



C A P E S



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS
SOCIAIS - FELCS
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS**



LAYZE DANYELLE GOMES PEREIRA

***MAR ME QUER EM SALA DE AULA: estratégias
de leitura literária para a obra de Mia Couto***

Currais Novos – RN

2022

LAYZE DANYELLE GOMES PEREIRA

***MAR ME QUER EM SALA DE AULA: estratégias
de leitura literária para a obra de Mia Couto***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdenides Cabral de Araújo Dias

CURRAIS NOVOS – RN

2022

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Profª. Maria José Mamede Galvão - FELCS - Currais
Novos

Pereira, Layze Danyelle Gomes.

Mar me quer em sala de aula : estratégias de leitura literária para a obra de Mia Couto / Layze Danyelle Gomes
Pereira. - Currais Novos, RN, 2022.
103 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Mestrado Profissional em Letras.
Orientadora : Profª. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

1. Literatura - Estudo e ensino - Dissertação. 2. Letramento literário - Dissertação. 3. Mia Couto (Antônio Emílio Leite Couto), 1955- Crítica e interpretação - Dissertação. 4. Literatura moçambicana - História e crítica - Dissertação. 5. Diários de leitura - Dissertação. I. Dias, Valdenides Cabral de Araújo. II. Título.

RN/UF/BS-FELCS

CDU 82.37

LAYZE DANYELLE GOMES PEREIRA

***MAR ME QUER EM SALA DE AULA: estratégias
de leitura literária para a obra de Mia Couto***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 28 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valdenides Cabral de Araújo Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

Dedico esta dissertação aos anteriores, aos atuais e aos futuros alunos, razão do meu comprometimento com o trabalho docente, sem os quais eu não teria motivo para acreditar no poder transformador da Educação, nem no poder humanizador da Literatura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me permitido superar as dificuldades de tempo para estudar, com sono contínuo, desânimo frequente, cansaço físico e exaustão mental, decorrentes da conciliação insana entre os estudos do mestrado e a jornada dupla de trabalho, em cidades diferentes, no ano de 2019 (período em que tivemos as aulas presenciais do ProfLetras no Campus da UFRN de Currais Novos-RN). Agradeço, ainda, por ter conseguido escrever a presente dissertação em meio a um contexto caótico de pandemia causada pelo Covid-19.

Ao amigo Diêgo Cassiano da Silva, por ter me incentivado a participar da seleção do ProfLetras, acreditando no meu potencial, quando nem eu mesma acreditava. Sem o seu incentivo insistente, certamente eu não teria voltado à universidade.

A todos que foram meus professores de Língua Portuguesa, no ensino fundamental e no ensino médio. Em especial, àqueles que perceberam minha inclinação pela Literatura, emprestando-me livros de seu acervo pessoal, para que eu pudesse ler no conforto da minha casa.

Aos inesquecíveis professores doutores Derivaldo dos Santos e Márcia Tavares, por terem sido os melhores docentes que tive na graduação. Graças aos dois, meu amor pela Literatura solidificou-se ainda mais e tomou conta do meu ser!

À professora doutora Valdenides Cabral de Araújo Dias, com quem tive um tímido contato na graduação, com uma disciplina optativa, mas suficiente para fazer meus olhos brilharem com seu jeito doce, autêntico, humano e irreverente de ensinar Literatura. Sua competência, sensibilidade, paciência e efetivo compromisso na orientação foram imprescindíveis para o sucesso desta dissertação. Eu não poderia ter tido melhor orientadora.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, campus de Currais Novos, que, com o mestrado profissional – ProfLetras, permitiu-me retomar os estudos acadêmicos, aprofundar meus conhecimentos e, assim, repensar minhas práticas docentes.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), por oferecer a oportunidade de formação continuada ao professor de Língua Portuguesa, como uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino fundamental da rede pública brasileira.

Aos meus caríssimos colegas da 6ª turma do ProfLetras – UFRN, Currais Novos – RN, por terem compartilhado experiências, gargalhadas, lágrimas, dificuldades, aprendizados e conquistas ao longo do curso.

À Literatura, por saciar minha vontade diária de imaginação.

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 24).

RESUMO

Os estudos relativos à ampliação do repertório de leitura literária em sala de aula tornam-se sempre necessários, uma vez que são frequentes as dificuldades de se trabalhar efetivamente com a Literatura no ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. Diante de tal questão, este trabalho apresenta uma proposta metodológica fundamentada na pesquisa-ação, de Thiollent (1986), com o objetivo de apresentar aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para o aprimoramento do letramento literário dos estudantes, usando o gênero narrativo como forma de provocar uma experiência de leitura que seja agradável e significativa para o aluno leitor. Para isso, a obra sugerida foi *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto (2000), tendo em vista apresentar um novo universo cultural e social. A proposta de intervenção sugerida está ancorada nos pressupostos da “sequência básica” de Cosson (2009) e é direcionada a turmas de 8º e/ou 9º anos do Ensino Fundamental II das escolas públicas brasileiras. Na escolha metodológica, optamos pela abordagem qualitativa com viés etnográfico, utilizando como procedimento o registro escrito em diários de leitura, como uma forma de obtenção de dados significativos que gerem, para os professores, respostas aos objetivos propostos. A fundamentação teórica desta proposta de intervenção pedagógica pauta-se nos estudos de Cosson (2009), acerca da “sequência básica” enquanto via de acesso ao texto literário em sala de aula, bem como no seu embasamento teórico, envolvendo a proposta de organização e funcionamento de círculos de leitura e letramento literário (COSSON, 2014) e nos paradigmas do ensino da Literatura (COSSON, 2020); no conceito de leitura enquanto prática social referenciada na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2019) e no conceito de leitura, enquanto função humanizadora, desenvolvido por Candido (2012); e em alguns teóricos que contribuem para aprofundar a análise a respeito da leitura nas séries finais do ensino fundamental, sobretudo a leitura literária.

Palavras-chave: Letramento literário. Mia Couto. Ensino de Língua Portuguesa. Diários de leitura.

ABSTRACT

Studies related to the expansion of the repertoire of literary reading in the classroom are always necessary, since there are frequent difficulties in working effectively with literature in the teaching of Portuguese in Brazilian public schools. Faced with this question, this work presents a methodological proposal based on action research, by Thiollent (1986), with the objective of presenting Portuguese teachers in the final grades of elementary school with a proposal for a pedagogical intervention that contributes to the improvement of the students' literary literacy, using the narrative genre as a way to provoke a reading experience that is pleasant and meaningful for the student/reader. For this, the suggested work was *Mar me quer*, by the Mozambican writer Mia Couto (2000), in order to present similarities with the narrative of the authors of Brazilian literature. The suggested intervention proposal is anchored in the assumptions of the Basic Sequence of Cosson (2009) and directed to classes of 8th and/or 9th grades of elementary school II in Brazilian public schools. In the methodological choice, we opted for a qualitative approach with an ethnographic bias, using as a procedure the written record in Reading Diaries, as a way of obtaining significant data that generate, for the teachers, answers to the proposed objectives. The theoretical foundation of this pedagogical intervention proposal is based on the studies by Cosson (2009), about the Basic Sequence as a way of accessing the literary text in the classroom, as well as on its theoretical basis involving the proposal of organization and functioning of circles of reading and literary literacy (COSSON, 2014) and in the paradigms of teaching literature (COSSON, 2020); in the concept of reading as a social practice referenced in the National Common Curricular Base (2019) and in the concept of reading as a humanizing function, developed by Candido (2012); and in some theorists that contribute to deepen the analysis regarding reading in the final grades of elementary school, especially literary reading.

