textos - na maioria das vezes - não está disponível em outros espaços sociais.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária (...) nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (Cosson, 2014, p. 30).

O autor sustenta, também, sobre o ponto de partida dessa investigação: o letramento literário para alunos dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que a maioria dos estudos sobre essa área do conhecimento estão imersas em outro público-alvo: alunos do ensino médio. No ensino fundamental, o trabalho com texto literário é por intermédio do livro didático e, em grande parte, por excertos incompletos e com proposição de atividades totalmente artificiais e mecanizadas sobre a história lida.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2014, p. 264).

No trecho acima, Cosson cita Soares (2003) para falar a respeito da apropriação da literatura pela escola, que, segundo a autora, pode ser positiva se, ao invés de desenvolver aversão nos discentes, propicie a eles uma formação leitora crítica e eficaz, provando mais uma vez que o texto literário precisa ter um amplo espaço no ambiente escolar e necessita ser trabalhado de maneira adequada.

A literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura - aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar - e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial à literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (Soares, 2003, p. 21).

Mais uma vez o poder de humanização é mencionado como uma das características inerentes da leitura e compreensão da leitura literária, ficando inegável a necessidade de tal prática nos bancos escolares, para que não seja negado esse direito a nenhum cidadão brasileiro, e que a partir dessa e de todas as demais práticas de letramento, seja encontrada a chave para a formação de uma sociedade agente.

Outra visão bastante contundente a respeito do letramento literário, e que vem de encontro com os anseios desta investigação, é a apresentada por Amorim et al.

[...] entendemos letramentos literários como movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas - sempre ideologicamente guiadas - na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado (Amorim et al., 2022, p. 96).

Tal reflexão conversa com as teorias de Candido (1995) a respeito da questão humanizadora do texto literário; de Street (2014) quando menciona a postura necessariamente ideológica dos letramentos, que faz com que atravessem os muros da escola; e todas as demais pertinentes ao tema do letramento literário responsivo, contextualizado e exotópico.

A partir deste momento, assume-se a nomenclatura proposta por Neves e Bunzen Júnior (2021), na forma pluralizada, visto que tais práticas envolvem múltiplos processos e devem ser enxergadas de maneira múltipla.

Letramentos literários são aqui compreendidos como práticas sociais que envolvem leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias. Se antes o termo era comumente empregado, no singular, para se referir a teorias e práticas didático-pedagógicas de ensino de literatura na educação básica, atualmente, os letramentos literários, no plural, atravessam os muros escolares e o conceito se amplia para incorporar eventos e práticas literárias diversificados e onipresentes na sociedade contemporânea (Neves e Bunzen Júnior, 2021, p. 608).

1.4 O letramento literário nos documentos oficiais

A importância da pesquisa no que se refere aos letramentos literários para alunos dos anos finais do ensino fundamental pode ser contextualizada a partir dos documentos oficiais que regem os preceitos da educação básica desde o final do século XX.

Tais parâmetros são discutidos desde a Constituição Federal de 1988 que determinou ao Estado, no artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para tal segmento com o intuito de assegurar uma formação básica plural às crianças e adolescentes do país. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou oficialmente delegada à União a criação de competências e diretrizes comuns à educação básica.

1.4.1 Os letramentos literários nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1998 foi publicado um referencial curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visando balizar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

Os PCNs foram formulados sob quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser; já preconizando a ideia de formação cidadã humanizadora de um cidadão autônomo e responsável pelo seu entorno.

O material apresenta-se dividido em componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Ademais das disciplinas há a apresentação dos temas para serem trabalhados transversalmente aos componentes: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

As aulas de Língua Portuguesa aparecem divididas em blocos de conteúdo - língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua. No documento específico da disciplina, faz-se menção, em um dos tópicos, ao trabalho com textos

literários, dentro da seleção de textos orais e escritos. Fica evidente, já nos Parâmetros, a necessidade da desvinculação do texto literário utilizado somente como pretexto para o trabalho com a gramática e sim mais atrelado à formação de leitores literários.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998, p. 27).

Para os objetivos de ensino de língua portuguesa, no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o discente:

seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; i. troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; ii. compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (Brasil, 1998, p. 50-51).

Na parte em que os PCNs apresentam os valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem, mais uma vez aparece a imprescindibilidade do texto literário para os alunos do ensino fundamental, esperando que o estudante demonstre: “interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte; pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (BRASIL, 1998, p. 64).

1.4.2 Os letramentos literários na Base Nacional Comum Curricular

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). No ano de 2014 o PNE - Plano Nacional de Educação - afirmou, em documento, a importância de uma Base Nacional Comum Curricular e, em 2017, com a alteração na LDB do artigo 36,

que traz a organização em competências e habilidades para mobilizar e aplicar os saberes, tal projeto começou a ser idealizado.

Somente dezesseis anos após a Constituição iniciou-se o planejamento de uma Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo e interfederativo, propondo tais “conteúdos mínimos” para todos os alunos brasileiros e, a partir de então, conseguiu-se observar e analisar o que seria utilizado como base de estudos do público infantil e juvenil em todo território nacional.

A Base traz como foco as aprendizagens essenciais aos alunos da educação básica, tendo como premissa a equidade para a formação humana global - intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica - em prol de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Para efeitos de organização, o documento apresenta-se separado em 3 etapas: educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais -, e ensino médio. A partir do ensino fundamental os conteúdos aparecem dentro de cinco áreas do conhecimento: matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso e linguagens.

A área de Linguagens aparece, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, subdividida em campos de atuação: campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. O documento preconiza, também, os campos transversais: as *TDICs* e os direitos humanos, que devem permear todos os demais para um trabalho mais humanizador.

Essa área do conhecimento contempla, além dos componentes curriculares de Artes, Educação Física e Língua Inglesa; a disciplina de Língua Portuguesa: recorte dessa investigação. Refletindo a respeito do trabalho docente com a língua materna, o documento traz a ideia de língua dissociada da gramática normativa e mais voltada à centralidade do texto - relacionando-a ao seu contexto de produção. A partir do momento em que se propõe o texto como centro das aulas abre-se a possibilidade para a ampliação dos letramentos, de repertório e da interação e respeito à diversidade.

No que tange às diretrizes propostas na BNCC para tal segmento, percebe-se que já há a introdução do texto literário em uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para esse público-alvo:

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

As aulas desse componente curricular aparecem organizadas em quatro eixos: leitura - focada na interação ativa do leitor-ouvinte-espectador -, produção de textos - propondo a autonomia, protagonismo e autoria estudantil -, oralidade e análise linguística/semiótica - por intermédio da leitura e produção textual.

Na proposta para o campo de atuação artístico-literário - a partir da prática da leitura literária - são apresentadas algumas habilidades propostas para as quatro séries dessa etapa de educação: do sexto ao nono ano. A primeira convida o discente a algo imprescindível para formação de um leitor literário: um olhar sensível e apurado frente ao texto apresentado:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 157).

Não menos importante para esse letramento, apresenta-se a habilidade 46, que preconiza a necessidade de o letramento ser, também, ficcional (Zappone, 2008) - tendo acesso a outros gêneros discursivos - para que o estudante inicie uma autonomia na escolha de títulos.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (Brasil, 2017, p. 157).

A terceira habilidade propõe ao aluno, além da prática de leitura, a apropriação dela e a produção autoral de suas percepções a respeito da obra, partindo da leitura para a produção textual.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de

leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2017, p. 156-157).

Outra habilidade importante para tal processo propõe a análise dos elementos composicionais e narrativos a partir da leitura de textos ficcionais.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

Como última proposta ao segmento, está a sugestão de desafiar o discente para que a prática de leitura realizada na sala de aula traga um novo olhar sobre o mundo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p. 158-159).

Há mais uma habilidade, proposta para as séries que fecham o ciclo do ensino fundamental - oitavos e nonos - também voltada para o trabalho com o texto literário de maneira interdiscursiva, fazendo com que o texto se aproxime da realidade do discente e do seu entorno, trazendo, assim, sentido para ele.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros (Brasil, 2017, p. 186-187).

Dentro do mesmo campo de atuação, priorizando a prática da oralidade - há a proposição, no documento federal, de outra habilidade específica para alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, visando produzir textos orais a partir de textos literários, incentivando, juntamente, o letramento digital.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos - como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, - contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p. 160-161).

Dentro do campo de atuação jornalístico-midiático - que tem como foco a sensibilização de adolescentes para as questões pertinentes à sua comunidade, cidade e no mundo como um todo por meio de textos da esfera jornalística para desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico - duas habilidades foram elencadas para o trabalho de letramento literário.

A partir da necessidade da produção de textos na orientação da sequência didática, de Dolz e Schneuwly (2004), percebe-se que o trabalho com a habilidade 07 faz-se imprescindível, pensando no letramento literário efetivo, intercalando leitura e produção textual.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação - os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2017, p. 143).

A habilidade 8, do mesmo campo de atuação, é importante por ratificar a necessidade da retextualização no processo de escrita textual. Essa etapa faz com que o discente se torne um editor reflexivo da própria produção a partir das orientações.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido - notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros -, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (Brasil, 2017, p. 143).

A última análise de habilidades atreladas ao letramento literário, encontrada como proposta para os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, no campo de atuação na vida pública, está voltada para o trabalho pós-leitura, de dialogismo entre o texto ficcional e a realidade.

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais - seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (Brasil, 2017, p. 149).

Na habilidade 69, há a proposta de discutir casos ficcionais que infrinjam as legislações vigentes a respeito dos direitos dos cidadãos. Pensando no letramento a partir de textos ficcionais essa ideia de relacionar a obra literária com a realidade vivida pelos alunos pode ser grande aliada no trabalho docente.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção - o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. - e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2017, p. 159).

Como última menção que dialoga com o trabalho de letramento literário, em consonância com a teoria de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o trabalho com os gêneros textuais, a habilidade 51 versa sobre a necessidade de entender as especificidades do gênero textual - tanto na leitura quanto na escrita - para a produção de um texto.

1.4.3 Os letramentos literários no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Após a promulgação da BNCC, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - desde agosto de 2019, publicou um documento oficial que normatiza - a partir das competências propostas pela BNCC - o que deve ser parâmetro para as unidades escolares envolvidas: o Currículo Paulista das etapas da educação infantil e ensino fundamental (volume 1). Em agosto de 2022 foi homologado o Currículo Paulista da etapa do ensino médio (volume 2), em colaboração com as redes estadual e municipal. Desde então tal prerrogativa preconiza as habilidades que devem ser trabalhadas em cada série, separadas por campo de atuação e bimestre.

Como o foco dessa pesquisa são alunos do ensino fundamental anos finais, a análise será pautada no volume 1 do documento. Logo de início é apresentado ao docente o público-alvo em questão: moradores do estado de São Paulo. Fica evidente, em tal proposição, a pluralidade dos discentes que estão nas salas de aula do estado inteiro e percebe-se a urgência em trabalhar com o entendimento e respeito a essa diversidade dentro do espaço escolar.

A população paulista é uma das mais diversificadas e descende principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de migrantes de outras regiões do país. Outras grandes correntes imigratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do estado. Esses dados mostram quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno, quando comparado às dimensões continentais do país (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 13).

O documento aborda brevemente os letramentos no tópico “O compromisso com a alfabetização e os (multi)letramentos em todas as áreas do conhecimento”, citando as “alfabetizações geográfica, matemática e científica” e deixando latente a necessidade do trabalho com os multiletramentos, já ressaltando a importância da diversidade de gêneros discursivos apresentados aos discentes: aqueles que fazem parte do seu cotidiano e não recortes fictícios muitas vezes presentes nos materiais didáticos.

O letramento e o multiletramento garantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 38).

Após as explanações com relação às competências e habilidades propostas à educação infantil, o Currículo parte para as diretrizes selecionadas ao ensino fundamental e inicia a divisão por áreas do conhecimento, dentre elas, a de linguagens. Nesse momento, são apresentadas as competências específicas para tal segmento, que versam sobre a necessidade de um aluno protagonista e voltado para os letramentos artísticos - imprescindíveis à sua formação cidadã ética e humanizada.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 96).

Dentro da área de Linguagens o documento parte para as subdivisões: Artes, Educação Física, Inglês e, a parte específica dessa investigação, a Língua Portuguesa. Para tal disciplina, são propostas as mesmas dez competências específicas presentes na BNCC e citadas anteriormente. Mais uma vez o documento salienta a necessidade dos letramentos para formação do discente do ensino fundamental.

A alfabetização, o letramento, o desenvolvimento de habilidades voltadas aos (novos) multiletramentos constituem alguns exemplos da aprendizagem que a escola pode assegurar ao estudante. O domínio dessas habilidades é

fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva e para a constituição de um sujeito integral, inclusivo e, sobretudo, ético (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 110).

O trabalho com tal segmento também está envolto em “práticas de linguagem” - denominadas eixos da Língua Portuguesa na BNCC - sendo: leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos. Essas práticas da língua pretendem levar os alunos a adquirirem diferentes habilidades por intermédio de “objetos do conhecimento”.

Nesse ponto do documento, há a menção específica da necessidade da formação do leitor literário, que deve ir além da leitura rasa ou descontextualizada e utilizar tal produção para formação de seu próprio repertório de vida.

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto - enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas. É o que justifica, conforme a BNCC (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 126).

Como a pesquisa em questão foi desenvolvida com alunos do nono ano do ensino fundamental, foram elencadas as principais habilidades relacionadas com a importância do letramento literário para este segmento. Como o Currículo Paulista foi construído sob os pilares da BNCC, as habilidades presentes nele - que abordam o letramento literário - são as mesmas apresentadas na Base, ou seja, as habilidades do campo de atuação artístico-literário para a prática da leitura, os números 44, 45, 46 e 49 - propostas às quatro séries do ensino fundamental anos finais - e a habilidade 32 - sugerida aos alunos dos oitavos e nonos anos - que versam sobre a necessidade da formação do leitor literário desde a pré-leitura até a contextualização dessa obra com o seu universo particular e social, transformando a leitura em diversas formas de produção textual: tanto as convencionais quanto as dos gêneros digitais.

Tais aptidões deverão ser alcançadas por meio dos objetos de conhecimento visando à “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica” e a “relação entre textos” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 180).

Na habilidade 53, dentro, também, do campo de atuação artístico-literário, só que voltada, porém, à prática da oralidade - há a proposição, no documento estadual, de uma adaptação daquela proposta pela BNCC visando produzir textos orais a partir de textos literários, sem mencionar - como na Base - os possíveis gêneros discursivos a serem lidos ou produzidos e as formas detalhadas dessas produções orais - uma vez que o documento federal fala sobre os gêneros digitais.

Esse capítulo concretiza o levantamento das competências e habilidades propostas - tanto pelos documentos federais quanto pelos estaduais - para o trabalho com letramento literário para alunos do nono ano do ensino fundamental.

II. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.

Mia Couto²

Para embasar tal discussão, o capítulo foi organizado a partir da inclusão de obras de literatura africana nos vestibulares de grande repercussão nacional e como essas escolhas transbordam para as salas de aula, ditando quais serão lidas em todo território nacional. A inserção dessa literatura nas escolas brasileiras vem sendo discutida há muito tempo, mas só foi efetivada a partir da Lei 10.639/2003, que a trouxe como alteração aos PCNs propostos na legislação anterior. Nesse momento, torna-se obrigatório o trabalho docente com história, cultura e, como o tema dessa pesquisa, a literatura africana - e mais especificamente - a moçambicana. Para tratar de tal temática, a obra escolhida foi o livro *Terra sonâmbula*, de Mia Couto - autor que visitou a escola na Feira Literária no ano de 2017 e teve grande aceitação por parte dos estudantes.

2.1 A literatura africana dos principais vestibulares que chega à sala de aula: algumas reflexões

No Brasil, quando se pensa em texto literário, os primeiros nomes que vêm em mente são autores das literaturas brasileira e portuguesa. Nas aulas de literatura para o ensino médio, o cronograma programático pressupõe o ensino a partir das estéticas literárias e o levantamento é iniciado no Trovadorismo. Essa ideia

² Couto, 2007, p. 09

eurocêntrica de literatura permeia os materiais didáticos em quase sua totalidade e traz uma reflexão contundente: a literatura que se faz necessária aos alunos no Brasil inclui só os autores brasileiros e portugueses?

Para desmistificar tal afirmação, é importante entender a formação do Brasil e a incessante necessidade do ser humano de conhecer suas raízes. Historicamente, há a comprovação de que o povo brasileiro é formado pela miscigenação - portugueses, indígenas e africanos - ocorrida após o processo de dominação. Mesmo com esses dados, ainda se constata a inexistência da cultura de matriz africana no território nacional e, especificamente, da literatura africana. Dois dos principais vestibulares brasileiros - para ingresso na Universidade de São Paulo (FUVEST) e na Universidade Estadual de Campinas (COMVEST) - vêm incluindo, nos últimos anos, alguns autores africanos nos programas para a área da língua portuguesa e como leituras obrigatórias propostas.

O primeiro deles - a FUVEST - até o ano de 2016 trazia somente as literaturas portuguesa e brasileira dentro do programa de português a ser estudado pelos vestibulandos, só incluindo - em 2017 - a literatura africana de maneira tímida, com a presença da obra *Mayombe*, de Pepetela e *Luuanda*, do autor angolano José Luandino Vieira, sugestões mantidas intactas até o vestibular 2024.

Ilustração 1 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular FUVEST 2017.

1. *Iracema* - José de Alencar;
2. *Memórias póstumas de Brás Cubas* - Machado de Assis;
3. *O cortiço* - Aluísio Azevedo;
4. *A cidade e as serras* - Eça de Queirós;
5. *Capitães da Areia* - Jorge Amado;
6. *Vidas Secas* - Graciliano Ramos;
7. *Claro enigma* - Carlos Drummond de Andrade;
8. *Sagarana* - João Guimarães Rosa;
9. *Mayombe* - Pepetela.

Fonte: Fuvest (2016, p. 64).

A literatura africana foi inserida como sugestão a ser lida pelos vestibulandos a partir deste mesmo ano - 2017 -, com a inclusão da já citada obra do autor angolano Pepetela, acompanhada de sete títulos de autores brasileiros e um de Eça

de Queirós. Para o vestibular do ano subsequente - 2018 - foi mantida a mesma distribuição de leitura obrigatória de literaturas africana, brasileira e portuguesa; havendo apenas a alteração da obra de Jorge Amado pela da escritora mineira Helena Morley. O mesmo ocorreu no vestibular de 2019, havendo a substituição da obra *A cidade e as serras*, de Eça de Queiroz, por *A relíquia*, também do mesmo autor português. Tal escolha demonstra que, durante esse triênio, que a proporção de obras de literatura africana nos vestibulares da FUVEST não foi alterada.

No ano de 2020, houve algumas mudanças - a obra de José de Alencar foi substituída por *Poemas Escolhidos*, de Gregório de Matos, e os títulos propostos - tanto de Graciliano Ramos quanto de Machado de Assis. Já em 2021, a obra de Helena Morley foi substituída pelo *Romanceiro da inconfidência*, de Cecília Meireles; *Nove noites* entrou no lugar do livro de Aluísio Azevedo e a indicação de Guimarães Rosa foi alterada. Para os vestibulares de 2022 e 2023, foi alterado o título de Drummond e a obra de Eça de Queiroz deixou espaço para *Mensagem*, de Fernando Pessoa.

No que diz respeito à literatura africana, a obra de Pepetela permaneceu nos vestibulares de 2017 até 2021, sendo retirada para dar lugar ao *Terra sonâmbula*, de Mia Couto - para os exames de 2022 a 2023.

Ilustração 2 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular FUVEST 2022.

1. Poemas escolhidos - Gregório de Matos;
2. Quincas Borba - Machado de Assis;
3. Alguma poesia - Carlos Drummond de Andrade;
4. Angústia - Graciliano Ramos;
5. Mensagem - Fernando Pessoa;
6. *Terra Sonâmbula* - Mia Couto;
7. Campo Geral - Guimarães Rosa;
8. Romanceiro da Inconfidência - Cecília Meireles;
9. Nove Noites - Bernardo Carvalho.

Fonte: Fuvest (2021, p. 74).

Para as provas dos anos de 2024 e 2025, a obra de Mia Couto foi substituída por *Nós matámos o cão tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, ou seja, os próximos alunos serão incentivados a ler, dentre nove livros, apenas um de matriz africana. As

demais alterações - em 2024 - ficam por conta da troca de Gregório de Matos por Tomás Antonio Gonzaga; e de *Nove noites* por *Dois irmãos*, de Milton Hatoum.

Em 2025, a substituição ficou por conta de *Os ratos*, de Dyonélio Machado no lugar de Graciliano Ramos, Guimarães Rosa por *Água funda*, de Ruth Guimarães e do autor português Fernando Pessoa para - mais uma vez - Eça de Queiroz; e 2026 - de um título por outro de Machado de Assis, da obra de Drummond por *Primeiros cantos*, de Gonçalves Dias e de Cecília Meireles por *Amar, verbo intransitivo*, do autor modernista Mário de Andrade.

Ilustração 3 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular FUVEST 2024.

1. *Marília de Dirceu* - Tomás Antônio Gonzaga;
2. *Quincas Borba* - Machado de Assis;
3. *Angústia* - Graciliano Ramos;
4. *Alguma poesia* - Carlos Drummond de Andrade;
5. *Mensagem* - Fernando Pessoa;
6. *Nós matámos o cão tinoso!* - Luís Bernardo Honwana;
7. *Campo Geral* - Guimarães Rosa;
8. *Romanceiro da Inconfidência* - Cecília Meireles;
9. *Dois irmãos* - Milton Hatoum.

Fonte: Fuvest (2023, p. 70).

Na COMVEST, a presença de literatura africana é ainda mais recente: só há a sugestão de uma obra de autores africanos para o vestibular de 2022 e 2023: *Niketche: uma história de poligamia*, da também moçambicana, a autora Paulina Chiziane. Das demais nove obras, três são de literatura portuguesa.

Para o ano de 2024, a lista sofreu alterações, incluindo *Alice no país das Maravilhas* (literatura inglesa) em substituição a uma obra de literatura portuguesa, evidenciando uma abertura de espaço igualitário para a literatura inglesa e para a africana.

Tal contexto deixa evidente que - a partir do proposto pelos maiores vestibulares do país - dentro das salas de aula no Brasil, a prioridade ainda será a leitura literária de obras majoritariamente brasileiras e portuguesas. Esse cenário deixa explícito o que entrará como literatura nos materiais didáticos e o que

permeará os espaços pedagógicos por um longo período e a literatura africana fica, mais uma vez, à margem do trabalho docente.

Ilustração 4 - Lista de obras de leitura obrigatória para o Concurso Vestibular COMVEST 2022/23.

1. Sonetos (selecionados pela COMVEST) - Luís de Camões;
2. Sobrevivendo no inferno - Racionais Mc's;
3. Tarde - Olavo Bilac;
4. Seminário dos ratos - Lygia Fagundes Telles;
5. O marinheiro - Fernando Pessoa;
6. A falência - Júlia Lopes de Almeida;
7. O Ateneu - Raul Pompeia;
8. *Niketche - uma História de Poligamia* - Paulina Chiziane;
9. Bons dias! - Machado de Assis;
10. Carta de achamento a el-rei D. Manuel - Pero Vaz de Caminha.

Fonte: Comvest (2023).

Quando são analisados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), a partir da autodeclaração: 47,0% dos brasileiros declararam-se pardos e 9,1% como pretos. Em uma junção de pretos e pardos há a soma de 56.1% da população: a maior parcela de todos os cidadãos. Os números apresentados provam que a população do país é majoritariamente de origem africana, porém, essa cultura e literatura são esquecidas e, por vezes, invalidadas no sistema educacional brasileiro, quadro que precisa ser revertido.

2.2 A literatura africana e moçambicana

Não há possibilidade de definir a literatura africana e, mais especificamente, a moçambicana - foco dessa dissertação - sem mencionar o período de dominação e as cicatrizes deixadas por ele durante muito tempo: com a subjugação do povo explorado e a tentativa de aniquilação de sua cultura. Entretanto, tal imposição de poder através da violência transformou a arte - e, em particular, a literatura - em instrumento de combate e reafirmação, numa busca constante por identidade e abdicação da situação de colonizado; que foram o ponto de partida para o

enfrentamento efetivo às forças coloniais e para a posterior formação de Estados/Nações independentes no continente.

O início da construção de uma literatura em cada país do continente africano está atrelado ao processo de luta anticolonial, sendo as produções deste período - não só participantes dos movimentos de independência com foco político - mas também estratégias efetivas de fortalecimento das reivindicações e lutas pelas identidades nacionais suprimidas pela dominação.

Para falar sobre literatura, vale ressaltar a importância dos jornais e revistas literárias como representantes do movimento de resistência e de divulgação da realidade histórica. O jornalismo foi o veículo pelo qual os intelectuais moçambicanos fizeram ecoar suas ideias à população. Pode-se mencionar o início da imprensa em Moçambique no ano de 1854, com a publicação do Boletim Oficial. Posteriormente, em 1868, houve a publicação do periódico *O Progresso*, cujo foco era ser um veículo de divulgação das ideias contestatórias à ordem colonial. Entre os anos de 1918 e 1974, circulou por Moçambique *O Brado Africano*, periódico no qual havia um suplemento denominado *O Brado Literário* - que tinha como escritores Rui Nogar, Marcelino dos Santos, José Craveirinha, Orlando Mendes, Virgílio Lemos, entre outros.

Data-se a produção literária moçambicana do ano de 1940, com obras que tinham um viés de contestação ao processo colonial. Tanto a publicação *Itinerário* (1941-1955) quanto a Revista *Msaho* (1952) traziam cadernos literários repletos de textos e poemas que versavam sobre temas mais universais e aqueles voltados aos problemas sócio-políticos da colônia.

Em 1982 houve a criação da Associação de Escritores Moçambicanos (AEMO), transformando-se em espaço de debates e de edição de livros de escritores associados. Por intermédio da AEMO, foi criada a Revista *Charrua* - em 1984 - que contava com importantes vozes moçambicanas como Ungulano Ba Ka Kosa, Eduardo White etc.

Até a independência política moçambicana - em 1975 - não havia ainda um sistema literário formado no país. Para Mendonça (1988, p. 52), o movimento para libertação nacional - conflito entre as forças da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e as Forças Armadas de Portugal - "é o forjador, por excelência, do conceito de moçambicanidade, porque é através dele que a própria nação se começa a construir".

Para Chabal (1994), a “moçambicanidade” é marcada pela consciência de pertencimento e da cultura do país, a busca de formas que transgridam a língua colonizadora, estratégias de linguagem que reforcem a luta pela liberdade e um discurso literário atravessado pela oralidade e sonoridade provenientes da cultura local.

No campo da poesia moçambicana, ressaltam-se os nomes de Noémia de Sousa, Rui Nógar e José Craveirinha, que estiveram intimamente ligados à luta pela libertação do país. Uma das obras de Craveirinha - *Xigubo* (1964) - traz já no título, que significa “grito de guerra”, essa voz combatente da FRELIMO ao sistema colonialista. Nesse momento da história, o trabalho dos poetas voltou-se ao resgate e registro da oralidade, para retornar às culturas de matriz africanas anteriores ao processo de colonização. A dedicação dos escritores voltou-se para o registro de cantos, contos, provérbios etc.

Outra vertente também explorada na poesia moçambicana do século XX foi o encontro das águas do Índico com a Ilha de Moçambique - primeira capital do país. Destacam-se, como autores, Orlando Mendes, Rui Knopfli, Glória de Sant’Anna, entre outros.

A poesia moçambicana apresenta efetiva tradição poética, visto que - sobretudo durante o período colonial - tinha maior produtividade e visibilidade. Noa (2008, p. 43) afirma que “até os finais da década de 1980, vimos que Moçambique se afirmou, sobretudo, como pátria de poetas, com as honrosas e pontuais exceções de João Dias, Luís Bernardo Honwana, Carneiro Gonçalves e Orlando Mendes”.

Saindo um pouco do âmbito da poesia e para versar sobre a prosa moçambicana, faz-se imprescindível entender - dentro do contexto histórico vigente - a importância de narrar a própria história, já produzida anteriormente, na cultura africana e moçambicana - através da oralidade.

Há o facto indubitável de que, no contexto histórico e cultural de um país como Moçambique, o conto ou a estória é provavelmente a mais apropriada e mais popular forma de escrever em prosa. Apropriada porque adapta-se bem à captação da realidade multifacetada de um país em construção e com uma tão diversa tradição cultural. É também o género mais adaptável às qualidades da literatura oral. Popular, porque é mais acessível, pode ser publicado de muitas maneiras diferentes e pode ser lido em voz alta ou ser encenado no teatro (Chabal, 1994, p. 66-67).

Mia Couto - escritor moçambicano e mote dessa investigação - fala a respeito da escrita moçambicana, e seu processo constante de renovação.

O que eu escrevo é moçambicano, digamos, inconscientemente, involuntariamente. Eu não faço nenhuma coisa para que seja. É uma maneira, simplesmente, entre mil outras. O Cassamo já faz outro trabalho, que não é só de violar o português, mas é de fazer casamento das línguas, do tsonga com o português. Então há verbos que são construídos a partir de palavras, de expressões, de termos locais. E isso é uma outra corrente, é uma outra maneira de chegar lá (Couto, in Chabal, 1994, p. 290).

Recebem destaque, dentre as prosas moçambicanas, *Godido e outros contos* (1952), de João Dias - primeira obra ficcional produzida no período colonial por um autor moçambicano; e a primeira prosa publicada em Moçambique antes da independência - *Nós matámos o cão tinhoso* (1964), de Luís Bernardo Honwana. Cabe salientar que essa última obra já foi anteriormente citada por fazer parte das leituras obrigatórias para a prova do vestibular da FUVEST para os anos de 2024 e 2025.

O primeiro romance moçambicano foi publicado em 1966 - intitulado *Portagem* - do autor Orlando Mendes, e chegou ao Brasil - em 1981 - como parte integrante da Coleção Autores Moçambicanos, da Editora Ática.

As vozes femininas também tiveram vez na produção literária moçambicana, com Lília Momplé - que publicou *Ninguém matou Suhura* (1988), *Neighbours* (1996) e *Os olhos da cobra verde* (1997); e com Paulina Chiziane - autora de *Balada de amor ao vento* (1994); primeiro romance publicado por uma mulher africana e *Niketche: uma história de poligamia* (2002) - obra de leitura obrigatória presente na lista do vestibular COMVEST para os anos de 2022 e 2023.

Quando mencionada a literatura moçambicana pelo mundo, o nome mais conhecido é do escritor Mia Couto, autor de crônicas, contos, romances etc. Dentre seus diversos títulos destacam-se: *Vozes anoitecidas* (1986), *Estórias abensonhadas* (1994), *O fio das missangas* (2003), *Na berna de nenhuma estrada* (2015), *Terra sonâmbula* (1992), *A varanda do frangipani* (1996), *Vinte e zinco* (1999), *O último voo do flamingo* (2000), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002), *O outro pé da sereia* (2006), *Venenos de Deus, remédios do diabo* (2008), *Antes de nascer o mundo* (2009), *A confissão da leoa* (2012), entre outros - tendo suas obras traduzidas para diversos idiomas e publicadas em mais de vinte e dois países.

Dentre as diversas publicações, cabe ressaltar *Terra sonâmbula* (1992) - ponto de partida da construção do diário de leitura dessa dissertação - ganhadora do Prêmio Nacional de Ficção dos Escritores Moçambicanos e considerada um dos dez melhores livros africanos do século XX.

Na atualidade, jovens escritores despontam na literatura produzida em Moçambique. Esse é o caso de Lucílio Manjate - autor de *Manifesto* (2006) e *Os silêncios do narrador* (2010) - e Dany Wambire - autor de *A adubada fecundidade e outros contos* (2017) e *A mulher sobressalente* (2018).

2.3 A legislação educacional em prol do ensino multicultural e pluriétnico

A inserção do ensino multicultural e pluriétnico faz parte das normativas vigentes no país desde os PCNs, publicados em 1998. Em 2003, a lei 10.639 - em uma alteração à LDB - trouxe a legislação voltada especificamente para o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de todo o território nacional - suscitando a questão da necessidade da literatura africana no currículo brasileiro.

2.3.1 Os PCNs e os primeiros sinais de uma educação multicultural

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram à tona - por intermédio dos temas transversais - a necessidade de trabalhar a “pluralidade cultural”. Já fica latente a necessidade de entender a uniformização forçada da cultura brasileira focada nas raízes dominantes em detrimento do patrimônio de matriz indígena ou africana.

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio³, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (Brasil, 1998, p. 126).

2.3.2 A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação

³ O termo índio faz parte dessa citação por ser um texto oficial. Vale ressaltar que o termo adequado e utilizado atualmente é indígena, visto que são diversas etnias, culturas e línguas. Outra nomenclatura que também pode ser utilizada é a de que são povos originários.

Em 09 de janeiro de 2003 houve a promulgação da lei 10.639/2003, trazendo uma alteração na lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB - para a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Essa legislação traz luz a uma parte da história brasileira que foi negada desde a dominação portuguesa, perpassando pelo processo de escravidão e abolição, e perpetuando até os dias atuais.

A palavra obrigatoriedade, presente no artigo 26-A, destaca uma história que deveria estar nas salas de aula desde sempre, mas que passou a ser exigida somente no ano de 2003. Tal exigência promove a conscientização e o respeito a uma cultura de um valor intrínseco à história do povo brasileiro, uma contribuição imensurável à formação da sociedade brasileira e que se faz imprescindível para utilizar a educação em prol de sanar a ignorância e o preconceito frente a uma cultura alheia, vista de maneira pejorativa e menosprezada até os dias atuais.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003, n.p.).

Em 18 de maio de 2004, o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial (SEPPIR) - criada em 21 de março de 2003, homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Fica evidente, a partir do documento, que há a tentativa de resgate de uma cultura e identidade renegadas ou distorcidas a uma grande parcela da população brasileira, visto que tal sociedade que deve ser enxergada como multicultural e pluriétnica, salientando “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de matriz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos

currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 17).

Em um ponto mais específico das diretrizes, há o detalhamento das ações educativas para o combate do racismo e discriminação, determinando a disseminação da história das lutas pela independência política dos países africanos, relações entre os povos do continente africano e da diáspora.

2.4 A escolha da obra *Terra sonâmbula*

A escolha da obra *Terra sonâmbula* para a atividade com os alunos dessa unidade de ensino está relacionada a uma identificação da comunidade escolar e da própria pesquisadora com o autor Mia Couto.

Todos os anos, é realizada na escola a “FLEG” - Feira Literária Esther Garcia - na qual os alunos são incentivados a apresentar os trabalhos desenvolvidos durante o ano todo, fazer apresentações artísticas e algumas pessoas são convidadas para conversar um pouco com eles.

No evento de 2017, na III FLEG, o invitado foi o autor moçambicano Mia Couto. O objetivo era que ele falasse um pouco de suas obras, conversasse com os discentes e o encontro foi incrível, pois o autor fez questão de estar próximo aos adolescentes e de abrir um diálogo descontraído que fez com que os estudantes se sentissem confortáveis em tirar suas dúvidas e perguntar sobre a vida do escritor, Moçambique, as obras dele etc.

Ademais da identificação da comunidade escolar com o autor, sempre foi o foco da pesquisadora trabalhar com a literatura africana, aquela que dá origem a muito do que há de cultura no Brasil mas que é invisibilizada e substituída por uma literatura eurocêntrica e por vezes, pouco concreta àqueles que são alunos provenientes das periferias. O dialogismo entre a leitora inicial - a professora – e *Terra sonâmbula*, Muidinga, Tuahir e tantas outras vítimas da violência ecoou na leitura dos estudantes trazendo, a partir dos olhos de Muidinga, a esperança e pertencimento aos discentes: o que aconteceu de maneira instantânea.

Ilustração 5 - Foto do autor Mia Couto na Feira Literária da Escola Esther Garcia.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Ilustração 6 - Foto do autor Mia Couto na Feira Literária da Escola Esther Garcia.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

O capítulo II encerra-se apresentando a obrigatoriedade legal do ensino de literatura africana em todo o sistema educacional brasileiro e como, após vinte anos de sua promulgação, a cultura de matriz africana continua invisibilizada pelos documentos oficiais, pelas obras obrigatórias dos principais vestibulares de São

Paulo e, conseqüentemente, pelos próximos materiais didáticos produzidos para a educação básica.