Keywords: Literary literacy. Mia Couto. Portuguese Language Teaching. Reading diaries.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<i>BNCC</i>	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>
<i>LDB</i>	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>
<i>PCN</i>	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>
SB	Sequência Básica
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Sequência didática (segundo Cosson)	60
Quadro 1 – Oficinas de práticas de leitura.....	61
Quadro 2 – Plano geral da sequência básica.....	63
Quadro 3 – Oficina 1: entrando no mundo de Mia Couto.....	68
Quadro 4 – Oficina 2: Adentrando no mar.....	69
Quadro 5 – Oficina 3: Primeira onda de leitura.....	70
Quadro 6 – Oficina 4: Segunda onda de leitura.....	71
Quadro 7 – Oficina 5: Terceira onda de leitura.....	72
Quadro 8 – Oficina 6: Quarta onda de leitura.....	73
Quadro 9 – Oficina 7: Quinta onda de leitura.....	73
Quadro 10 – Oficina 8: Sexta onda de leitura.....	74
Quadro 11 – Oficina 9: A última onda.....	75
Quadro 12 – Oficina 10: O mar, enfim – coletânea de contos.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA	22
2.1 INVISIBILIZAÇÃO DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
2.2 A LITERATURA VISTA PELA <i>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC</i>	25
2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	31
3 <i>MAR ME QUER</i>: DESFOLHANDO A OBRA DE MIA COUTO	41
3.1 O AUTOR.....	41
3.2 A OBRA.....	44
3.3 ASPECTOS ESTILÍSTICOS DA OBRA.....	45
4 METODOLOGIA	49
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
4.2 A PESQUISA-AÇÃO.....	51
4.3 OS PARTICIPANTES.....	52
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
5 A SEQUÊNCIA BÁSICA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO	57
6 GUIA METODOLÓGICO	64
6.1 PLANO GERAL DA SEQUÊNCIA BÁSICA.....	64
6.2 OFICINAS DE PRÁTICAS DE LEITURA.....	69
6.3 DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS.....	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – Termo de autorização para uso de imagem.....	90
APÊNDICE B – Questionário inicial	91
APÊNDICE C – Formulário para conto autoral.....	94
APÊNDICE D – Exercício de interpretação do conto “Covardia”, de Malba Tahan.....	96
APÊNDICE E – Exercício de interpretação do conto “Maneira de amar”, de Carlos Drummond de Andrade.....	98

APÊNDICE F – Questionário final.....	101
ANEXO A.....	103
ANEXO B.....	104

1 INTRODUÇÃO

Desde a infância, diferentes situações colocam-nos em contato com as palavras. Há, por exemplo, os pais que leem para os filhos antes de dormir, os avós que contam histórias da sua época, o professor que lê o capítulo de um livro para a classe, dentre outros diversos fatores externos que nos fazem desvendar o mundo onde vivemos e dar-lhe sentido. Assim, a palavra escrita, em uma sociedade letrada como a nossa, apresenta-se como um dos instrumentos mais poderosos de dominação das potencialidades da linguagem. Essa predileção pela escrita acontece porque é por meio dela que armazenamos e transmitimos nossos saberes e organizamos nossos conhecimentos.

Vale salientar, ainda, que a escrita é o veículo predominante na Literatura. Por esse motivo, (re)construir o mundo pela força da palavra, que é a Literatura, revela-se como fundamental para a constituição de um sujeito ambivalente, leitor e escritor. Mas o que temos constatado na educação brasileira é um cenário onde a Literatura ainda não está sendo ensinada para garantir essa função essencial de construir e reconstruir pela palavra que nos humaniza.

Não há receita pronta para ensinar alguém a gostar de ler, e a descoberta dessa prática acontece de modo particular para cada ser humano. No entanto, cabe à escola, enquanto espaço de leitura, contribuir para a formação do leitor, fazendo chegar às mãos de uma criança e/ou um adolescente um livro que seja capaz de acender a chama do gosto pela leitura. Afinal, muitos alunos só têm contato sistemático com a leitura e a diversidade de textos na escola. Entretanto, o uso do texto literário em sala de aula ainda é um tema controverso entre os professores e cada vez mais sedento de discussão.

É urgente o debate acerca da presença da Literatura no ensino de Língua Portuguesa, em torno das seguintes inquietações: por que, nas séries finais do ensino fundamental, raras são as oportunidades de leitura integral de textos literários? Ou, ainda: é suficiente a Literatura aparecer em atividades de interpretação de texto trazidas pelo livro didático, frequentemente feitas a partir

de fragmentos de textos literários? Ou ela deve ser levada em consideração a partir do ponto de vista estético, organizada de acordo com os objetivos da formação do aluno, tendo em vista que a Literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar? Em alguns casos, a prática dos professores no contexto das escolas brasileiras aponta para a primeira alternativa. Não cabe aqui discutir os motivos de tal escolha. Contudo, essa visão equivocada tem contribuído para a “falência do ensino da Literatura” no cenário educacional brasileiro, conforme apontado por Cosson (2009, p. 23), comprometendo aquela que talvez seja a missão principal da escola: formar leitores com o letramento literário.

Nessa perspectiva, quanto mais forem oferecidas práticas estimulantes com a leitura em sala de aula, por meio de uma diversidade de textos e gêneros textuais, mais a escola cumprirá o seu papel, que é o de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo e, assim, formar leitores. Mas, para que isso ocorra, é relevante desenvolver um trabalho de sensibilização da criança e do adolescente para a leitura do texto literário. Partindo desse pressuposto e das questões norteadoras acima formuladas, podemos pensar em estratégias que os professores de Língua Portuguesa possam (e devam) utilizar em sala de aula, com o propósito de cativar os alunos para a leitura, contribuindo assim na formação de leitores competentes, capazes de ler e escrever com eficácia.

Diante de tais posicionamentos, percebemos o quanto é indiscutível a importância do tema em questão, uma vez que está diretamente relacionado com a formação do sujeito, do seu intelecto e da sua cidadania. Daí a necessidade urgente de se enfrentar situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da Literatura, a fim de tornar o trabalho com os textos literários uma prática constante e significativa, em sala de aula, tanto para os professores de Língua Portuguesa quanto para os alunos.

Privar o aluno do contato com o texto literário impede-o de tornar-se sensível a questões humanas que evoluem, por exemplo, valores éticos e morais, dificulta o exercício de desvelar as regras impostas pelos discursos padronizados pela sociedade, priva-o de expressar o mundo por si mesmo e entender o mundo do outro, além de comprometer seu processo de formação humana e leitora. E a escola tem contribuído para isso, uma vez que o lugar da Literatura na sala de aula parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis.

Cristalizou-se no ensino de língua nas escolas brasileiras a tradição de uma Literatura pedagogizante, isto é, que serve tanto para ensinar a ler e a escrever, quanto para formar culturalmente o indivíduo. Nas séries finais do ensino fundamental (6º a 9º anos), a situação é ainda mais grave, tendo em vista que os textos literários estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse. Ocorre, mais ou menos, como diz Cosson (2009, p. 21): “[...] em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro [...]” para o ensino da Língua Portuguesa.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, portanto, predominam atividades de interpretação de texto trazidas pelo livro didático, frequentemente feitas a partir de fragmentos de textos literários, e as atividades extraclasse normalmente são constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo intuito é unicamente recontar a história lida, ou seja, apresentar uma paráfrase do texto lido. Isso quando a atividade de leitura não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma atividade que solicite resposta do aluno ao texto lido. Negligenciam-se, dessa forma, a fruição estética dos textos literários e o contato efetivo e afetivo com a obra literária em sua íntegra. Então, diante dessa lacuna, é preciso enfrentar a situação e proporcionar a leitura do texto literário na sala de aula, de modo que tal procedimento deva se apresentar em proposta de intervenção.

Outra dificuldade encontrada no contexto de sala de aula desse nível acontece quando o professor, na maioria das vezes, considera a leitura apenas como uma atividade avaliativa à qual se atribui uma nota ao aluno para que este leia. Assim, transformando a leitura literária em uma imposição, ou cobrança, afasta-se o aluno leitor do mundo dos livros, uma vez que ele passa a considerar a leitura como uma atividade sacrificante, vazia e enfadonha.

Percebemos, então, que as dificuldades em se trabalhar o texto literário na escola existem. Por esse motivo, para garantirmos uma ampliação do repertório de leitura literária dos alunos, o professor de Língua Portuguesa precisa utilizar métodos que estimulem o interesse pela leitura. Nesse prisma, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2019) trata a experiência da Literatura como uma atividade essencial para promover a formação de um

leitor que compreenda os sentidos além do texto e compartilhe impressões com outros leitores, para, assim, a Literatura alcançar seu potencial transformador e humanizador.

Refletindo sobre tais considerações, o presente trabalho tem como objeto de estudo a obra *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto (2000), que servirá como ferramenta para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica voltada para os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, com base em uma sequência didática de Cosson (2009), como alternativa de ampliação do repertório de leitura literária por parte dos alunos do 8º e/ou 9º ano da rede pública de ensino. Para tanto, escolhemos como sugestão a obra *Mar me quer*, por considerar que ela vai auxiliar os professores de tais séries no desenvolvimento da formação leitora dos alunos, uma vez que a narrativa do referido autor apresenta ao aluno uma nova forma de ver o mundo, uma nova cultura. Além disso, a obra cria um universo de seres e acontecimentos que envolvem fantasia e imaginação, o que vai ao encontro dos interesses desta pesquisa em relação à leitura literária.

Partindo da problemática de que os estudantes, de um modo geral, pouco se interessam pela leitura e não se identificam com as leituras literárias que lhes são, escassamente, oferecidas em sala de aula, este estudo levanta a possibilidade de que uso da obra coutiana possa servir como ponto de partida para que os professores incentivem o despertar do gosto pela leitura em seus alunos, podendo ajudar a minimizar esse desinteresse generalizado.

As questões que norteiam a construção deste trabalho partiram, primeiramente, de uma fase diagnóstica para chegarem à fase propositiva: a) Podemos pensar no texto literário como uma ferramenta para a formação de um leitor proficiente? b) O que leva os alunos a terem pouco interesse pela leitura? c) Os professores que solicitam a leitura de textos literários são professores leitores? d) Qual o lugar que a Literatura ocupa nas séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras? e) Quais metodologias o professor de Língua Portuguesa precisa usar em sala de aula para amenizar as dificuldades dos alunos com o texto literário?

Como base nessas questões, formulamos nosso objetivo geral, que é apresentar aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para o

aprimoramento do letramento literário dos estudantes. Quanto aos objetivos específicos, temos, por propósito, fazer com que os professores reflitam sobre a importância da leitura na vida dos alunos, identifiquem elementos inerentes ao gênero literário, reconheçam a leitura como prática social, utilizem o texto literário como artefato de sensibilização estética, incentivem o hábito de ler e criem situações prazerosas de leitura por meio de estratégias adequadas.

O foco central deste trabalho recai sobre a percepção de que a leitura literária em sala de aula não tem alcançado seu objetivo principal, que é formar leitores, por não estar ocupando o devido espaço nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental. Em face dessa observação, reiteramos a necessidade de a proposta apresentar como os professores devem proceder para levar o texto literário para sala de aula, como também preencher a ausência de trechos de obras literárias, mas não apenas a obra de Mia Couto (2000), objeto de estudo desta dissertação, a fim de ilustrar as teorias adotadas.

Sabemos que desenvolver a competência leitora dos alunos é uma forma de promover o letramento literário, uma vez que a Literatura oferece textos múltiplos de significados a serem explorados, cobrando do leitor um nível de sensibilidade dificilmente alcançada em outro tipo de discurso. Desse modo, o aluno que se habitua à leitura do texto literário está disponível à multiplicidade do mundo do outro, deixando-o preparado para realizar qualquer outro tipo de leitura.

Ademais, pretendemos, de acordo com a problemática, apresentar a narrativa ficcional coutiana como possibilidade didática para suscitar o gosto literário dos professores das séries finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, do alunado com o qual eles lidam cotidianamente no espaço de sala de aula.

Em conformidade com a proposta de sugerir aos professores de Língua Portuguesa um trabalho de leitura literária mais eficaz em sala de aula, a presente dissertação tem como propósito o processo de letramento literário, o qual contribui significativamente com a formação do aluno leitor, tendo como objetivo principal ampliar o repertório de leitura literária dos alunos a partir do gênero narrativo. Nessa perspectiva, pretendemos sugerir aos professores de Língua Portuguesa do 8º e/ou 9º anos uma intervenção pedagógica, planejada

detalhadamente numa “sequência básica”, conforme sugere Cosson (2009), como alternativa metodológica para criar situações de leitura e interpretação da obra *Mar me quer*, de Mia Couto (2000), trazendo, como proposta para aplicação em sala de aula, a elaboração de um diário de leitura. Assim, a leitura literária será de extrema relevância para os alunos do Ensino Fundamental II, proporcionando aos professores o desejo de ensinar Literatura.