A seleção de *Terra sonâmbula* serviu de alavanca para um trabalho de letramento literário voltado à literatura africana e, ao mesmo tempo, aos anseios da pesquisadora, também proveniente da periferia e dos estudantes que, sem perceber, fizeram da obra de Mia Couto o início de uma longa trilha de leituras e viagens inimagináveis.

III. O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA E O CONTEXTO DA PESQUISA

Então ele com um pequeno pau rabisca na poeira do chão: “AZUL”. Fica a olhar o desenho, com a cabeça inclinada sobre o ombro. Afinal, ele também sabia escrever? Averiguou as mãos quase com medo. Que pessoa estava em si e lhe ia chegando com o tempo? Esse outro gostaria dele? Chamar-se-ia Muidinga? Ou teria outro nome, desses assimilados, de usar em documento?

Mia Couto⁴

O trabalho com letramento literário dos discentes dessa pesquisa teve como objetivo final a escrita de textos no gênero diário de leitura, uma vez que - durante as leituras - os estudantes tiveram o contato com os diários de Kindzu, escritos encontrados em cadernos pelos personagens Muidinga e Tuahir, e que se tornaram parte da rotina deles a partir da leitura do menino. Por esse motivo os referenciais teóricos sobre os gêneros do discurso, a partir das teorias de Bakhtin (2016), fizeram-se necessários para, posteriormente, versar a respeito dos diários de leitura. Como a pesquisa traz a ideia do dialogismo entre textos, os estudos de Bakhtin (2016) formam referência robusta para tal investigação.

3.1 Os gêneros do discurso e dialogismo

Para dissertar a respeito dos gêneros textuais ou discursivos, cabe iniciar a explanação apresentando o trabalho de Bakhtin (2016) e do Círculo, dado que os conceitos fundamentais do estudo foram alicerçados com as contribuições do linguista Valentin Voloshinov e do teórico literário Pavel Medvedev. A teoria do filósofo foi norteadada pela concepção da linguagem como um processo de interação ancorado pelo diálogo e não como sistema, no qual misturam-se os diversos discursos.

⁴ Couto, 2007, p. 37

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin, 1998, p. 88).

O autor, quando menciona o objeto a ser alcançado, está referindo-se à palavra/discurso - material que formula os enunciados. Para Bakhtin (2016), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Sua classificação, por intermédio de sua existência a partir de três aspectos, ocorre da seguinte forma: como palavra neutra - não pertencente a ninguém, como palavra “alheia” - contendo ecos de outros enunciados, e como a “minha” palavra - compenetrada na expressão do falante. Refletindo no que se refere à palavra alheia, há a necessidade de mencionar o processo de assimilação das palavras deste outro, posto que a experiência discursiva se forma em decorrência da interação constante e contínua com os enunciados alheios, o que faz com que o discurso de um indivíduo seja permeado de palavras dos outros - reelaboradas a partir do tom valorativo singular.

Analisando a necessidade dessa relação dialógica, fica evidente a imprescindibilidade de locutores e interlocutores - agentes das relações sociais - em uma situação de comunicação em um meio social. Para tal realização, há a utilização, pelo sujeito, de enunciados anteriores ao seu para a produção de novos, a partir da seleção de palavras apropriadas para a formulação das mensagens, que são interpretadas pelo interlocutor - participante ativo na comunicação - interna ou externamente.

Segundo Bakhtin (2016), a língua é integrada à vida por meio de enunciados - orais e escritos - concretos e únicos, que são proferidos por integrantes de um grupo num campo da atividade humana. A partir desse prisma, ele classifica os gêneros do discurso - por intermédio das esferas de uso da linguagem - como tipos relativamente estáveis de enunciados de formação heterogênea e subdivide-os em primários - utilizados para uma comunicação discursiva imediata, espontânea e cotidiana; e secundários - permeando um convívio cultural mais complexo, como a escrita de romances etc.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

Os gêneros são considerados, por Bakhtin (2003, p. 302), como imprescindíveis, ao alegar que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados a comunicação verbal seria quase impossível”. O autor também afirma que eles são elaborados dentro de cada esfera de troca social e são caracterizados pelo conteúdo temático - dizíveis por seu intermédio -, estilo e construção composicional - traços da posição enunciativa do enunciador juntamente com os conjuntos singulares de sequências textuais e tipos de discurso.

A vontade enunciativa do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. (Bakhtin, 2003, p. 282).

Para versar a respeito dos gêneros do discurso, é premissa elencar e aprofundar a discussão no que se refere às suas propriedades constitutivas: estilo verbal, estrutura composicional e conteúdo composicional. Esses elementos apresentam-se relacionados entre si e são determinados pelas especificidades de cada esfera comunicativa.

O estilo verbal não é uma mera escolha linguística aleatória e individual, mas uma propriedade influenciada pelas convenções partilhadas por uma comunidade de fala, ou seja, não está atrelado somente à questão vocabular ou de estrutura de sentenças e sim às reflexões a respeito das intenções comunicativas, valores e identidades dos participantes do discurso. Relaciona-se ao modo singular linguístico elegido para um gênero discursivo específico, incluindo escolhas lexicais, sintáticas, pragmáticas e semânticas características do discurso e contribuem para a identificação. Tal propriedade desempenha um papel importantíssimo na definição e

interpretação dos gêneros, sendo uma manifestação das complexidades - tanto sociais quanto culturais - para moldar a comunicação humana.

Outra propriedade envolve a estrutura composicional, ou seja, a organização interna dos discursos no que diz respeito a forma e sequência de elementos. Os gêneros discursivos possuem estruturas composicionais específicas para refletir as expectativas da comunidade discursiva na qual são produzidos e pela qual são recebidos, abrangendo a disposição dos elementos textuais - paragrafação, título, sumário, citações etc. Essa estrutura desempenha papel imprescindível na definição e compreensão do gênero dentro do contexto comunicativo.

A terceira e última propriedade é o conteúdo temático - assunto, que abarca os assuntos, temas e tópicos abordados em um determinado discurso; refletindo as preocupações e valores compartilhados dentro de uma comunidade discursiva.

Ao encaixar a teoria dos gêneros dentro do espaço escolar, o autêntico lugar de comunicação, fica evidente - a partir dos postulados de Dolz e Schneuwly (2004, p. 63) - que é por intermédio deles, e através das atividades dos aprendizes ou situações de aprendizagem - ocasiões de produção/recepção de textos -, que são materializadas as práticas de linguagem.

Os autores também alegam que a escola deve entender o papel central dos gêneros como instrumento e objeto de trabalho para o desenvolvimento da linguagem e que - trabalhados na sala de aula - sempre representam uma variação do gênero de referência ou origem, tornando-o um gênero escolar.

Roxane Rojo (2015), versando a respeito dos gêneros do discurso no cotidiano, corrobora com as alegações supracitadas reafirmando a ideia da imprescindibilidade deles para a comunicação e interação humana.

[...] tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda em gêneros discursivos [...] Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas - como a mais simples saudação - até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido (Rojo e Barbosa, 2015, p. 18).

Ao trabalhar, tanto os gêneros do discurso quanto a questão dialogismo, é imprescindível que se perceba a intersecção entre eles no que diz respeito à interação e construção social dos discursos. A natureza social da linguagem é dinâmica e explícita que os significados são produzidos através das interações -

tanto sociais quanto culturais e históricas. A partir de tal ótica, a teoria dos gêneros discursivos alinha-se à visão dialógica uma vez que a linguagem é interativa, ou seja, os discursos são construídos através do diálogo ininterrupto de vozes. Dessa maneira, fica evidente que a teoria dos gêneros reconhece que eles são formulados e transformados a partir de interações, revelando sua preocupação com a negociação de múltiplas vozes e práticas discursivas dentro da linguagem.

Não há como pensar em gênero sem refletir a respeito do dialogismo, dado que é necessário pensar a linguagem por intermédio das atividades sociais humanas, o que deixa latente a impossibilidade de alocar o fenômeno comunicativo em um horizonte estável e único.

3.2 O gênero diário de leitura

Para dissertar a respeito do gênero diário de leitura, faz-se importante entender o processo de leitura e atividades provenientes dela dentro do espaço escolar. Para iniciar a discussão vale analisar as palavras de Rouxel (2014) sobre a formação de sujeitos leitores a partir de experiências singulares, que reflete muito sobre o texto e sobre eles mesmos.

Em outras palavras, é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. O que importa a partir de então não é mais atualizar o máximo de potencialidades do texto tendo como molde o Modelo, de U. Eco; mas, incitar os leitores reais, empíricos, a ousarem a ler a partir de si, a reagir e a refletir sobre os efeitos da obra sobre eles (Rouxel, 2014, p. 21).

Grande parte dos docentes prefere trabalhar a leitura literária num engavetamento de atividades pré-formuladas, previsíveis e - em grande parte das vezes - distante da subjetividade discente. Sobre essa ausência de tais produções e, especificamente, sobre a escrita diarista no ambiente escolar, Rouxel (2014) afirma ser em decorrência de os profissionais do sistema de ensino terem receio de trazer à sala de aula a subjetividade da leitura, de transformar o “sujeito leitor” em produtor de “textos do leitor”.

[...] temem os excessos subjetivos, os delírios interpretativos; eles duvidam da capacidade dos alunos de produzirem interpretações interessantes ou aceitáveis; eles estão persuadidos que devem antes de tudo defender os “direitos do texto”, assegurar sua descrição usando a metalinguagem prescrita pela instituição (Rouxel, 2014, p. 27).

Após a explanação a respeito da importância de uma escrita subjetiva a partir da leitura particular, cabe estreitar as definições relativas ao gênero discursivo diário de leitura. Ao analisá-lo, faz-se imprescindível entender o seu espaço dentro do leque de agrupamento de gêneros, proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Não há menção a essa especificidade do gênero e sim uma apresentação de algo que o antecede - e que se enquadra nos gêneros primários: o diário íntimo. Ele encontra-se - enquanto domínio social de comunicação - no âmbito de documentação e memorização de ações humanas, a partir do relato.

O arcabouço dessa investigação a respeito, especificamente, do diário de leitura, foi construído a partir das teorias levantadas pelas pesquisas de Machado (1998, 2005), Rouxel (2014) e Souza (2020).

Rouxel (2014), a partir da concepção de leitura subjetiva e do registro dela por meio de escritos em diários ou em cadernos, versa a respeito da relação íntima criada entre leitor e texto; e a criação de um valioso instrumento de análise da leitura por intermédio dessas produções textuais.

Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. Eles refratam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal (Rouxel, 2014, p. 26).

Paulino e Cosson (2009) corroboram com as declarações de Rouxel (2014) a respeito da falta de protagonismo discente no que diz respeito à relação dele com o texto lido, sendo sempre rotulado e etiquetado no ambiente escolar.

Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização. A identidade do sujeito da

linguagem é negada em nome dos consensos (Paulino; Cosson, 2009, p. 71).

Voltando à especificação do diário de leitura, Machado (1998), alega que ele aparece como um provável subtipo do diário. Em outra publicação, Machado (2005) afirma a necessidade do trabalho com o diário de leitura para o processo de autonomia discente na interação dele com o texto lido.

Os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumento para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (Machado, 2005, p. 64).

Durante seus estudos, a linguista percebeu que a produção de tal gênero não era muito comum no ambiente escolar, visto que não há embasamento internacional de estudos a respeito do diário de leitura, dificultando a inserção dele nas pesquisas nacionais sobre o tema - o que dialoga com a teoria de Rouxel (2014) e Paulino e Cosson (2009) sobre o espaço de textos subjetivos no ambiente escolar.

Machado (2005) define o diário de leitura como um diálogo entre o texto e seu leitor, entre o leitor e o autor, uma interação que se faz de maneira mais espontânea e que traz ao leitor/aluno uma maior liberdade de compreensão e de análise da produção lida.

[...] o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o leitor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no lugar de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (Machado, 2005, p. 64).

Machado (2005, p. 71) defende, também, a proposta de produção dos diários de leitura em substituição de resumos ou questionários, visto que, a partir da confecção de um texto mais subjetivo e singular o aluno-diarista, assim intitulado pela autora - assume as rédeas de sua leitura - transformando a “compreensão passiva” em “compreensão ativa”.

Souza (2020, p. 37), ao versar sobre a importância do diário de leitura, corrobora com as palavras de Rouxel (2014) e Machado (1998, 2005) no que diz

respeito à importância da subjetividade do aluno presente na atividade de escrita diarista, retomando o termo “compreensão ativa”, de Rouxel.

O diário de leitura, ao dar voz ao aluno, faz com que o leitor possa expor e confrontar leituras distintas daquelas assumidas pelo professor ou livro didático e justificá-las, desenvolvendo sua autonomia frente ao seu próprio processo de aprendizagem. O autoconhecimento e a autorreflexão é uma das características mais proeminente no gênero discursivo diário, uma vez que permite que o autor confronte seus próprios pensamentos e sentimentos ao escrever. O diário de leitura, por sua vez, ao também permitir essa expressão da subjetividade, configura-se como lugar de reflexão e crítica, contribuindo para a compreensão ativa do leitor (Souza, 2020, p. 37).

Souza (2020, p. 102) intitula o processo de criação do diário de leitura de reficcionalização, por ser um espaço de criação de um texto singular escrito pelo leitor a partir do ato de leitura. A partir desse movimento, a autora alega que o estudante passa a ter consciência e assume a autonomia de seus processos de leitura.

3.3 O contexto da pesquisa

Para entender a intencionalidade da pesquisa, é imprescindível conhecer o público-alvo dela: os alunos do nono A. Por esse motivo, esse subcapítulo traz a organização da coleta dos dados, informações sobre a escola e os alunos que fizeram parte da proposta, bem como a relação entre os estudantes e a obra escolhida para o trabalho: o livro *Terra sonâmbula*.

3.3.1 A coleta de dados

A coleta de dados sobre a importância do letramento literário para alunos dos anos finais do ensino fundamental foi feita a partir da produção escrita dos alunos. As primeiras atividades propostas: denominadas de atividades de pré-leitura, instigaram os alunos a analisar a obra antes mesmo de ter o primeiro contato com ela, a partir de sequências com o objetivo de instigar os estudantes a conhecerem um pouco mais da língua portuguesa utilizada no livro, o contexto histórico no qual foi escrito, a análise dos elementos paratextuais - capa, orelha, sinopse etc. - e do gênero discursivo sugerido para a escrita dos textos seguintes: o diário de leitura.

Essa primeira parte de atividades foi recolhida e arquivada, mas não faz parte dos diários de leitura presentes do livro, tanto impresso quanto digital, entregue aos alunos da tarde de autógrafos.

Na segunda parte de atividades, que faz parte dos “Diários de Leitura do 9º A”, a coleta de dados foi realizada a partir dos diários de leitura confeccionados concomitantes à leitura de cada capítulo do livro. Esses textos foram entregues, tanto escritos quanto digitados, e enviados à professora por intermédio do celular - aparato tecnológico disponível na sala de aula para que os estudantes digitassem e enviassem seus textos.

3.3.2 A escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental anos finais e médio. A unidade escolar está localizada no extremo sul da zona sul, distrito do Grajaú, no bairro Jardim Edda, a aproximadamente 26 quilômetros do centro da cidade de São Paulo. No seu entorno, há escassos espaços de lazer e cultura, afastando a comunidade de lugares imprescindíveis à formação estudantil.

3.3.3 Os alunos reais - alunos do nono ano A

O nono ano A, turma participante da pesquisa, era bastante diversa quanto ao nível de defasagem atrelado à interpretação e escrita de textos: o que tornou o trabalho ainda mais desafiador. Era a única turma de final de ciclo do período vespertino da escola e muitos deles, desde o início do ano, estavam angariando vagas no período matutino - a fim de procurar emprego. A turma finalizou o ano com 48 alunos na lista de chamada, mas, excluindo o grande número de transferidos e desistentes, a sala somava 26 alunos. Desse total, cinco alunos vieram transferidos do período da manhã no segundo semestre por questões de disciplina ou *bullying*.

A média de idade da turma era equilibrada, a maior parte - 20 alunos - estava na idade correspondente para a série: 14 ou 15 anos. Os demais discentes tinham entre os 16 e 18 anos. É comum encontrarmos em salas de aula de nono ano alunos com idade muito além daquela prevista para a série e, grande parte das vezes, os conflitos entre eles viram uma constante.

Os textos de quatro alunos não foram incluídos no resultado final da pesquisa, pois eles declinaram na hora de inserir suas produções nos diários de leitura, o que lhes era permitido pelo termo de assentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis.

3.3.4 A obra literária escolhida e o público-alvo

A ideia inicial foi trazer aos alunos uma obra literária que não lhes parecesse alheia e distante da realidade deles. O cotidiano de quem vive na periferia é permeado por situações de violência, de pobreza e de desesperança; no qual a leitura parece perda de tempo a quem, desde cedo, precisa entender que livro “não enche barriga”.

O livro *Terra sonâmbula* traz toda uma situação de carência e, ao mesmo tempo, carrega a esperança de mudança de vida, de reencontro com suas raízes e o poder de transformação da leitura, uma vez que o personagem principal, o menino Muidinga, encanta-se pelos cadernos encontrados - escritos por Kindzu - e faz com que o velho Tuahir, a princípio descrente do poder daqueles escritos, faça dos momentos de leitura um acalanto em meio a uma guerra civil.

Analisando o paratextual da obra, na própria orelha do livro, há um resumo a respeito do enredo e do contexto histórico ao qual ambos os personagens - o menino e o velho - estavam imersos.

Em meio a carências e perigos de toda ordem, o menino Muidinga e seu relutante protetor, o velho e alquebrado Tuahir, caminham a esmo, fugindo do morticínio insano causado pelas guerrilhas que destruíram a base material de sua existência e teia de relações familiares e sociais. Encontrar os pais de Muidinga, que foi resgatado por Tuahir num campo de refugiados, é a justificativa da viagem. Mas, na verdade, os dois apenas procuram se manter vivos, tarefa que nem sempre parece possível. Como diz o amargo Tuahir “Foi o que fez a guerra: agora todos estamos sozinhos, mortos e vivos. Agora já não há mais país”. Sem vislumbrar saídas concretas para o desespero que pauta a infância roubada, Muidinga encontra alguns cadernos dentro de uma mala ao lado de um cadáver. É o diário de Kindzu, outro garoto vitimado pela guerra, cuja família também se quebrara “como um pote lançado ao chão”. Num mundo de violência máxima e necessidade absoluta, Muidinga/Kindzu descobre naquele relato uma terceira via que, em outro tempo e lugar, Sherazade já havia trilhado ao longo de mil e uma noites (Couto, 2007, n.p.).

A partir desse excerto fica evidente o motivo principal para o trabalho de letramento literário com o livro, a função metalinguística presente, visto que toda a

história de Muidinga e Tuahir está envolta nas leituras dos cadernos de Kindzu, a prova viva de que a leitura de textos literários é uma prática social e pode trazer uma visão humanizadora e catártica, fazendo com que os leitores entendam a sociedade e, principalmente, percebam seu lugar no mundo.

Utilizando o enredo de um menino em busca de sua história, chega-se um pouco mais próximo de cada um dos alunos em questão: jovens periféricos em busca de suas identidades e de seu lugar no mundo. A ideia primeira era a escrita de diários pessoais a partir da leitura mas, após diálogo com os discentes, ficou óbvio que seria bastante difícil, ainda mais nessa faixa etária de transição, aceitarem mostrar os próprios sentimentos de maneira direta: o que seria um empecilho para a entrega desses textos.

A leitura é um ato de deciframento que requer uma expressão, valendo-se da linguagem - verbal, imagética, performática - que, da sua parte, conta com um código coletivo, o qual, também ele, exige decodificação. Desse modo, mesmo a leitura mais pessoal dispõe de um componente coletivo ou comunitário, e é sobre esse patamar que se edifica o diálogo que embasa o funcionamento da sociedade e da cultura. Eis por que o reconhecimento do caráter dialético do leitor não impede o entendimento das formulações advindas da relação de um sujeito com um objeto de leitura, acionando os mecanismos de circulação do saber. Desse caráter dialético advém a polifonia da leitura, pois, em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências - identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo.

A proposta feita a eles foi a da escrita dos “Diários de leitura do 9º A”, para que - falando de maneira aparentemente impessoal, conseguissem expor sua leitura do livro em consonância com sua leitura do mundo: em um diálogo entre o eu e o mundo, já mencionado por Zilberman (2017, p. 30).

IV. PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA OS LETRAMENTOS LITERÁRIOS

O velho pede então que o miúdo dê voz aos cadernos. Dividissem aquele encanto como sempre repartiram a comida. Ainda bem você sabe ler, comenta o velho. Não fossem as leituras eles estariam condenados à solidão. Seus devaneios caminhavam agora pelas letrinhas daqueles escritos.

Mia Couto⁵

Não há possibilidade alguma de iniciar uma proposição de leitura de textos sem reconhecer a necessidade de atividades anteriores que tragam a bagagem necessária para o entendimento da obra. Por ser um livro escrito em português moçambicano, fez-se necessário um trabalho com tal variação diatópica a fim de familiarizar os alunos com a língua em questão. Outro ponto importante da obra é o contexto histórico apresentado - a guerra civil moçambicana - que precisava ser inserida previamente para a ambientação da história.

Para que os estudantes produzissem os diários de leitura e entendessem a subdivisão proposta no livro - o passado com Kindzu e o presente com Tuahir e Muidinga - foi realizada uma atividade voltada ao gênero e às análises paratextuais. A partir desse momento os discentes começaram a leitura, por capítulos, da obra e iniciaram a escrita diária dos textos autorais, digitavam-nos e entregavam à professora por meio do celular.

A última atividade, pensada a partir da necessidade do dialogismo entre os textos, traz luz à relação entre o livro lido e outros textos multimodais de gêneros textuais distintos e disponíveis em diferentes canais de comunicação a fim de proporcionar a reflexão discente sobre o tema: as crianças à margem da sociedade.

As atividades propostas foram formuladas a partir da proposta de sequência didática desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004). Tal organização apresenta-se a partir de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, três módulos e produção final. Na primeira etapa, há a necessidade de apresentar um problema de comunicação bem definido. A produção inicial é considerada a etapa reguladora da

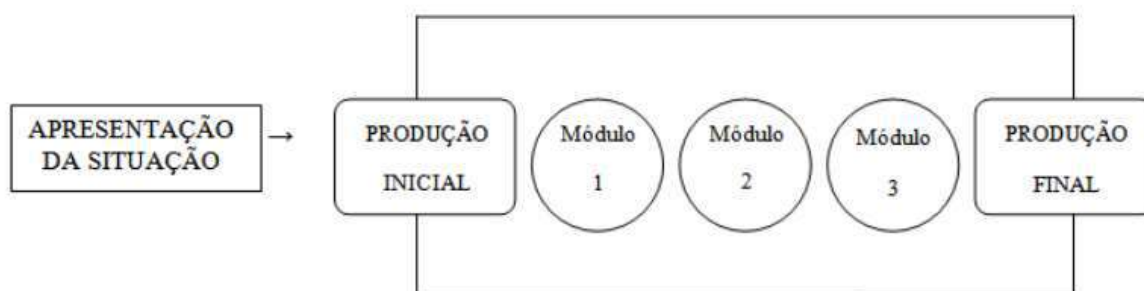
⁵ (Couto, 2007, p. 139).

sequência didática, uma vez que “fornece aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 85).

O terceiro passo é a elaboração dos módulos, ou seja, o conjunto de atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência, sendo de grande valia na análise dos possíveis ajustes que sejam necessários durante a produção do gênero. Durante os módulos o docente deverá observar as dificuldades no processo da primeira escrita, visto que denota o conhecimento prévio dos alunos sobre a proposta a fim de prepará-los para a produção final. Os módulos I, II e III têm, respectivamente, o intuito de criar o arcabouço necessário à produção pretendida, produção e análise do gênero textual escolhido e, por último, ser proficiente na confecção.

No momento da produção final, o professor conseguirá analisar o processo, dado que é a fase de os discentes colocarem em prática os conhecimentos adquiridos, sendo avaliado a partir das aprendizagens adquiridas através do processo de construção do trabalho.

Ilustração 7 - Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98

4.1 Proposta de atividade 1 (pré-leitura): a variação diatópica entre o português brasileiro e o português moçambicano

Após a escolha do livro *Terra sonâmbula* para o projeto com os alunos, ficou evidente a necessidade de trabalhar as questões inerentes ao português moçambicano utilizado por Mia Couto.

Na apresentação da situação, “Vamos conversar?”, a ideia central foi iniciar a atividade com textos de fácil leitura e que fossem o ponto de partida do tema

proposto: variações linguísticas. Aos alunos foram mostrados dois quadros com palavras em português, porém faladas em diferentes regiões do país como, por exemplo, “sacolê”, “gelinho”, “oxente”. A partir de uma conversa, os estudantes foram instigados a falar a respeito dos vocábulos apresentados nos dois textos e sobre os contextos nos quais aparecem. Os discentes atrelaram as palavras à ideia de locais diferentes, situações e etc.

Ilustração 8 - Exercício 1 - Atividade de variação diatópica

1. Analise as imagens abaixo para a discussão.



Disponível em <https://www.parabolablog.com.br/index.php/fr/blog/variacao-linguistica>. Acesso em 20 de jun. de 2022.



Disponível em <https://www.institutociaro.org.br/educacao/para-aprender/roteiros-de-estudo/estudar-em-casa-variacoes-linguisticas/>. Acesso em 20 de jun. de 2022.

a. Você conhece essas palavras dos quadros acima?

b. Quais delas você conhece? Anote.

c. Você conhece o significado de todas elas?

d. Você poderia explicar o motivo de todas elas, mesmo em língua portuguesa, não fazerem parte do seu cotidiano e o porquê de fazerem parte do cotidiano de outros brasileiros?

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Após a situação inicial, em “Colocando a cabeça para pensar”, foi proposto aos discentes que, individualmente, produzissem uma lista de palavras que utilizam no cotidiano. Com a lista em mãos, eles formaram grupos e elencaram aquelas que mais apareciam em todas as anotações. A atividade foi proposta - primeiro individualmente e depois em grupo - para que percebessem o pertencimento deles a um grupo que “fala a mesma língua”.

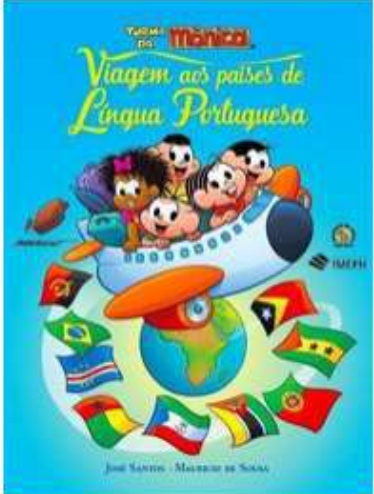
No módulo 1 - “O português pelo mundo” (ilustração 8) - foi apresentada aos alunos a capa de uma revista da Turma da Mônica sobre o mundo que tem o português como língua materna. Algumas perguntas foram feitas em relação à imagem e de um mapa do Museu da Língua Portuguesa com os nove países que têm o português como língua oficial marcados. Tal atividade teve por objetivo

explorar o repertório cultural dos estudantes e iniciar a proposta do vocabulário moçambicano do livro de Mia Couto.

Ilustração 9 - Exercício 3 - Atividade de variação diatópica

O português pelo mundo

3. Analise os textos abaixo e responda as questões.



Disponível em <<https://www.diariodnaco.com.br/noticia/0088249-turma-da-monica-faz-viagem-em-paises-de-lingua-portuguesa>> Acesso em 20 de jun. de 2022.



Disponível em <<https://www.facebook.com/MuseuDaLinguaPortuguesa/photos/a.333400793428279/1139272616174422/?type=3>> Acesso em 20 de jun. de 2022.

a. Analisando as bandeiras na capa da revista “Viagem aos países de Língua Portuguesa”: quantos e quais são os países que falam português no mundo?

b. Qual país deu origem ao português falado no Brasil?

c. Quais países têm a língua portuguesa como idioma materno além do Brasil e Portugal?

d. Qual país tem o maior número de pessoas que falam língua portuguesa? Justifique.

e. Você acredita que o português falado em todos esses países é o mesmo que falamos aqui no Brasil? Podemos concluir que dependendo da localização geográfica há diferença do português pelo mundo?

f. Todos os brasileiros falam a língua portuguesa da mesma forma? Há diferença do português brasileiro nas diferentes regiões do país? Justifique.

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Após essa explanação sobre os países de língua portuguesa, iniciou-se o módulo 2, “O português moçambicano”. A atividade realizada foi com uma nuvem de palavras montada com alguns vocábulos em português moçambicano utilizados em *Terra sonâmbula* e os alunos foram convidados a lê-los e explicar se estavam ou não em língua portuguesa. Após as explanações foram notificados de que eram palavras em português, mas o idioma falado em Moçambique e não aqui no Brasil.

Ilustração 10 - Exercício 4 - Atividade de variação diatópica

O português moçambicano

4. Analise a nuvem de palavras e responda as perguntas.



- Você saberia responder de qual língua são provenientes as palavras da nuvem acima?
- Você conhece alguma delas?
- Pensando, agora, que são provenientes do idioma moçambicano explique a relação delas com a nossa língua?

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Foi proposta, posteriormente, uma atividade para tentar entender o significado das palavras dentro de frases retiradas do livro de Mia Couto para completar o glossário.

Ilustração 11 - Exercício 5 - Atividade de variação diatópica

5. Tente relacionar o significado de algumas delas a partir dos trechos do livro “Terra sonâmbula”, de Mia Couto.

- Roda à volta do machimbombo. O veículo se despistara, ficara meio atravessado na rodovia.
- Em tempos de guerra filhos são um peso que trapalha maningue.
- No ajunto de todos, empurrámos o concho. Peso tão cheio nunca eu vi. O puxar do barco demorou todo o dia.
- Esta doença se chama mantakassa. Você comeu mandioca azeda, dessas amargas que fermentam venenos, dessas que chamamos de maquela.
- Fui subindo a rua que se espreguiçava na colina, igual um penembe, esses lagartos compridões.
- Só o brigadeiro Silvério, seu distante amante, era um homem muito inteiro, sem minhufas de ninguém.
- Era o xipoco, a aparição que me surgira na praia de Tandissico. Aquele barco estava espiritado, guardado contra intrusos.

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Como produção final, os discentes foram incentivados a pesquisar sobre o tema “No Brasil: falamos todos a mesma língua?” para, posteriormente, discutirem a respeito da necessidade de respeitar a forma de falar dos demais.

4.2 Proposta de atividade 2 (pré-leitura): o contexto histórico da obra literária *Terra sonâmbula*

A obra *Terra sonâmbula* está contextualizada em um período bastante turbulento moçambicano: a guerra civil, trazendo à sala de aula a contextualização histórica do livro. Tal momento foi explicado, pelo próprio Mia Couto, em uma entrevista, como algo que não deveria ser esquecido e que a literatura faz a função catártica de trazer de volta um passado e eternizar suas reflexões.

Uma coisa que me aflige, que me aflige muito, estes dezesseis anos de guerra, perdeu um milhão de pessoas e nós somos só dezessete milhões, portanto foi um momento sofrido um momento de luto. Nós ainda não fizemos o luto e de repente Moçambique esqueceu-se, se fores hoje a Moçambique ninguém fala do que passou. É uma esponja que passou ali, não há resquícios. E isso não é bom, isso significa que nós perdemos, que aquilo deixou de ser nosso, nós temos que ter acesso àquela memória. E os escritores podem ter aqui um outro papel ao escrever, ao abrir portas, ao fazer uma espécie de catarse sobre esse momento (Couto, 2006, n.p.).

Para tornar o assunto mais próximo aos alunos - na apresentação da situação - recorreu-se à linguagem fílmica atual: o *trailer* e a sinopse do filme “Capitão América: Guerra Civil”. A partir dos comentários sobre o trecho do filme passado em sala e dos pareceres daqueles discentes que já haviam assistido ao longa, iniciou-se a discussão sobre o termo em questão. O objetivo era que eles percebessem que o conflito do filme traz como inimigos os antigos aliados Tony Stark e Steve Rogers.

Ilustração 12 - Exercício 1 - Atividade de contextualização

Vamos conversar?

1. Após assistir ao trailer do filme, ler a sinopse e analisar a foto responda.



Disponível em < <https://universoho.com/noticias/capitao-america-guerra-civil-ganha-mais-um-cartaz-com-os-herois-se-encarando/>> Acesso em: 13 de set, de 2022.

a. Você já assistiu a esse filme da foto?
b. Por que ele recebe o nome de “Capitão América: Guerra Civil”?
d. O que seria uma guerra civil? Tente justificar.

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Após essa primeira introdução, os alunos foram convidados a ler um texto e assistir a uma notícia sobre a guerra civil moçambicana. Para finalizar, interpretaram livremente um trecho do livro que falava a respeito da guerra:

A guerra é uma cobra que usa nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma. De dia já não saíamos, de noite já não sonhávamos. O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos (Couto, 2007, p. 17).

4.3 Proposta de atividade 3 (pré-leitura): conhecendo o gênero textual diário de leitura

O livro *Terra sonâmbula* é dividido em duas narrativas: a do presente e a do passado. Toda a narração atual conta a história do menino Muidinga, encontrado quase morto pelo velho Tuahir, e as andanças deles à procura de caminhos. Eles encontram junto a um corpo uma mala e nela estão os cadernos de Kindzu, a narrativa de passado.

Por uma parte do texto ser escrita no gênero diário e, por a proposta feita aos alunos como produção final ser o diário de leitura, tornou-se imprescindível o trabalho com esse gênero textual - tanto para a compreensão do texto lido quanto para a escrita dos diários de leitura.

A atividade foi iniciada com a análise de um diário de leitura do livro de Mia Couto. A partir desse primeiro contato, foram realizadas atividades a fim de incentivar os discentes a tirarem suas primeiras conclusões sobre os personagens, a história etc.

Ilustração 13 - Exercício 3 - Atividade com os elementos paratextuais

3. Agora analise as capas disponíveis das edições do livro.



a. Qual capa você gostou mais? Justifique.

b. Há alguma relação entre as diferentes capas do livro? Qual ou quais?

c. Qual capa representa melhor a ideia do livro presente tanto no diário de leitura quanto na sinopse? Justifique.

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Dando sequência às atividades, aos alunos foi solicitada a leitura da sinopse do livro para analisá-la. Outra apreciação proposta foi a de algumas capas da obra publicada pelo mundo (ilustração 12), e cada estudante pôde falar sobre suas impressões e sobre qual delas, para ele, melhor representava a história brevemente apresentada.

Para finalizar, os alunos analisaram características gerais do gênero diário e marcaram aquelas que estavam presentes no texto do primeiro exercício e, posteriormente, foram instigados, após discutir sobre essas características de um diário de leitura, a construir a primeira página do diário, falando sobre as percepções iniciais e as expectativas de leitura.

Ilustração 14 - Exercício 5 - Atividade com os elementos paratextuais

5. Leia as dicas sobre o diário de leitura e escreva a primeira página do seu diário de leitura do livro "Terra Sonâmbula", falando sobre suas expectativas para a leitura.

O diário literário – ou diário de leitura – é um tipo de diário no qual você colocará as informações de um livro que esteja lendo e falar um pouco sobre ele. Segue uma sugestão de organização do seu diário de leitura:

1. Pequeno resumo da história;	4. O que você aprendeu com a leitura;
2. O que mais gostou no livro e os respectivos motivos;	5. O que você sentiu durante a leitura? Você lembrou-se de algo?
3. O que não gostou no livro e os respectivos motivos;	6. A leitura foi tranquila ou você teve alguma dificuldade? Se sim, explique qual.

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

4.4 Leitura coletiva de *Terra sonâmbula* e produção dos diários de leitura

Após a confecção da primeira página do diário, iniciou-se o cronograma de leituras dos capítulos. Como o livro era separado em onze capítulos, divididos entre a história de Muidinga e Tuahir - no presente - e a história de Kindzu relatada nos cadernos - no passado -, organizou-se onze encontros para fazer as leituras.

Os estudantes recebiam cópias dos capítulos com antecedência para fazer a leitura individual em casa e, em sala, ouviam a leitura feita pela professora e interrompiam-na sempre que havia alguma dúvida ou alguma contextualização pertinente. Nesse momento, o papel mediador da professora foi essencial, e muitas vezes os alunos alegavam ter entendido de maneira diferente quando faziam a leitura individual em casa. Sobre a questão da importância de um mediador de leitura, Petit (2009, p. 148) afirma que:

(...) o iniciador ao livro desempenha um papel-chave quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo inseguro de ler.