Pelo exposto acima, estruturamos a presente dissertação da seguinte forma: na presente introdução expomos um panorama explicativo geral da dissertação. Partimos do conceito de leitura para, a partir daí, discorrer sobre a leitura literária e suas especificidades. Passamos, em seguida, às dificuldades que o professor de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental tem de trabalhar com o texto literário em sala de aula, associando-as aos níveis de leitura dos alunos. Assim, levantamos a hipótese de tal professor usar a ficção narrativa como forma de despertar o gosto dos alunos pela leitura literária. Apresentamos ainda as questões norteadoras desta pesquisa, bem como seus objetivos, sua justificativa e sua relevância no contexto de sala de aula.

Na segunda parte, abordamos aspectos teórico-críticos a respeito da leitura literária em sala de aula, discorrendo sobre os fatores que levam à invisibilização da leitura do texto literário nas séries finais do ensino fundamental, bem como a forma como a *BNCC* (BRASIL, 2019) enxerga a Literatura. Discorreremos também sobre o conceito de letramento literário, partindo do modelo de “sequência básica” de Cosson (2009), aprofundando o debate sobre o uso do texto literário como expediente em sala de aula para despertar o gosto pela leitura nos alunos.

Na terceira parte, traçamos um panorama geral sobre a obra de Mia Couto (2000), discorrendo sobre os aspectos biográficos do autor, as características e os aspectos estilísticos do livro *Mar me quer*, no intuito de reforçar os valores estéticos da obra, bem como os benefícios de se trabalhar com a narrativa ficcional de origem africana, uma vez que esta apresenta um alto grau de subjetividade, o que pode prender a atenção dos alunos.

Na quarta parte, discorreremos sobre os aportes metodológicos que embasam este trabalho, com foco na pesquisa-ação de Thiollent (1986) e Barbier (2007), e em uma “sequência básica” a ser desenvolvida pelo professor

de Língua Portuguesa, a partir do modelo de Cosson (2009), com o intuito de proporcionar aos alunos do 8º e/ou 9º anos uma experiência estética de leitura literária a partir da obra de Mia Couto (2000) acima citada. Além disso, como se trata de uma proposta de intervenção, e não conhecemos os participantes, nesse mesmo capítulo discorreremos sobre o perfil dos participantes sugeridos para a pesquisa.

Na quinta parte, apresentamos uma proposta de sequência didática a ser aplicada pelos professores da rede pública de ensino, assim como os procedimentos e as categorias de análises a serem consideradas em sua aplicação.

Na sexta parte, apresentamos em detalhes o guia metodológico da obra *Mar me quer*, de Mia Couto (2000), sugerido aos professores de Língua Portuguesa do 8º e/ou 9º anos, com uma “sequência básica”, conforme Cosson (2009), como alternativa de superação da carência de leitura literária em sala de aula, visando a competência leitora dos alunos.

Apresentamos, ainda, as considerações finais da pesquisa, seus possíveis resultados a serem alcançados, seus pontos positivos e negativos, seu alcance no ambiente escolar, enquanto proposição de intervenção pedagógica, e, por último, as referências utilizadas na investigação.

2 LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, fundamentamos a nossa pesquisa em alguns teóricos que contribuem para aprofundar a análise a respeito da leitura nas séries finais do ensino fundamental e do papel do professor de Língua Portuguesa como mediador, sobretudo da leitura literária, com ênfase nas contribuições do letramento literário para a formação do aluno leitor, a partir do gênero narrativo. Apresentamos ainda as contribuições da *BNCC* (BRASIL, 2019), quanto à ampliação do repertório de leitura dos alunos, com a fruição estética de textos e obras literárias, indispensáveis no processo de construção do hábito da leitura.

2.1 INVISIBILIZAÇÃO DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

No mundo contemporâneo, a linguagem escrita parece estar cada vez mais ligada a uma função utilitária. Há uma preocupação constante e exagerada por se estar informado. Essa necessidade exaustiva e obsessiva pela informação acaba sendo um entrave à experiência transformadora da leitura literária. Essa dimensão utilitária da palavra tende a reduzi-la a uma linguagem objetiva, informativa e técnica. Conforme explicita Kefalás (2012),

No âmbito da palavra literária, ou ainda, do ensino de literatura, debruçar-se sobre um texto por meio de uma linguagem que busca em primeiro plano objetivação, coerência, linearidades acaba afastando da experiência de leitura sua possibilidade de atravessar o sujeito. (KEFALÁS, 2012, p. 32).

Refletindo sobre as palavras da autora, vemos que um dos principais objetivos pedagógicos da escola consiste em formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Não podemos, no entanto, esquecer que a cultura escrita existe a partir da leitura. Aqui reside a função utilitária da leitura, que é própria das sociedades letradas. Dominar a leitura implica apropriar-se da escrita, e vamos à escola para sistematizar esse aprendizado. Na escola, as dificuldades

são ambivalentes: de um lado, os alunos apresentando *déficit* de leitura¹ e escrita; do outro, o professor angustiado em busca de solucionar essas dificuldades e atravessar com êxito essa tempestade de areia movediça que se chama ensinar a ler, especialmente, ensinar a ler o texto literário.

Quando se trata do ensino da leitura literária, fica ainda mais complexo porque ambos estarão diante de um outro processo de compreensão que exige um esforço mais intenso na tentativa de alcançar as subjetividades oferecidas pelo texto. O fato do distanciamento da Literatura em todos os níveis de ensino e em todas as épocas torna a tarefa de ensiná-la mais difícil, mas não impossível. É possível, sim, ensinar a ler o texto literário. E quando refletimos sobre a efetivação dessa leitura em sala de aula, vários questionamentos vêm à tona: enquanto professores, estamos preparados para ensinar Literatura? Esse ensino é possível? Com que objetivos debruçamo-nos sobre a leitura literária e como dizer ao aluno que é importante estudar Literatura? Para tentarmos responder tais questões, começemos a pensar, com Todorov (2009), no poder que tem a Literatura. Para ele,

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, p. 76).

Se a Literatura pode nos tocar enquanto seres humanos, harmonizando-nos dentro da sociedade, sobretudo, humanizando-nos, formando-nos cidadãos críticos perante o mundo, então, cabe à escola incutir nos alunos a necessidade de se estudar Literatura. Em *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), o presidente do Instituto Pró-livro, José Ângelo Xavier, afirma, no prefácio:

¹ O *Relatório Brasil no Pisa 2018* (BRASIL, 2020) revela um índice insatisfatório de proficiência leitora em relação aos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O escore mínimo exigido (698), para um leitor ser considerado proficiente, atinge 0,2% (ver quadro 10 do Relatório). Em relação ao último escore (sem pontuação), que não apresenta especificação para as habilidades leitoras desenvolvidas, o Brasil atinge o dobro, ou seja, 0,4%.

Acreditamos na potência transformadora da literatura e defendemos políticas públicas e programas que garantam a formação e a promoção da literatura para todos os brasileiros, pois a ficção nos permite vivenciar outras vidas, nos prepara para lidar com emoções que não vivemos, nos faz conhecer outras culturas, despertando a empatia com o outro e com o diferente, tão fundamentais hoje. Nos faz mais humanos e nos ensina a sonhar, preenchendo vazios. (XAVIER, 2021, p. 8).

É preenchendo esses vazios, que o aluno vai se preenchendo de culturas as mais diversas e preenchendo-se de humanidades. Ao colocar a Literatura como uma prática transcultural, junto às demais artes, Jouve (2012) ressalta sua particularidade, que é a linguagem, e, por essa razão, diferencia-se das demais, na forma e no conteúdo. Desse modo, ao pensarmos com esse autor sobre a Literatura ser a arte singular de uma linguagem que obedece a categorias de textos e regimes de literariedade, estabelecemos parâmetros de reconhecimento do que é literário e do que não é literário, observando a forma, o conteúdo e também os sentidos veiculados por ela. Assim,

Reservar a ideia de uma singularidade do literário e o privilégio concedido à significação só é possível com uma dupla condição: mostrar que o conteúdo de um texto literário tem uma especificidade e que essa especificidade e que essa especificidade tem um valor. (JOUVE, 2012, p. 55).

Como mostrar aos alunos as potencialidades – ler, refletir, criticar – que eles podem desenvolver a partir da leitura literária? Como fazê-los entender a importância para a sua formação? Jouve (2012) ainda nos aponta para o cuidado que devemos ter quando do uso do texto literário em sala de aula, para que não caiamos na armadilha de exigirmos uma interpretação que limite os conhecimentos dos alunos, e lança um desafio fundamental, que é “[...] identificar – nos planos cultural e antropológico – o que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje.”. (JOUVE, 2012, p. 137).

Como vemos, o trabalho com a Literatura em sala de aula é árduo e o professor deve reconhecer as dificuldades, porém, não deve desanimar na missão de formar não somente a competência leitora dos alunos, mas torná-los melhores como pessoas, como propala Candido (1995, p. 254): “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.”. Os percalços existem, mas podem ser vencidos, e os resultados podem ser bastante recompensadores, uma vez que contamos, além dos livros, com uma legislação educacional que aponta caminhos para o ensino do texto literário na escola e mostra como seguir em busca de melhores formas de atingirmos a proficiência leitora.

2.2 A LITERATURA VISTA PELA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC*

A visão de que a leitura é fundamental para o crescimento do aluno não é recente. A *LDB* (BRASIL, 1996), que a cada ano recebe reformulações, em seu Art. 32, I, afirma que objetiva para a formação básica do cidadão, no ensino fundamental, “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.”. Significa dizer com isso, que a legislação concernente à educação, de um modo geral, demonstra essa preocupação com a leitura e seu domínio desde as séries iniciais, e isso estende-se aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e, com mais intensidade, à *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2019), documento mais recente, no qual ancoramos as nossas reflexões.

No presente estudo, tomamos a leitura, num sentido amplo, como uma prática social mediada por diferentes linguagens: verbal, visual, corporal, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio da leitura, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, valores éticos, morais e culturais.

No âmbito escolar, todas as atividades são mediadas pela leitura, uma vez que é por meio dela que o conhecimento perfaz o seu caminho cognitivo, científico e cultural – presente nos livros – e converge para a mente dos alunos. Nesse sentido, no processo da leitura, está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos, tendo em vista que o ato de ler configura-se como um exercício que transcende a própria palavra. Nesse sentido, conforme diz Cosson (2009),

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2009, p. 27).

Em tal compreensão, o sentido do texto só se completa quando se efetiva a passagem de sentidos entre o mundo do leitor e o mundo do outro. A leitura só faz sentido quando se acredita que o mundo está absolutamente incompleto e que há sempre algo a ser buscado pelo leitor. Estar disponível à multiplicidade do mundo do outro, ainda que isso não signifique aceitá-lo, é o gesto solidário exigido pela leitura de qualquer texto. E assim chegamos à definição de Cosson (2009, p. 27), de que “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo [...]”, isto é, por mais que o leitor esteja sozinho, compenetrado em sua leitura, faz-se acompanhar pelas vozes que atravessam a narrativa, ou o poema.

Esse concerto de vozes de que fala Cosson (2009) remete-nos para o sentido de dialogismo bakhtiniano, que atribui à vida esse sentido plurivocal, ou seja, “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Desse modo, ao tomar o texto para leitura, por mais que se encontre sozinho, fisicamente, o leitor estará dialogando com as ideias que o texto lhe transmite, com as outras vozes ali impressas.

Num sentido restrito, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, a leitura, especialmente a leitura literária, tem enfrentado, ao longo dos anos, alguns dilemas que despertam, nos educadores, a necessidade de se fomentarem debates e instigarem-se reflexões acerca do trabalho com o texto literário em sala de aula, e como deveria ser essa prática nas escolas, gerando redimensionamentos dos procedimentos didáticos utilizados pelos professores de Língua Materna. Jover-Faleiros (2021), em “Leitores que perdemos pelo caminho: os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor”, questiona se a escola forma leitores de Literatura. Para ela, que analisa dados da pesquisa sobre leitura, “[...] há uma crescente perda de interesse pela leitura da infância à idade adulta, essa perda está localizada, de maneira mais

evidente, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.” (*op. cit.* p. 74). Por causa dessa constatação, essa pesquisadora questiona o papel do professor e o fato de não manter o aluno estimulado e interessado na leitura literária durante o período em questão. É preciso que o professor de Língua Portuguesa passe a ver a leitura literária nessa perspectiva sociointeracional, oportunizando ao aluno participar desse concerto de vozes de que fala Cosson (2009).

Afinal, o que pensarmos do lugar que a leitura do texto literário ocupa nas séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras? Como ela é abordada? Quais metodologias o professor precisa usar em sala de aula, para amenizar as dificuldades de se trabalhar com o texto literário e romper com as práticas de leitura ultrapassadas e utilizadas como pretexto para exploração apenas de recortes gramaticais? Para responder a tantos questionamentos, um estudo apenas seria impossível de abarcar. Sabemos que a maior parte da vida social contemporânea foi mediatizada, de modo que o contato interpessoal de parte significativa dos estudantes ocorre por meio de computador e celular. Nesse cenário, o livro impresso em geral – e a Literatura de modo especial – emite vozes menos ressonantes e ocupa menos espaço em meio ao ritmo frenético da sociedade digital da qual fazemos parte. Isso leva-nos a comungar com o pensamento de Cademartori (2012, p. 21), quando diz: “Essa percepção do lugar da literatura na sociedade não costuma ser confortante a nenhum professor.”. Primeiramente, porque a grande maioria dos docentes não possui o letramento digital necessário para lidar com esse ambiente, de modo a direcionar seus alunos para o que realmente merece ser lido; depois, porque os alunos estão habituados às leituras superficiais e rápidas das redes sociais de fácil acesso, como o *Facebook*, o *Instagram* e o *Twitter*. Em decorrência,

Talvez a tarefa fundamental do professor, hoje, seja ensinar a seus alunos como distinguir, entre as múltiplas vozes das mensagens impressas e eletrônicas de todo tipo que o cercam, quais de fato merecem a atenção deles, por serem capazes de atender, de algum modo, suas necessidades de ser. (CADEMARTORI, 2012, p. 126).