Após cada capítulo lido, os alunos eram estimulados a discutir sobre suas impressões, suas expectativas para os próximos excertos, a forma com que aquele trecho havia sido internalizado por eles e a escreverem os diários de leitura. Após as escritas e necessárias adequações aos textos, os alunos digitavam no celular suas

produções e enviavam ao *WhatsApp* do grupo da sala para a confecção dos diários do 9º A, ou no privado se não optassem por tal exposição.

4.5 Atividade dialógica entre *Terra sonâmbula*, o trailer e a sinopse da animação “O menino e o mundo”, a canção “Aos olhos de uma criança”, e os vídeos “Malak e o barco” e “Ivine e o travesseiro”.

Para a contextualização do livro *Terra sonâmbula*, aos alunos foi sugerido assistir ao *trailer* da animação “O menino e o mundo” e, posteriormente, escutar a música tema do filme, “Aos olhos de uma criança”, do *rapper* Emicida. Houve uma discussão com relação à animação, a música e a contextualização deles com o livro lido em sala.

Em um segundo momento, os discentes assistiram a dois vídeos denominados “*Unfairy Tales*”, de uma série de animações que narra a história verídica de crianças sírias refugiadas. Os episódios escolhidos para a aula foram “Malak e o barco” - que narra a viagem de uma menina de sete anos pelo mar Mediterrâneo para fugir da guerra - e “Ivine e o travesseiro” - que conta a procura de Ivine, garota síria de 14 anos, e sua mãe em busca de refúgio na Alemanha. Outra vez os estudantes foram incitados a relacionar os vídeos com a história do menino Muidinga.

A proposta de atividade para a finalização dessa aula foi: “O que não deveria estar aos olhos de uma criança?”

Com essa atividade, os alunos foram instigados a apreciar outros gêneros textuais para a formação do leitor literário, dado que, conforme afirma Zappone (2008), os demais textos ficcionais são colocados à margem de tal letramento, mas são igualmente importantes na formação do leitor literário capaz e crítico.

V. ANÁLISE DO DIÁRIO E DAS DEMAIS ATIVIDADES

Muidinga arruma uns paus secos e transporta consigo os escritos de Kindzu. Acende o fogo na berma da estrada. Depois, se instala para ler em comodidade o segundo caderno. A voz de Tuahir o sobressalta:

— Não vai ler isso sozinho, pois não?

Mia Couto⁶

As atividades foram organizadas a partir das leituras dos capítulos do livro e divididas em dias de leitura - treze ao todo - iniciadas dos elementos paratextuais de *Terra sonâmbula*, passando pela leitura dos onze capítulos do livro e finalizando com a atividade de encerramento e de percepções do trabalho todo com a obra literária.

As produções entregues pelos alunos formaram o *corpus* dessa investigação, visando à análise da proposta de letramento literário por intermédio de atividades dialógicas com a obra *Terra sonâmbula*.

A análise qualitativa do projeto está ancorada nos pressupostos teóricos a respeito dos objetivos da formação do leitor literário propostos a partir de seis das habilidades da BNCC elencadas para o nono ano do ensino fundamental, com o intuito de abarcar os pontos primordiais citados sobre tal processo de letramento.

Cabe salientar que os textos presentes na análise são fac-símiles dos originais escritos pelos alunos. Tais produções foram revisadas antes da digitação e reorganizadas pela professora para a inclusão delas nos diários de leitura do 9º A. Para uma melhor visualização do desenvolvimento das atividades, foi anexada uma tabela do roteiro seguido - uma vez que os fac-símiles analisados foram retirados de do diário, sem seguir ordem cronológica para priorizar a análise de habilidades propostas.

⁶ Couto, 2007, p. 39.

Tabela 01 - Organização da leitura dos capítulos do livro

Data	Dia de leitura	Leitura e discussão desenvolvidas
19/10/22	1º dia de leitura	Análise dos elementos paratextuais (capa, sinopse etc.), características do gênero textual diário de notícia;
24/10/22	2º dia de leitura	- Leitura do 1º capítulo do livro: <i>A estrada morta</i> - Leitura do 1º caderno de Kindzu: <i>O tempo em que o mundo tinha a nossa idade</i>
26/10/22	3º dia de leitura	- Leitura do 2º capítulo do livro: <i>As letras do sonho</i> - Leitura do 2º caderno de Kindzu: <i>Uma cova no teto do mundo</i>
31/10/22	4º dia de leitura	- Leitura do 3º capítulo do livro: <i>O amargo gosto da daquela</i> - Leitura do 3º caderno de Kindzu: <i>Matimati, a terra da água</i>
07/11/22	5º dia de leitura	- Leitura do 4º capítulo do livro: <i>A lição de Siqueleto</i> - Leitura do 4º caderno de Kindzu: <i>A filha do céu</i>
09/11/22	6º dia de leitura	- Leitura do 5º capítulo do livro: <i>O fazedor de rios</i> - Leitura do 5º caderno de Kindzu: <i>Juras, promessas, enganar</i>
16/11/22	7º dia de leitura	- Leitura do 6º caderno de Kindzu: <i>O regresso a Matimati</i> Obs.: a primeira parte do capítulo foi retirada por ser sensível à faixa etária da sala.
21/11/22	8º dia de leitura	- Leitura do 7º caderno de Kindzu: <i>Um guia embriagado</i> Obs.: a primeira parte do capítulo foi retirada por ser sensível à faixa etária da sala.
23/11/22	9º dia de leitura	- Leitura do 8º capítulo do livro: <i>O suspiro dos comboios</i> - Leitura do 8º caderno de Kindzu: <i>Lembranças de Quintino</i>

continua

Data	Dia de leitura	Leitura e discussão desenvolvidas
28/11/22	10º dia de leitura	- Leitura do 9º capítulo do livro: <i>Miragens da solidão</i> - Leitura do 9º caderno de Kindzu: <i>Apresentação de Virgínia</i>
30/11/22	11º dia de leitura	- Leitura do 10º capítulo do livro: <i>A doença do pântano</i> - Leitura do 10º caderno de Kindzu: <i>No campo da morte</i>
05/12/22	12º dia de leitura	- Leitura do 11º capítulo do livro: <i>Ondas escrevendo estórias</i> - Leitura do 11º caderno de Kindzu: <i>As páginas da terra</i>
07/12/22	13º dia de leitura	Atividades dialógicas com os textos: - O menino e o mundo - Aos olhos de uma criança - Ivy e o travesseiro - Malak e o barco

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

5.1 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 157).

A habilidade 44, proposta aos alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, traz a ideia de inferência, mas cabe ressaltar que tal processo de ilação está diretamente atrelado a outras proposições anteriores. Quando se reflete a respeito desse conceito, a partir da leitura de texto, fica evidente que o conhecimento de mundo ou conhecimento prévio - crenças, vivências, conhecimento linguístico e textual - são primordiais às conexões de enunciados, ou seja, não há a possibilidade de apartar o que se carrega como bagagem do que vai ser analisado

no texto lido. Tal linha de raciocínio é corroborada pelas palavras de Koch & Travaglia (2011), que classificam o processo inferencial como:

Operação mental pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão (Koch & Travaglia, 2011, p. 79).

Marcuschi (1989) classifica as inferências em: de base textual (internas ao texto); de base contextual (pragmáticas, práticas e cognitivas); e sem base textual (extrapolações infundadas). A teoria do autor ressalta a importância dos processos de inferência relacionados - conectando os mundos do leitor ao do autor no processo de compreensão do texto, dando destaque a ambos na elaboração das hipóteses de análise, respeitando os limites flexíveis do texto.

A partir de tais explicações, o foco de análise do processo de identificação dessa habilidade na produção dos estudantes estará conectado ao contexto histórico e social da obra literária, a Guerra Civil Moçambicana - presente nas narrativas de Kindzu em seus cadernos (passado) e nas histórias entrelaçadas de Tuahir e Muidinga fugindo da guerra (presente).

Ao observar o contexto histórico e social presente no texto dos estudantes, é válido salientar que o vocábulo “guerra” aparece em cinquenta e sete citações durante o diário como um todo, deixando evidente como a reflexão a respeito da Guerra Civil Moçambicana foi internalizada e externada pelos alunos durante a sua escrita. Os textos mencionavam a guerra e a situação das pessoas em meio à violência: “Fico imaginando o Muidinga nessa situação de guerra sozinho [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 04), “Os personagens estão lutando pela vida durante a guerra.” (Diários de leitura do 9º A, p. 04), “como eles estavam no meio da guerra não tinha lugar para se abrigarem [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 08) e “[...] a guerra mata as pessoas não só fisicamente, muito mais interiormente” (Diários de leitura do 9º A, p. 24).

Dentre várias dessas menções, foram separadas duas produções para uma análise mais aprofundada.

Ilustração 15 - Fac-símile 1

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 19 de Outubro de 2022.

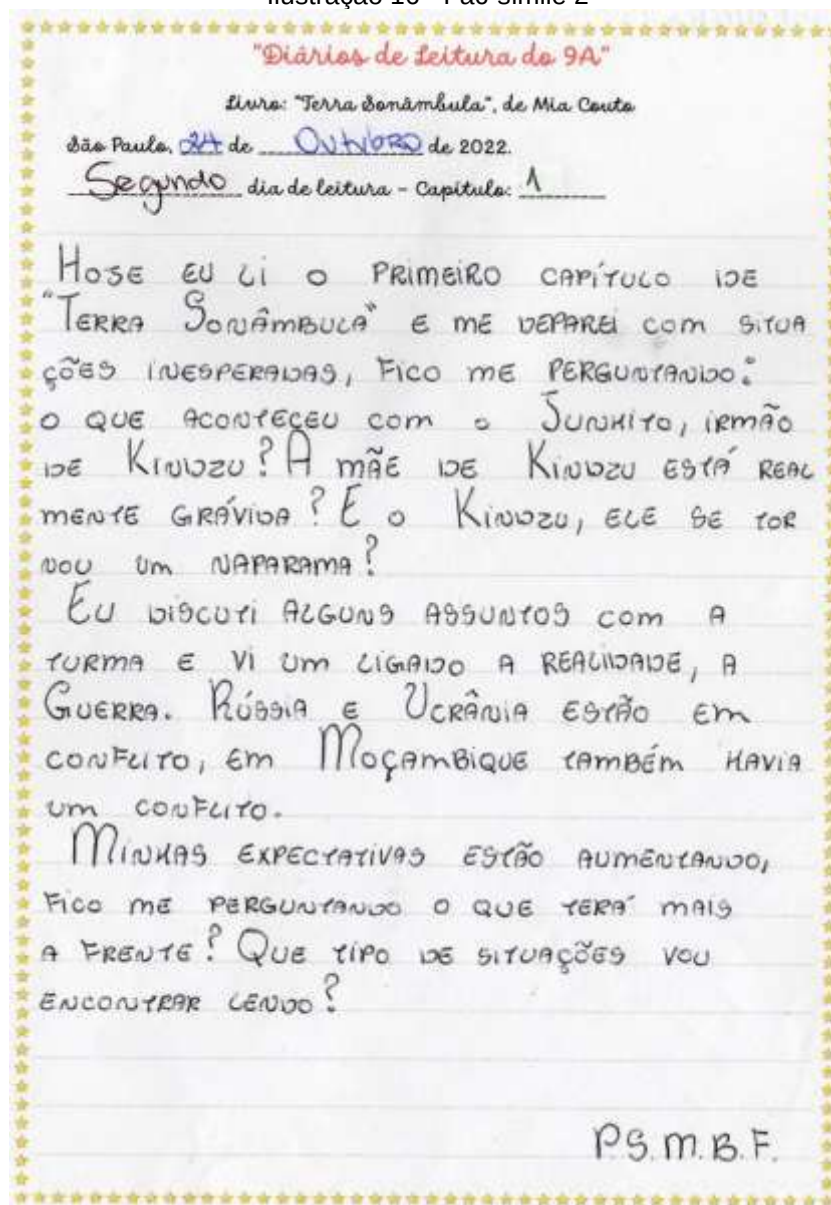
1º dia de leitura - Capítulo:

A guerra de Moçambique acontece de uma maneira "brutal", e nessa guerra um garotinho se encontrado sozinho até achar um rancho, assim os dois se abrigam em um ônibus logo achando a mala e se interessa pela leitura. Entendi que foi difícil até mesmo para se abrigar mas espero que o garoto reencontre seus pais ou que a guerra acabe o quanto antes.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 05 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

No fac-símile 1, produzido após o primeiro dia de leitura - o estudante cita o momento vivido pela Moçambique da época, marcando com aspas a palavra "brutal" para dar ênfase à situação vivenciada pelos dois personagens principais, que se abrigam em um ônibus queimado como única saída para garantir sua sobrevivência. Durante a escrita, a preocupação com os personagens, "espero que o garoto reencontre seus pais" (linhas 09 e 10); e a esperança de que a guerra acabe, "espero [...] que a guerra acabe o quanto antes" (linhas 09, 10 e 11), são valores humanos constantes.

Ilustração 16 - Fac-símile 2



Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 09 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

No fac-símile 2, posterior à leitura do primeiro capítulo do livro, é relevante salientar a conexão estabelecida entre o contexto histórico e social da obra e o conhecimento de mundo, uma vez que o discente consegue relacionar a Guerra Civil Moçambicana, mencionada no livro, com a guerra então existente entre Rússia e Ucrânia - iniciada em fevereiro de 2022 - ano no qual esse projeto foi desenvolvido com os alunos: "Discuti alguns assuntos com a turma e vi uma relação com a realidade, a guerra. Rússia e Ucrânia estão em conflito" (linhas 08-11). Percebe-se, a partir da análise, o poder reflexivo da leitura literária, traçando uma relação dialógica entre realidade e ficção, dentro e fora do espaço do livro.

Ademais das análises relativas ao contexto histórico e social, as reflexões foram alicerçadas conectando a identificação, por parte dos alunos, de valores sociais, culturais e humanos ao seu conhecimento de mundo: relacionando - como afirma Marcuschi (1989) - as inferências de base textual com as de base contextual.

A partir da percepção de que é imprescindível refletir sobre a presença de valores - dentre eles, o humano - em textos literários, subentende-se que é necessário estar aberto ao mundo e aos outros. É um colocar-se literalmente no lugar do outro e, em decorrência disso, compreender as diferentes visões de mundo por intermédio do diálogo com a contextualização presente no texto literário.

Cosson (2004) deixa evidente essa questão de “vivenciar” a experiência do outro a partir dos textos literários.

[...] a leitura guarda em si o presente, o passado e o futuro das palavras; que na leitura e na escrita dos textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar dessa experiência. O processo formativo do leitor e do escritor acontece por meio das palavras fictícias. É por possuir essa função de transformar sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas a que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola (Cosson, 2014, p. 17).

Outro autor que versa sobre esse poder da literatura é Todorov (2009, p. 76), quando afirma que, a partir da literatura entendemos quem somos e compreendemos melhor o mundo do qual fazemos parte para encontrar o nosso lugar nele. “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

A partir de tais constatações, houve a necessidade de contextualização dessa relação leitor/obra apresentada nessa dissertação. Os alunos conheceram um menino que havia sido encontrado quase morto, para ser enterrado, e foi salvo por um velho que afirmou ser seu tio só para resgatá-lo. Houve, logo de início, a identificação deles com o garoto, que tem uma idade próxima a deles. Para essa investigação - dos valores - foram selecionadas três produções dos discentes, encontradas no diário de leitura.

Ilustração 17 - Fac-símile 3

"Diários de Leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 19 de Outubro de 2022.

Primeiro dia de leitura - Capítulo: _____

Querido diário,

Ler o livro e ao mesmo tempo copiar do livro Terra Sonâmbula, fazendo com que eu fique bastante interessado na história. Os personagens estão lutando pela vida durante a guerra, então sinto que esse livro vai me fazer pensar, talvez eu me coloque no lugar do menino Muidinga. Às vezes sinto exigências demais, como o que comer, em qual cama dormir, então é muito difícil imaginar se consigo em um cenário durante a fome e a guerra, já que aquele cenário está cheio de corpos carbonizados. Já é horrível viver uma guerra, agora imagine estar sozinho no meio deste conflito, além de não ter onde se proteger? Então, é uma realidade bastante difícil de lidar e eu tenho certeza que vou aprender muito sobre isso. Sinto que eu tenho facilidade em compreender a história como eu tive em compreender os questionários.

Beli

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 04 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O diário encontrado no fac-símile 3 faz parte do primeiro dia de leitura - dos elementos paratextuais. É possível perceber como o estudante conseguiu, a partir de suas percepções de mundo, colocar-se no lugar do outro e refletir criticamente sobre aquela realidade. Ele verbaliza durante a produção, "os personagens estão lutando pela vida durante a guerra, [...] talvez eu me coloque no lugar do Muidinga [...]" (linhas 04-06), deixando clara a identificação com um menino que estava perdido em meio a uma guerra.

Ilustração 18 - Fac-símile 4

"Diários de Leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 19 de Outubro de 2022.

primeiro dia de leitura - Capítulo: _____

Eu espero muita coisa dessa história. Bom... acho que eu vou conseguir me colocar no lugar do personagem, sentir a adrenalina.

Pela sinopse, o livro parece ser interessante, fiquei até com vontade de conhecer a história.

Deve ser tão difícil ficar no meio de uma Guerra Civil sozinho, mas, ainda bem que Muidinga tem o velho Tuahir ao seu lado!

Espero que ele fique bem!

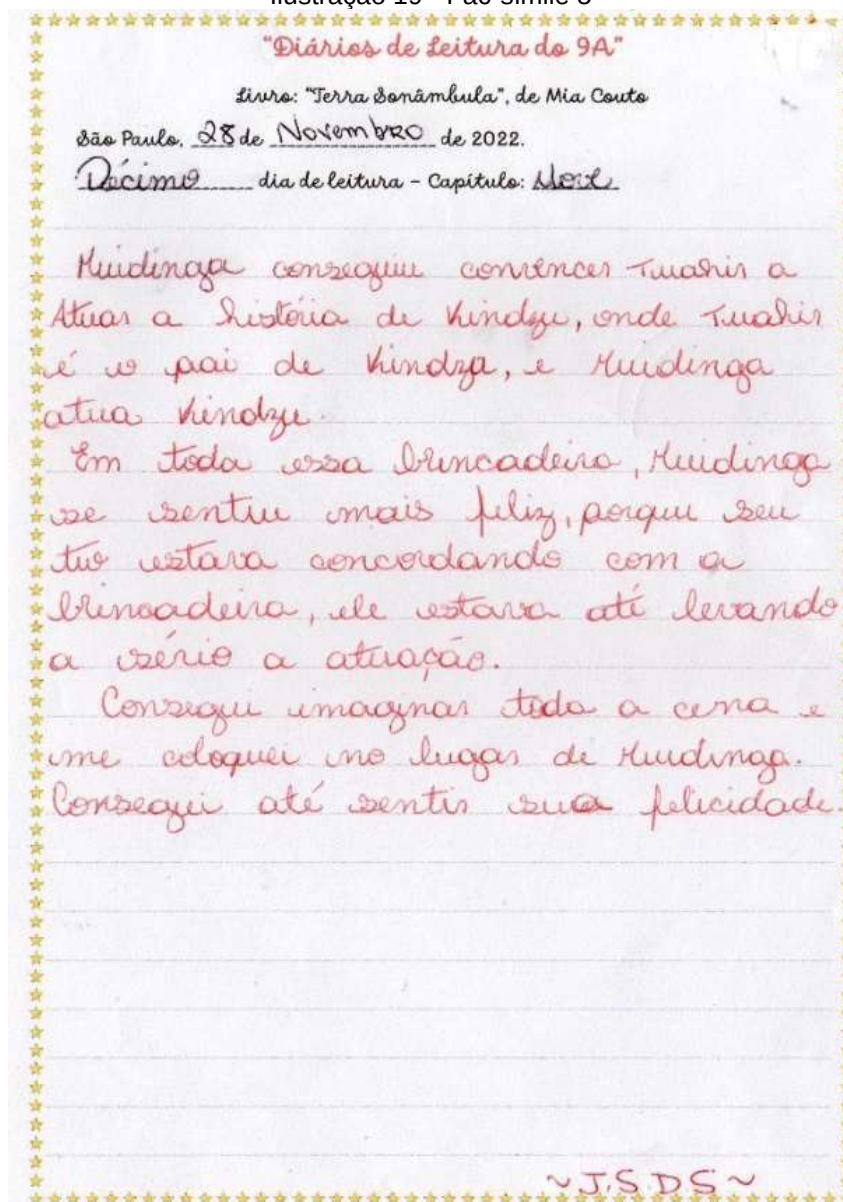
♥~!~*~*~♥

~J.S.D.S.~

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 05 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

A partir, também, das atividades do primeiro dia de leitura, outro discente escreveu a respeito dessa questão do menino abandonado (fac-símile 4), explanando, porém, seu alívio por entender que o velho Tuahir estava cuidando dele. Mais uma vez há a empatia com o personagem do livro e a esperança de que aquela criança não sofra mais são verbalizadas no trecho: "Deve ser tão difícil ficar no meio de uma Guerra Civil sozinho [...]" (linhas 6 e 7) e "Espero que ele fique bem!" (linha 09). Parece, por vezes, que os alunos estão condicionados aos finais felizes dos contos de fada, que se apresentam mais aceitáveis e confortantes.

Ilustração 19 - Fac-símile 5



Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 35 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O último diário a ser analisado para essa habilidade (fac-símile 5) faz parte do décimo dia de leitura, no qual os alunos leram o capítulo 9 da obra. O eixo norteador de tal trecho era a ideia de Muidinga de, ao invés de somente ler os cadernos de Kindzu para Tuahir, que eles encenassem a história - ele sendo Kindzu e o velho interpretando Taímo, o pai de Kindzu. Desde a discussão sobre a leitura, os alunos perceberam o desprendimento da postura austera do velho com relação ao menino Muidinga, chegando a ser extremamente carinhoso com ele.

O estudante escreveu sobre esse colocar-se no lugar de outra pessoa, "[...] me coloquei no lugar de Muidinga [...]" (linha 11), presente na encenação de

Muidinga e Tuahir. Essa alteridade também fica evidente no diário de leitura, uma vez que o discente afirma ter sentido a felicidade pelo menino no trecho: “[...] Consegui até sentir sua felicidade” (linha 12).

Rouxel (2013, p. 32) afirma que “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”, ou seja, o aluno não só infere a presença valores sociais, culturais e humanos; ele relaciona-os com seus próprios valores e internaliza-os.

5.2 Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros diversos para selecionar obras literárias

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (Brasil, 2017, p. 157).

A habilidade 45 - proposta aos alunos dos anos finais do ensino fundamental - traz a ideia central do posicionamento discente quanto aos demais gêneros discursivos que apoiam e instrumentalizam a escolha de um livro: os paratextos. Esses elementos são denominados por Genette (2009) como produções que cercam e prolongam o livro; que convidam ao ingresso e colocam o estudante em um dilema: adentrar ou não na leitura.

[...] tudo aquilo por meio do qual o texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um limiar, ou - expressão de Borges ao falar de um prefácio - de um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar ou de retroceder. “Zona indecisa” entre o dentro e fora, sem limite rigoroso, nem para o interior (o texto) nem para o exterior (o discurso do mundo sobre o texto). Borda, ou, como dizia Philippe Lejeune, “franja do texto impresso que, na realidade, comanda toda a leitura. (Genette, 2009, p. 9-10).

A partir da premissa dos elementos paratextuais - no segundo dia de atividades prévias - antes mesmo de iniciar a leitura do livro, aos estudantes foi proposta uma atividade que analisava tais gêneros, necessários para a formação de um arcabouço de investigação de outros pontos importantes da obra. Os exercícios

em questão deram ênfase ao trabalho de análise de cinco capas do livro, em publicações distintas; da sinopse apresentada na quarta-capa, presente no original escolhido para o trabalho, a edição de 2007 da Editora Companhia das Letras e algumas características provenientes de um diário de leituras a partir da análise de um exemplar colhido da internet.

Por ser a informação visual o ponto mais evidente aos discentes, a análise das capas percorreu a maioria dos textos - onze produções - dessa primeira etapa, e alguns deles fizeram análises de ordem afetiva; numa relação dialógica com o texto.

Ilustração 20 - Fac-símile 6

"Diários de Leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 19 de Outubro de 2022.

10 dia de leitura - Capítulo: _____

Hoje lemos a sinopse da "Terra sonâmbula", analisamos as capas e a que eu mais gostei foi a 1ª porque mostra o ônibus que eles se abrigavam etc...

Fico imaginando o Muidinga nessa situação de guerra sozinho, e o velho Tushin encontra ele perdido e o ajuda. Eles encontram um ônibus no meio da guerra para se abrigar.

Acho muito triste eles em uma situação dessas. Mas eu espero que nos próximos capítulos eles consigam sair dessa.

Achei a leitura muito tranquila de entender e a história é muito interessante, fico ansiosa pelos próximos capítulos.

B.S.D.S

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 04 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O fac-símile 6 traz, logo de início, a análise das capas do livro, deixando clara a predileção por aquela que aparenta ter maior proximidade com a obra, “[...] a que eu mais gostei foi a primeira porque mostra o ônibus que eles se abrigaram [...]” (linhas 02 e 03), a imagem de um ônibus e - na análise do estudante - é o mesmo carro que abrigou os personagens principais. Com relação ao posicionamento discente, fica nítida a presença de tais apreciações no trecho iniciado pelo verbo “achar”: “acho muito triste eles em uma situação dessas” (linha 08), para posicionar-se em relação ao abandono e ao único abrigo encontrado pela dupla: o ônibus queimado.

Ilustração 21 - Fac-símile 7

"Diários de Leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 19 de OUTUBRO de 2022.

Primeiro dia de leitura - Capítulo:

HOJE NÓS LEMOS SOBRE O LIVRO "TERRA SONÂMBULA" E VIMOS AS CAPAS DO LIVRO. E GOSTEI MAIS DA CAPA COM O PLANETA TERRA NO MEIO PORQUE PODEMOS TER UMA EXPECTATIVA E IMAGINAÇÃO SO OLHANDO UMA CAPA DO LIVRO, PODEMOS ATÉ FAZER UMA HISTÓRIA OLHANDO PARA A CAPA DO LIVRO, PODEMOS FAZER NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA. APRENDER O QUANTO É IMPORTANTE VALORIZAR AS PESSOAS QUE ESTÃO DO NOSSO LADO E TAMBÉM PRECISAMOS NÓS COLOCAR NO LUGAR DA PESSOA, NÃO SEI ELES ESTÃO PASSANDO NA VIDA OU ESTÁ ACONTECENDO COM ELES.

- R.F.C -

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 05 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Ao analisar o fac-símile 7, percebe-se que o estudante começa a interpretar a obra analisando as capas e elege, a partir de sua visão de mundo, a que mais se parece com a história dele; na parte em que diz: “[...] Podemos até fazer uma história olhando a capa do livro. Podemos até fazer nossa própria história [...]” (linhas 06, 07 e 08), ficando clara a relação que ele inicia, já no primeiro dia de leitura, entre o leitor e o texto. Cabe salientar, também, que o estudante deixa claro que a atividade proposta era ler “sobre o livro *Terra Sonâmbula*”, ou seja, que todas as informações presentes no seu relato faziam parte dessa análise paratextual.

Ilustração 22 - Fac-símile 8

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: *"Terra Sonâmbula"*, de Mia Couto

São Paulo, 19 de Outubro de 2022

12 dia de leitura - Capítulo: _____

Hoje começamos a ler o livro "Terra sonâmbula" e vimos as capas dele. gostei mais da capa com a terra no meio porque da para esperar várias coisas. Eu aprendi que é importante valorizar as pessoas que estão a nossa volta. Imagino como deve ser ruim para o menino muidinha ficar por um tempo sozinho na guerra. O menino e o velho encontraram uma mala cheia de livros dentro e para passar o tempo, começaram a ler e descobriram que era um diário de um homem que morreu antes da guerra.

G.I.M

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 04 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Outra produção que versou sobre as capas e mencionou bastante os elementos presentes na sinopse do livro que aclararam sobre o enredo foi o fac-símile 8. Sobre a capa, também - nesse texto - há a preferência por uma delas: “Gostei mais da capa com a terra no meio porque dá para esperar várias coisas” (linhas 2-4). Não há menção explícita a respeito da leitura da sinopse mas - a partir dos elementos da narrativa apresentados - fica evidente que tal elemento paratextual foi imprescindível para a formulação das primeiras impressões do discente sobre o livro (os personagens principais, a guerra, os cadernos de Kindzu etc.): “O menino e o velho encontraram uma mala cheia de livros dentro e, para passar o tempo, começaram a ler e descobriram que era o diário de um homem que morreu antes da guerra” (linhas 10-15).

Ilustração 23 - Fac-símile 9

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 19 de Outubro de 2022.

Primeiro dia de leitura - Capítulo:

HOJE INICIAMOS A AULA LENDO A SINOPSE DO LIVRO "TERRA SONÂMBULA" E PODE PERCEBER QUE TEM DOIS PERSONAGENS PRINCIPAIS: O GAROTO E O VELHO. EU ESPERO QUE O GAROTO FIQUE BEM E QUE ELE CONSIGA ENCONTRAR SEUS PAIS E TAMBÉM QUE A GUERRA ACABE.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 04 e 05 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Cinco produções discentes versaram a respeito da sinopse do livro, uma quantidade bem menor do que as que analisaram as capas, demonstrando o interesse maior dos alunos pela reflexão relativa ao elemento não-verbal.

O fac-símile 9 apresenta expectativas com relação ao texto: “[...] espero que o garoto fique bem e que consiga encontrar seus pais e que também a guerra acabe” (linhas 04, 05 e 06), após mencionar a leitura da sinopse do livro. Neste excerto, fica nítido o aceite do aluno a adentrar na leitura - proposto por Genette (2009) - e suas primeiras impressões a respeito do que vai encontrar no enredo.

Neste mesmo texto, o estudante insere uma informação importante sobre a análise dos elementos paratextuais: a presença dos personagens principais - o velho (Tuahir) e o menino (Muidinga), antecipando elementos da leitura.

Em outros trechos encontrados, os estudantes afirmaram que, a partir da leitura da sinopse e análise das capas, sentiram-se mais instigados a iniciar a leitura do livro. “Lemos a sinopse e as diferentes capas do livro *Terra sonâmbula*, fazendo com que eu ficasse bastante interessada na história [...]” e “[...] Pela sinopse, o livro parece ser interessante, fiquei até com vontade de conhecer a história” (Diários de leitura do 9º A, p. 04); demonstrando a importância e efetividade dessa atividade para a formulação do que Silva e Souza (2016) chamariam de “guia de leitura”.

Informações sobre os paratextos: formato, título, capa, quarta capa, guardas, folha de rosto e biografia da autora podem e devem ser explorados pelo mediador durante o momento da leitura, pois isso contribuirá para a formação dos leitores, aguçando-lhes o olhar para os detalhes que fazem diferença na compreensão. A leitura desses paratextos constitui o primeiro contato do leitor com o material escrito e, dessa maneira, pode servir como um “guia de leitura”, pois a compreensão dos paratextos antecipa questões que podem ser respondidas quando a criança entrar no livro e começar a lê-lo (Silva e Souza, 2016, p. 81-82).

5.3 Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras/manifestações artísticas, tecendo, quando necessário, comentários de ordem estética e afetiva

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e

utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2017, p. 156-157).

A habilidade 46 menciona as práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras/manifestações artísticas para possíveis comentários. Sobre a importância da leitura literária dentro de sala de aula, Rouxel assegura que:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de transformação identitária estão em ato na leitura (Rouxel, 2013, p. 24)

Os estudantes receberam os capítulos do livro impressos para a leitura prévia em casa e, durante as aulas, acompanhavam a leitura feita pela professora, pausando nos momentos de dúvidas de interpretação, de vocabulário ou para algum comentário pertinente. Essa atividade, por si só, já contempla uma parte da habilidade proposta, de compartilhamento de leitura. A própria produção do diário de leitura para divulgação e distribuição, tanto na tarde de autógrafos quanto do arquivo digital - englobam a escrita de textos - os diários de leitura - para divulgação em meios de comunicação.

No que diz respeito aos comentários de ordem estética e afetiva, várias foram as apreciações dos alunos a respeito da obra. O vocábulo “gostei” apareceu em sete diários produzidos por eles, em trechos como: “Bom, gostei porque a história nos obriga a imaginar [...]”, “Gostei mais da capa com a terra no meio porque [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 04), “Gostei bastante pois Tuahir e Muidinga acharam Kindzu e sua mala [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 08).

A palavra “achei”, bastante utilizada em análises de ordem afetiva pelos discentes dessa faixa etária, foi utilizada trinta e uma vezes nos diários: “Hoje lemos o primeiro capítulo e achei muito interessante.” (Diários de leitura do 9º A, p. 08), “Achei a leitura muito tranquila de entender e a história é muito interessante [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 04).

Quando os discentes são convidados a tecer comentários, sentem-se livres para uma análise mais subjetiva e efetiva, que foge dos estereótipos definidos como atividades de verificação de leitura, como sustenta Souza (2020).

A subjetividade está ausente da escola. Não se espera que alunos e alunas reajam aos textos, apenas que respondam segundo um roteiro pré-programado. Os protocolos de leitura costumam ser anódinos, descarnados, presos a um intelecto que ignora corpo e emoção” (Souza, 2020, p. 96-97).

Ilustração 24 - Fac-símile 10

"Diários de Leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 03 de NOVEMBRO de 2022.

Nome _____ dia de leitura - Capítulo: 10

Tuahir mudou de opinião, ele
virou dependente das histórias de
Kindzu.

Achei isso muito legal, pois Muidin-
ga se sente mais seguro/acolhido
com o apoio de Tuahir. Era como
se ele precisasse deste apoio.

Também é bom porque Kindzu
aprende a ler com mais facilidade
e dedicação.

S.B.D.S

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 31 e 32 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

A apreciação a partir do uso do verbo "achar" também faz parte do fac-símile 10: "Achei muito legal, pois Muidinga se sente mais seguro/acolhido com o apoio de Tuahir" (linhas 04-06). O estudante fez questão de colocar sua apreciação e justificar-se - por intermédio da conjunção explicativa - o motivo de ter gostado da

obra: o maior envolvimento de Tuahir com as leituras, que faz com que Muidinga sintasse motivado a continuar. Outra opinião presente no texto, e que faz parte da análise não tão superficial e explícita do leitor, é a que alega que Tuahir está dependente dos textos - informação que fica nas entrelinhas da leitura, visto que Tuahir tem uma personalidade mais austera e objetiva.

Ilustração 25 - Fac-símile 11



Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 34 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O fac-símile 11 faz uma apreciação a respeito da leitura do nono capítulo, no qual Muidinga convence Tuahir a encenar com ele um trecho dos cadernos: o menino interpretando Kindzu e o velho, Taímo - o pai de Kindzu. Esse capítulo foi

um dos que mais marcou a leitura dos discentes, pois mostra o envolvimento de Tuahir com a leitura ao ponto de fazê-la realidade por meio de encenação a pedido do menino. O comentário do leitor fica evidente no trecho: “Achei interessante, porque Tuahir acaba expressando um sentimento por Muidinga” (linhas 04-07). Mais uma vez - como no fac-símile 10 - o estudante trouxe uma justificativa plausível para sua opinião a respeito do capítulo.

Ilustração 26 - Fac-símile 12

"Diários de leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 28 de novembro de 2022.

10º dia de leitura - Capítulo: 9

Hoje lemos o nono capítulo e eu achei que essa frase do velho foi um pouco passado: "O que valia o amor, a amizade? O único valor, nos atuais dias, é sobreviver".

Eu achei triste essa frase por conta que tem muita gente nesse mundo que não acredita no amor das pessoas, então param de acreditar no amor, eu conheci o meu amor já, jurei só que eu também já sofri por esse tal amor.

g.l.m

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 34 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

No fac-símile 12, o aluno traça uma reflexão sobre a frase dita pelo velho Tuahir "O que valia o amor, a amizade? O único valor, nos actuais dias, é

sobreviver” (Couto, 2007, p. 92). A partir desse excerto da obra, o estudante aprecia utilizando a expressão “achei que essa frase do velho foi um pouco pesada” (linhas 02 e 03). Em outro trecho, ele volta a mencionar a frase com: “Eu achei triste essa frase [...]” (linha 05), explicando que é triste as pessoas não acreditarem mais no amor. Nessa parte, o discente faz uma apreciação de ordem afetiva, falando do seu próprio encontro com o amor.