A autora chama a atenção para a necessidade de vermos esse espaço midiático como aliado do professor, e nunca como inimigo. Nesse sentido, podemos pensar no uso consciente da Internet para as aulas de leitura literária, dada a quantidade de obras disponíveis em formato PDF, acessível a boa parte do nosso alunado de escola pública. Por outro lado, Maia (2007) chama a atenção para o investimento que o governo federal tem feito nas últimas décadas quanto à implementação de salas de leitura, por intermédio do “Programa Nacional Biblioteca da Escola”. No entanto, como a democratização do acesso ao livro ainda não é suficientemente significativo nas escolas brasileiras, são necessárias ações mais concretas. Assim, nas palavras da autora,

[...] é inegável que na história da educação brasileira nunca se comprou tantos livros. Entretanto, creio que a implementação de uma política de leitura efetiva passa também pela democratização do espaço de leitura, para não se guardar os livros em lugares inadequados, o que somente é possível com a construção de bibliotecas públicas e bibliotecas escolares em grande escala, de modo a resolver definitivamente o problema do acesso ao livro. (MAIA, 2007, p. 40).

Para que possamos realmente romper com essas barreiras que se formaram em torno do acesso ao livro nas escolas públicas brasileiras e dar relevo ao trabalho com a leitura literária em sala de aula, não podemos deixar de consultar os pressupostos que regem a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2019). Trata-se do documento oficial de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

Esse documento sinaliza a importância de se estabelecerem estratégias de continuidade e adaptação do percurso educativo, tanto para os alunos quanto para os docentes, na fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Quando se trata, especificamente, desta última etapa (a mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração), a *BNCC* (BRASIL, 2019) prevê a ampliação das práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – anos iniciais. Para tanto, preconiza a diversificação dos contextos como forma de permitir o aprofundamento de práticas de linguagem

artísticas, linguísticas e corporais que constituem a vida social. Nesse sentido, o componente Língua Portuguesa, segundo o documento oficial, deve

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2019, p. 67-68).

Diante do exposto, fica evidente que um dos objetivos centrais das aulas de Língua Portuguesa é oportunizar situações em que os alunos assumam sua própria voz, que possam fazer uso da linguagem com autoria, autonomia e confiança. É como Colomer (2007, p. 39) reforça: “[...] o realmente decisivo é que a leitura resulte em uma experiência pessoal positiva e que se realize a partir do diálogo com a obra e com a comunidade cultural.”. E Simões (2012) complementa:

Nessa perspectiva, o conceito de letramento tem papel importante. Reconhecemos que é requisito para o pleno exercício da cidadania o acesso de todos os alunos às culturas de escrita, e já dissemos que nisso reside um dos principais compromissos de Língua Portuguesa e Literatura. (SIMÕES, 2012, p. 44).

Dessa forma, Colomer (2007) e Simões (2012) transferem para a leitura uma importância fundamental para a formação do leitor e, seguindo esse mesmo eixo da leitura, a *BNCC* (BRASIL, 2019) compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte com os textos escritos, orais e multissemióticos com sua interpretação, citando como exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias. Nesse sentido, espera-se que o aluno tenha boa adesão às práticas de leitura, mostrando-se interessado e envolvido pela leitura de livros de Literatura, ou, ainda, que possa

Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, 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, 2019, p. 74).

Nesse sentido, a participação dos estudantes em atividades de leitura possibilita uma ampliação do repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. E, assim, dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, citadas pela *BNCC* (BRASIL, 2019), interessa-nos, especificamente, a competência nove, que diz:

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, 2019, p. 87).

Em tal compreensão, no campo artístico-literário, o documento oficial citado reforça a necessidade de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral e, de forma particular e especial, com a arte literária. O objetivo é dar continuidade à formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição. Nesse sentido, o princípio da fruição é fundamental para que o aluno leitor tenha a oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo. Nesse aspecto, a *BNCC* (BRASIL, 2019) acrescenta:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2019, p. 138).

O que a *BNCC* (BRASIL, 2019) faz é expor algo que vem sendo notado desde a década de 80 do século passado: a importância de, nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizar uma vivência direta com textos que reservem ao aluno um espaço de liberdade. Uma vez garantida essa liberdade, a fruição possibilita um espaço para a convivialidade, oportunizada pela arte literária. Destacamos, portanto, a forma como a *BNCC* (*op. cit.*) trata a Literatura,

quando enfatiza o uso das obras literárias para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da Literatura como expediente que permite ao aluno leitor o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. É o que percebemos na visão de Maia (2007, p. 29), quando diz que “[...] a leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político.”

Vista dessa forma, a leitura, particularmente de textos literários, reveste-se de um poder considerável e assume uma importância premente no processo educativo e no processo de letramento literário, indispensáveis à construção do hábito da leitura. E é sobre a relevância do letramento literário para a ampliação do repertório de leitura literária dos alunos que passamos a discorrer a seguir.

2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesta seção, formalizamos nossas reflexões acerca do papel da leitura literária em sala de aula, bem como apresentamos o recorte literário que serviu de base para o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção. Nesse sentido, nossa intenção consiste em elucidar o caminho teórico que subsidia nosso estudo, objetivando situar as discussões envolvendo o letramento literário no âmbito escolar. Para tanto, seguimos os pressupostos teóricos de Cosson, apresentados em seus livros *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2009), *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2017) e *Paradigmas do ensino da literatura* (COSSON, 2020), materiais que oferecem significativo embasamento e propostas de atividades para auxiliar os professores na formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando direcionamos nosso olhar para o cenário educacional brasileiro, percebemos que desenvolver a competência leitora dos alunos nas séries finais do ensino fundamental tem sido uma preocupação constante e motivo de queixa entre os professores de todas as áreas. Quando falamos do professor de Língua Portuguesa, em especial, a questão assume contornos ainda mais

angustiantes. A aversão dos alunos por quaisquer atividades que envolvam leitura de textos ou livros completos é frequentemente vivenciada pelos professores e configura-se como exemplo da problemática apontada. Além disso, os alunos, em sua maioria: não frequentam as bibliotecas, quando há; possuem uma escassa relação social com os livros (empréstimos, recomendações ou conversas); suas preferências inclinam-se por obras que exigem pouca concentração; não conseguem construir um discurso que caracterize suas leituras e preferências; têm dificuldades em diferenciar a ficção da realidade; dedicam grande parte do tempo aos meios de comunicação tidos como mais atrativos, dentre outros problemas recorrentes em muitas escolas do país. E, assim, o comportamento dos jovens, tanto nos grandes centros urbanos quanto nas pequenas comunidades, em meio a uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital, configura-se deste modo, como descreve Cosson (2014):

Eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou entretidos nos videogames, navegando de muitas formas na web, os jovens não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos – um hábito que se apresenta aparentemente contrário ao modo dispersivo e irrequieto com que se relacionam com os demais produtos e manifestações culturais contemporâneas. (COSSON, 2014, p. 12).