Ilustração 27 - Fac-símile 13

"Diários de leitura do 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 24 de Outubro de 2022.

Segundo dia de leitura - Capítulo: 1

Diário,

Me surpreendi com o final. Entregou tudo nesse capítulo. Teve tudo o que eu esperava e até o que não esperei.

Foi a primeira vez que li a história, mas já me interessei muito para terminar de ler.

Me emocionei na parte que ele se pergunta: "Sem família o que somos?". Consegui assimilar o que ele passa na vida dele, com a minha vida. Percebi que ele apresenta muito a tristeza como se estivesse adquirindo uma depressão.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 09 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Também está presente - no fac-símile 13 - essa questão dos comentários de ordem afetiva. O estudante utiliza expressões como: "me surpreendi" (linha 02), "me

interessei (linha 06), “me emocionei” (linha 07); trazendo, em todas elas, a característica proposta por Rouxel (2013, p. 20), de “um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção”.

5.4 Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura [...] que rompam com seu universo de expectativas

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p. 158-159).

A habilidade 49 versa sobre a quebra de expectativas trazidas aos discentes por meio da leitura de livros de literatura, o que ocorreu nas produções dos alunos do nono ano. O vocábulo “expectativas” apareceu em doze aceções, citado em: “Minhas expectativas estão aumentando [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 09), “Minhas expectativas estão altas, a história está ficando boa [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 32) e “Minhas expectativas estão esperançosas [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 39); demonstrando o envolvimento dos alunos com a leitura e a espera pela resolução das expectativas - dado que eles não tinham acesso, no momento da leitura, ao próximo capítulo do livro.

Para Bordini e Aguiar (1993), o leitor utiliza seus “horizontes de valor” para analisar suas leituras, o que pode confirmar ou perturbar, ampliando seu horizonte de expectativas.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (Bordini e Aguiar, 1993, p. 87).

Fica evidente, a partir dessa reflexão, que o texto lido abre horizontes e - no caso do *Terra sonâmbula* - há a proximidade com os alunos no que diz respeito ao menino, com idade próxima a deles, e envolto num ambiente de violência.

Iniciando a análise das produções, observa-se que a expressão “me surpreendi” foi citada três vezes nos diários, denotando essa quebra de expectativas, como fica evidente no excerto: “Hoje li o primeiro capítulo de *Terra sonâmbula* e, mesmo esperando tanta coisa, me surpreendi [...]” (Diários de leitura do 9º A, p. 08).

Ilustração 28 - Fac-símile 14

"Diários de Leitura do 9A"

Livro: *"Terra Sonâmbula"*, de Mia Couto

São Paulo, 26 de Outubro de 2022.

TERCEIRO dia de leitura - Capítulo: 2.

Diário.

Aconteceu muita coisa inesperada.

Eu consegui me colocar no lugar de Kindeu em relação ao sentimento de necessidade de atenção paterna, acho que a forma como ele lida com isso é interessante.

Tudo o que eu esperava, entregou!

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 12 dos “Diários de leitura do 9º A” (em anexo)

No fac-símile 14, o discente inicia seu texto afirmando que “Aconteceu muita coisa inesperada [...]” (linha 02), e que o texto “entregou” (linha 07) tudo o que o sujeito leitor esperava. O estudante também menciona a questão de como Kindzu - o narrador dos cadernos lidos por Muidinga e Tuahir - lida com o abandono do paterno, alegando ter achado “interessante” (linha 06), ou seja, outra prova de quebra de expectativas.

Ilustração 29 - Fac-símile 15

 "Diários de Leitura do 9A"
 Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto
 São Paulo, ____ de ____ de 2022.
 décimo ~~primeiro~~ dia de leitura - Capítulo: 10

lindo Diário, hoje lemos o 10º capítulo, não esperava por isso eu queria que Carolindra tinha que saber sobre sua irmã, mas fazer o que. Quem será ~~que~~ o Patorzi to. Juahir está ficando doente e o que será que está acontecendo com ele, pois ele fala que são as aves que traz mais sorte. Euzinha deu uma dica para Kindzu, mas infelizmente ela morreu. Então por isso, é só, até a próxima. Sinto Diário.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 44 dos “Diários de leitura do 9º A” (em anexo)

A segunda análise dessa habilidade - a partir do fac-símile 15 - inicia com a expressão “[...] não esperava por isso [...]” (linhas 01 e 02), evidenciando o

rompimento do horizonte de expectativas do leitor. Na continuação, o estudante vai descrevendo quais eram os planos que havia feito para o enredo: Carolinda saber da existência da irmã gêmea, a explicação de quem era o Pastorzito etc. O questionamento “mas fazer o quê?” (linhas 03 e 04) deixa nítida a reflexão frente ao inesperado com relação à história.

Ilustração 30 - Fac-símile 16

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Bonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 31 de Outubro de 2022

04 dia de leitura - Capítulo: 3

Hoje lemos o capítulo 3.

Nesse capítulo me surpreendi bastante com o velho tuchir, pois por ele ser bastante duro ele demonstrou que ele se importava com a vida.

Ele disse que o menino era seu sobrinho para não enterrarem o menino vivo.

B.S.D.S

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 14 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O fac-símile 16, dentro da análise de o aluno ser receptivo a um texto que rompa suas expectativas, apresenta no trecho “Nesse capítulo me surpreendi bastante com o velho Tuahir [...]” (linhas 02 e 03). Nesse excerto, fica evidente que o

estudante já fazia previsões a respeito do comportamento do velho Tuahir durante a obra e que, nessa parte da história, surpreende-se com a demonstração de cuidado com o menino no momento em que se diz tio de Muidinga para que ele não fosse enterrado vivo.

Ilustração 31 - Fac-símile 17

"Diários de leitura de 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 23 de Novembro de 2022.

12º dia de leitura - Capítulo: 11

No episódio de hoje foi um final surpreendente, algo inesperado. Tuahir pede a Muidingo para o colocar no comar, que tem o mesmo nome do comar de Kinjua; Pois Tuahir queria ver a morte chegar.

Muidingo parece não querer acreditar nisso despedido e pede para ler o último capítulo para o tio, que se recusou por um tempo, mas ele quer o melhor para o filho.

Enquanto a história ia relatando Tuahir desapareceu. Kinjua desce até a morte de Paulo, mas ele não querio acreditar.

O mais interessante é que Kinjua antes de morrer tem um sonho, onde tudo se realiza ele pode morrer com a certeza de que convergiram; Ainda conclui que apesar de Muidingo, ele não sabe ele mesmo.

ADS.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 14 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Como última análise desta habilidade - o fac-símile 17 - remete mais uma vez à quebra de expectativas e o envolvimento com a leitura: "[...] foi um final surpreendente, algo inesperado" (linha 01). O diário em questão foi produzido a partir da leitura do último capítulo do livro, no qual o desfecho fica em aberto e

deduzido pelo estudante: “[...] concluiu que Gaspar é Muidinga, ele lia sobre ele mesmo” (linhas 12 e 13). A questão da morte de Tuahir ficou, ao mesmo tempo, confusa e poética para os discentes.

A história como um todo foi uma quebra de expectativas positiva, dado que os alunos se preparavam para a leitura do próximo capítulo para serem surpreendidos. Um ponto crucial para esse suspense era eles não terem acesso ao livro na íntegra e ficarem imaginando o que poderia acontecer no próximo capítulo, ampliando - como alega Bordini e Aguiar (1993) - distanciando-se do que o estudante espera de uma leitura por hábito.

5.5 Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade [...] entre textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros (Brasil, 2017, p. 186-187).

Antes mesmo de iniciar a análise dos textos frente às habilidades elencadas, é importante salientar a presença do termo “intertextualidade” nos documentos oficiais. Nos PCNs de Língua Portuguesa, o termo já aparecia, definido como a relação entre um texto produzido e outros textos.

[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. [...] O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido [...] os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. **A essa relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade** (Brasil, 1998, p. 25-26, grifo nosso).

Fiorin (2006) alega que as traduções de Júlia Kristeva alcunharam o termo intertextualidade ao invés de “dialogismo”, que não aparece em nenhuma parte dos PCNs - mesmo o documento tendo como base bibliográfica as obras de Bakhtin.

A palavra intertextualidade foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva. Obteve cidadania acadêmica, antes mesmo de termos como dialogismo alcançarem notoriedade na pesquisa linguística e literária (Fiorin, 2006, p. 161).

O autor, diferentemente de outros teóricos, defende uma linha de raciocínio bastante interessante a respeito da intertextualidade, remetendo-a - especificamente - à materialidade da interdiscursividade em textos, deixando evidente sua incompletude no que tange à interdiscursividade.

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade (Fiorin, 2006, p. 181).

Diante desse pressuposto, essa análise foi articulada a partir da teoria de Bakhtin (2003) e utilizou os termos interdiscursividade e dialogismo, que abarcam tanto as relações dialógicas externas quanto as internas de um texto.

Após a leitura do livro *Terra sonâmbula*, os alunos foram convidados a trabalhar por intermédio de outros textos com a mesma demanda: as crianças em situações de guerra e abandono. O objetivo central era que traçassem paralelos entre as obras ficcionais - de gêneros textuais distintos - com o livro trabalhado. Um dos textos elencados para tal interdiscursividade foi a animação *O menino e o mundo*, de Alê Abreu; que apresenta - de maneira lúdica - a busca incessante de um menino pelo pai na cidade grande, o que o leva a conhecer o mundo antes mesmo de ter maturidade para entender.

Posteriormente à animação, foi trabalhada a música *Aos olhos de uma criança*, do rapper Emicida; composta especialmente para o longa, que apresenta - em sua letra - toda a análise do que não deveria estar aos olhos de uma criança: morte, arma, miséria, fome etc.

Para finalizar, os alunos assistiram a dois curtas intitulados *Ivine e o travesseiro* e *Malak e o barco*, contando as histórias reais de Ivine - menina de catorze anos que buscava asilo num campo de refugiados na Alemanha e Malak - garota de sete anos que atravessou o mediterrâneo com a família para fugir da

guerra, produzidos pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) para o projeto *Unfaire Tales*⁷,

Ilustração 32 - Fac-símile 18

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 07 de Dezembro de 2022.

13º dia de leitura - Capítulo: _____

Atividade com o vídeo

O vídeo sobre a música, a animação, é muito parecido com o livro "Terra Sonâmbula", na minha opinião, a música fala muito sobre o começo do livro quando o menino estava seguindo também o pai dele, a história de "Irene e os Inseparáveis" e "Malak e os Inseparáveis", é muito parecido com a história de algumas crianças pelo mundo que passam por dificuldades, que vivem em guerra, pois vivem todas as coisas dentro de casa e não vêem a realidade que o mundo tem. Espero que depois um dia não exista mais essa realidade no mundo.

I. M. A

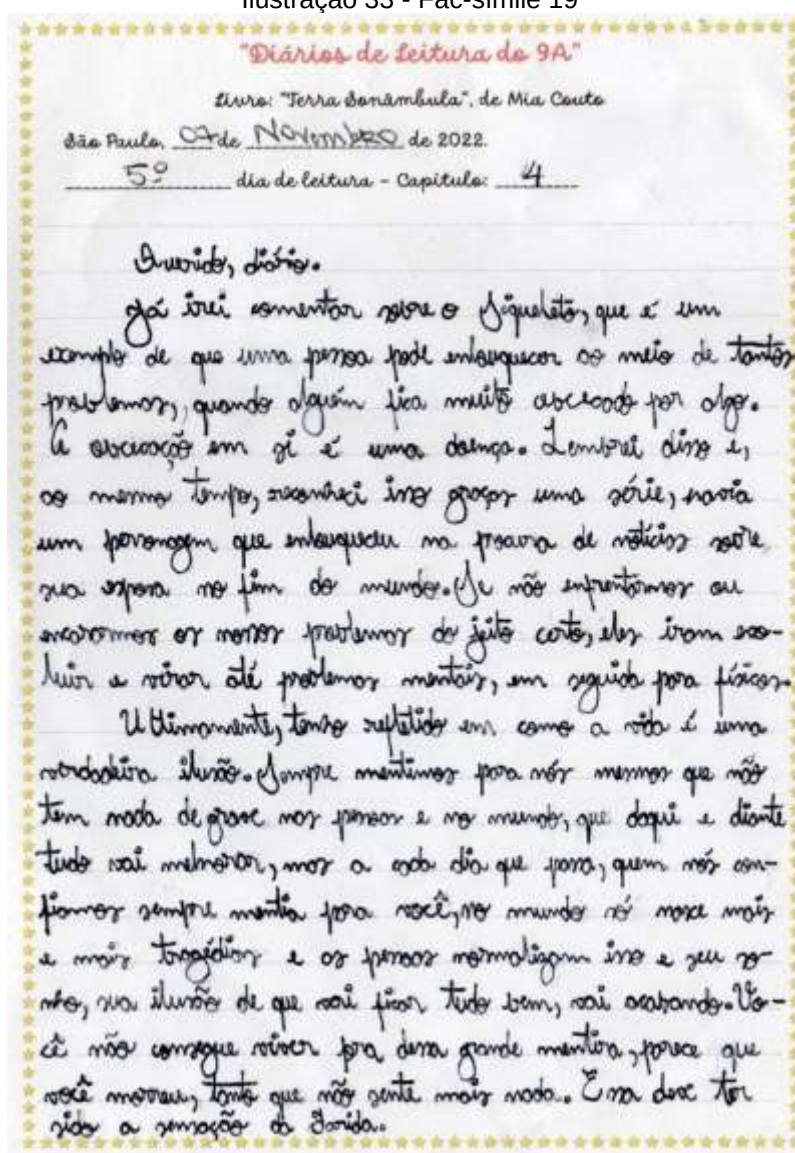
Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 48 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Ao observar o fac-símile 18, fica notória a relação interdiscursiva percebida pelo discente, que vai analisando os textos com trechos específicos da obra literária. A animação *O menino e o mundo* e a música *Aos olhos de uma criança* estão

⁷ Série de animações que narra as histórias verídicas de crianças sírias refugiadas e os horrores vividos durante a fuga. Essa é uma iniciativa global da UNICEF para dar visibilidade e uma percepção positiva em relação aos milhões de crianças e jovens em movimento migratório por conta das guerras.

diretamente relacionados com o início do livro “quando Muidinga estava sozinho tentando achar os pais dele” (linhas 05 e 06) e aos demais textos ficcionais apresentados a eles. Em sua análise pessoal, o estudante cria um diálogo entre Ivine e Malak - personagens reais - com o personagem principal de Mia Couto, Muidinga, demonstrando um ponto em comum entre os três: todos estão fugindo da guerra; também em diálogo com a situação atual das crianças no mundo, que vivem em situação de confronto.

Ilustração 33 - Fac-símile 19



Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 17 dos “Diários de leitura do 9º A” (em anexo)

No diário apresentado no fac-símile 19, o discente relaciona o trecho do livro no qual o personagem Siqueleto “enlouquece” com uma série assistida por ele: que

discorre sobre o enlouquecimento de um personagem em busca da família. É muito interessante perceber que, durante o processo de leitura e produção dos diários, os alunos passaram a verbalizar seu conhecimento de mundo, não atrelando mais a obra somente aos textos apresentados previamente pela professora - apresentando as tonalidades dialógicas do seu enunciado para o texto.

Ilustração 34 - Fac-símile 20

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 23 de Novembro de 2022.

09 dia de leitura - Capítulo: 8

HOJE EU LI O OITAVO CAPÍTULO E FIQUEI FELIZ POR MOINDINGA E TUHIR TEREM ENCONTRADO FELICIDADE EM MEIO A TRISTEZA E MEDO.

Um ASSUNTO "DISCUTIDO" FOI DE COMO ALGUNS CHEFES, PATRÕES DE TRABALHO MALTRATAM E DESMERECEM SEUS FUNCIONÁRIOS, SE COM DIREITOS TRABALHISTAS ISTO ACONTECE, IMAGINE SE ELES NUNCA TIVEREM EXISTIDO.

MINHAS EXPECTATIVAS ESTÃO ALTAS, A HISTÓRIA ESTÁ FICANDO BOA, ESPERO QUE O MISTÉRIO SOBRE GASPAR SEJA SOLUCIONADO.

P.S.M.B.F

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 32 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

Ademais das relações dialógicas explícitas nos textos - tanto os apresentados pela docente quanto os mencionados por eles - a interdiscursividade mostra-se latente, também, na relação criada por eles entre os temas levantados no livro e os problemas sociais que evidenciam ou têm acesso por intermédio das mídias digitais.

Tomando como foco os ecos de outras vozes dentro do enunciado produzido, no fac-símile 20, o estudante traça uma relação dialógica entre a história contada pelo velho Tuahir - as memórias que tinha em relação ao tempo em que trabalhava na estação de trem - com a situação trabalhista atual, ou seja, o estudante vislumbra uma conexão entre o tema tratado neste capítulo - a relação trabalhador/trabalho e seu conhecimento de mundo. “Um assunto “discutido” foi de como alguns chefes, patrões de trabalho, maltratam e desmerecem seus funcionários. Se com direitos trabalhistas isto acontece, imagine se eles nunca tivessem existido? (linhas 5-10).

Ilustração 35 - Fac-símile 21

“Diários de Leitura do 9º A”

Livro: “Terra Sonâmbula”, de Mia Couto

São Paulo, 24 de OUTUBRO de 2022.

Segundo dia de leitura - Capítulo: 1

No capítulo de hoje, descobrimos que o garoto tinha uma amizade com um indiano porém sua família e seu vilarejo não gostaram dele, tendo como consequência sua lei queimada, logo, decidindo ir embora, deixando o garoto triste fazendo-o decidir que ele seria um “soldado raptado” e partiria em sua jornada.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado nas p. 09 dos “Diários de leitura do 9º A” (em anexo)

O diálogo entre os discursos, no fac-símile 21, aparece na parte em que o aluno cita Surendra - comerciante indiano - que é mencionado no primeiro caderno de Kindzu. O capítulo foca na amizade dos dois personagens e, ao mesmo tempo, na constante repulsa da comunidade frente ao estrangeiro, chegando ao ponto de atear fogo ao estabelecimento dele por xenofobia. “[...] o garoto tinha uma amizade com o indiano, porém sua família e seu vilarejo não gostavam dele; tendo como consequência sua loja queimada. Logo, o indiano decidiu ir embora, deixando o garoto triste [...]” (linhas 02-08).

Vale destacar - após as análises - que, mesmo os alunos sendo recém-imersos na adolescência, conseguem preocupar-se com assuntos que afetam a vida da comunidade e denunciam-nos: a guerra, a loucura, a exploração da força de trabalho e a xenofobia.

5.6 Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, como forma de criar familiaridade com textos legais

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais - seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (Brasil, 2017, p. 149)

Dentro do leque de atividades propostas, discutiu-se com os alunos, alinhado ao título da música do Emicida, o que deveria estar aos olhos de uma criança e os estudantes - após citarem o que acreditavam ser direito de todas as crianças - foram apresentados a alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento normativo promulgado em 1991 com o intuito de garantir os direitos das crianças e adolescentes brasileiros.

O artigo quarto, um dos mais importantes do Estatuto, fala sobre os direitos que são assegurados às crianças e adolescentes e quem tem responsabilidade de fazer com que sejam cumpridos: família, comunidade, sociedade e Poder Público.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (Brasil, 1991, p. 11).

O direito das crianças de não sofrerem violência, exploração e outras situações de vulnerabilidade está exposto no artigo quinto e, por esse motivo, foi elencado ao trabalho com os alunos.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1991, p. 11).

O último artigo apresentado aos alunos para o início da atividade foi o setenta e um, que apresenta, em consonância ao discurso de direitos essenciais a todo ser humano e, dentre eles, à literatura, defendido por Candido (1995).

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Brasil, 1991, p. 39).

A partir das discussões a respeito da legislação, foram elencadas algumas produções discentes para análise de como eles conseguiram, após o trabalho de interdiscursividade com os textos, traçar uma linha dialógica que unisse o que a legislação estabelece, o que acontece com os direitos das crianças e adolescentes nas obras ficcionais apresentadas a eles e na realidade vivenciada por eles.

Ilustração 36 - Fac-símile 22

"Diários de leitura de 9A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 07 de Dezembro de 2022.

13º dia de leitura - Capítulo: ✓

Tanto os vídeos, a canção do Emicida, a animação e o livro que lemos, carregam uma visão sobre a nossa realidade, realidade essa que muitas pessoas ainda não conhecem.

Muitas crianças vivem em situações que devem ser consideradas desumanas. No nosso país, é muito comum vermos crianças trabalhando, ao invés de estarem na escola. Muitas crianças vivem em situações de fome e miséria, mesmo que na legislação, toda criança e adolescente tem direito à educação de qualidade, saúde gratuita de qualidade, moradia, alimentação e respeito.

I.F.M

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 44 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

No fac-símile13, o estudante verbaliza de maneira lúcida e direta, a reflexão sobre os direitos das crianças e adolescentes. "No nosso país, é muito comum ver crianças trabalhando ao invés de estarem na escola. Muitas crianças vivem em situação de fome e miséria, mesmo que na legislação toda criança e adolescente tenha direito à educação de qualidade, saúde gratuita de qualidade, moradia, alimentação e respeito" (linhas 6-15). O discente consegue elaborar um paralelo entre o que a legislação preconiza - especificamente no artigo quarto - e o que realmente acontece: exploração do trabalho infantil, a fome, a miséria etc.

Ilustração 37 - Fac-símile 23

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 07 de Dezembro de 2022.

13º dia de leitura - Capítulo: _____

Atividade com vídeo

Infelizmente nos dias de hoje há muitas pessoas maliciosas, e que não se importam se as maldades estão atingindo crianças ou inocentes. Para eles, contando que atinjam as pessoas desejadas está bom, não importa se vai prejudicar outros.

Criança não precisa vivenciar "coisas de adulto"! Criança não tem que crescer antes do tempo. Criança tem que brincar, estudar, fazer coisas de criança.

J.S.D.S.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 44 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

No segundo fac-símile selecionado - o 23 - não há a menção evidente à legislação, mas há a ideia do que deveria ser direito garantido para todas as crianças: "Criança tem que brincar, estudar, fazer coisas de criança". O paralelo vislumbrado por esse estudante versa, especificamente, sobre a situação atual das crianças e adolescentes no mundo, e não necessariamente sobre o universo ficcional apresentado a ele.

Ilustração 38 - Fac-símile 24

"Diários de Leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 26 de OUTUBRO de 2022.

TERCEIRO dia de leitura - Capítulo: 2

HOJE EU LI O SEGUNDO CAPÍTULO E VI MAIS SITUAÇÕES QUE NÃO ESPERAVA, A REPRESENTAÇÃO DA TERRA COM O ELEFANTE, O MUNDO SEM COR DURANTE A GUERRA E A FALTA DE AFETO PATERNAL NA INFÂNCIA DE KINOZU.

Um assunto discutido foi o sonho com Taimo, pai de KINOZU. A forma como ELE PROJETOU O CARINHO QUE NÃO TEVE RETRATA AS MILHARES DE CRIANÇAS QUE NÃO TIVERAM AMOR PATERNAL E MATERNA.

Minhas expectativas estão se transformando na mais pura tristeza. Sei que AGORA NÃO POSSO ESPERAR MOMENTOS FELIZES E BEM APROVEITÁ-LOS como Muiçanga aproveitou os diários de KINOZU.

P.S.M.B.F.

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 44 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

No fac-símile 24, proveniente de um dia de leitura diferente do apresentado nos textos analisados anteriormente para essa habilidade, manifesta, antes mesmo da discussão a respeito da legislação - ocorrida no décimo terceiro dia de leitura - a questão infantil. No excerto, "A forma como ele projetou o carinho que não teve retrata as milhares de crianças que não tiveram amor paternal e maternal" (linhas 8-11), o aluno dialoga com o direito - previsto em lei - do cuidado familiar a todas as crianças e adolescentes. Essa falta de carinho apresentada no texto configura o abandono afetivo, constante nos lares de grande parte das crianças e adolescentes periféricos.

Ilustração 39 - Fac-símile 25

"Diários de leitura do 9º A"

Livro: "Terra Sonâmbula", de Mia Couto

São Paulo, 07 de Dezembro de 2022

13º dia de leitura - Capítulo: _____

Atividade Com Vídeo.

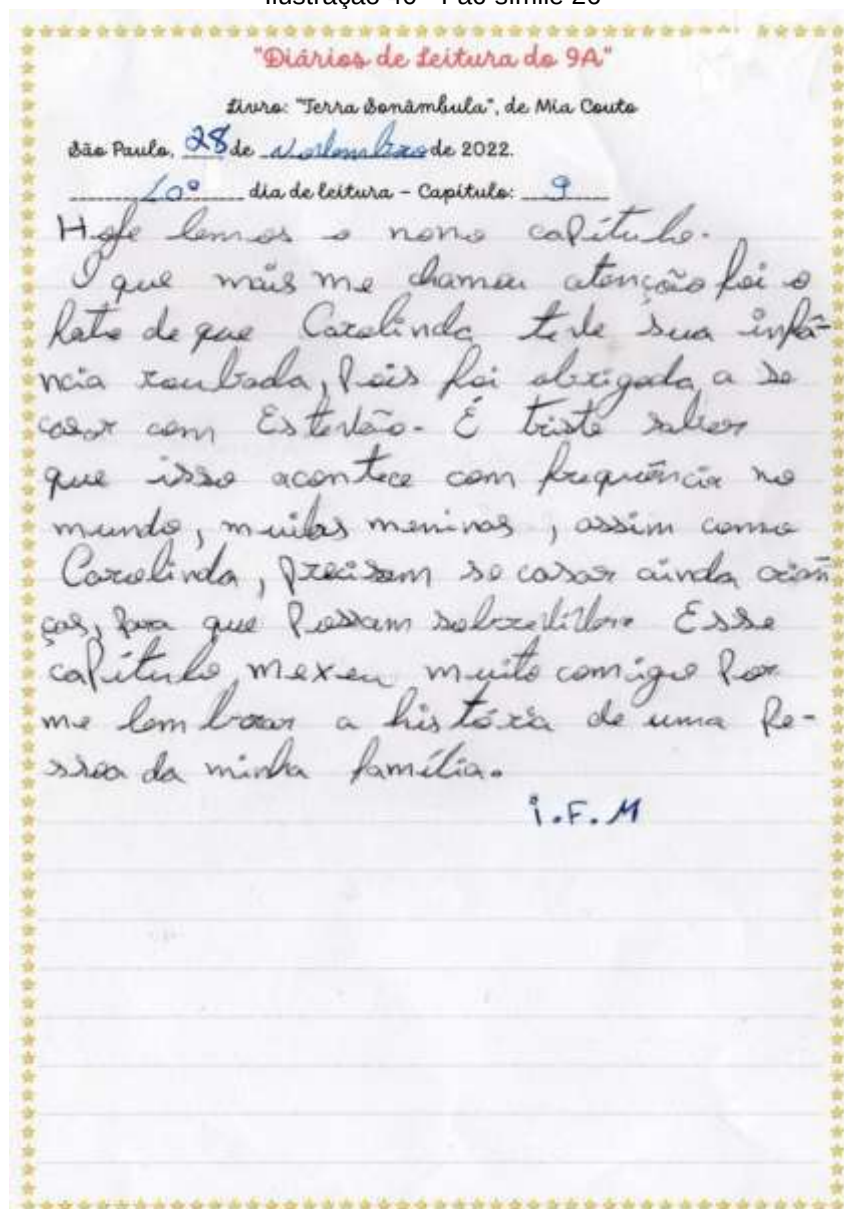
Bom, Infelizmente no mundo existe varias Incompetências no mundo. As Crianças não mais Passar Por isso as crianças tão vendo Morte, abuso, Poluição, drogas, Miséria, Maus Tratos e Guerra Infelizmente o mundo não é mais o mesmo O solação Que Instiga O ser Humano a ter Atitudes ruins

A.R.F.D.S

Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 44 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O relato encontrado no fac-símile 25 dialoga com a animação *O menino e o mundo* e a música *Aos olhos de uma criança*. No trecho: "As crianças não merecem passar por isso, estão vendo morte, abuso, poluição, drogas, miséria, maus tratos e guerra" (linhas 02-05), fica evidente a relação criada pelo estudante com os textos apresentados, quando menciona os elementos que não deveriam estar aos olhos de uma criança. Percebe-se, portanto, uma clara alusão ao artigo quinto do ECA.

Ilustração 40 - Fac-símile 26



Fonte: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 44 dos "Diários de leitura do 9º A" (em anexo)

O último texto a ser analisado (fac-símile 26) versa a respeito de uma situação apresentada a eles na leitura do capítulo nove: Carolinda casara-se para fugir da miséria em Matimati, "[...] será que ela lembrava o anterior, falecido marido? Ele morrera na guerra da libertação, Carolinda era ainda uma menina sem idade" (Couto, 2007, p. 171). No trecho, "O que mais me chamou a atenção foi o fato de que Carolinda teve sua infância roubada, pois foi obrigada a casar-se com Estevão" (linhas 02-05), o estudante fala sobre o enredo do texto e sobre o casamento infantil, permitido em vários países. Em outro excerto, o discente relaciona a situação apresentada na ficção com a realidade atual - meninas que aceitam se casar para fugir da pobreza: "É triste saber que isso acontece com frequência no mundo, muitas

meninas - assim como Carolinda - precisam casar-se ainda crianças para que possam sobreviver” (linhas 05-09). Por último, a história dialoga com um acontecimento pessoal do aluno: “Esse capítulo mexeu muito comigo porque me fez lembrar a história de uma pessoa da minha família” (linhas 09-12).

É importante discutir com os estudantes a respeito das legislações, principalmente aquelas que os afeta diretamente - como é o caso do ECA. Trabalhar a legislação de maneira direta talvez não surtisse o mesmo efeito que as atividades de letramento literário, nas quais os alunos relacionaram a legislação com os textos lidos, com a linguagem fílmica apresentada e com as próprias experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa dissertação era desenvolver uma sequência de atividades em prol de um letramento literário dentro das premissas exigidas pela BNCC às aulas de língua portuguesa para os alunos do nono ano do ensino fundamental. Tal investigação surgiu a partir do pouco contato desse segmento escolar com textos de literatura ou, como já foi mencionado, do texto como pretexto (Lajolo, 1982).

Antes mesmo de iniciar as considerações relativas ao projeto, vale ressaltar alguns pontos importantes em relação à Base Nacional Comum Curricular. Alguns questionamentos a respeito do texto ficam latentes e devem ser mencionados, principalmente quando se explicita sua representatividade “nacional”. Corazza (2016, p. 141) versa - em seus estudos - sobre a falta de representatividade a partir da consulta pública realizada pela Secretaria de Educação Básica: que recebeu 10.379.882 contribuições até 15 de dezembro de 2015 e, quando reaberta até 15 de março de 2016, foi lançada com o documento “Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir de dados da consulta pública”. Tal postura e prazo deixam evidentes que o documento apresentado não levou em consideração as contribuições colhidas, uma vez que não houve tempo hábil para as análises do montante.

Outra questão importante mencionada por Corazza (2016, p. 143) é a ideia uniforme de cultura trazida pela Base: “Por que a denominação *Cultura* está escrita, durante a maior parte do texto da Base, no singular? Não existe já consenso que temos *culturas* no plural, de vários tipos, como a juvenil, a negra, a indígena etc.?”.

A partir desses questionamentos e pensando as culturas como imprescindíveis dentro do currículo, o trabalho com uma obra de matriz africana e com a história de um menino abandonado em meio à violência de uma guerra foge aos estereótipos de finais felizes ou cenários e enredos totalmente descontextualizados aos olhos dos alunos periféricos do estado de São Paulo; e faz-se um divisor de águas na relação leitor/obra.

Pensando no necessário envolvimento do discente com a obra, foram propostas as atividades de pré-leitura, que envolviam a importância da contextualização do português moçambicano, do contexto histórico - A Guerra Civil Moçambicana - e dos elementos paratextuais da obra foram alicerçadas com base na teoria de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) e surtiram o efeito

esperado: ambientar e familiarizar os alunos com o universo do livro antes de entrar em contato com a leitura de *Terra sonâmbula*.

Muitos foram os desafios dessa atividade e, dentre eles, estava apresentar a leitura de um livro inteiro a um grupo de estudantes que, em sua maioria, nunca haviam sido incentivados a essa prática. Em uma atividade final do projeto, quando questionados se esse havia sido o primeiro livro lido por eles, a resposta de doze dos vinte e quatro estudantes foi que era sua primeira leitura completa. As respostas foram bastante sinceras e versaram, também, sobre a experiência positiva da leitura do livro: “Eu achava que não conseguiria ler um livro grande como esse até que eu li *Terra sonâmbula*.”; “Às vezes eu tento ler o livro completo mas eu esqueço de terminar.”; “[...] eu nunca fui muito fã de ler livro completo e eu gostei muito”; “[...] porque eu não sou muito chegado a ler livros”.

A partir das atividades iniciais, era perceptível que os discentes se sentiram estimulados e até desafiados a iniciar uma leitura de livro e a cada encontro - aulas para leitura do capítulo do dia - apresentam-se dedicados em prestar atenção na leitura e tentar entender o que o livro queria dizer. Grande parte deles, mesmo levando o capítulo para ler em casa na semana anterior, participava somente da audição e acompanhamento da leitura feita pela professora na sala de aula. Os que liam em casa alegavam entender melhor após a leitura na escola, denotando fortemente a ideia de que a sala de aula deva ser um espaço de estímulo à leitura, para que essa prática extravase os muros e chegue às casas e às comunidades. Essa necessidade aparece nos relatos de alguns alunos, que alegavam ler os textos com a família: “[...] com os meus pais.”, “[...] falei para minha mãe sobre o Tuahir”, “[...] com os meus pais, eles acharam muito interessante e gostaram muito”, “[...] com a minha mãe, [...] ela se interessou muito e irá ler”, “com o meu pai, ele achou interessante e gostou do meu interesse pela leitura” e “[...] todos os capítulos a minha mãe leu comigo”.

A cada leitura “vencida” por eles era visível a sensação de orgulho por ter completado mais uma etapa - como se fosse impossível a eles terminar a leitura de um livro de mais de cem páginas, algo que comentavam constantemente em aula.

A princípio, a ideia de produção não era a de um diário de leituras e sim de um diário pessoal, proposta rechaçada pelos alunos que alegaram não querer se expor. Cabe ressaltar que a mudança sugerida por eles surtiu um efeito ainda mais contundente: ao acreditar estar falando dos personagens e das obras, deixavam

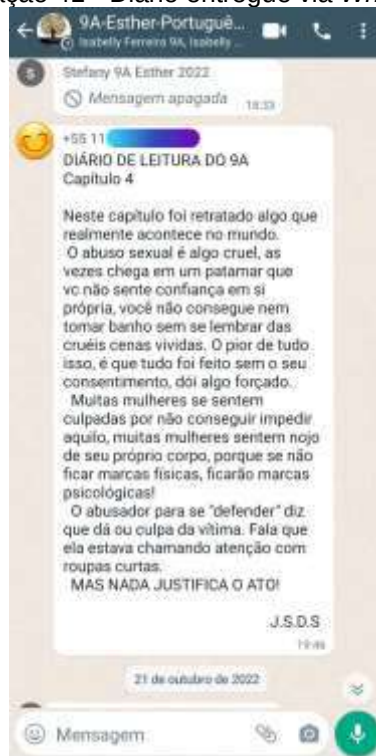
muito de si nas escritas e, mesmo aqueles que se negaram a escrever no início do projeto, entregaram-se à produção dos diários de leitura de uma maneira muito intensa e dedicada.

A cada encontro, os alunos produziam um diário de leitura e essas produções formaram o *corpus* para a análise da aquisição das habilidades propostas para alunos do nono ano do ensino fundamental propostas pela BNCC. As atividades provam que, a partir da autonomia docente e da inserção do termo “culturas” no plural, houve a possibilidade de transformar um documento prescritivo e homogêneo em uma prática singular, efetiva e representativa aos alunos.

Foram selecionados fac-símiles de produções dos alunos para cada uma das seis habilidades elencadas e ficou nítido - a partir das análises - que os estudantes conseguiram alcançar os objetivos propostos de uma maneira mais autoral, autônoma e responsável. Saveli (2006, p. 1130) afirma que ler é “reescrever o que estamos lendo” e, no caso do projeto com o nono A, essa reescrita foi materializada na forma dos diários de leitura.

Ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, como dizia Paulo Freire, a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto leitor.

Uma outra pergunta feita aos alunos na atividade final foi sobre planos de leitura e alguns já haviam montado listas de livros para ler: *O diário de Anne Frank*, *O pequeno príncipe*, *O menino do pijama listrado* e, livros amplamente divulgados e viraram best-sellers, *É assim que começa*, *Jogos vorazes*, *A culpa é das estrelas*; demonstrando o poder midiático sobre as escolhas leitoras dos adolescentes e a necessidade de divulgação de outros títulos também.

Ilustração 41 - Diário entregue via *WhatsApp*

Fonte: Grupo de *WhatsApp* para envio dos diários digitados.

Após a escrita dos textos, a digitação via aplicativo de mensagem instantânea - *WhatsApp* - a materialização dos “Diários do 9º A” para a entrega solene da “Tarde de autógrafos” e a disponibilização do livro em *PDF* para familiares e amigos, o objetivo principal de “Letramentos literários para alunos do nono ano: atividades dialógicas e produção de diário de leitura com a obra *Terra sonâmbula*” foi alcançado com sucesso. Bazerman (2011, p. 18) alega que a audiência dos familiares e amigos às produções autorais dos alunos é grande incentivadora da escrita, o que ficou evidente na presença maciça dos responsáveis do evento da escola - o que não acontece nas reuniões de pais durante o ano letivo.

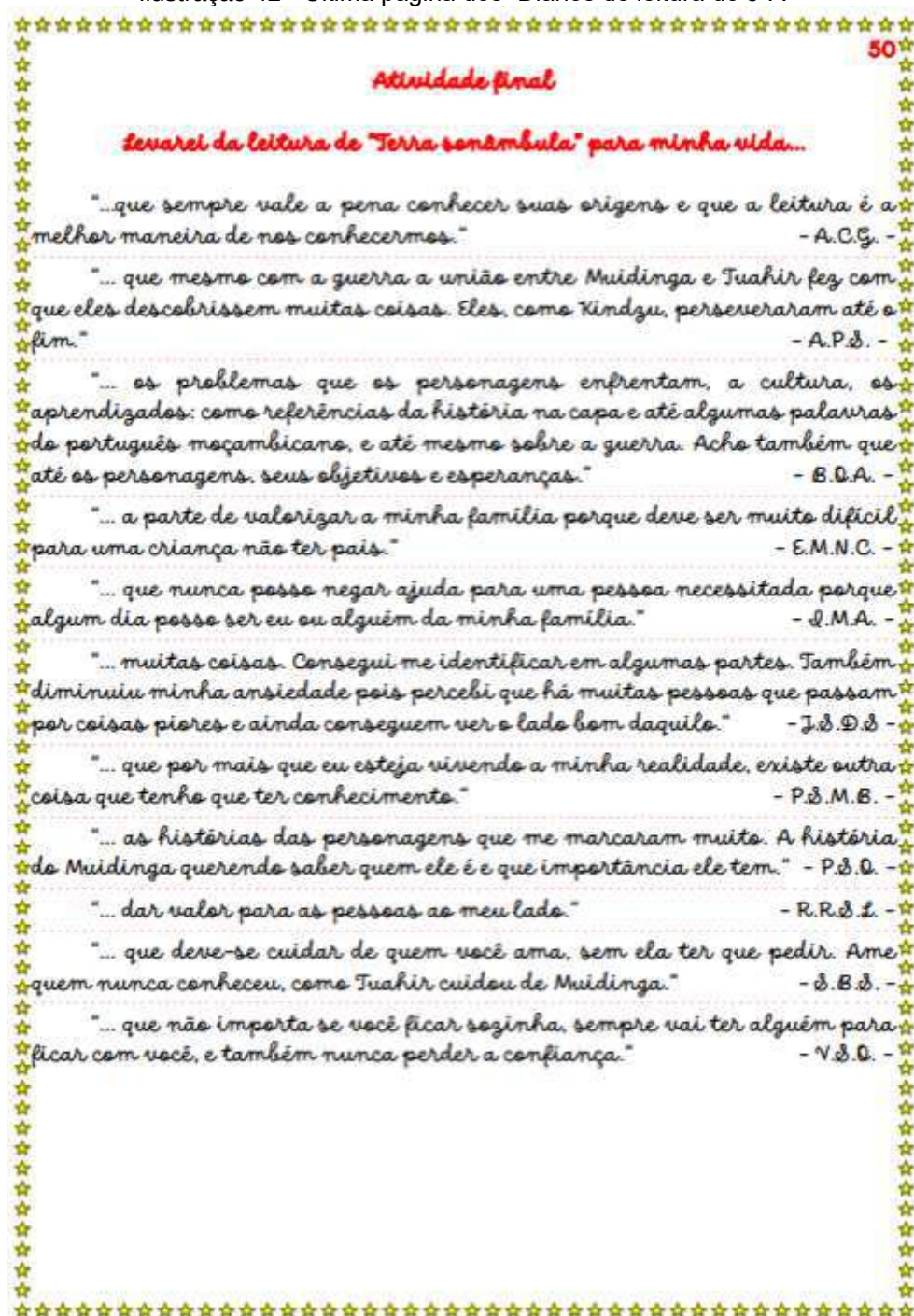
Os alunos são pelo menos as autoridades de suas vidas e sentimentos. A escrita pessoal pode ser de grande interesse para as pessoas que os cercam. Mesmo se a escrita imaginativa não chega aos padrões de trabalhos profissionais publicados, tem um valor especial se é feita e compartilhada por pessoas familiares umas com as outras. Se colegas, família e amigos constituem a audiência, a escrita constrói identidade relações e compreensão mútua (Bazerman, 2011, p. 18).

E, em outro trecho, apresenta a importância de outros leitores - além do professor - do texto produzido em sala de aula, não considerado um mero

instrumento avaliativo e sim como um eco da voz autoral do aluno, transportando-o para outros espectadores.

[...] na medida em que os alunos aprendem que sua escrita não somente pode afetar as pessoas na sala de aula e na comunidade, mas também pode levar significados e intenções para outras pessoas que não conhecem pessoalmente, eles focam mais atenção no mundo de interação criado dentro do texto (Bazerman, 2011, p. 21).

Ilustração 42 - Última página dos "Diários de leitura do 9ºA"



Fonte: Página 50 dos "Diários de leitura do 9ºA (em anexo).

A última atividade, também digitada nos Diários de leitura do 9º A, questionava os alunos sobre o que levariam sobre o livro para a vida deles. Dentre várias das respostas, disponíveis na ilustração 42, uma delas responde muito bem as hipóteses levantadas nessa pesquisa: “[...] a leitura é a melhor maneira de nos conhecermos”. E conhecendo-se, mesclaram ficção e realidade e refletiram a respeito da necessidade do outro, de ser cuidado, de amar as pessoas, de respeitar culturas diferentes etc.

Fica evidente, portanto, que a finalização da atividade como um todo conclui - de maneira bastante efetiva - a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) - respeitando as quatro etapas de produção. A apresentação da situação clarificou aos alunos qual gênero textual seria lido e produzido: o diário de leitura. As primeiras interações, denominadas pré-leituras, foram o ponto de partida das atividades propostas, a fim de iniciar os conceitos prévios de contexto histórico, língua e gênero de discurso. A segunda etapa foi desenvolvida com as leituras dos capítulos e a produção dos diários para culminar na impressão e entrega aos familiares em uma tarde de autógrafos, cumprindo o ideal de que o texto produzido circule dentro e fora da sala de aula em prol de legitimar as produções.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura** / Márcia Abreu. - São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AMORIM, M. A. de; DOMINGUES, D.; NASCIMENTO, D. V. K.; SILVA, T. C. **Literatura na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4ªed. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, prefácio e notas da edição russa de Sergei Botchara. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

CHABAL, Patrick. **Vozes Moçambicanas: literatura e nacionalidade**. Tradução de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Vega, 1994. (Coleção Palavra Africana)

COLOMER, Teresa. **Literatura não é luxo. É a base para construção de si mesmo**. São Paulo: Revista Nova Escola, 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8867/literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>> Acesso em: 22 dez. 2022.

COMVEST. **Lista de obras 2024 a 2026**. Disponível em: <<https://www.comvest.unicamp.br/lista-de-obras-2024-a-2026/>>. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

CORAZZA, S. M. (2016). **Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim**. *Educação*, 39(4), s135-s144.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **Mia Couto revisitado**. Digestivo Cultural. 14 de setembro de 2006. Disponível em:
<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2047>. (Acessado em 27/12/2022)

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DOLZ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo R.; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUVEST. **Fuvest 2017: Manual do Candidato**. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/fuv2017_manual.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

FUVEST. **Manual do Candidato: FUVEST 2022**. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2022/fuvest2022_manual_20210804.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

FUVEST. **Guia do Vestibular 2024: Manual do Candidato**. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2024/fuvest2024_manual_candidato.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

HANSEN, J. A. **Reorientações no campo da leitura literária**. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005

IBGEeduca. **IBGEeduca: jovens, 2023. Conheça o Brasil - população: cor ou raça**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 22 de jan. de 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Kleiman, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Koch, I. G. V. & Travaglia, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é “pretexto”**. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al.; ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição/12ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Literatura, mediação literária e formação docente**. In: A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. Org. Maria do Socorro Alencar, Nunes Macedo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021, p. 47-57.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Ana Rachel (2005). **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. São Paulo: Revista Linha D'Água número 18, 2005, p. 61-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

MENDONÇA, Fátima. **Literatura moçambicana: a história e as escritas**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1988.

NEVES, C. A. de B. .; BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 608-611, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667395>. Acesso em: 18 dez. 2023.

NOA, Francisco. **Literatura Moçambicana: os trilhos e as margens**. In: CALAFATE, Ribeiro. MENESES, Maria Paula (Orgs). Moçambique das palavras escritas. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

O MENINO E O MUNDO. Direção de Alê Abreu. Brasil: Espaço Filmes, 2013. Disney+ (85 min.).

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário** - 1979-1999. Belo Horizonte: Fae/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michele. **Fichamento de Os Jovens e A Leitura**. 2ª. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline Barbosa. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL . **O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). Memórias da Borborema 4. Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014

SAVELI, Esmeria de Lourdes. Leitura na escola: as representações e práticas de professoras. Campinas, São Paulo. 2006. Disponível em <<http://ri.uepg.br:8080/bitstream/handle/123456789/4442teseEsmerialourdesSaveli.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 fev. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. **Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário**. Revista Cerrados, v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição**. In: MICHELLI, R.; GREGORIN FILHO, J. N.; GARCÍA, F. (org.). A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital). p. 93-120.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012, p. 76.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Fanfics - um caso de letramento literário na cibercultura?** Letras de hoje. 43 (2), 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura na escola - entre a democratização e o cânone**. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

ANEXO I - FICHA DO ALUNO

Janus - Sistema Administrativo da Pós-Graduação



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FICHA DO ALUNO

8162 - 13738289/1 - Renata Feitosa Silva

Email:	renatafeitosa@usp.br
Data de Nascimento:	24/03/1982
Cédula de Identidade:	RG - 30.630.594-X - SP
Local de Nascimento:	Estado de São Paulo
Nacionalidade:	Brasileira
Graduação:	Licenciada em Letras - Universidade de Santo Amaro - São Paulo - Brasil - 2003

Curso:	Mestrado
Programa:	Letras em Rede Nacional
Modalidade:	Profissional
Área:	Letras em Rede Nacional
Data de Matrícula:	01/03/2022
Início da Contagem de Prazo:	01/03/2022
Data Limite para o Depósito:	01/03/2024
Orientador:	Prof(a). Dr(a). Manoel Mourivaldo Santiago Almeida - 01/03/2022 até 16/02/2024. Email: msantiago@usp.br
Proficiência em Línguas:	Francês, 21/10/2022
Data de Aprovação no Exame de Qualificação:	Aprovado em 17/02/2023
Data do Depósito do Trabalho:	03/01/2024
Título do Trabalho:	"Letramentos literários para alunos do nono ano: proposta de atividades dialógicas e produção de diário de leitura com a obra <i>Terra sonâmbula</i> , de Mia Couto"
Data Máxima para Aprovação da Banca:	19/02/2024
Data de Aprovação da Banca:	05/01/2024
Data Máxima para Defesa:	19/04/2024
Data da Defesa:	16/02/2024
Resultado da Defesa:	Aprovado

Acesso à dissertação/tese: '**Banco de Teses da USP**'

A titulação é: Somente USP

Histórico de Ocorrências:	Primeira Matrícula em 01/03/2022
	Titulado em 16/02/2024

Aluno matriculado no Regimento da Pós-Graduação USP (Resolução nº 7493 em vigor a partir de 29/03/2018).

Última ocorrência: Titulado em 16/02/2024

Impresso em: 14/04/2024 14:57:21



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FICHA DO ALUNO

8162 - 13738289/1 - Renata Feitosa Silva

Sigla	Nome da Disciplina	Início	Término	Carga Horária	Cred.	Freq.	Conc.	Exc.	Situação Pres.
FLC6348-2/1	Elaboração de Projetos	01/04/2022	23/06/2022	60	4	100	A	N	Concluída N
FLC6195-6/1	Gramática, Variação e Ensino	01/04/2022	23/06/2022	60	4	100	A	N	Concluída N
FLC6194-4/1	Texto e Ensino	07/04/2022	29/06/2022	60	4	100	B	N	Concluída N
FLC6193-5/1	Fonologia, Variação e Ensino	19/08/2022	10/11/2022	60	4	100	A	N	Concluída S
FLC6199-3/1	Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais	19/08/2022	10/11/2022	60	4	100	A	N	Concluída S
FLC6208-3/1	Literatura e Ensino	19/08/2022	10/11/2022	60	4	100	A	N	Concluída S

	Créditos mínimos exigidos		Créditos obtidos
	Para exame de qualificação	Para depósito da dissertação (Totais/Presenciais)	Totais/Presenciais
Disciplinas:	16	24 / 15	24 / 24*
Estágios:			
Total:	16	24 / 15	24 / 24*

Créditos Atribuídos à Dissertação: 72

*Créditos obtidos anteriormente a 01/01/2024 serão computados como presenciais de acordo com a Resolução CoPGr 8546, de 01/12/2023

Conceito a partir de 02/01/1997:
A - Excelente, com direito a crédito; B - Bom, com direito a crédito; C - Regular, com direito a crédito; R - Reprovado; T - Transferência.
Um(1) crédito equivale a 15 horas de atividade programada.

Última ocorrência: Titulado em 16/02/2024

Impresso em: 14/04/2024 14:57:21



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FICHA DO ALUNO

8162 - 13738289/1 - Renata Feitosa Silva

Comissão julgadora da dissertação de mestrado:			
NUSP	Nome	Vínculo	Função
2148923	Manoel Mourivaldo Santiago Almeida	FFLCH - USP	Presidente
3452379	Genivaldo Rodrigues Sobrinho	UNEMAT - Externo	
8868628	Marilena Inácio de Souza	UNEMAT - Externo	

Última ocorrência: Titulado em 16/02/2024

Impresso em: 14/04/2024 14:57:21

ANEXO II - PROJETO DE PESQUISA

1. RESUMO

O trabalho com o texto literário não é uma prática recorrente nos anos finais do ensino fundamental já que é dado o foco a tal âmbito do estudo de língua portuguesa somente nas séries subsequentes. Outro entrave para tal inserção é a delimitação de escolhas literárias para a referida faixa etária, desmistificada pelos estudos de Marisa Lajolo (1993) e Maria Teresa Andruetto (2012). A partir de tal constatação e assumindo a visão de literatura como um direito humano essencial - defendida por Cândido (2004) - surge o tema de pesquisa a ser desenvolvido - uma proposta de atividades dialógicas voltadas à formação de leitores literários nos anos finais do ensino fundamental, baseada nos estudos de letramento literário de Rildo Cosson (2014) e Mirian Zappone (2008). O ponto de partida para a dissertação é a leitura crítica da obra *Terra sonâmbula*, do autor moçambicano Mia Couto, em diálogo com outros textos de mesma temática. O objetivo deste trabalho é desenvolver atividades - baseadas na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) e na estrutura do letramento literário de Rildo Cosson (2014) - para incentivar o hábito de leitura literária em sala de aula bem como para aproximar alunos e obra literária, já que tal livro apresenta um relato de vida próximo àquele vivido pela comunidade da unidade escolar. O processo de conclusão terá como ponto de partida a leitura crítica dos “Diários de Kindzu”, presentes no livro utilizado como base para o estudo e culminará com a confecção dos “Diários do 9A”, escritos pelos discentes a partir das vivências e da inserção deles na leitura. Tais produções serão o corpus para análise de toda a sequência de atividades.

Palavras-chave: leitura literária crítica, literatura africana, letramento literário, literatura contextualizada

2. JUSTIFICATIVA

Como professora dos anos finais do ensino fundamental percebo a necessidade urgente de inserir o texto literário nas aulas de língua portuguesa, por

entender que todos devem ter “direito à literatura” (CANDIDO, 2004) em consonância com a teoria de Mirian Zappone (2008) e Rildo Cosson (2014), acerca do letramento literário, acrescida da desmistificação da literatura juvenil trazida por Marisa Lajolo (2007) e Maria Teresa Andruetto (2012).

Tal proposta está em acordo com a linha de pesquisa do Profletras - Estudo literário - e alinhada às diretrizes propostas para a disciplina de Literatura e ensino do curso, de trazer a leitura literária para a formação do aluno enquanto cidadão, tendo o professor como mediador no processo de leitura de obra literária e das relações interartísticas, nas aulas de língua portuguesa.

A importância do trabalho nesse segmento de ensino também está articulada com as competências de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do ensino fundamental, ao propor mediar e incentivar o envolvimento discente em práticas de leitura literária para a formação de repertório e, consequentemente, com o Currículo Paulista - documento normativo de âmbito regional norteador pelos parâmetros da BNCC.

Por vezes o discente periférico não se enxerga nas obras literárias apresentadas e as repele do seu cotidiano por parecerem alheias e totalmente desconectadas da sua realidade e, pensando no acesso deste público ao letramento literário tal pesquisa faz-se imprescindível.

3. INTRODUÇÃO

A importância da pesquisa acerca do letramento literário para alunos dos anos finais do ensino fundamental pode ser contextualizada a partir dos documentos oficiais que regem os preceitos da educação básica desde o final do século XX.

Tais parâmetros são discutidos desde a Constituição Federal de 1988 que determinou ao Estado, no artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para tal segmento com o intuito de assegurar uma formação básica plural às crianças e adolescentes do país. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou oficialmente delegada à União a criação de competências e diretrizes comuns à educação básica.

Somente dezesseis anos após a Constituição iniciou-se o planejamento de uma Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo propondo tais “conteúdos mínimos” para todos os alunos da federação e, a partir de

então, conseguiu-se observar e analisar o que seria utilizado como base de estudos do público infanto-juvenil em todo território nacional.

No que tange às diretrizes propostas na BNCC para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, percebe-se que há a introdução do texto literário em uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para esse público:

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

A partir dessas proposições, dentro da área de linguagens, foram delimitados - para os anos finais do ensino fundamental - quatro campos de atuação: o artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública. Quando analisados tais agrupamentos percebe-se que a literatura é o foco de um dos campos de atuação, o artístico-literário.

Passando para um contexto local - especificamente o das escolas estaduais de São Paulo - desde 2019 há um documento oficial que normatiza - a partir das competências propostas pela BNCC - o que deve ser parâmetro para as unidades escolares envolvidas: o Currículo Paulista. Desde então tal prerrogativa preconiza as habilidades que devem ser trabalhadas em cada série, separadas por campo de atuação e bimestre.

O trabalho com tal segmento também está envolto em “práticas de linguagem” - denominadas eixos da Língua Portuguesa na BNCC - que são: leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos. Essas práticas da língua pretendem levar os alunos a adquirirem diferentes habilidades por intermédio de “objetos do conhecimento”.

Como a pesquisa em questão será desenvolvida no segundo semestre deste ano, foram elencadas as principais habilidades relacionadas com a importância do letramento literário para o nono ano do ensino fundamental. A proposta para o campo de atuação artístico-literário - a partir da prática da leitura - é apresentada em duas habilidades:

(EF69LP46) participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível,

comentários de ordem estética e afetiva;(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Tais aptidões deverão ser alcançadas por meio dos objetos de conhecimento visando à “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica” e a “relação entre textos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Dentro do mesmo campo de atuação, só que agora priorizando a prática da oralidade - há a proposição, no documento estadual, de outra habilidade específica com o objetivo de produzir textos orais.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019)

A partir desse panorama apresentado fica evidente que o trabalho com literatura como parte das aulas de língua portuguesa já vem proposto nos documentos oficiais - tanto nacionais quanto estaduais - e urge a necessidade de levar tais práticas de linguagem e campos de atuação para a sala de aula aos alunos dos anos finais do ensino fundamental já que há a crença, que deve ser desmistificada, de que os estudos literários cabem somente aos alunos do ensino médio.

4. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O objetivo deste trabalho é levar uma obra literária aos alunos dos anos finais do ensino fundamental para que a apreciem, leiam, estudem e utilizem-na como objeto de reflexão do mundo e deles enquanto sujeitos participantes e, principalmente, agentes desse processo de pertencimento. Tal público acaba tendo contato com tais títulos somente de maneira fragmentada nos livros didáticos não sendo, portanto, efetivamente incluídos no campo de atuação artístico-literário proposto tanto pela BNCC quanto pelo Currículo Paulista.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende proporcionar aos alunos uma proposta de letramento literário com a obra do autor moçambicano Mia Couto. Tal atividade estará conectada com a análise de outros textos - de gêneros textuais distintos - com a mesma temática: crianças e adolescentes expostos a situações desumanas e que são privados dos direitos que deveriam ser garantidos por lei. A escolha dos textos afins foi feita a partir de constatação de proximidade com o público-alvo, trazendo a eles a percepção da importância do texto literário para o conhecimento de mundo como: a realidade das crianças na Guerra da Síria, as crianças durante o Holocausto na Segunda Guerra Mundial etc.

A partir dessa primeira proposta há a produção escrita deles, os “Diários do nono A”, que servirá de corpus para a última análise da investigação acerca da eficácia de tal proposta de atividades para alcançar um efetivo letramento literário.

5. MÉTODO

A pesquisa será realizada com o 9º ano A da Escola Estadual Professora Esther Garcia, turma que conta com 23 alunos regularmente matriculados. O método escolhido para tal projeto é inspirado na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) e nos letramentos literários propostos por Mirian Zappone (2008) e Rildo Cosson (2014).

A metodologia de análise seguirá as seguintes etapas: I. Introdução ao português moçambicano com atividade acerca da variação diatópica aqui no Brasil e, posteriormente, pelo mundo e mais especificamente em Moçambique. II. Contextualização da obra literária trazendo a situação moçambicana em 1975, após uma década da Guerra Civil, apresentada pelo autor como pano de fundo para a obra; atrelando-a ao cenário de violência e guerra civil aos quais as crianças e adolescentes brasileiros são expostos cotidianamente. III. Leitura coletiva da obra

literária *Terra sonâmbula*, do autor Mia Couto. IV. Análise da obra literária. V. Proposta de sequência didática com a animação “O menino e o mundo” e a música tema “Os olhos de uma criança” em diálogo com *Terra sonâmbula*. V. Trabalho com o gênero diário pessoal e proposta de sequência didática com trechos de “O diário de Anne Frank” para trabalhar a importância da voz infantil e juvenil sendo ouvida e entendida como necessária em diálogo com os “Diários de Kindzu”, parte integrante da obra de Mia Couto trabalhada anteriormente. VI. Produção dos alunos dos “Diários do nono A”, textos produzidos dentro do gênero diário pessoal sobre a rotina deles, a percepção das atividades propostas durante o projeto etc. Essa produção resultará na impressão dos diários e tarde de autógrafos com os familiares na escola.

Os resultados das análises dos textos dos discentes serão utilizados como base de estudo qualitativo para identificar se alcançou-se, verdadeiramente, o objetivo central: levar o letramento literário à alunos do ensino fundamental a partir de uma obra literária que não faz parte do rol de livros selecionados como aptos para tal faixa etária.

6. DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, MENCIONANDO CRITÉRIOS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa será desenvolvida com uma turma de nono ano de uma escola estadual da zona sul de São Paulo. A sala conta com 23 alunos regularmente matriculados até o final do primeiro semestre de 2022. Se houver alguma nova matrícula ou remanejamento de alunos do período matutino tais discentes, com a autorização dos responsáveis, serão incluídos na pesquisa em questão. Do mesmo modo, se algum aluno da turma for transferido ou remanejado para o contraturno ele automaticamente será desligado da pesquisa.

Outro critério de exclusão ou não inclusão será a não autorização dos responsáveis a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Neste caso específico os discentes continuarão fazendo parte de todo o processo pedagógico, visto que a atividade faz parte das habilidades propostas no Currículo Paulista para o nono ano do ensino fundamental das escolas estaduais, mas suas produções não serão utilizadas como corpus para a presente pesquisa.

7. ANÁLISE CRÍTICA DE RISCOS E BENEFÍCIOS

Na Resolução 466/12 há a definição de possíveis riscos aos envolvidos na pesquisa e, para que nenhum constrangimento seja causado e que não haja nenhuma informação imprecisa acerca do estudo, todas as informações serão apresentadas de maneira clara e objetiva no termo de consentimento livre e esclarecido assinado, voluntariamente, pelos responsáveis legais dos alunos envolvidos.

Tal documento será respeitado e, para o corpus de análise, só serão utilizados os textos dos alunos autorizados a participar do processo - com garantia de anonimato durante a divulgação dos resultados alcançados.

8. RETORNO DOS BENEFÍCIOS PARA A POPULAÇÃO ESTUDADA

A pesquisa tem como proposta o letramento literário a partir de uma obra de ampla divulgação e será realizada por intermédio de uma sequência de atividades com o livro. Espera-se, com essa intervenção, que os discentes façam da prática de leitura literária algo além do ambiente escolar, que extravase o âmbito acadêmico e seja parte do cotidiano e de sua formação cidadã.

A partir do momento que se propõe incluir a leitura de tais volumes na vida dos alunos há uma grande transformação da sociedade ao redor já que tais conhecimentos e repertórios adquiridos serão repassados. A inclusão de um jovem periférico leitor na sociedade pode transformar em leitora e sonhadora toda uma comunidade.

9. CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A princípio não há critérios previstos para a suspensão ou encerramento da pesquisa já que as aulas de português do nono ano A da Escola Estadual Professora Esther Garcia foram atribuídas à pesquisadora em questão por todo o ano letivo de 2022 e, como o cronograma de execução das atividades prevê finalização neste segundo semestre, será possível concluir a captação do corpus da pesquisa em tempo hábil.

Qualquer outra condição adversa como, por exemplo, o isolamento por conta da pandemia, não impedirá que a pesquisa seja concluída já que os alunos regularmente matriculados nas escolas estaduais têm acesso a um centro de mídias e ao google classroom.

10. ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO E REMUNERAÇÃO DO PESQUISADOR

Nesta pesquisa em questão não se aplica um orçamento financeiro pois o trabalho será desenvolvido com recursos já pertencentes à unidade escolar como: acesso à internet, projetor, televisão. A arrecadação dos volumes necessários para contemplar todos os alunos da turma está sendo realizada a partir de doações.

No que diz respeito a remuneração para o estudo, a pesquisadora desta dissertação foi uma das beneficiadas com a Bolsa de Formação Continuada Capes pelo programa “Mestrado Profissional em Letras para professores da educação básica”, vigente de 01.04.2022 a 31.03.2024.

11. RESULTADOS ESPERADOS

A proposta desta pesquisa prioriza desmistificar a ideia de que a literatura esteja restrita a um segmento privilegiado da sociedade ou a uma faixa-etária pré-determinada, deixando os alunos dos anos finais do ensino fundamental à margem do acesso às obras. Como já mencionado, o contato desses jovens com a literatura fica, em grande parte das situações, restrito aos excertos presentes no material didático como ferramenta para o trabalho com gramática ou interpretação de texto e não com o intuito de letramento literário.

A partir disso espera-se que, após a leitura do livro - com seus processos de preparação para a leitura e contextualização da obra como parte histórica e temática - e a produção de textos autorais a partir da relação da obra lida com a realidade vivenciadas por eles, os alunos sejam competentes para desenvolver a leitura literária de uma forma autônoma e consciente, incluindo tal prática em seu repertório de mundo, de vida e de formação cidadã para a vida em sociedade, tendo voz, pela escrita, possa anunciar-se parte do mundo.

Como as práticas de leitura devem estar atreladas ao processo de escrita espera-se, também, que o discente se perceba mais autônomo e competente para escrever textos autorais, passando do papel de leitor para o papel de produtor de histórias.

Não há como mobilizar e impulsionar a apreciação e produção de textos literários em uma criança ou adolescente sem que o entorno escolar também seja impactado visto que essa nova realidade será levada para as casas e para o convívio dos alunos, pois que a comunidade escolar será convidada para a tarde de autógrafos dos alunos.

Essa dissertação será a parte dos requisitos para obtenção do título de mestre da pesquisadora pelo programa PROFLETRAS da Universidade de São Paulo, mas também será ponto de partida para demais pesquisas acerca do letramento literário e da importância das literaturas que fazem parte da língua portuguesa.

12. CRONOGRAMA DE PESQUISA

O cronograma para o desenvolvimento da pesquisa proposta apresenta-se dividido em duas tabelas: a primeira delas, do ano de 2022 na qual consta a coleta de dados - do corpus - com os alunos e todo o processo preparatório para a pesquisa; e a segunda tabela, do ano de 2023, que conta com o cronograma de análise dos dados e desenvolvimento da dissertação de mestrado.

Etapas	Abr 22	Mai 22	Jun 22	Jul 22	Ago 22	Set 22	Out 22	Nov 22	Dez 22
Escolha do tema	X	X							
Levantamento bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração do projeto		X	X	X					
Apresentação do projeto ao orientador				X					
Submissão do projeto à Plataforma Brasil				X					
Coleta de dados							X	X	X
Redação da dissertação							X	X	X

Etapas	Jan 23	Fev 23	Mar 23	Abr 23	Mai 23	Jun 23	Jul 23	Ago 23	Set 23	Out 23	Nov 23	Dez 23
--------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Levantamento bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise e interpretação de dados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Organização do roteiro/ capítulos	X	X	X									
Redação da dissertação	X	X	X									
Exame de qualificação		X	X									
Revisão e redação final da dissertação			X	X	X	X	X	X	X			
Depósito da dissertação										X		
Defesa												
Entrega da dissertação										X		
Defesa da dissertação												X

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Cultura letrada: literatura e leitura / Márcia Abreu. - São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática / Rildo Cosson. - 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. Terra Sonâmbula. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

DOLZ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Trans.: Roxane Rojo R.; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

FRANK, A. O diário de Anne Frank. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª edição/12ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007.

O MENINO E O MUNDO. Direção de Alê Abreu. Brasil: Espaço Filmes, 2013. Disney+ (85 min.).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

ZAPPONE, M. H.; NASCIMENTO, S. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 32, p. 165-188, 1 mar. 2021.

ANEXO III - ATIVIDADE COM VARIAÇÃO DIATÓPICA

Vamos conversar?

1. Analise as imagens abaixo para a discussão.



Disponível em <https://www.pareceolablog.com.br/index.php/fr/blog/veriecoo-linguistica>
Acesso em 20 de jun. de 2022.



Disponível em <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-aprender/roteiros-de-estudo/estudo-em-casa-veriecoo-linguistica/>
Acesso em 20 de jun. de 2022.

- Você conhece essas palavras dos quadros acima?
- Você utiliza alguma dessas palavras no seu cotidiano? Se sim, qual?
- Você conhece o significado de todas elas?
- Você poderia explicar o motivo de todas elas, mesmo em língua portuguesa, não fazerem parte do seu cotidiano e o por quê de fazerem parte do cotidiano de outros brasileiros?

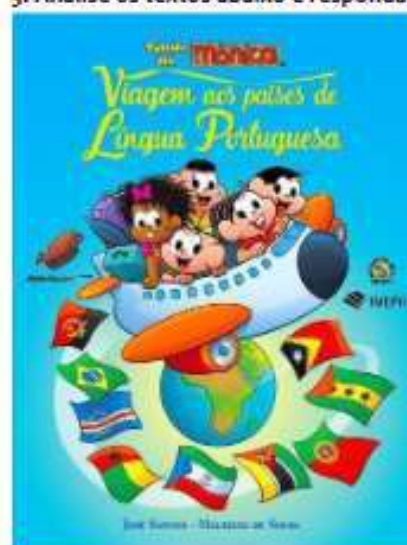
Colocando a cabeça para pensar

2. Anote, no seu caderno, as palavras dos quadros acima utilizadas por você.

- Agora, em grupo, discuta com os colegas e apontem as palavras que aparecem na maioria das listas de vocês. Por que vocês utilizam as mesmas palavras?
- Vamos confeccionar uma nuvem de palavras com elas?

O português pelo mundo

3. Analise os textos abaixo e responda as questões.



Disponível em <https://www.diariodocasa.com.br/noticia/0088349-turma-de-manha-faz-viagem-em-palaco-da-lingua-portuguesa> Acesso em 20 de jun. de 2022.



Disponível em <https://www.facebook.com/MuseuDaLinguaPortuguesa/photos/a.333409793438179/1130272616174412/?type=3> Acesso em 20 de jun. de 2022.

- Analizando as bandeiras na capa da revista “Viagem aos países de Língua Portuguesa: quantos e quais são os que falam português no mundo?
- Qual país deu origem ao português falado no Brasil?
- Quais países têm a língua portuguesa como idioma materno além do Brasil e Portugal?
- Qual país tem o maior número de pessoas que falam língua portuguesa? Justifique.
- Você acredita que o português falado em todos esses países é o mesmo que falamos aqui no Brasil? Podemos concluir que dependendo da localização geográfica há diferença do português pelo mundo?
- Todos os brasileiros falam a língua portuguesa da mesma forma? Há diferença do português brasileiro nas diferentes regiões do país? Justifique.

O português moçambicano

- Analise a nuvem de palavras e responda as perguntas.



- Você saberia responder de qual língua são provenientes as palavras da nuvem acima?
- Você conhece alguma delas?
- Pensando, agora, que são provenientes do idioma moçambicano explique a relação delas com a nossa língua?

- Tente relacionar o significado de algumas delas a partir dos trechos do livro “Terra sonâmbula”, de Mia Couto.

- Roda à volta do **machimbombo**. O veículo se despistara, ficara meio atravessado na rodovia.
- Em tempos de guerra filhos são um peso que trapalha **maningue**.
- No ajunto de todos, empurrámos o **concho**. Peso tão cheio nunca eu vi. O puxar do barco demorou todo o dia.
- Esta doença se chama mantakassa. Você comeu mandioca azeda, dessas amargas que fermentam venenos, dessas que chamamos de **maquela**.
- Fui subindo a rua que se espreguiçava na colina, igual um **penembe**, esses lagartos compridões.
- Só o brigadeiro Silvério, seu distante amante, era um homem muito inteiro, sem **minhufas** de ninguém.
- Era o **xipoco**, a aparição que me surgira na praia de Tandissico. Aquele barco estava espiritado, guardado contra intrusos.

Falamos todos a mesma língua

- Que tal, para finalizar, pesquisarmos os diversos falares das diferentes partes do país? Mãos à obra!

ANEXO IV - ATIVIDADE COM O CONTEXTO HISTÓRICO

Vamos conversar?

1. Após assistir ao trailer do filme, ler a sinopse e analisar a foto responda.



Disponível em: <https://univoxaqui.com/noticias/capiteo-america-guerra-civil-ganha-mais-um-centas-com-os-herois-se-enfrentando/> Acesso em: 13 de set. de 2022.

- Você já assistiu a esse filme da foto?
- Por que ele recebe o nome de "Capitão América: Guerra Civil"?
- O que seria uma guerra civil? Tente justificar.

2. Leia a definição de Guerra Civil, assista ao trailer e leia a sinopse do filme para responder às demais questões.

A Guerra Civil é comumente definida como uma disputa ou conflito armado entre grupos civis opostos dentro de um país. O termo "civil" é uma palavra de origem latina – civilis, e significa "cidadão". Na era moderna, podemos caracterizar cidadão como toda pessoa que possui direitos que são protegidos pelas leis do Estado.