Esse cenário é muito desolador para o professor de Língua Materna, que trabalha com a Literatura e acredita que ela seja fundamental para a condição de aprimoramento do ser humano. Por isso, a necessidade de amenizar esse problema tão recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a situação do ensino de Literatura – que, aliás, nem se configura um ensino, uma vez que somos professores de Língua Portuguesa, e não de Literatura –, nas escolas públicas brasileiras, revela a preocupante ausência de formação do leitor literário.

O estreitamento do espaço da Literatura na escola, segundo Cosson (2014), pode ser comprovado por vários indícios. Um deles são os livros didáticos que antes continham sobretudo fragmentos de textos literários, enquanto que hoje contêm textos mais diversos, com fragmentos de gêneros,

modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da Literatura. E, assim, “[...] os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria.” (*op. cit.*, p. 13). Essa nova organização do livro didático, ancorada nas propostas da *BNCC* (BRASIL, 2019), pressupõe que o leitor competente seja formado por meio do contato com novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Uma vez perdido em meio à diversidade textual, o professor recua diante de sua complexidade, preterindo-o aos demais.

Para tornar o ensino de Literatura uma prática significativa para os professores e seus alunos, Cosson (2009) trata do letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da Literatura. A proposta destina-se a ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Ou seja,

[...] formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói 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. (COSSON, 2009, p. 12).

Para o autor, o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola. Quando esta falha no processo de letramento, falha na função de formar leitores e falha em todo o resto, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação.

Cosson (2009) defende que a simples atividade da leitura não deve ser aceita como atividade escolar de leitura literária, tendo em vista que “[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” (*op. cit.*, p. 26). Daí a necessidade de se ir além da simples leitura do texto, quando se deseja promover o letramento literário.

A leitura fora da escola está condicionada à liberdade e ao prazer, sem que sejam dadas instruções especiais de interpretação. No entanto, a leitura literária na escola visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a Literatura é conhecimento e, para que funcione como tal, o professor precisa ensinar o aluno a fazer a

exploração literária com adequação, ordenamento e regularidade, dentro da sala de aula, para que possa também se transformar em hábito fora dela.

Outra pressuposição que o autor aponta é que ler é uma tarefa solitária e que, por isso, algumas pessoas pensam que ler na escola é desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender. Destoante a esse pressuposto, Cosson (2009, p. 27) alega que “[...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”. Significa, portanto, que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Afinal, para esse autor,

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2009, p. 27).

Esse cenário mostra que estaríamos diante do equívoco de tratar a leitura literária como uma atividade que não poderia ser compartilhada, por ser tão individual. Mas ocorre justamente o contrário: “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele permite-nos manter com o mundo e com os outros.” (COSSON, 2009, p. 28). Isso deixa evidente que “[...] o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.” (*id. ibid.*).

Ninguém nasce sabendo ler Literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da forma como foi efetivado em sala de aula, trazendo consequências para a formação do leitor. Cosson (2009) exemplifica tal pensamento dizendo que quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura sem propósito terá grande dificuldade de apreciar uma obra literária, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se oferece nas bancas de revistas. Por isso o autor revela que,

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos

proporciona em um mundo feito de palavras. (COSSON, 2009, p. 29).

Nesse contexto, é dever do professor de Língua Portuguesa explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades do texto literário, considerando-se que, “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a Literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2009, p. 29). O autor reforça ainda que o objetivo é formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da Literatura, que, segundo Candido (2012, p. 81), é “[...] a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem [...]”, mas não é somente ler por ler, se considerarmos que a proposta do letramento literário no processo educativo é, justamente, ir além da simples leitura de fruição. Ou seja, dentro da sala de aula, a leitura literária precisa oferecer instrumentos metodológicos que permitam ao aluno leitor não só criar o hábito da leitura, mas também conhecer, articular, ampliar e ler com proficiência o mundo feito linguagem ao seu redor. Só assim a Literatura terá cumprido a função integradora e transformadora do aluno enquanto sujeito humano, conforme explica Candido (2012, p. 84): “Quero dizer que as camadas profundas de nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.”.

A Literatura pensada como instrumento humano que ensina o aluno leitor a perceber-se e a perceber que há mais do que é dito explicitamente no texto, que é possível ver o mundo de forma mais “inteligível” e mais “inteligente”, como forma de não cair nas armadilhas discursivas da sociedade, é reiterada por Colomer (2007), quando diz que

[...] ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar com os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece á mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p. 70).

Essa conversão em alguém de mente aberta e crítica ao discurso do outro faz pensar no quanto o professor é responsável por ser, primeiramente, um bom leitor e oportunizar boas leituras aos alunos. Por boas leituras,

entendemos aquelas que atingem a nossa sensibilidade e promovem reflexões. Por essa razão, Cosson (2009) indaga sobre como deve ser feita a seleção dos livros para a aplicação da sequência didática que promova o letramento literário no espaço de sala de aula. Em seguida, ele diz que, até pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil de responder, uma vez que bastava apenas o professor seguir o cânone, mesmo não gostando ou achando inadequado. A essencialidade literária nas obras canônicas não podia ser questionada. No entanto, o autor avança, dizendo que, após as críticas feitas pelas universidades, a seleção das obras literárias tem seguido direções divergentes ao cânone, apresentando obras mais contemporâneas. Por outro lado, esse autor afirma que

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos, sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. (COSSON, 2009, p. 33-34).

Nesse sentido, os critérios de escolha devem ser democráticos, incluir a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores. Ao lado da importância da atualidade das obras, é preciso entender que a necessidade da dosagem certa de obras canônicas e contemporâneas para a leitura de nossos alunos pode ser um caminho possível, porque estaremos lhes proporcionando o acesso à herança cultural e ao presente vivo do qual fazem parte.

Para o professor que deseja promover o letramento literário, é fundamental partir do que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se ampliarem seus horizontes de leitura. É papel do professor, portanto, criar condições de leitura que proporcionem o estímulo e desenvolvimento da formação do aluno leitor dentro da sala de aula. Ou seja, para ser transformado em leitor literário, o aluno precisa ser constantemente desafiado por leituras progressivamente mais complexas.