Disponível em: <https://www.politica.com.br/guerra-civil-o-que-e/> Acesso em: 13 de set. de 2022.

SINOPSE DE "CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL"

Em Capitão América: Guerra Civil, Steve Rogers (Chris Evans) é o atual líder dos Vingadores, super-grupo de heróis formado por Viúva Negra (Scarlett Johansson), Feiticeira Escarlate (Elizabeth Olsen), Visão (Paul Bettany), Falcão (Anthony Mackie) e Máquina de Combate (Don Cheadle). O ataque de Ultron fez com que os políticos buscassem algum meio de controlar os super-heróis, já que seus atos afetam toda a humanidade. Tal decisão coloca o Capitão América em rota de colisão com Tony Stark (Robert Downey Jr.), o Homem de Ferro.

Disponível em: <https://www.edorocinema.com/filmes/filme-215143/> Acesso em: 13 de set. de 2022.

- Por que podemos dizer que, no filme, há uma guerra civil?
- Qual a motivação da guerra desencadeada no filme?
- Qual o contexto histórico do filme?

Colocando a cabeça para pensar

3. Leia o trecho sobre o contexto histórico do livro "Terra Sonâmbula" e organize os fatos segundo as datas.

"A independência de Moçambique em relação a Portugal foi oficializada em 25 de junho de 1975. Em seguida, o Estado passou a contar com um modelo de partido único. Assim, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), de ideologia marxista-leninista, assumiu o governo do país.

No entanto, aproximadamente dois anos depois, em 30 de maio de 1977, foi iniciada uma guerra civil. Para combater o governo da Frelimo, surgiu uma força de oposição, a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo). Assim, o conflito só teve fim em 4 de outubro de 1992, quando os dois lados assinaram o Acordo Geral de Paz."

Disponível em: <https://brasilscola.uol.com.br/literatura/terra-sonambula.html> Acesso em: 13 de set. de 2022.

- [] a. Fim da Guerra Civil Moçambicana.
- [] b. Independência moçambicana.
- [] c. Assinatura do Acordo Geral de Paz.
- [] d. Início da Guerra Civil Moçambicana.

4. Assista a notícia "Guerra em Moçambique terminou há 20 anos" e leia o texto sobre guerra civil e responda as questões.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=QrzIsAEFLXQ>

Diversas variáveis podem acabar desencadeando em uma insatisfação popular, revolta e, por fim, culminar em uma guerra civil. As razões mais comuns são instabilidade política e disputa territorial. Porém, a existência de divergências ideológicas, religiosas e culturais também pode fomentar conflitos.

Em geral, as guerras civis se iniciam por algum grupo da sociedade se sentir desfavorecido em comparação a outros e, assim, iniciar o conflito na busca por reivindicar seus direitos. Também pode ocorrer por um grupo se sentir diferente do outro, não se sentir pertencente à Nação, e demandar sua autonomia. Alguns países conseguiram conquistar sua independência ou mudar governos a partir de uma guerra civil.

[...]

Conflitos armados, como do caso sírio, são capazes de gerar consequências imensuráveis, como a morte de diversas pessoas, envolvidas ou não com os grupos em combate.

O especialista no assunto, Maurizio Giuliano, do UNIC Rio (Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil), em um evento, em 2017, declarou que antes da I e II Guerra Mundial apenas 10% das vítimas de conflitos armados eram civis. Após esse período histórico, ele informa que houve a inversão desse número e agora estima-se que 90% dos mortos são civis.

Além disso, outros reflexos que podemos mencionar é a escassez de alimentos e bens de consumo, pois o abastecimento em diversas cidades fica interrompido, por exemplo, se construções e estradas foram atingidas e destruídas.

ANEXO V - ATIVIDADE COM O GÊNERO DIÁRIO E OS ASPECTOS DA OBRA

Vamos conversar?

1. Leia o texto abaixo e responda as questões.

Quinto dia: 31 de outubro de 2016

Meditando nas aventuras vividas por Muidinga e seu velho tio no livro "Terra Sonâmbula", percebo que algumas vezes reclamo de coisas tão pequenas, tão superficiais. Toda a sofrimento descrito no livro, tanto das personagens quanto do contexto geral da obra, me faz pensar um pouco mais na vida e dar mais valor a ela, principalmente por morar num lugar que não é o melhor lugar do mundo, mas que é abençoado por Deus. Isso não tenho dúvidas.

A aventura dos dois me mostra o quanto é importante valorizar as pessoas que estão do nosso lado: família, amigos, etc. Fico tão preocupada com tantas coisas, e às vezes acabo esquecendo das principais. Sinceramente, quando comecei a leitura não imaginava que ela me levaria a refletir nessas coisas, mas esse é o poder da arte: tocar no íntimo de nosso ser, nos levar a sensações quase que indescritíveis.

Adaptado de < <http://johnetassilva.blogspot.com/2016/10/diario-de-leitura-do-livro-terra.html> > Acesso em 18 de set. de 2022.

- Você conhece o gênero textual do excerto acima?
- Qual o assunto principal dele?
- Qual livro está sendo lido pelo aluno em questão?
- Qual o parecer dele sobre o livro?
- Você já ouviu falar desse livro?

2. Leia a sinopse do livro, presente da edição de 2007 da Editora Companhia das Letras.

Na Moçambique pós-independência, mergulhada em uma devastadora guerra civil, dois companheiros de viagem, o velho Tuahir e o menino Muidinga, deparam com um ônibus incendiado que lhes servirá de abrigo. Ao lado do ônibus, encontram uma mala. Dentro dela, descobrem o diário de Kindzu, outro fugitivo das atrocidades da guerra. Os doze cadernos que compõem o diário estão recheados de histórias e fantasias míticas ancoradas tanto na cultura tradicional do sudeste da África quanto na vivência dos horrores de um conflito que parece um pesadelo sem fim.

- Quais personagens aparecem aqui e foram citados no diário de leitura do exercício 1?
- Qual personagem aparece aqui e que ainda não havia sido citado?
- Em qual contexto histórico se passa a história em questão?
- Onde se abrigam os personagens da obra?
- Os três personagens participam da história ao mesmo tempo?

3. Agora analise as capas disponíveis das edições do livro.



- Qual capa você gostou mais? Justifique.
- Há alguma relação entre as diferentes capas do livro? Qual ou quais?
- Qual capa representa melhor a ideia do livro presente tanto no diário de leitura quanto na sinopse? Justifique.

Colocando a cabeça para pensar

4. Agora leia as características principais do diário e assinale aquelas que estão presentes no diário do exercício 1.

- [] O diário é um texto narrativo de caráter pessoal, em que registramos, relatamos fatos de nosso cotidiano, ideias, emoções e segredos;
- [] Em geral, a página do diário apresenta data, mesmo quando o texto não é muito longo;
- [] Em seguida, apresenta-se o vocativo, isto é, a quem o autor se dirige (que nem sempre é real, normalmente, é o próprio diário);
- [] No corpo do texto, ou seja, nos parágrafos seguintes, o escritor do diário relata fatos que estão acontecendo no seu dia a dia, seu cotidiano, logo, a narrativa acontece em 1ª pessoa;
- [] A linguagem empregada em um diário depende bastante do contexto em que ele aparece, mas, geralmente, a linguagem é mais informal;
- [] As ações descritas em um diário costumam estar no tempo presente e no pretérito perfeito do indicativo, uma vez que os fatos ainda estão em curso ou aconteceram em um passado recente;
- [] Assim como em uma carta, ao final de uma página de diário, seu produtor se despede de seu interlocutor e assina o diário;
- [] Há vários tipos de diários: diário íntimo/pessoal, diário de viagem, diário de leitura, diário ficcional, diário de campo, por exemplo;
- [] O diário ficcional se parece muito com o diário pessoal, mas quem escreve é um escritor profissional e quem narra os acontecimentos e fala de seus sentimentos é um personagem criado por ele;
- [] O objetivo do diário pessoal não é ser publicado, desse modo, ele pode ser mais informal, por exemplo. Já o diário ficcional, costuma ter fins comerciais e há por trás dele uma estratégia de escrita pensada pelo escritor.

Disponível em < http://inec.pueria.org.br/arquivosdescolares/inec_fundamental/lingua-portuguesa-genero-textual-diario-e-autobiografia > Acesso em: 18 de set. de 2022.

5. Leia as dicas sobre o diário de leitura e escreva a primeira página do seu diário de leitura do livro "Terra Sonâmbula", falando sobre suas expectativas para a leitura.

O diário literário – ou diário de leitura – é um tipo de diário no qual você colocará as informações de um livro que esteja lendo e falar um pouco sobre ele. Segue uma sugestão de organização do seu diário de leitura:

- Pequeno resumo da história;
- O que mais gostou no livro e os respectivos motivos;
- O que não gostou no livro e os respectivos motivos;
- O que você aprendeu com a leitura;
- O que você sentiu durante a leitura? Você lembrou-se de algo?
- A leitura foi tranquila ou você teve alguma dificuldade? Se sim, explique qual.

ANEXO VI - ATIVIDADE FINAL**Atividade final – Letramento literário “Terra sonâmbula”**

1. Esse foi o primeiro livro completo que você leu? Fale um pouco sobre suas leituras.

2. Suas expectativas com relação ao livro foram alcançadas? Justifique.

3. Você acredita que ler literatura faz com que conheçamos mais o mundo ao nosso redor? Explique.

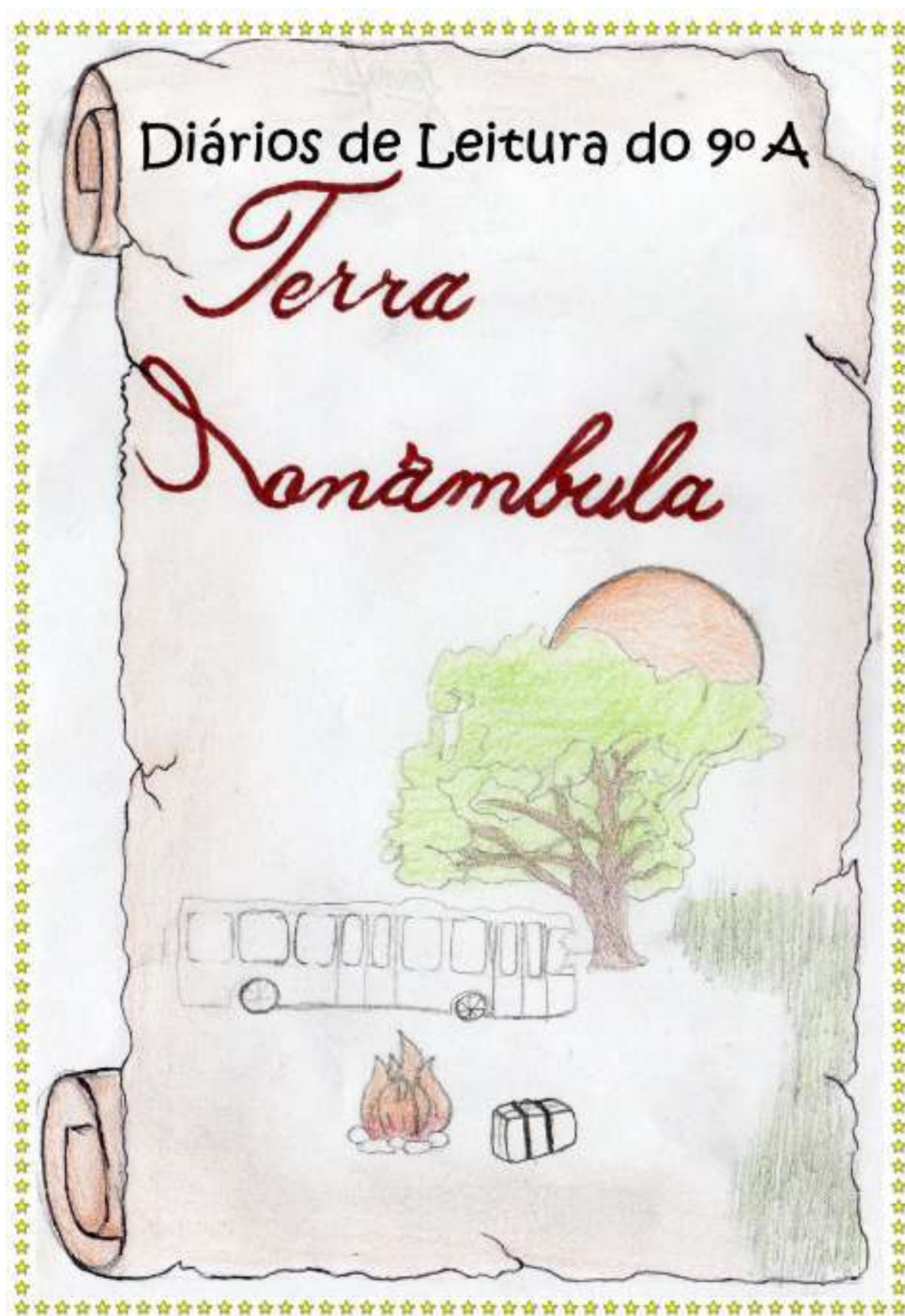
4. O que você levará da leitura desse livro para a sua vida?

5. Você comentou ou dividiu um pouco da leitura desse livro com alguém fora da escola? Com quem e como foi?

6. Você tem planos para novas leituras? Quais?

7. A literatura para mim é...

ANEXO VII - DIÁRIOS DE LEITURA DO 9º A



Contextualizando a variante linguística da obra "Terra sonâmbula"

Há oito países, além do Brasil, que tem o português como língua materna: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste.

O livro "Terra sonâmbula" foi escrito pelo autor moçambicano Mia Couto e lançado no ano de 2016.



O português falado no Brasil sofre diversas variações a partir de vários fatores, e um deles é a localização. Quando analisamos a língua portuguesa como um todo percebemos que a variação diatópica também fica evidente quando vamos ler um livro escrito em outro país de língua portuguesa como, por exemplo, "Terra sonâmbula".

No livro aparecem várias palavras que não são comuns ao português brasileiro e vale a pena entendê-las antes de iniciar a leitura. Ônibus é "machimbombo", espírito é "xipoco", plantação é "machamba", barco é "concho", medo é "minhufa" e etc.



Contextualizando histórica de "Terra Sonâmbula"

O livro traz à tona uma Moçambique devastada pela Guerra Civil e a contextualização desse período histórico é imprescindível para compreender a obra.

O que é Guerra Civil?

A Guerra Civil é comumente definida como uma disputa ou conflito armado entre grupos civis opostos dentro de um país. O termo "civil" é uma palavra de origem latina – *civilis*, e significa "cidadão". Na era moderna, podemos caracterizar cidadão como **toda pessoa que possui direitos que são protegidos pelas leis do Estado.**

Disponível em < <https://www.politize.com.br/guerra-civil-o-que-e/> > Acesso em 13 de set. de 2022.

É possível contextualizar o conceito de Guerra Civil a partir da análise do filme "Capitão América: Guerra Civil".

SINOPSE DE "CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL"



Em Capitão América: Guerra Civil, Steve Rogers (Chris Evans) é o atual líder dos Vingadores, super-grupo de heróis formado por Viúva Negra (Scarlett Johansson), Feiticeira Escarlata (Elizabeth Olsen), Visão (Paul Bettany), Falcão (Anthony Mackie) e

Máquina de Combate (Don Cheadle). O ataque de Ultron fez com que os políticos buscassem algum meio de controlar os super-heróis, já que seus atos afetam toda a humanidade. Tal decisão coloca o Capitão América em rota de colisão com Tony Stark (Robert Downey Jr.), o Homem de Ferro.

Disponível em < <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-215143/> > Acesso em 13 de set. de 2022.

E entender mais a fundo a Guerra Civil Moçambicana analisando desde a independência de Portugal em 1975.

"A independência de Moçambique em relação a Portugal foi oficializada em 25 de junho de 1975. Em seguida, o Estado passou a contar com um modelo de partido único. Assim, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), de ideologia marxista-leninista, assumiu o governo do país.

No entanto, aproximadamente dois anos depois, em 30 de maio de 1977, foi iniciada uma guerra civil. Para combater o governo da Frelimo, surgiu uma força de oposição, a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo). Assim, o conflito só teve fim em 4 de outubro de 1992, quando os dois lados assinaram o Acordo Geral de Paz."

Disponível em < <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/terra-sonambula.htm> > Acesso em 13 de set. de 2022.

Contextualizando a leitura inicial

Fizemos a leitura das capas do livro “Terra Sonâmbula” e da sinopse do livro.



“Um ônibus incendiado em uma estrada poeirenta serve de abrigo ao velho Tuahir e ao menino Muidinga, em fuga da guerra civil devastadora que grassa por toda parte em Moçambique. Como se sabe, depois de dez anos de guerra anticolonial (1965-75), o país do sudeste africano viu-se às voltas com um longo e sangrento conflito interno que se estendeu de 1976 a 1992. O veículo está cheio de corpos carbonizados. Mas há também um outro corpo à beira da estrada, junto a uma mala que abriga os “cadernos de Kindzu”, o longo diário do morto em questão. A partir daí, duas histórias são narradas paralelamente: a viagem de Tuahir e Muidinga, e, em flashback, o percurso de Kindzu em busca dos naparamas, guerreiros tradicionais, abençoados pelos feiticeiros, que são, aos olhos do garoto, a única esperança contra os senhores da guerra. Terra Sonâmbula - considerado por júri especial da Feira do Livro de Zimbabwe um dos doze melhores livros africanos do século XX e agora reeditado no Brasil pela Companhia das Letras - é um romance em abismo, escrito numa prosa poética que remete a Guimarães Rosa. Couto se vale também de recursos do realismo mágico e da arte narrativa tradicional africana para compor esta bela fábula, que nos ensina que sonhar, mesmo nas condições mais adversas, é um elemento indispensável para se continuar vivendo.”

Disponível em <<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535927016/terra-sonambula>> Acesso em 01 de out. de 2022.

Diários de leitura da 9A
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Primeiro dia de leitura - Análise inicial

São Paulo, 19 de outubro de 2022.

"Tenho uma boa expectativa sobre o livro já que a história se passa em uma Moçambique arrasada com apenas dois personagens: um menino e um velho. Eles acham uma mala cheia de diários... Bom, gostei porque a história nos obriga a imaginar o cenário.

O que aprendi bem é que a união faz a força."

- A.C.G. -

"Hoje lemos a sinopse da "Terra sonâmbula, analisamos as capas e a que mais gostei foi a primeira porque mostra o ônibus no qual eles se abrigaram, etc...

Fico imaginando o Muidinga nessa situação de guerra sozinho, e o velho Tuahir encontra o menino perdido e o ajuda. Eles encontram um ônibus no meio da guerra para se abrigar. Achei muito triste eles em uma situação dessas, mas espero que nos próximos capítulos consigam sair dessa. Achei a leitura muito tranquila de entender e a história é muito interessante. Fico ansiosa pelos próximos capítulos."

- B.B.B. -

"Lemos a sinopse e as diferentes capas do livro "Terra sonâmbula", fazendo com que eu ficasse bastante interessada na história. Os personagens estão lutando pela vida durante a guerra, então como esse livro vai me fazer gerar reflexões, talvez eu me coloque no lugar do menino Muidinga. Às vezes somos exigentes demais, com o que comer, em qual cama dormir, então é muito difícil imaginar se abrigar em um ônibus cheirando a podridão e a queimado, já que aquele veículo estava cheio de corpos carbonizados."

- B.D.A. -

"Hoje começamos a ler o livro "Terra Sonâmbula" e vimos as capas dele. Gostei mais da capa com a terra no meio porque dá para esperar várias coisas. Eu aprendi que é importante valorizar as pessoas que estão em nossa volta.

Imagine como deve ser ruim para o menino Muidinga ficar por um tempo sozinho na guerra. O menino e o velho encontraram uma mala cheia de livros dentro e, para passar o tempo, começaram a ler e descobriram que era um diário de um homem que morreu antes da guerra."

- G.L.M. -

"Hoje iniciamos a aula lendo a sinopse do livro "Terra sonâmbula" e pude perceber que há dois personagens principais: o garoto e o velho. Espero

que o garoto fique bem e que consiga encontrar seus pais, e também que a guerra acabe." - D.M.A. -

"A guerra de Moçambique acontece de uma maneira "brutal", e nela um garotinho é encontrado sozinho até chegar um senhor, assim os dois se abrigam em um ônibus, logo achando a mala e se interessa pela leitura. Entendi que foi difícil até mesmo para se abrigar mas espero que o garoto reencontre seus pais ou que a guerra acabe o quanto antes." - D.D.M. -

"Eu espero muita coisa dessa história. Bom... acho que eu vou conseguir me colocar no lugar do personagem, sentir a adrenalina.

Pela sinopse, o livro parece ser interessante, fiquei até com vontade de conhecer a história. Deve ser tão difícil ficar no meio de uma guerra civil sozinho, mas ainda bem que Muidinga tem o velho Tuahir ao seu lado. Espero que fique bem." - J.D.D.D. -

"Para dar valor na vida não precisa ter casa boa para morar, você tem que ter muita fé para tudo que for enquanto valorizamos pessoas da nossa família. Imagino como deve ser estar no meio dessa situação, então espero que eles fiquem bem.

Enquanto minha impressão sobre isso, não consigo descrever o que estou pensando sobre a Guerra Civil." - K.A.D. -

"Um diário que fala sobre uma família que não tinha nem canto para ir e foi para guerra. Isso não pode acontecer com ele porque é uma criança sem muita força e para se proteger entra no ônibus." - K.F.P. -

"Hoje lemos uma sinopse do livro "Terra sonâmbula" e analisamos suas capas e uma crítica sobre. O livro conta a história de Muidinga e seu tio velho, Tuahir. O menino lê os onze diários de Kindzu e seu passado na guerra.

Nessa história não espero algo feliz, talvez haja. Vejo que vai ser horrível a situação deles, mas não sei se posso esperar um final bom, ou qualquer felicidade na história." - P.D.M.B. -

"Hoje nós lemos sobre o livro "Terra sonâmbula" e vimos as capas dele. Gostei mais da capa com o planeta Terra no meio porque podemos ter uma expectativa e imaginação só olhando para ela. Podemos até fazer uma história olhando a capa do livro. Podemos fazer nossa própria história. Aprendi o quanto é importante valorizar as pessoas que estão do nosso lado e também precisamos nos colocar no lugar delas. Não sei o que estão passando na vida ou o que está acontecendo com eles." - R.F.C. -

6

"Hoje lemos o livro de um menino na guerra sozinho, tinha perdido os seus pais e um velho estava cuidando dele. Eles moravam em um ônibus por causa da guerra. Deve ser difícil ter acontecido tudo isso: perdeu os pais na guerra e foi morar no ônibus. Eu espero que essa guerra acabe e não gostei de ter acontecido uma guerra no momento errado. Gostei de ter um velho cuidando do menino. Espero que ele se cuide!"

- D.B.D. -

"Lindo diário, queria dizer que começamos a ler o livro "Terra Sonâmbula", e queria refletir sobre algumas coisas que sinto. Tenho muita dó de uma criança sozinho, mas nosso Deus mandou um senhorzinho para cuidar daquela criança. Imagino-o chorando, querendo a presença dos pais. Não espero logo chegar no final. Até a próxima!"

- V.D.D. -



Trechos do Primeiro Capítulo

“Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os vivos se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 5), Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“O miúdo se levanta e escolhe entre os papéis, receando rasgar uma folha escrita. Acaba por arrancar a capa de um dos cadernos. Para fazer fogo usa esse papel. Depois se senta ao lado da fogueira, ajeita os cadernos e começa a ler. Balbucia letra a letra, percorrendo o lento desenho de cada uma. Sorri com a satisfação de uma conquista.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 8), Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“Deixei o caminho antigo da casa, olhei a paisagem, o paciente verde. Meus olhos derretiam aquelas visões, fosse para guardar o passado em navegáveis águas. Era noite quando a canoa desatou o caminho. O escuro me fechava, apagando os lugares que foram meus. Sem que eu soubesse começava uma viagem que iria matar certezas da minha infância. Os ensinamentos da escola, os conselhos do pastor Afonso, os sonhos de Surendra: tudo isso iria esvair na dúvida. Me olhei, e me vendo leve, sem carga, lembrei as palavras de meu pai:

— Quem não tem amigo é que viaja sem bagagem.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 24-25), Companhia das Letras. Edição do Kindle.)



Diários de Leitura do 9A.
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Segundo dia de leitura - Capítulo 1

São Paulo, 24 de outubro de 2022.

"Hoje lemos o primeiro capítulo do livro "Terra sonâmbula". Gostei bastante pois Tuahir e Muidinga acharam Kindzu e sua mala, mas infelizmente ele não estava mais vivo. Em sua mala havia seus diários e suprimentos. O que surpreende os dois é que Kindzu não havia sido incinerado como os corpos no machimbombo. Ao voltar para o autocarro Muiding lê os diários ao velho e assim ouvem as histórias de Kindzu."

- A.C.G. -

"Hoje começamos a ler o primeiro capítulo do diário, e nesse capítulo Tuahir e o menino Muidinga encontram um ônibus abandonado, e como eles estavam no meio da guerra não tinha lugar para se abrigarem então decidiram se abrigar no ônibus já que era a única solução deles.

Imagino como deve ter sido difícil para eles ver já que onde eles viviam estava naquela situação, cheios de corpos queimados."

- B.B.B. -

"Querido diário. Hoje li o primeiro capítulo de "Terra sonâmbula" e, mesmo esperando tanta coisa, me surpreendi. É uma história bastante interessante, com uma realidade bastante difícil e realista, que prende nossa atenção com cada detalhe e a curiosidade de como essa história vai acabar.

Conhecendo-os um pouco sentimos o mínimo de esperança de que vão superar aquela situação de guerra, de morte, aquela situação que nem estamos mais vivendo, e só sobrevivendo."

- B.D.A. -

"Hoje lemos o primeiro capítulo e achei muito interessante. Achei que o velho evita demonstrar sentimentos talvez porque se ele não sentir algo não sente dor, por isso ele parece ser seco, grosso e sem sentimentos. Achei muito interessante e já estou ansiosa para o próximo capítulo."

- G.L.M. -

"Hoje começamos a ler o primeiro capítulo de "Terra sonâmbula". Tuahir e o menino encontram um ônibus e o velho fala para eles se abrigarem lá, mas o menino fica com medo de bandidos atacarem e também sente-se mal por ter vários corpos queimados no ônibus. Tuahir falou para o menino que eles iriam retirar todos os corpos do ônibus mas quando eles foram retirar o último corpo viram o corpo que não tinha sido queimado mas sim levado um tiro pois a camisa estava cheia de sangue."

- J.M.A. -

9

"No capítulo de hoje descobrimos que o garoto tinha uma amizade com o indiano, porém sua família e seu vilarejo não gostavam dele; tendo como consequência sua loja queimada. Logo, o indiano decidiu ir embora, deixando o garoto triste e fazendo-o decidir que ele seria um "soldado sagrado" e partindo em sua jornada."
- I.S.M. -

"Me surpreendi com o final, entregou tudo nesse capítulo. Tive tudo o que eu esperava e até o que não esperei."

Foi a primeira vez que li a história, mas já me interessei muito para terminar de ler. Me emocionei na parte que ele se pergunta: "Sem família o que somos?". Consegui assimilar o que ele passa na vida com a minha. Percebi que ele apresenta muita tristeza, como se estivesse adquirindo depressão."
- J.S.D.S. -

"Hoje li o primeiro capítulo de "Terra sonâmbula" e me deparei com situações inesperadas. Fico me perguntando: o que aconteceu com Junhito, irmãos de Kindzu? A mãe de Kindzu está realmente grávida? E Kindzu, ele se tornou um naparama?"

Discuti alguns assuntos com a turma e vi uma relação com a realidade, a guerra. Rússia e Ucrânia estão em conflito.

Minhas expectativas estão aumentando. Fico me perguntando o que terá pela frente? Que tipo de situações vou encontrar lendo?" - P.S.M.B. -

"Lindo diário, hoje começamos a ler o primeiro capítulo e já lemos o primeiro diário de Kindzu. Nesse diário fala sobre a vida dele. Reparei que teve muita perda na vida de Kindzu. Me doeu muito que o irmão, Junhito, está desaparecido, o pai está morto, o pastor está morto e a loucura de sua mãe. Então é isso. Até a próxima!"
- V.S.D. -



Trechos do Segundo Capítulo

“O jovem passa a mão pelo caderno, como se palpasse as letras. Ainda agora ele se admira: afinal, sabia ler? Que outras habilidades poderia fazer e que ainda desconhecia?”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 26), Companhia das Letras, Edição do Kindle.)

“Então ele com um pequeno pau rabisca na poeira do chão: “AZUL”. Fica a olhar o desenho, com a cabeça inclinada sobre o ombro. Afinal, ele também sabia escrever? Averiguou as mãos quase com medo. Que pessoa estava em si e lhe ia chegando com o tempo? Esse outro gostaria dele? Chamar-se-ia Muidinga? Ou teria outro nome, desses assimilados, de usar em documento?”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 28), Companhia das Letras, Edição do Kindle.)

“Muidinga arruma uns paus secos e transporta consigo os escritos de Kindzu. Acende o fogo na berma da estrada. Depois, se instala para ler em comodidade o segundo caderno. A voz de Tuahir o sobressalta: — Não vai ler isso sozinho, pois não?”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 30), Companhia das Letras, Edição do Kindle.)

“Eu lhe queria guardar no mais do tempo, amolecer em estado de filho. Ele acedeu demorar-se um tantito. Nos sentámos na praia de areia brilhante. Eu desejava que ele me contasse as histórias que nunca tinha desfiado. Mas ele ficou suspenso, fechado como era seu costume. Para entreter o silêncio peguei um pauzito e pus-me a riscar a terra. O chão estava crivejado de casinhas de caranguejo. De vez em quando espreitavam, lançando seus olhos telesféricos. Mas o sonho me dava mais sono. Era dessas profundezas que só a infância concede.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 36), Companhia das Letras, Edição do Kindle.)

Diários de Leitura do 9A
Livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Terceiro dia de leitura - Capítulo 2

São Paulo, 26 de outubro de 2022.

"No segundo capítulo Muidinga termina de ler o primeiro capítulo do diário e, juntamente com o Tuahir, vai dormir. No meio da noite Muidinga acorda com um animal lambendo seu rosto rapidamente e Tuahir fala para o menino não se mexer. Depois do susto eles descobrem que o animal era um cabrito. Vendo isso eles tentam capturá-lo. Depois de falhar eles voltam para o autocarro e na volta eles encontram um elefante ferido vagando pela savana. Eles se assustam, mas Tuahir fala que esse era o efeito da guerra. Depois disso eles voltam a ler os diários de Kindzu." - A.C.G. -

"O que eu entendi foi que Muidinga não tinha o carinho da família e a única pessoa que ele tinha por perto era o velho Tuahir, que não dava ao menino o carinho que ele precisava: era muito rígido com Muidinga. E com Kindzu era quase a mesma coisa, não tinha o carinho paterno tanto que quando ele sonhou com o pai, no sonho Taimo nega ao filho um abraço.

Eu imagino como deve ser difícil não ter uma família e não ter um carinho que precisa. Espero entender mais no próximo capítulo. Fico ansiosa!" - B.D.D. -

"Querido diário. Agora lemos o segundo capítulo do livro. Devo dizer que reparei que há críticas não só sobre a guerra civil, mas sobre assuntos "menores", como o caso do relacionamento de Kindzu e seu pai. Há relacionamentos entre crianças e adultos que são duras, que parecem até que não há algum sentimento positivo, assim não gerando confianças, há desentendimentos. É importante dizer que nos relacionamentos saudáveis há confiança, há carinho, há amor.

Uma coisa que me interessei bastante sobre a capa do livro é que sabem exatamente o que tirar da história para retratar aquela situação. Por exemplo, a descrição do machimbombo, a sensação de vazio, etc.

Fiquei com dó de Kindzu e de Muidinga pelo jeito que eles são tratados, mas suponho que existia uma razão para que o velho Tuahir e o pai de dono dos diários serem assim." - B.D.A. -

"Hoje lemos o segundo capítulo do livro e a parte que mais me chamou a atenção foi quando Muidinga pega os livros de Kindzu para ocupar o tempo, porque ele tem medo do escuro e das coisas que pode haver nele. Essa

12

é a realidade que várias pessoas vivem, tanto crianças quanto adultos, ou até idosos.”

- G.L.M. -

“Hoje começamos lendo o segundo capítulo de “Terra sonâmbula”. Muidinga estava lendo um dos livros encontrados na mala. Ele começa a espiar o velho e vê que ele está dormindo. No outro dia Tuahir vai procurar lenha, o menino fica lendo pois só consegue pensar no livro. Tuahir já estava bravo, mais bravo ainda quando o menino chamou-o de tio. O velho não gostou de ser chamado assim pois não queria se apegar ao menino.”

- J.M.A. -

“Voltando a leitura dos cadernos de Kindzu descobrimos que ele tinha “sonhos” com seu pai morto, nos quais ele achava que por não seguir as tradições seu pai lhe atormentava. Muidinga encontra um cabrito e um elefante, mostrando que o mundo estava acabado.”

- J.S.M. -

“Diário, aconteceu muita coisa inesperada. Consegui me colocar no lugar de Kindzu em relação ao sentimento de necessidade de atenção paterna. Acho que a forma como ele lida com isso é interessante. Tudo o que eu esperava entregou!”

- J.S.D.S. -

“O que me chamou a atenção foi que o pai do menino deveria ter dado mais atenção ao filho. O pesadelo que o menino teve foi que o pai dele dava mais atenção para ele, até remou com o dedo para não deixar rastro para o fantasma. Kindzu queria mais atenção do pai, sentiu falta da presença dele.”

- K.A.S. -

“Hoje eu li o segundo capítulo e vi mais situações que não esperava, a representação da terra como o elefante, o mundo sem cor durante a guerra e a falta de afeto paternal na infância de Kindzu.

Um assunto discutido foi o sonho com Taimo, pai de Kindzu. A forma como ele projetou o carinho que não teve retrata as milhares de crianças que não tiveram amor paternal e maternal.

Minhas expectativas estão se transformando na mais pura tristeza. Sei que agora não posso esperar momentos felizes e sim aproveitá-los como Muidinga aproveitou os diários de Kindzu.”

- P.S.M.B. -

“Lindo diário, hoje começamos a ler o segundo capítulo. A história de Kindzu é bem igual a realidade do nosso mundo. Kindzu queria um pai que desse o carinho que ele queria, por isso ele sonhou com o pai. Então é só. Até a próxima!”

- V.S.Q. -

Preços da Terceira Capítulo

“E o velho ajudou o miúdo a dobrar as pernas. Ficou à espera que a morte viesse. Passou-se tempo sem que o moço se tornasse em pessoa concluída. E se passou ao inverso do esperado. No dia seguinte, já Muidinga despertava, fortalecido. Era uma criança a nascer, quase em estado de saúde. O velho se contenta: seus filhos já quase não deixavam memória. Sentia saudade de ser pai, era como se voltasse a ser jovem.

— Te vais chamar Muidinga, decidiu.

Era o nome que tinha sido dado a seu filho mais velho, ido e esvaído nas minas do Rand.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 42-43). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“Ela só tinha um remédio para se melhorar: era contar sua história. Eu disse que a escutava, demorasse o tempo que demorasse. Ela me pediu que lhe soltasse. Ainda tremia, mas pouco. Então, me contou a sua história.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 50). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)



Diários de leitura do 9A
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Quarto dia de leitura - Capítulo 3

São Paulo, 31 de outubro de 2022.

"No capítulo de hoje Tuahir conta a verdadeira história de como achou Muidinga e também fala sobre sua doença. No início do capítulo eles decidem sair do autocarro e ir para as plantações que tinham ali perto. Ao chegar, Tuahir vê uma mandioca azeda em uma clareira e decide falar como conheceu o menino. Ele conta que foi chamado para enterrar seis crianças que morreram de uma doença misteriosa, causada por comer mandioca azeda. Quando Tuahir estava indo em direção as covas vê Muidinga usando suas últimas forças para se manter vivo. Ao ver isso, o velho se compadeceu e pediu para cuidar do menino."

- A.C.G. -

"Hoje lemos o capítulo três. Nesse capítulo me surpreendi bastante com o velho Tuahir, pois por ele ser bastante durão, demonstrou que se importava com Muidinga. Ele disse que o menino era seu sobrinho para que não o enterrassem vivo."

- B.S.S. -

"Querido, diário. Cadê o cabritinho, gente? O Muidinga com ele estava tão bonitinho. Mas, ao mesmo tempo, nós já esperávamos que o animal seria furtado por alguém no meio de tanto caos, fome e pobreza. Essa situação é desesperadora. Além disso, como a professora Renata disse, a bronca de Tuahir para o Muidinga nos faz lembrar uma relação entre pai e filho, se vê que eles já são isso."

Falando neles, sinto que o velho Tuahir, desde que salvou Muidinga, sente um amor paterno. Até porque, ele deu o nome do seu filho mais velho e chorou ao pensar que o menino iria morrer. Não acho que ele saiba algo mais sobre o passado do Muidinga, já que Tuahir encontrou-o e conheceu ali."

Agora, a experiência do Kindzu na ilha, que horrível! Me lembrou a política, geralmente cheia de mentiras, tanto que não sabemos em quem podemos confiar e, na parte da fome e do desespero das pessoas em sobreviver, não me surpreende mais."

- B.D.A. -

"Hoje lemos o terceiro capítulo e achei um pouco triste por causa de o velho e o miúdo precisarem sobreviver só e tendo que dividir a comida mesmo sendo pouca. Muidinga lia os livros para não ficar com medo do escuro."

- G.L.M. -

15

"Muidinga descobre sobre seu passado e, juntamente, sobre sua alergia a mandioca. Já no livro de Kindzu vimos que ele chega na ilha Matimati mas parte novamente pois o povo da ilha o expulsara. Já no meio da sua viagem aparece um anão, seu nome era tchóti, que ajuda em sua jornada, deixando a história a se desejar o pior."

- I.S.M. -

"Este capítulo confirmou que o velho Tuahir realmente se importa com o menino Muidinga. Na parte onde afirma que ele ficou desesperado quando viu que iriam enterrar o garoto vivo, e disse que era seu sobrinho para poupá-lo da morte. Acabei me surpreendendo, pois o velho é muito rígido."

Ele demonstrou sentimento quando chorou pelo fato de o garoto ter comido a mandioca, já que ele sabia que era venenosa. Comeu apenas para aliviar aquela fome."

Tuahir também se importou em fazer o menino não procurar os pais, para poupar o risco que correria ao sair para procurá-los."

- J.S.D.S. -

"Hoje eu li o terceiro capítulo e vi mais situações. Duas situações me deixaram surpreso e com perguntas: Quem é Farida? Qual é a sua história?"

Um assunto discutido foi a desigualdade: em Matimati algumas pessoas passavam fome e no Brasil e em outros países as pessoas passam pela mesma situação."

Minhas expectativas estão no capítulo anterior. A relação de Muidinga e Tuahir é maravilhosa, mas triste com o seu contexto."

- P.S.M.B. -

"Lindo diário, hoje começamos a ler o terceiro capítulo. Já sabemos que, sobre a história de Muidinga, o terceiro caderno de Kindzu é um pouco mais interessante que os outros. Achei boa a parte da pessoa que deu o barco para quem necessita. Ache que Kindzu vai cuidar de Farida. Então é só. Até a próxima!"

- V.S.Q. -

Trêças da Quarta Capítulo

“Era por causa do cansaço que ele não abria os dois olhos de uma só vez. O idoso homem tinha, apesar de tudo, seus pensamentos futuros. Para ele só havia uma maneira de ganhar aquela guerra: era ficar vivo, teimando no mesmo lugar. Não desejava nenhuma felicidade, nem sequer se deliciar com doces lembranças. Lhe bastava sobreviver, restar como um guarda daquela aldeia em ruínas. Agora ele amaldiçoa os que tinham saído dali.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 53-54). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“Farida era filha do Céu, estava condenada a não poder nunca olhar o arco-íris. Não lhe apresentaram à lua como fazem com todos os nascidos da sua terra. Cumpria um castigo ditado pelos milênios: era filha-gêmea, tinha nascido de uma morte. Na crença da sua gente, nascimento de gémeos é sinal de grande desgraça. No dia seguinte a ela ter nascido, foi declarado chimussi: a todos estava interdito lavar o chão. Caso uma enxada, nesse tempo, ferisse a terra, as chuvas deixariam de cair para sempre.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 57). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)



Diários de leitura do 9A
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Quinto dia de leitura - Capítulo 4

São Paulo, 07 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje Tuahir e Muindinga decidem explorar a região onde ocupa o autocarro, só que dessa vez enquanto eles andavam caíram num buraco: uma armadilha. Quando perceberam que não conseguiriam sair dali decidiram dormir e ao acordar na manhã do dia seguinte se assustaram ao ver um velho observando-os. Ele se chamava Diqueleto. Ele joga uma rede em direção, só que diferente do esperado pelos dois, eles só são retirados do buraco, o velho não os liberta das redes; leva-os para sua vila e lá decide enterrá-los porque em sua cabeça homem é como uma árvore que pode ser semeada."

- A.C.G. -

"O que mais me chamou atenção nesse capítulo foi que apareceu um personagem novo, o Diqueleto. E pelo que percebi ele era meio doidinho, queria enterrar os sobreviventes, porque na cabeça dele era tipo uma plantação: iriam brotar mais humanos. Uma das coisas que ele fazia também era deixar um olho fechado e o outro aberto por conta do cansaço, então ele ficava revezando. Ele teve a oportunidade de ir embora com os pais, mas para ele era muita covardia partir daquele lugar e deixá-lo morto.

Acho muito doido tudo isso, porque com tudo isso que aconteceu ele ficou "maluco"! Chegou ao ponto de querer enterrar os que estavam ali para brotar mais pessoas. Achei muito interessante esse capítulo."

- B.D.D. -

"Querido diário. Já irei comentar sobre o Diqueleto, que é um exemplo de que uma pessoa pode enlouquecer em meio a tantos problemas, quando alguém fica muito obcecado por algo. A obsessão em si é uma doença. Lembrei disso e, ao mesmo tempo, reconheci graças a uma série na qual havia um personagem que enlouqueceu a procura de notícias sobre sua esposa no fim do mundo. Se não enfrentarmos ou encararmos os nossos problemas do jeito certo, eles irão evoluir e virar até problemas mentais, em seguida, físicos.

Ultimamente, tenho refletido em como a vida é uma verdadeira ilusão. Sempre mentimos para nós mesmos que não tem nada grave nas pessoas e no mundo, que daqui em diante tudo vai melhorar, mas a cada dia que passa, quem nós confiamos sempre mentia para nós. No mundo só nasce mais e mais tragédias e as pessoas normalizam isso e seu sonho, sua ilusão de que vai ficar tudo bem, vai acabando. Você não consegue mais viver fora dessa

18

grande mentira, parece que você morreu, tanto que não sente mais nada. Essa deve ter sido a sensação da Farida." - B.D.A. -

"Hoje lemos o capítulo quatro e teve situações bem tristes, como a violência contra Farida. Também apareceu um novo personagem: Siqueleto. Ela era meio louca e queria enterrar os sobreviventes, porque na cabeça dele iam nascer mais humanos." - E.M.N.C. -

"Hoje lemos o quarto capítulo e achei muito forte e triste por conta da história de Farida, que pode ser parecida com a de qualquer outra mulher e isso é triste porque sabemos que existem homens com a mentalidade baixa. Essas coisas sempre acontecem com mulheres batalhadoras (donas de casa). Nenhuma mulher merece ficar traumatizada." - G.L.M. -

"Neste capítulo foi retratado algo que realmente acontece no mundo. O abuso sexual é algo cruel, às vezes chega em um patamar que você não sente confiança em si própria, você não consegue nem tomar banho sem se lembrar das cruéis cenas vividas. O pior de tudo isso é que tudo foi feito sem o consentimento, foi algo forçado.

Muitas mulheres sentem-se culpadas por não conseguir impedir aquilo, sentem nojo de seu próprio corpo, porque se não ficarem marcas físicas, ficarão psicológicas!

O abusador para se "defender" diz que foi culpa da vítima, que ela estava chamando atenção com roupas curtas. NADA JUSTIÇA O ATO!" - J.D.D.D. -

Tuahir muda muito seus pensamentos depois que começa a ler o livro de Kindzu. Pelo que eu entendi, Farida queria escapar da guerra que estava acontecendo. Ela foi protegida por sua segunda mãe já que mãe dela entregou-a para o padre da missão religiosa que cuida de crianças abandonadas.

Farida teve um filho de um abuso do padrasto. Ela queria cumprir o antigo sonho dela, que era sair do meio da guerra, viajar para uma terra que ficasse longe de todos os lugares e ficou sabendo do navio naufragado." - K.A.B. -

"Hoje eu li o quarto capítulo, vi uma situação dolorosa e, infelizmente, muito frequente. Eu tenho uma dívida: onde está o Gaspar, o filho de Farida?

Um assunto discutido foi o abuso sexual. Farida havia sido abusada, e isso acontece muito no mundo com mulheres, crianças e bebês. Uma mulher abusada ao engravidar tem os seus direitos, mas, infelizmente, não são reconhecidos.

19

Minhas expectativas estão fluindo, mas, definitivamente sei que haverá mais situações tristes e dolorosas do que felizes." - P.S.M.B. -

"Hoje lemos o quarto capítulo e achei a história muito forte e muito triste pelo que aconteceu com a história de Farida, e que pode acontecer com outras mulheres, já que tem homens bastante ruins para fazer isso com uma mulher. Às vezes não tem como ela se defender e isso é muito ruim. Nenhuma mulher merece isso porque ela pode ficar com trauma." - R.F.C. -

"Lindo diário, hoje começamos a ler o quarto capítulo. A vida de Farida é bem igual ao nosso mundo, pois teve uma vida bem complicada. Também reparei que a Virginia só queria proteger a filha adotiva, pois uma mãe faz tudo por um filho. Então é só. Até a próxima!" - V.S.O. -



Trêchos do Quinto Capítulo

— Não dorme, tio?

— Não. Desconsigo de dormir.

— É por causa do homem do rio.

— Nada. Nem lembro isso. É que sinto falta das estórias.

— Quais estórias?

— Essas que você lê nesses caderninhos. Esse fidamãe desse Kindzu já vive quase conosco.

— Deixei os cadernos lá no machimbombo. Mas eu já li outro caderno, mais à frente. Lhe posso contar o que diz, quase sei tudo de cabeça, palavra por palavra.

— Fala devagarinho para eu compreender. Se adormecer, não pára. Eu lhe ouço mesmo dormindo.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 73-74). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“Na realidade, eu já desistira de escutar. Pensava sobre as semelhanças entre mim e Farida. Entendia o que me unia àquela mulher: nós dois estávamos divididos entre dois mundos. A nossa memória se povoava de fantasmas da nossa aldeia. Esses fantasmas nos falavam em nossas línguas indígenas. Mas nós já só sabíamos sonhar em português. E já não havia aldeias no desenho do nosso futuro. Culpa da Missão, culpa do pastor Afonso, de Virgínia, de Surendra. E sobretudo, culpa nossa. Ambos queríamos partir. Ela queria sair para um novo mundo, eu queria desembarcar numa outra vida. Farida queria sair de África, eu queria encontrar um outro continente dentro de África. Mas uma diferença nos marcava: eu não tinha a força que ela ainda guardava. Não seria nunca capaz de me retirar, virar costas. Eu tinha a doença da baleia que morre na praia, com olhos postos no mar.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 76). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

Diários de leitura do 9A
Livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Sexto dia de leitura - Capítulo 5

São Paulo, 09 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje Siqueleto morreu. Embora Muidinga não tivesse intimidade com o falecido, ficou triste com o acontecido. Na esperança de encontrar a chuva, eles encontram um homem que cava um buraco para criar um rio, que vai em direção ao mar. De fato seu sonho se realiza, aquele rio se encheu e junto com isso ressurgiu a esperança daquele homem. Quando ele vai até a beirada do rio e uma corredeira o leva."

- A.C.G. -

"Essas páginas deixam bem claro que Kindzu corria atrás de seus sonhos, mesmo que tudo parecesse contrariá-lo. Podemos perceber que quanto mais difícil, Kindzu e Farida se gostavam mais."

Kindzu teve que ir mesmo não querendo sem Farida. Ele iria cumprir a sua missão de buscar Gaspar, filho dela. Iria com muita tristeza de deixá-la mas era ainda o motivo que fazia Kindzu feliz."

- A.P.B. -

"Hoje lemos o capítulo cinco. A parte que mais me chamou a atenção foi a que Kindzu vai embora, e Farida ficou no navio onde eles se abrigavam. Outra coisa que me chamou bastante a atenção foi que Farida foi a primeira mulher pela qual Kindzu se apaixonou e quando ele foi embora prometeu para ela que iria atrás de seu filho Gaspar."

Achei fofo esse "Quinto caderno de Kindzu". Aguardo o próximo capítulo!"

- B.S.B. -

"Querido diário, lemos mais um capítulo e a relação de Kindzu e Farida foi o que mais me chamou a atenção, porque é realmente difícil. Às vezes temos que deixar várias coisas para trás para seguir em frente, para o barco boiar temos que deixar a bagagem mais leve."

Agora, achei o fim do Siqueleto triste, porque como disseram, foi o fim de um legado de um povo. Também achei triste a morte de Nhamataca, mas ao mesmo tempo linda. Ele viveu para cumprir uma missão que todo mundo questionava, mas, no fim, ele provou que não estava louco. Ele morreu com esperança, realizando seu último sonho."

- B.D.A. -

"Hoje lemos o quinto capítulo e achei muito legal quando Tuahir pede para Muidinga ler as histórias. Isso quer dizer que ele está mais interessado e isso é muito legal."

- G.L.M. -

"Hoje começamos a ler o quinto capítulo de "Terra sonâmbula". O que mais me chamou atenção é que Tuahir vê as mulheres de um jeito diferente do que algumas pessoas. Ele vê o que é mulher de verdade, e a outra coisa que mais me chamou atenção foi que Tuahir está mais interessado nas leituras, e ele não está mais fazendo descaso com o miúdo."

- J.M.A. -

"Nesse capítulo Tuahir se mostra interessado nos livros e nas histórias de Kindzu. No livro, Farida faz Kindzu prometer que iria encontrar Gaspar, filho dela, e descobrimos que Kindzu se apaixonou mas infelizmente deixou-a."

- J.S.M. -

"Após ter uma conversa com Farida, Kindzu teve outra visão da vida. Quando ele se ofereceu para ajudá-la ela pediu que não citasse seu nome em Matimati, porque ninguém naquele lugar gostava dela."

Essas partes chamaram a minha atenção, porque deu para perceber que Kindzu estava interessado em Farida, e que queria conquistá-la."

- J.S.D.S. -

"Deu para perceber no trecho "seu primo familiar, que escolheu a moça mais bela" que ele agredia a mulher que escolheu. O fazedor de rio faleceu e a chuva o levou. Kindzu vai embora para conseguir fugir da guerra e deixa Farida que não quis ir. Ele promete a Farida ir atrás do filho dela."

- K.A.S. -

"Hoje li o quinto capítulo e aparece uma situação frequente. Não tenho dúvidas ou perguntas nesse capítulo."

Um assunto discutido foi o abuso, uma mulher antigamente era considerada pertence do homem e não poderia reclamar disto. Hoje em dia a mulher tem os seus direitos, mas antigamente eles não existiam."

Minhas expectativas estão na mesma, não existe um lado certo ou errado, ficar ou fugir em uma guerra, ambos estão certos e não podem contrariar isso."

- P.S.M.B. -

"Hoje li o quinto capítulo e aprendi que quando tenho um objetivo não devo desistir e sim correr atrás. Se alguém falar que você não vai conseguir, vire as costas e continue com o seu objetivo. Também aprendi que podemos estar em algum caminho e esquecer onde a pessoa está, dar um branco parecendo que perdeu a memória."

- R.T.C. -

"Lindo diário, hoje li o quinto capítulo. Pensei que o Nhamataca ficaria com eles, mas infelizmente ele morreu. Esse homem tinha muita esperança no que ele fazia. Farida e Kindzu fazem um belo casal, mas o destino não foi muito bom com eles. Acho que Kindzu vai encontrar o filho de Farida. Então é só, até a próxima!"

- V.S.Q. -

Trêças do Sexto Capítulo

“Farida me dera um gosto novo de viver. Até ali me distraíra nesse estar contente sem nenhuma felicidade. Depois de Farida me tornei encontrável, em mim visível. Muitas vezes me avisei do perigo desse amor. Nenhum de nós podia esperar muito: como ela eu era um passageiro esquecido da qual viagem. Mas Farida me mandava calar, dedo sorrindo sobre os lábios. Eu temia sua inocência: ela não sabia viver. Tinha sido preparada para um outro mundo, um mundo com ordem e medida. O país mudara, ela estava desamparada, sem ninguém a quem recorrer. Eu sentia o mesmo, mas de uma outra maneira. Talvez porque não tivesse um filho, não tivesse ninguém. Minha única posse era o medo. Sim, foi para escapar do medo que saíra de minha pequena vila. Porque esse sentimento já totalmente me ocupava: eu passeava com o medo na rua, dormia com o medo em casa. Quem vive no medo precisa um mundo pequeno, um mundo que pode controlar. Nosso mundo, meu e de Farida, tinha agora o tamanho de um navio.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 85). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“Fiquei a ver os soldados se afastando entre as casas demolidas. O ar estava carregado, ensopado. Ao olhar o fúnebre cortejo, desaparecendo entre os escombros, me veio o pensamento: nós, que nascêramos naquele tempo, éramos os últimos vivos. Depois de nós já não havia mundo para receber mais ninguém.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 100). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)



Diários de leitura de 9A
Livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Sétimo dia de leitura - Capítulo 6

São Paulo, 16 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje Kindzu retorna a Matimati e reencontra seu irmão. Sua ilha foi destruída pela guerra e os refugiados são deixados em situação de miséria."

- A.C.G. -

Kindzu foi em busca de Gaspar, filho de Farida, mas não foi como ele imaginava. Reencontrou amigos de um jeito diferente desde que ele tinha visto. Ele tinha que encontrar Gaspar em Matimati, mas de maneira sigilosa, pois Farida era odiada naquele lugar.

Matimati estava destruída pela guerra, pessoas sofrendo, psicologicamente mortas, porque a guerra mata as pessoas não só fisicamente, muito mais interiormente.

Kindzu se deparou com um lugar destruído, que estava morto. Ele nem conseguiu focar em encontrar Gaspar. Por algum momento ele conseguiu sentir aquela dor."

- A.P.B. -

Kindzu fala para Farida que vai sair de lá para a cidade de Matimati. Farida diz a ele que quando chegar à cidade não diga o nome dela pois era muito odiada por lá! Chegando lá, Kindzu queria perguntar sobre o filho de Farida, Gaspar, mas ele não poderia falar o nome da Farida. Quando ele chegou deparou-se com a cidade toda destruída por conta da guerra.

Imagine que muitas pessoas ficam na guerra não por querer e sim por uma necessidade, pois ninguém quer viver toda essa tragédia!"

- B.D.D. -

"Querido diário, já irei comentar sobre o "fim" da história de Junhito. Achei muito triste essa despedida de Kindzu, pois eu tinha a esperança de que ele iria conseguir encontrar o irmão mais novo. Infelizmente Junhito não reconhecia seu próprio nome, a única lembrança que lhe restava era a canção de ninar de sua mãe. Também fiquei triste pelo Surendra, já que ele ficou maluco e para ter ficado desse jeito deve ter sofrido bastante.

Matimati está horrível também, tratando refugiados como se fossem foragidos."

- B.D.A. -

Hoje liemos o sexto capítulo e o que mais me chamou atenção foi quando Kindzu foi para a ilha Matimati para encontrar o filho de Farida. Ele não poderia falar o nome dela lá porque ela era odiada. Quando ele encontrou seu

25

amigo já estava doído. Ele também foi para lá para encontrar seu guardião."

- G.L.M. -

"Nesse capítulo o que mais chamou minha atenção foi a Carolinda pois, aparentemente, ela vai ser muito importante para história. Kindzu viu Junhito quando estava procurando Gaspar. Os refugiados torcem para que os navios naufraguem para conseguir comida e depois procuram um lugar seguro para ficar."

- D.M.A. -

"No capítulo de hoje vimos que Kindzu chega à ilha. Já começa com Farida pedindo para ele não citar seu nome pois, aparentemente, é odiada na ilha. Logo Kindzu encontra Surendra, seu amigo indiano, e também acredita ter visto Junhito, seu irmão galinha. A casa de Surendra foi queimada."

- D.D.M. -

"Kindzu vai à procura de Gaspar e acaba encontrando um conhecido dele e alguns refugiados. Hoje os refugiados são tratados como ruins. Na minha opinião isso é muito errado, pois são apenas pessoas que estão fugindo de algum perigo e que estão à procura de ajuda."

- J.D.D. -

"Farida pediu para Kindzu não citar o nome dela em terra porque todo mundo a odiava naquele lugar. Kindzu começou a gostar mais da vida depois que conversou com Farida."

- K.A.D. -

"Hoje eu li o sexto capítulo e vi uma situação triste: o reencontro de irmãos."

Um assunto discutido foi a guerra e seus refugiados, eles estavam largados, com ninguém se importando, como se eles tivessem saído de seu país de origem por querer, quando na verdade estão fugindo de uma guerra, estão fugindo da morte.

Hoje não tive ou criei expectativas, a realidade de uma ou várias guerras é dolorosa, os refugiados estão fugindo, não se divertindo."

- P.D.M.B. -

"Hoje liemos o sexto capítulo e aprendi que há pessoas que passam fome e fazem mal para outras. Kindzu encontrou Surendra e depois a casa dele foi queimada, uma coisa muito triste. Passou um vulto que era Antoninho e Kindzu achou que havia encontrado o irmão dele, o Junhito."

- R.F.C. -

"Lindo Diário, hoje liemos o sexto capítulo. Acho que Antoninho e Surendra vão ajudar Kindzu a encontrar Gaspar. Imagine que quando Kindzu achar o menino vai ficar com Farida e cuidarão dele juntos. Então é só. Até a próxima."

- V.D.Q. -

Trechos do Sétimo Capítulo

“Tuahir havia entendido: os escritos de Kindzu traziam ao jovem uma memória emprestada sobre esses impossíveis dias. Ao menos ele acreditasse tudo aquilo ser fantasia, estoriuzinha que se conta para fazer de conta.

— Sabe, miúdo, o que vamos fazer? Você me vai ler mais desses escritos.

— Mas ler agora, com esse escuro?

— Acendes o fogo lá fora.

— Mas, com a chuva, a lenha toda se molhou.

— Então vamos acender o fogo dentro do machimbombo. Juntamos coisa de arder lá mesmo.

— Podemos, tio? Não há problema?

— Problema é deixar este escuro entrar na cabeça da gente. Não podemos dançar nem rir. Então vamos para dentro desses cadernos. Lá podemos cantar, divertir.

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 103). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)



Diários de leitura da 9ª
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Último dia de leitura - Capítulo 7

São Paulo, 21 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje, Kindzu estava à procura de um guia para levá-lo até Gaspar, sem mencionar o nome de Farida. Kindzu foi levado até um bar, onde havia muitos embriagados e sonhadores. De repente entra Shetani no bar, ele era temido pois a guerra já estava naquele lugar. Quintino sentiu medo e quis ir embora mas Kindzu estava ali para tudo.

Naquele momento surgiu uma mulher cega acompanhada de um cão, Juliana Bastiana, e estava à procura de seu brigadeiro que tinha saído para a missão. Ela deixou claro que ninguém tinha mais compaixão por ninguém.

Quando Kindzu decidiu deixar o bar para caminhar pelas redondezas à procura de Quintino, de repente ele se assusta com Carolinda, que o fez lembrar de Farida."

- A.P.S. -

"Hoje liemos o sétimo capítulo do diário, e foi muito discutida a questão de mentir. Quintino foi o único a dizer a verdade porque realmente estava embriagado. Quando as pessoas estão desse jeito muitas vezes não sabem o que fizeram e o que falaram!"

- B.S.S. -

"Querido diário. Neste capítulo, conhecemos um bêbado chamado Quintino, que é um ótimo exemplo para representar aqueles alcoólatras dos bares, e a Juliana Bastiana. Apesar de ser cega, ela enxerga mais do que aqueles que têm o sentido visual, até porque, ela deve ter sofrido bastante na guerra. Achar-nas mulheres "inferiores", portanto deve ter um preconceito bem forte. A mulher cega ajudou Kindzu avisando que Quintino iria ser um ótimo guia das matas, assim aumentando as nossas esperanças de que Gaspar voltará para sua mãe Farida.

O caso de Carolinda e Kindzu com certeza não dará certo, já que ela é casada e ele também ama a Farida."

- B.D.A. -

"Hoje liemos o sétimo capítulo. A escrita do livro é muito intrigante, isso faz com que eu me interesse cada vez mais por esta história. Logo no começo do capítulo me foram apresentados alguns personagens, e um deles me chamou a atenção, Juliana Bastiana, que aparenta ser uma mulher de grande independência, e que mesmo não tendo a habilidade de enxergar, compreende a falta de compaixão de sua época."

- J.T.M. -

28

"Kindzu encontra Juliana Bastiana e tem uma conversa séria com ela. Ela diz que é melhor crianças com armas do que com canetas estudando, e no meio da conversa Bastiana ganha um envelope com as orelhas de seu cachorro ainda com sangue. Suspeito que Carolinda é a irmã de Farida, e Quintino vai ajudar Kindzu." - J.B.M. -

"Na parte que fala sobre o Brigadeiro, achei que era uma forma carinhosa de chamá-lo, mas descobri que é uma posição militar.

Apreendi muitas coisas com esse capítulo, e achei mais interessante que os outros!

"Kindzu estava apaixonado, ele via sua amada em todos os lugares, mas achei que ele errou ao ficar com Carolina (mulher casada) pensando em Farida." - J.B.D.B. -

"Hoje eu li o sétimo capítulo e tenho uma pergunta: Kindzu realmente encontrou a irmã de Farida?

Um assunto discutido foi sobre o medo de dizer a verdade. Quintino foi o único a dizer verdades, mesmo com Shetani, que tinha uma arma. Ele disse pois estava embriagado, o resto das pessoas no bar ficou em silêncio, eles tinham medo, e com razão.

Minhas expectativas estão aumentando, o que mais acontecerá? Estou ansioso para descobrir." - P.B.M.B. -

"Lindo Diário, hoje lemos o sétimo capítulo. Eu achei uma frase interessante, que diz: "Graças a Deus sou cega, lá fora o mundo está pior. Por causa dessa guerra, já ninguém se compaixona por ninguém." Achei interessante porque até mesmo cega ela sente que esse mundo está frio, sem amor, sem compaixão pelo próximo. Então é só, até a próxima." - R.R.D.L. -

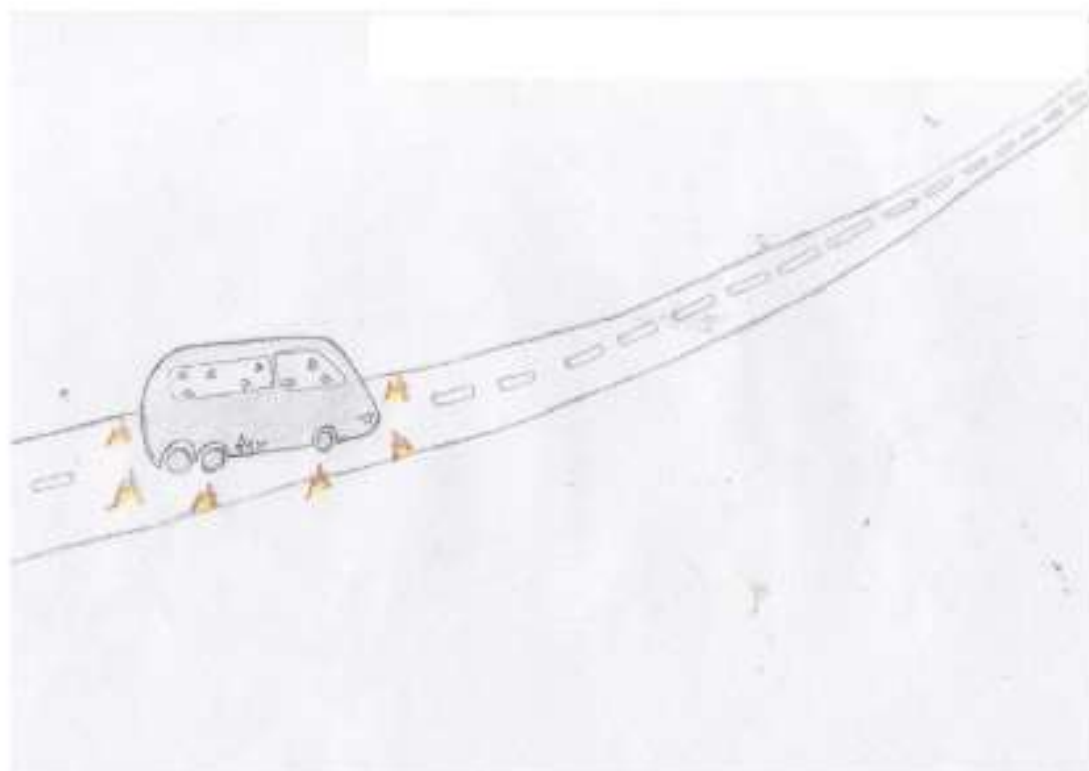
"Hoje lemos o sétimo capítulo e aprendi que quando alguém bebe pode ficar sem consciência e pode fazer várias coisas sem pensar; pode chorar e várias coisas e que a Juliana ficou muito magoada com o presente." - R.F.C. -

"Lindo diário, hoje lemos o sétimo capítulo. Cada vez mais que leio mais interessante fica. A vida de Kindzu é bem igual a realidade. Achei bom que ele encontrou a "irmã" de Farida. Fico imaginando as cenas. Nem espero logo o final do livro. Estou bem curiosa para saber o que vai acontecer. Então é só. Até a próxima!" - V.B.D. -

Trêchos do Oitavo Capítulo

“O velho pede então que o miúdo dê voz aos cadernos. Dividissem aquele encanto como sempre repartiram a comida. Ainda bem você sabe ler, comenta o velho. Não fossem as leituras eles estariam condenados à solidão. Seus devaneios caminhavam agora pelas letrinhas daqueles escritos.”

(Couto, Mia, Terra sonâmbula (p. 113), Companhia das Letras, Edição do Kindle.)



Diários de leitura de 9A
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Nono dia de leitura - Capítulo 8

São Paulo, 23 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje Tuahir recorda de quando era mais novo, quando tudo parecia normal e não havia guerras. Ele também confessa que está gostando de ouvir Muidinga contar as histórias dos diários." - A.C.G. -

"No capítulo de hoje vimos Tuahir passando por um momento de nostalgia enquanto Muidinga lia o diário.

Kindzu precisava da ajuda de Quintino para levá-lo ao encontro de Gaspar, só que Quintino estava bêbado.

O administrador notou a falta de Carolinda, por isso ela disse que viu Kindzu rasgando dinheiro. Kindzu e Quintino foram presos pelo marido de dela. Na prisão Quintino contou a história de quando voltou à casa de Romão Pinto, o morto levantou-se e ameaçou-o para que pudesse encontrar Farida.

Kindzu encontrou Carolinda, que disse a ele que mentiu para que fosse preso e não fosse embora." - A.P.S. -

"Hoje lemos o oitavo capítulo e o que me chamou atenção foi que no outro capítulo Kindzu foi à procura de Gaspar e pediu a ajuda de Quintino para procurar porque ele conhecia melhor a cidade. Só que antes disso Kindzu ficou com Carolinda e o administrador - marido dela - desconfiou porque a esposa ficou uma noite fora e justificou falando que ficou impressionada que um cara estava rasgando dinheiro. Ela disse que era o Kindzu, então o marido dela prendeu-o junto com Quintino, apenas por desconfiança."

- B.S.S. -

"Quando Tuahir contou sobre sua vida antes da guerra, que trabalhava na estação de trem, pensei em como nós apenas valorizamos tudo que temos quando nós perdemos. Várias pessoas valorizam coisas mais simples, como comer um sorvete, um bolo, conversar com seus familiares ou amigos, etc. Até mesmo o seu trabalho, como o caso de Tuahir.

Ele finalmente admitiu que gosta de ouvir as histórias de Kindzu. Acho que isso foi um jeito de sair um pouco daquele mundo sombrio, esquecer aquilo nem que fosse por alguns minutos; devia ser um sonho.

Carolinda salvou Kindzu de seu marido, mesmo mentindo sobre o que ele fez na noite anterior. Talvez, se ele soubesse sobre o caso deles, Kindzu

31

poderia ter sido assassinado. Ela fez o certo, pois os dois não dariam certo por ser justamente um caso, e ele amava Carolinda e Farida ao mesmo tempo; então poderia ter terminado pior. Não julgo Carolinda, pois ela pode ter sido obrigada a casar com Estevão, já que era um homem com uma vida financeira boa e, no meio dessa guerra, o único medo é de ficar indefeso e morrer de fome, sede, ou algo assim. Então, se fossem outras circunstâncias no país, talvez eu a teria julgado. O padrasto de Farida voltou à vida, porque jarro ruim não quebra."

- B.D.A. -

"Hoje lemos o oitavo capítulo e percebi que o velho ficou muito mais interessado nos livros do que antes. Antes ele queria queimá-los e agora ele quer que Muidinga leia. Percebemos que praticamente todos os jovens e adultos não gostam de ler ou até não se interessam, mas depois que começam a ler um livro ou até uma história do seu próprio gosto, começam a se interessar mais. É como se você escutasse uma música em inglês que você não entende a letra e com o tempo você começa a entender."

- E.L.M. -

"Hoje lemos o oitavo capítulo, aparentemente Tuahir está demonstrando cada vez mais interesse pelas histórias dos cadernos de Kindzu."

O livro tem uma escrita muito bonita, porém, muitas das palavras usadas não fazem parte do meu vocabulário, isto dificulta o meu entendimento, mas aos poucos estou me habituando a esse dialeto."

- J.F.M. -

"O que mais me chamou atenção nesse oitavo capítulo foi ver que Tuahir mudou muito, pois ele não gostava que o menino o chamasse de "tio" e agora parece que não liga mais. Outra coisa é que agora ele gosta quando o miúdo lê os cadernos de Kindzu e parece que a coisa que ele mais gosta de fazer é ouvir o menino ler."

- J.M.A. -

"Hoje aprendemos sobre o comboio. Tuahir trabalhava lá mas pela guerra os comboios não funcionavam."

Kindzu ainda procura Gaspar e seu guia era o bêbado (Quintino), por ele conhecer a mata. Carolinda acusa Kindzu de rasgar dinheiro e descobre que Quintino é ex-funcionário de Romão Pinto: pai português de Farida. Kindzu gosta tanto de Farida quanto de Carolinda."

- J.B.M. -

"Tuahir mudou de opinião, ele virou dependente das histórias de Kindzu. Achei isso muito legal, pois Muidinga sente-se mais seguro e acolhido com o apoio de Tuahir. Era como se ele precisasse de alguém do seu

32

lado. Também é bom porque o menino aprende a ler com mais facilidade e dedicação.”

- J.B.D.S. -

“No capítulo de hoje vimos que Tuahir trabalhava na estação de trem, começou a guerra e ele ficou um tempo lá escondido, apenas com uma lanterna.

Começam a ameaçar seus funcionários para ir atrás de Virginia para conversar com ela. Kindzu pede ajuda a Quintino para achar Gaspar pela mata e no final os dois foram presos e não conseguiram achar o menino. Os dois foram liberados e Quintino foi atrás Virginia.”

- K.A.S. -

“Hoje eu li o oitavo capítulo e fiquei feliz por Muidinga e Tuahir terem encontrado felicidade em meio a tristeza e medo.

Um assunto “discutido” foi de como alguns chefes, patrões de trabalho, maltratam e desmerecem seus funcionários. Se com direitos trabalhistas isto acontece, imagine se eles nunca tivessem existido?

Minhas expectativas estão altas, a história está ficando boa, espero que o mistério sobre Gaspar seja solucionado.”

- P.S.M.B. -

“Hoje lemos o oitavo capítulo de “Terra Sonâmbula”. A parte que eu achei interessante foi a em que diz: “então choveram as ameaças coisas de estarrecer: facas, e fogos, lunos e chibatatas”, o que normalmente a humanidade faz para ameaçar quando não se faz o que quer.”

- R.R.S.L. -



Trêchos do Nono Capítulo

“Seu pai estava ali, grande, sem mentira. Pela primeira vez alguém lhe dava abrigo. O mundo se estreava, já não havia escuro, não havia frio. O autocarro incendiado, Junhito maldiçoado, os corpos carbonizados, as mãos do pastor Afonso sangrando, tudo isso ficava longe. De repente, o pai se desata a rir. Por um instante, Muidinga receia que o tio deseje quebrar aquele fingimento, cansado da ilusão. Mas não, o velho prossegue a brincadeira. E começa a palhaçar, cambalhotando, para lhe fazer soltar gargalhadas. Cada riso do sobrinho lhe dá o gozo de se sentir pai. Cada disparate de Tuahir traz a Muidinga a doçura de ser filho.

— Eu só sei brincar, Kindzu. Só te posso ensinar a ficares sempre criança.

— Sim, pai. Me ensine.

E eles se rebolam, em folgações mútuas, alegres tresloucuras. Até que exausto, Muidinga se deita no banco do machimbombo. Fazendo de almofada, se amontoam os cadernos de Kindzu. Antes de adormecer o miúdo passa a mão por aquelas folhas, em cúmplice afago.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 127-128). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)



Diários de leitura de 9A
Livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Décimo dia de leitura - Capítulo 9

São Paulo, 28 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje Tuahir e Muidinga decidem ler os diários de uma forma em que eles se colocam no lugar dos personagens da história. Ali, naquele momento, Tuahir vê uma forma de demonstrar seu amor de pai para Muidinga"

- A.C.G. -

"No capítulo de hoje me chamou a atenção que Tuahir, quando entrou no papel de pai de Kindzu (interpretado por Muidinga), conseguiu demonstrar o que sentia pelo menino mesmo sendo uma pessoa que não demonstrava sentimentos por ele.

Quando Kindzu foi atrás de dona Virginia, ela - pelo seu bem-estar - fingiu ser louca. A bondade ela enxergava só nas crianças, poderiam ser para ela as únicas pessoas sinceras.

Kindzu estava dividido entre Farida e Carolinda. Ele queria estar com Farida já que estava se arriscando por ela e por Gaspar.

Carolinda se apaixonou porque Kindzu era diferente do seu marido. Ao explicar que havia mentido para ele ser preso e ficar por lá, Kindzu viu Farida nela."

- A.P.D. -

"Hoje lemos o nono capítulo e o que mais me chamou a atenção é que é muito triste saber que uma menina tem que procurar um homem cedo para fugir da pobreza, e não poder se sustentar no meio de tudo isso. Também prestei atenção na parte em que Kindzu confunde o nome de Carolinda com o de Farida e ela questiona se ele a conhece."

- B.D.D. -

"Hoje lemos o capítulo 9. Nesse capítulo Tuahir e Muindinga leram o diário diferente, colocando-se no lugar dos personagens. Achei interessante, porque Tuahir acaba expressando um sentimento por Muindinga."

- E.M.N.C. -

"Hoje lemos o nono capítulo e achei que essa frase do velho foi um pouco forte: "O que valia o amor, a amizade? O único valor, nos atuais dias é sobreviver." Achei triste essa frase porque há muita gente nesse mundo que não acredita no amor das pessoas, que para de acreditar."

- G.L.M. -

35

"Hoje lemos o nono capítulo. O que mais me chamou a atenção foi o fato de que Carolinda teve sua infância roubada, pois foi obrigada a casar-se com Esteruão. É triste saber que isso acontece com frequência no mundo, muitas meninas - assim como Carolinda - precisam casar-se ainda crianças para que possam sobreviver. Esse capítulo mexeu muito comigo porque me fez lembrar a história de uma pessoa da minha família."

- J.F.M. -

"O que mais me chamou atenção nesse capítulo 9 foi que Virgínia se faz de louca para algumas pessoas pois ela sabe demais sobre a Farida. Outra coisa é que a Carolina é submissa ao seu marido e, na minha opinião, isso não deveria acontecer pois as mulheres têm seus direitos e não podem deixar homem nenhum mandar nelas."

- J.M.A. -

"Tuahir e Muidinga brincam no machimbombo, fingindo serem Kindzu e o velho Taimo (pai falecido de Kindzu). Já no livro, Kindzu encontra Virgínia com esperança de que ela saiba sobre Gaspar, mas ela só tem lembranças de um tal casamento e era conhecida como "avó" pelas crianças por conta de sua velhice e, aparentemente adorava."

- J.S.M. -

"Muidinga conseguiu convencer Tuahir a atuar a história do diário, onde Tuahir é Taimo e Muidinga atua como Kindzu. Em toda essa brincadeira, Muidinga sentiu-se mais feliz, porque seu tio estava concordando com a brincadeira, ele estava até levando a atuação a sério. Consegui imaginar toda a cena e me coloquei no lugar de Muidinga. Consegui até sentir sua felicidade."

- J.S.D.S. -

"O que me chamou mais a atenção foi que Carolina ficou com inveja de Farida por a outra ter vivido coisas que ela não viveu. Carolinda sentiu inveja por causa disso. Também aprendi que não devemos brincar com pessoas, nem zoar, nem nada. Romão fez acordo com Esteruão e os dois viraram sócios para tirar os bens de Virgínia. Muidinga começa a se incomodar com a troca de papéis."

- K.A.S. -

"Hoje li o nono capítulo e encontrei uma verdade em uma fala: "... vivi num tempo em que o amor era uma coisa perigosa. Tu vives num tempo em que o amor é uma coisa estúpida". As pessoas querem uma noite, e não o conhecimento do próximo."

Um assunto "discutido" foi o casamento de menores de idade, um casamento adiantado, sem tempo e conhecimento, só um casamento por obrigação; o amor de Carolinda e Esteruão Jones nunca existiu.

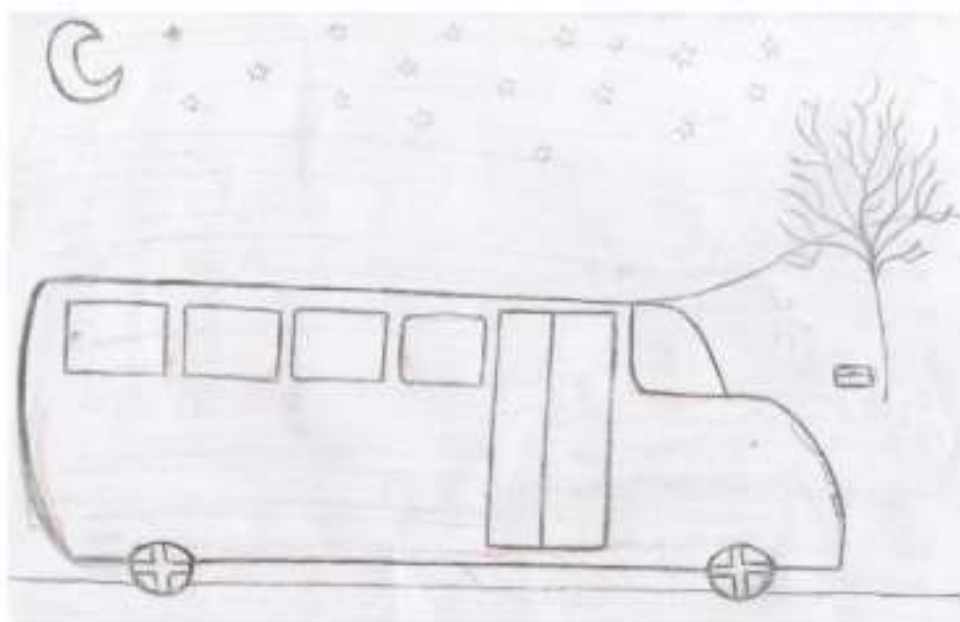
36

Minhas expectativas estão a mesma do capítulo anterior, espero que Gaspar seja encontrado." - P.S.M.B. -

"Hoje lemos o nono capítulo, miragens da solidão. O que me interessou foi a parte em que diz: "Nosso mundo de então era feito de miséria e fome. O que valia o amor, a amizade? o único valor, nos atuais dias, é sobreviver." Literalmente é uma frase bem interessante, o único valor que temos é lutar para sobreviver porque amor e amizade já não valem mais nada hoje em dia." - R.R.S.L. -

"Hoje lemos o nono capítulo e aprendi que às vezes não podemos brincar com pessoas mortas e não podemos ficar falando mal e ficar zoando com elas. Virginia sempre sonhava em ter um noivo ainda por estrear, e ela fica feliz por os meninos chamarem-na de vovó. Depois ela manda os netinhos jogarem pedra na água. Virginia chega em casa e o administrador estava falando com Romão." - R.F.C. -

"Lindo diário, hoje lemos o nono capítulo. Tuahir está cada vez mais com o coração mole, e, isso é bom. Muidinga e Tuahir poderão ficar juntos. Acho muito estranho Kindzu ter ficado com Carolinda, mas fazer o quê? Virginia fez certo de fingir que está doída para ela não assinar o papel. No lugar dela eu também faria isso. Então por isso é só, até a próxima." - V.B.Q. -



Preços da Décima Capítulo

“O menino suspende o relato, uma angústia lhe prende a voz. Muidinga não sabe como reparar aquela falta em seu companheiro de ocasião. Lhe faltam palavras, lhe fogem as entrelinhas. Então, tira de si o amuleto que o protegia dos maus espíritos, prenda de Tuahir. Afinal, trocam magias. Aquela suave estória, concedendo leveza a um apaixonado bovino, soava como uma dádiva de magia.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 146). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

— O que aprendeste debaixo da casca desse mundo?

— Eu quero voltar, estou cansado. Eu agora sei quem és, me ajude a voltar...

— O que andas a fazer com um caderno, escreves o quê?

— Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando.

— E alguém vai ler isso?

— Talvez.

— É bom assim: ensinar alguém a sonhar.

— Mas pai, o que passa com esta nossa terra?

— Você não sabe, filho. Mas enquanto os homens dormem, a terra anda procurar.

— A procurar o quê, pai?

— É que a vida não gosta sofrer. A terra anda procurar dentro de cada pessoa, anda juntar os sonhos. Sim, faz conta ela é uma costureira dos sonhos.

— Espera, pai. Não vá, eu preciso contar uma coisa. Não vá...”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 149). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

Diários de leitura do 9A
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Décimo primeiro dia de leitura - Capítulo 10

São Paulo, 30 de novembro de 2022.

"No capítulo de hoje Tuahir e Muidinga decidem ir ver o mar, só que no meio do caminho o velho adoece por conta das picadas de mosquitos. Ao ver a situação, Muidinga decide procurar ajuda. Nisso ele encontra um pastor e lhe dá um amuleto que afasta os maus espíritos. Ao voltar, Muidinga deita-se ao lado do velho e os dois ali compartilham dos mesmos medos, pois ambos não querem se deitar com a morte."
 - A.C.G. -

"No capítulo de hoje Muidinga encontra sua alegria ao ver o mar. Tuahir adoece muito mas o menino não quer aceitar que pode perdê-lo, pois até ali Tuahir era o único amigo, tinha o que ele tinha.

Virginia não poderia ajudar Kindzu pois estava vivendo em suas fantasias. Com urgência ele foi atrás de Quintino para encontrar Euginha. Antes dela morrer, deixa claro que as irmãs não podem se ver pois Carolinda tinha dentro de si ódio pela irmã, Farida."
 - A.P.D. -

"Hoje lemos o 10º capítulo, e nesse capítulo descobrimos que Tuahir começa a ficar doente e pede para Muidinga abraçá-lo para aquecê-lo, porque por estar com febre ele estava com frio.

E nos cadernos, Kindzu encontra Euginha e ela vê o colar de Carolinda com ele e rapidamente percebe que a moça é a irmã de Farida. Ela pegou o colar dele porque se as irmãs soubessem uma da outra iria acontecer uma desgraça."
 - B.D.D. -

"Querido diário, Muidinga revelou que um dos seus sonhos é ver o mar e já também tive esse sonho, então compreendo que a praia parece um lugar aconchegante, além de lindo. Durante a viagem, Tuahir adoece e está bem pessimista sobre o seu estado, apresentando mais uma característica da cultura moçambicana: se enterrar um morto no lodo, ele volta como peixe. Então, acho que a tradição é deixar os corpos no mar, o que acho lindo, pois é como se eles se juntassem com a água. Depois, o menino encontrava um pastor e ele contava uma história. Me interessei, já que achei bastante simbólico aquele estado de mudança, de sonho.

Acho triste a morte de Euginha, pois ela sofreu muito durante essa guerra, inclusive acho que ela morreu de fome, de cansaço. A guerra adoece, a

39

guerra desesperança, a guerra te destrói lentamente, sendo ainda mais dolorosa. É como dizem: a guerra é um veneno." - B.D.A. -

"Hoje lemos o décimo capítulo e achei um capítulo triste porque o velho ficou doente, ele está com febre. Quando era criança, sua mãe cuidava dele. As irmãs não podem saber da existência uma da outra pois pode acontecer alguma coisa de ruim com elas." - E.L.M. -

"O que mais me chamou a atenção foi a história que o pastorzinho contou para o Muidinga. Achei muito triste o relato pois o boi morreu de tristeza e angústia por não poder mais estar com sua amada." - J.F.M. -

"O que mais me chamou atenção foi que Tuahir pegou a doença do pântano e estou com medo dele morrer, porque se ele se for Muidinga vai ficar sozinho." - J.M.A. -

"A parte que Tuahir diz que está doente e avisou ao Muidinga que se acontecer algo com ele não é para enterrá-lo me chateou. Fez com que eu lembrasse dos meus entes falecidos.

Me coloquei em seu lugar, senti a sua adrenalina, senti uma certa angústia junto com Muidinga. Tuahir foi a pessoa que acolheu e proporcionou tudo que ele precisava." - J.D.D. -

"Hoje lemos o 10º capítulo e aprendi que o menino queria ver o mar para pensar, pois aquilo o deixa calmo, ele se desliga do mundo. Muidinga encontra o pastor que estava perdido no pântano. Tuahir pega uma doença e começa a ter muitos sintomas de febre. Muidinga fica muito preocupado com ele e começa a cuidar do amigo. Logo em seguida Tuahir não resiste e acabou falecendo." - K.A.S. -

"Hoje lemos o décimo capítulo do livro "Terra sonâmbula". A parte que mais me tocou é que estou preocupada com o velho Tuahir pois está muito doente. Tenho medo dele falecer e deixar Muidinga sozinho nessa jornada." - P.D.Q. -

"Hoje eu li o décimo capítulo e minhas dúvidas foram respondidas. Sinto que Tuahir com sua doença não vá sobreviver.

Um assunto "discutido" foi sobre a utilidade de uma pessoa na sociedade, se ela não for útil, vão descartá-la como lixo. "Quanto mais belas as penas, menos você cai na panela."

Minhas expectativas estão esperançosas, a morte de Euginha foi trágica, irmãs gêmeas separadas para sempre, e Gaspar será encontrado? - P.D.M.B. -

40

"Hoje lemos o 10º capítulo e aprendi que o menino queria ver o mar para pensar naquilo que o deixa calmo e ele ficou reparando o mar. E um pastor chegou e contou uma história que o boi se apaixonou pela garça e depois morreu. Kindzu tinha um objetivo: encontrar o fantasma e o irmão Junhito. Tuahir está muito doente e Muidinga ajuda-o e leva-o para o barco."

- R.F.C. -

"Hoje lemos o décimo capítulo de "Terra sonâmbula". Nesse capítulo Kindzu encontra vários amigos e acontecem muitas coisas tristes. Ele encontra o pastorzinho e descobriu que as irmãs não podem salvar uma a outra. Muidinga encontra o barco Taimo. Tuahir fica doente, Euginha morre, o pastor sumiu no meio da mata. Essa história está mais interessante e misteriosa."

- S.B.S. -

"Lindo diário, hoje lemos o décimo capítulo. Não esperava por isso, eu queria que Carolinda soubesse sobre sua irmã, mas fazer o quê? Quem será o pastorzito? Tuahir está ficando doente: o que será que está acontecendo com ele? Ele fala que são as aves que trazem má sorte. Euginha deu uma dica para Kindzu, mas infelizmente ela morreu. Então é só. Até a próxima!" - V.S.D. -



Trêças do Décimo Primeiro Capítulo

“O velho tinha outro plano: ficariam esperando que a maré subisse. Quando a canoa estivesse dentro da água, seria fácil empurrá-la para o mar. O miúdo nem responde, seus olhos molhados se confrontam com os argumentos da morte.

— Espere, tio. Vou-lhe ler.

— Quanto falta para acabar esses cadernos?

— Falta pouco: este é o último.

— Então não me lê. Guarda para você, quando estiver sozinho.

— Não, tio. Eu posso ler agora.

— Então, espera. Não leia já. Mais tarde quando estiver a água a subir. As gaivotas rodopiam, com seus piões afilados. O mar está sossegado nem parece que ali está a acontecer uma despedida.

— Muidinga, me diga uma coisa. Tudo aquilo que você leu nesses cadernos, tudo aquilo está escrito?

— Não entendo.

— Estou perguntar se você não aumentou algumas verdades ali naqueles cadernos.

— Mas, tio, é capaz pensar uma coisa dessas?

— Deixe. Agora me comece a ler. As ondas vão subindo a duna e rodeiam a canoa.

A voz do miúdo quase não se escuta, abafada pelo requebrar das vagas. Tuahir está deitado, olhando a água a chegar. Agora, já o barquinho balouça. Aos poucos se vai tornando leve como mulher ao sabor de carícia e se solta do colo da terra, já livre, navegável. Começa então a viagem de Tuahir para um mar cheio de infinitas fantasias. Nas ondas estão escritas mil histórias, dessas de embalar as crianças do inteiro mundo.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (p. 160). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

“Uma voz interior me pede para que não pare. É a voz de meu pai que me dá força. Venço o torpor e prossigo ao longo da estrada. Mais adiante segue um miúdo com passo lento. Nas suas mãos estão papéis que me parecem familiares. Me aproximo e, com sobressalto, confiro: são os meus cadernos. Então, com o peito sufocado, chamo: Gaspar! E o menino estremece como se nascesse por uma segunda vez. De sua mão tombam os cadernos. Movidas por um vento que nascia não do ar mas do próprio chão, as folhas se espalham pela estrada. Então, as letras, uma por uma, se vão convertendo em grãos de areia e, aos poucos, todos meus escritos se vão transformando em páginas de terra.”

(Couto, Mia. Terra sonâmbula (pp. 166-167). Companhia das Letras. Edição do Kindle.)

Diários de leitura da 9ª
livro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto
Décimo segundo dia de leitura - Capítulo 11

São Paulo, 05 de dezembro de 2022.

"No último capítulo eles chegaram à praia. Tuahir se deita na areia, mas já estava muito fraco. Assim ele poderia descansar em paz já que o barco o levaria para o alto mar."
 - A.C.G. -

"O capítulo de hoje foi um final guerraendente, algo inesperado. Tuahir pede a Muidinga para colocá-lo na canoa - que tinha o mesmo nome da canoa de Kindzu - pois o velho queria ver a morte chegar.

Muidinga parece não acreditar nessa despedida e pede para ler o último caderno para o tio, que se recusa por um tempo, mas ele quer o melhor para o miúdo. Enquanto a história ia rolando, Tuahir desapareceu.

Kindzu descobre a morte de Farida, mas não queria acreditar. O mais interessante é que ele, antes de morrer, teve um sonho no qual tudo se realiza e ele pode morrer com a sensação de que conseguiu. Ai conclui que Gaspar é Muidinga, ele lia sobre ele mesmo."
 - A.P.D. -

"Nesse capítulo Tuahir pede para Muidinga colocá-lo no barco porque não queria morrer na terra. E a última parte que foi o que mais chamou minha atenção foi quando Tuahir sumiu e Kindzu teve uma premonição: ele viu um menino com uma mala e os diários dentro; então eu deduzi que Gaspar possivelmente é Muidinga!"
 - B.B.B. -

"Terminamos o livro "Terra Sonâmbula" e a única coisa que tenho que comentar sobre a morte de Tuahir, é que ela foi, de certa forma, bonita em se contar. O nosso velho se tornou parte do mar, descansando e nadando em belas fantasias.

Muidinga deve ter se sentido realizado, já que agora sabe quem ele é. Aquele plot twist que até te congela, mas que era bem óbvio: Muidinga é Gaspar. Ele tinha uma família, quer dizer, duas famílias e talvez não se sentia mais tão sozinho assim. Espero que ele tenha encontrado a sua casa depois de tudo.

Amei o livro, a gente ganha novas visões, novos ângulos e aprende várias coisas sobre outro país além da cultura. Espero que, com esses aprendizados, alguém comece a escrever mais livros assim do que simples histórias, porque literatura também é arte."
 - B.D.A. -

43

"Hoje lemos o décimo primeiro capítulo e Kindzu conseguiu encontrar seu irmão e mãe. Eu senti que esse capítulo foi uma despedida, o velho pediu para Muidinga colocá-lo no barco porque ele queria morrer no mar. Ele acreditava que se morresse no mar não iria virar um peixe." - G.L.M. -

"Hoje lemos o décimo primeiro capítulo e o trecho que mais achei interessante foi o momento em que Tuahir pede para ser deixado no mar, pois já estava muito doente e iria morrer. E, quando Muidinga se oferece para ler o último caderno de Kindzu para ele, Tuahir diz para o garoto guardá-lo para se entreter quando estivesse sozinho. Achei essa parte bonita pois Tuahir demonstra preocupação com a futura solidão do menino." - D.F.M. -

"O que mais me chamou a atenção foi que Tuahir só foi piorando da doença do pântano, ele está com febre e com medo de deitar pois ele acha vai morrer. O que eu não esperava aconteceu: Tuahir morreu enquanto Muidinga terminava de ler o último livro de Kindzu." - D.M.A. -

"Antes de morrer, Kindzu teve uma premonição e talvez Gaspar seja Muidinga.

Fiquei muito intrigada com o final desse livro, não entendi muito bem. Podemos dizer que eu consegui bater um recorde. Terminamos de ler um livro com mais de duzentas páginas em apenas dois meses." - J.B.D.B. -

"Hoje lemos o 11º capítulo. Tuahir pega o barquinho de Taimo e fica no mar esperando a maré subir. Logo após a maré subir, o mar leva o barquinho e Tuahir desapareceu pelo mar. Assame conta a Kindzu sobre a morte de Farida e ele fica muito triste com a notícia. Kindzu sonhou que seu irmão volta a ser um menino e que sua mãe teve um filho." - K.A.B. -

"Hoje lemos o décimo primeiro capítulo do livro. Sei que o velho Tuahir desapareceu no mar e deixou Muidinga sozinho ou, quer dizer, "Gaspar". Talvez Muidinga seja Gaspar, então ele não precisa ficar sozinho, ele pode ir atrás de Carolinda e continuar a jornada." - P.B.D. -

"Hoje li o décimo primeiro capítulo, e Kindzu desistiu de tudo; a morte de seu amor foi a tristeza em seus olhos, a canoa de Kindzu com o nome de seu pai, Taimo, foi encontrada por Muidinga e Tuahir.

O assunto "discutido" foi a depressão, Kindzu realizou seu sonho e quase todos os seus objetivos, mas "desistiu" e no final morreu. Seu alívio no livro foi encontrado, Gaspar foi finalmente encontrado.

A história chegou ao fim, Muidinga é Gaspar, ele encontrou sua história escrita nos diários de Kindzu." - P.B.M.B. -

44

"Hoje lemos o 11º capítulo e aprendi que Tuahir está piorando com essa doença, ele não conseguia falar e andar. Muidinga vai arrastando o barco de Tuahir pela areia, que pede para ser deixado para morrer sem ver nenhuma terra, só água em todo lado. O tio pergunta o nome do concho e o menino fala que se chama Taímo: o mesmo nome da canoa de Kindzu." - R.F.C. -

"Hoje lemos o décimo primeiro capítulo e houve vários acontecimentos. Tuahir desapareceu no mar, Kindzu descobriu sobre a morte da Farida, ele sonhou com o irmão e a mãe e torna-se um naparama. Tem uma premonição: Gaspar é Muidinga. Essa história foi a melhor que eu li. Kindzu estava procurando Gaspar e, antes de morrer, soube quem ele era, era o Muidinga." - S.B.S. -

"Lindo diário, hoje lemos o décimo primeiro capítulo, o último e, né, comeci a chorar! Tuahir desaparece (não esperava por isso). Farida não poderia morrer, ela nem conseguiu encontrar o filho. Kindzu, no sonho dele, conseguiu o que queria: não é possível que Gaspar seja Muidinga! Então é só. Até a próxima!" - V.S.D. -



*Contextualizando a obra "Terra sonâmbula" com a animação
"O menino e o mundo"*



Sinopse

Em *O menino e o mundo*, um garoto mora com o pai e a mãe, em uma pequena casa no campo. Diante da falta de trabalho, no entanto, o pai abandona o lar e parte para a cidade grande. Triste e desorientado, o menino faz as malas, pega o trem e vai descobrir o novo mundo em que seu pai mora. Para a sua surpresa, a criança encontra uma sociedade marcada pela pobreza, exploração de trabalhadores e falta de perspectivas.

Disponível em <
<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202641/>>
Acesso em 13 de set. de 2022.



Disponível em <
<https://falauniversidades.com.br/o-menino-e-o-mundo-resenha-critica-resumo/>> Acesso em 13 de set. de 2022.

*Contextualizando a obra "Terra sonâmbula" com a música de Emicida
"Aos olhos de uma criança"*

Menino, mundo, mundo, menino...

Selva de pedra, menino microscópico

O peito gela onde o bem é utópico

É o novo tópico, meu bem

A vida nos trópicos

Não tá fácil pra ninguém

É o mundo nas costas e a dor nas custas

Trilhas opostas, la plata ofusca

Fumaça, buzinas e a busca

Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca

Sono tipo slow blow, onde vou, vou

Leio vou, vô, e até esqueço quem sou, sou

Calçada, barracos e o bonde

A voz ecoa sós mas ninguém responde

Miséria soa como pilhéria

Pra quem tem a barriga cheia, piada séria

Fadiga pra nós, pra eles férias

Morre a esperança

E tudo isso aos olhos de uma criança

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste

Aos olhos de uma criança

Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós

Aos olhos de uma criança

Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte

Aos olhos de uma criança

Sente o pigarro, atento, alma, louça,

morte

Aos olhos de uma criança

Airgela adiv aigrene açrof

Roma zap edadrebil zov edatnov

É café, algodão, é teto, vendo o chão é certo

É direção afeta, é solidão, é nada (é nada)

É certo, é coração, é causa, é danação, é sonho, é ilusão

É mão na contra mão, é mancada

É jeito, é o caminho, é nós, é eu sozinho

É feito, é desalinho, perfeito carinho, é cilada

É fome, é fé, é os home, é medo

É fúria, é ser da noite, é segredo, é choro de boca calada

Saudades de pá, pai, quanto tempo faz, a esmo

Não é que esse mundo é grande mesmo

A melodia dela, no coração, tema

Não perdi seu retrato

Tipo Adoniran em Iracema

São lágrimas no escuro e solidão

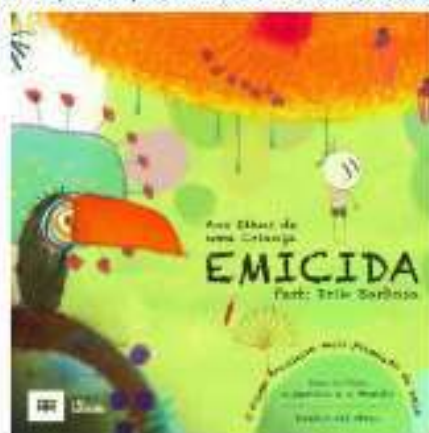
Quando o vazio é mais do que devia ser

Lembro da minha mão na sua mão

E os olhos enchem de água sem querer

Aos olhos de uma criança...

Disponível em < <https://www.letras.mus.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca-o-menino-e-o-mundo/> > Acesso em: 13 de set. de 2022.



*Contextualizando a obra "Terra sonâmbula" com os vídeos
"Ivine e o travesseiro" e "Malak e o barco"*

Histórias reais de crianças refugiadas inspiram campanha da UNICEF

1 de abril de 2016



Histórias para crianças apresentam lugares imaginários com personagens fantásticos. Enquanto estes contos de fada podem trazer alegria para o público infantil, há algumas histórias que não foram feitas para crianças – o caso das histórias contadas aqui. Essa é a mensagem da UNICEF em “Unfairy Tales”, uma série de animações que narra as histórias verdadeiras de crianças sírias refugiadas e os horrores por trás de sua fuga. A série lança a iniciativa global da UNICEF para ajudar a percepção positiva em relação aos milhões de crianças e jovens em movimento.

“Malak and the Boat” conta a história angustiante da menina de sete anos Malak e sua viagem pelo mar Mediterrâneo, em um barco furado, buscando abrigo fugindo do conflito sírio. O segundo filme, “Ivine and Pillow”, fala da busca de asilo num campo de refugiados na Alemanha de Ivine, uma garota Síria de 14 anos que sobreviveu a atentados aos membros de sua família. [...]

“Todo mundo parece saber o que está acontecendo na Síria. Mas, será que sabem o que está acontecendo com Malak, Ivine, Mustafa e as outras 8 milhões de crianças afetadas pela guerra?”, diz Eduardo Marques, diretor executivo de criação da Agência 180LA, que produziu a campanha. “Precisamos contar essas histórias e estimular as pessoas a repensarem isso.”, diz o diretor executivo de criação da mesma agência Rafael Rizuto. “Considerando que o primeiro curta-metragem ‘Malak and the Boat’ introduziram ‘Unfairy Tales’ para o mundo de uma forma mais fantasiosa, ‘Ivine and Pillow’ leva a campanha para um outro nível. O filme retrata com detalhes devastadores o que é realmente ser uma criança nessa situação, mostrando mais uma vez que algumas histórias nunca foram feitas para o público infantil.” conclui Rizuto.

Disponível em <<https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/historias-reais-de-criancas-refugiadas-inspiram-campanha-da-unicef/>> Acesso em: 13 de set. de 2022.

Diários de Leitura do 9A

Libro: "Terra sonâmbula", de Mia Couto

Décimo terceiro dia de leitura - Animação, Vídeos e Canção

São Paulo, 07 de dezembro de 2022.

"Na atividade de hoje a professora fez a gente ler textos, assistir vídeos e músicas que mostravam como é o cenário de uma guerra e o quanto ela pode ser cruel para as crianças"

- A.C.G. -

"As crianças não merecem passar por isso, estão vendo morte, abuso, poluição, drogas, miséria, maus tratos e guerra. Infelizmente o mundo não é mais o mesmo. O coração que instiga o ser humano a ter atitudes cruéis"

- A.R.T.B. -

"Achei muito triste a parte onde as crianças têm que crescer vendo pessoas mortas, crescer com guerras, crescer tendo que trabalhar. Às vezes falta humanidade nas pessoas."

- E.M.N.C. -

"Em todos os assuntos vistos hoje deu para reparar que falavam sobre um menino que provavelmente perdeu a família e que ficou sozinho no mundo, tentando sobreviver com fome, sede, sem ninguém ao seu lado e isso é triste porque sabemos que realmente há muitas crianças no mundo que passam fome e sede e até ficam doentes nas ruas sem ninguém para levar ao médico e acabam morrendo."

- G.L.M. -

"Tanto os vídeos quanto a canção do Emicida, a animação e o livro que lemos, carregam uma visão sobre a nossa realidade, realidade essa que muitas pessoas fingem não conhecer."

Muitas crianças vivem em situação em que devem ser consideradas desumanas. No nosso país é muito comum vermos crianças trabalhando ao invés de estarem na escola. Muitas crianças vivem em situação de fome e miséria, mesmo que na legislação toda criança e adolescente tenha direito à educação de qualidade, saúde gratuita de qualidade, moradia, alimentação e respeito."

- J.F.M. -

"Os dois vídeos, a música e a animação são muito parecidas com o livro "Terra sonâmbula". Na minha opinião a música fala muito sobre o começo do livro, quando Muidinga estava sozinho tentando achar seus pais. As histórias de "Guine e o travesseiro" e "Malak e o barco" são muito parecidas com a vida de algumas crianças que passam por dificuldades, que vivem em

49

guerra. Para mim todas as crianças deveriam brincar e não ver a maldade que o mundo tem. Espero que daqui a uns anos não exista mais essa maldade no mundo."

- J.M.A. -

"Hoje assistimos a uma animação sobre crianças com a mesma situação de Muidinga em questão de fugir da guerra. Como o mundo pode ser cruel com as crianças."

- J.D.M. -

"Infelizmente, nos dias de hoje, há muitas pessoas maldosas e que não se importam se as maldades estão atingindo crianças ou inocentes. Para eles, contanto que atinjam as pessoas desejadas está bom, não importa se vai prejudicar outros."

Criança não precisa vivenciar "coisas de adulto"! Criança não tem como crescer antes do tempo. Criança tem que brincar, estudar, fazer coisas de criança."

- J.D.D. -

"Entendi que o menino pega o trem para ir atrás de seu pai que foi para a cidade. Ele viu coisas que uma criança não poderia ver. Também vi que a Europa não aceita pessoas negras, só brancas. Fiquei com muita dó da criança que estava tentando fugir da guerra e por conta disso perdeu todos os seus amigos."

- K.A.B. -

"O mundo que uma criança vê quando vai atrás de seu pai e conhece como o mundo é. Ele vê mortes e armas, e isto uma criança não deveria ver. Ache muito triste uma criança crescer no meio de uma guerra, ver mortes. Uma criança não deve crescer sozinha nesse mundo de violência."

- K.F.P. -

"Acho que esse mundo tem muita violência, muitos abusos, muitos negros sendo mortos por policiais, pessoas sendo presas por coisas que não fizeram, pessoas brancas julgando pessoas negras sem ter prova."

- P.D.D. -

"Esses assuntos sobre crianças, elas ficam doentes e não tem ninguém para levar ao médico. Elas podem ficar mal e não ter ninguém para olhar essas crianças."

- R.F.C. -

"Há coisas que as crianças não podem ouvir e ver. Pessoas mostram para as crianças como o mundo é cruel. Eu não gosto do mundo com miséria, pessoas passando fome, pessoas morando na rua."

- S.B.S. -

"Essas histórias são muito tristes porque conheço uma história dessas com uma conhecida. Nada de ruim tem que estar aos olhos de crianças. Não é possível que isso esteja acontecendo com o nosso mundo."

- V.B.D. -

Atividade final

Levarei da leitura de "Terra sonâmbula" para minha vida...

"...que sempre vale a pena conhecer suas origens e que a leitura é a melhor maneira de nos conhecermos." - A.C.G. -

"... que mesmo com a guerra a união entre Muidinga e Tuahir fez com que eles descobrissem muitas coisas. Eles, como Kindzu, perseveraram até o fim." - A.P.S. -

"... os problemas que os personagens enfrentam, a cultura, os aprendizados: como referências da história na capa e até algumas palavras do português moçambicano, e até mesmo sobre a guerra. Acho também que até os personagens, seus objetivos e esperanças." - B.D.A. -

"... a parte de valorizar a minha família porque deve ser muito difícil para uma criança não ter pais." - E.M.N.C. -

"... que nunca posso negar ajuda para uma pessoa necessitada porque algum dia posso ser eu ou alguém da minha família." - J.M.A. -

"... muitas coisas. Consegui me identificar em algumas partes. Também diminuiu minha ansiedade pois percebi que há muitas pessoas que passam por coisas piores e ainda conseguem ver o lado bom daquilo." - J.S.D.S. -

"... que por mais que eu esteja vivendo a minha realidade, existe outra coisa que tenho que ter conhecimentos." - P.S.M.B. -

"... as histórias das personagens que me marcaram muito. A história do Muidinga querendo saber quem ele é e que importância ele tem." - P.S.D. -

"... dar valor para as pessoas ao meu lado." - R.R.S.L. -

"... que deve-se cuidar de quem você ama, sem ela ter que pedir. Ame quem nunca conheceu, como Tuahir cuidou de Muidinga." - S.B.S. -

"... que não importa se você ficar sozinha, sempre vai ter alguém para ficar com você, e também nunca perder a confiança." - V.S.D. -

Projeto de mestrado PROFLETRAS-USP

"Letramento literário: proposta de atividades dialógicas
com a obra "Terra sonâmbula", de Mia Couto"

9º A do Ensino Fundamental

E.E. Professora Esther Garcia

Mestranda: Professora Renata Feitosa Silva

2022