A partir de tais considerações, Cosson (2009) fala que os três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. Ele define a primeira etapa desse processo como “**antecipação**”. Tal etapa

consiste nas operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. É o momento do primeiro contato com a materialidade da obra (capa, quantidade de páginas, título, ilustrações etc.).

A segunda etapa é definida como a “**decifração**”. Nessa etapa, o leitor entra no texto por meio das palavras. Quanto mais familiarizado com elas, maior é o domínio da leitura: “Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto.” (COSSON, 2009, p. 40).

A terceira etapa é a “**interpretação**” e restringe-se às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto:

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. (COSSON, 2009, p. 40-41).

Com a interpretação, encerra-se o primeiro estágio do processo de leitura. É frequente os alunos realizarem a etapa da decifração quando leem em voz alta, mas falharem em algum momento da antecipação e/ou da interpretação. São as três etapas do processo de leitura supracitadas que guiam a proposta de letramento literário de Cosson (2009).

De um modo geral, as crianças demonstram-se mais interessadas pela leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. À medida que elas crescem e passam a ter mais idade, esse interesse diminui significativamente. E o que é mais grave constatar é o fato de que esse leitor, muitas vezes, nessa fase, encontra-se inexperiente com a leitura literária. Por essa razão, compartilhamos do pensamento de Maia (2007, p. 60), quando diz que “[...] quanto mais cedo a criança conviver com a Literatura, mais garantias se tem em relação ao seu futuro como leitor.”.

No capítulo intitulado “Estratégias para o ensino da Literatura: a sistematização necessária”, Cosson (2009) reforça que a primeira ação dos

professores, quando determina a leitura de obras literárias, é conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa leitura envolvendo as relações entre o texto, o aluno e a sociedade. No entanto, apesar de corretas, o autor alerta sobre a necessidade de se fazer isso de forma mais organizada, ou seja,

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário [...]. (COSSON, 2009, p. 46).

Desse modo, o letramento literário precisa acompanhar as três etapas do processo de leitura e o saber literário. O ensino da Literatura deve ter como foco a experiência do literário, contemplando o processo de letramento nas práticas de sala de aula, e não apenas a mera leitura das obras. Afinal, “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.” (COSSON, 2009, p. 47). Esse pensamento é compartilhado por Colomer (2007), quando reforça a importância da mediação da escola no progresso da leitura. Para a autora,

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar *o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso poder ser, efetivamente, obrigatório. (COLOMER, 2007, p. 45; grifo no original).

A fim de romper com a concepção de que a Literatura é uma arte que não se ensina, o autor propõe que, antes de tudo, o professor precisa considerar a Literatura como uma experiência, e não um conteúdo a ser avaliado: “Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar

seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las.” (COLOMER, 2007, p. 113). Portanto, o objetivo maior do letramento literário na escola precisa ser a construção de uma comunidade de leitores onde a leitura do aluno seja discutida e analisada, individual e coletivamente, para que os sentidos da obra lida sejam aprofundados e, assim, o processo de letramento literário seja fortalecido e ocorra com efetividade no espaço de sala de aula.

Nessa perspectiva, a avaliação da leitura literária deve acontecer em diferentes momentos do processo de leitura e por meio das mais variadas práticas de ensino e, uma delas, é o desenvolvimento de uma “sequência básica” (COSSON, 2009). Essa “sequência básica” traz três grandes pontos: o primeiro está nos “**intervalos de leitura da obra**”, servindo de checagem do seu andamento; o segundo é a “**discussão**”, sendo possível realizar as correções de leitura; e o terceiro é a “**interpretação**”, cujo propósito é verificar se o objetivo da leitura foi alcançado. Para isso, o autor esclarece ainda que,

Por fim, se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. (COSSON, 2009, p. 115).

No último capítulo do seu livro, o autor reitera, como centro de suas preocupações, a formação de um leitor literário cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, mas que se aproprie, de forma autônoma, das obras e do próprio processo da leitura. Afinal,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também 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 temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120).

Assim sendo, acreditamos que, para se posicionarem diante de uma obra literária, os nossos alunos precisam da nossa mediação, do nosso estímulo, enquanto professores leitores, uma vez que, para muitos deles, somos o único contato com esse universo cultural. Só assim poderemos pensar na expressão “pleno domínio da leitura” de que fala a *LDB* (BRASIL, 1996) e a que hoje chamamos de letramento literário. Enfrentar o terreno da arte da leitura literária é atravessar diálogos imaginários com personagens e autores desconhecidos e, ao mesmo tempo, apresentando-nos sentimentos tão próximos. Cosson (2014, p. 51) vê essa leitura “[...] como diálogo que pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito da leitura.”. Ela ocorre, assim, de modo processual, que se vai internalizando até ampliar a compreensão leitora. Assim, diante do que foi discutido até o momento e, ao mesmo tempo, pensando nesse domínio da leitura, nas condições de mediação e na escolha de uma obra que possa atingir a sensibilidade dos alunos, escolhemos a obra de Mia Couto (2000), escritor moçambicano, para desenvolvermos a nossa proposta de intervenção.

3 **MAR ME QUER: DESFOLHANDO A OBRA DE MIA COUTO**

Neste capítulo, traçamos um breve perfil biográfico do escritor moçambicano Mia Couto (2000), sublinhando sua trajetória artística na Literatura Africana em Língua Portuguesa. Em seguida, desfolhamos o enredo do livro *Mar me quer*, obra escolhida como sugestão para ser trabalhada pelos professores de Língua Portuguesa na sequência didática desta proposta de intervenção pedagógica. Na continuidade, tratamos dos aspectos estilísticos da referida obra, ressaltando as contribuições da narrativa coutiana para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos das séries finais do ensino fundamental (especialmente, 8º e/ou 9º anos), uma vez que a obra cria um universo de seres e acontecimentos que envolvem fantasia e imaginação, o que vai ao encontro dos interesses desta proposta de intervenção pedagógica, em relação à leitura literária em sala de aula.

3.1 O AUTOR

Escritor e biólogo, Antonio Emílio Leite Couto, ou Mia Couto, nasceu em Beira (Moçambique) em 1955. Adotou o seu pseudônimo devido à paixão que tinha por gatos. Publicou seus primeiros poemas no jornal *Notícias da Beira*, aos quatorze anos, iniciando, assim, seu percurso literário. Três anos depois, em 1974, mudou-se para a capital de Moçambique, Lourenço Marques, agora Maputo. Iniciou os estudos universitários em Medicina, mas abandonou essa área no princípio do terceiro ano, passando a exercer a profissão de jornalista e tornando-se, com a independência do país, repórter e diretor da Agência de Informação de Moçambique (AIM), da revista semanal *Tempo* e do jornal *Notícias de Maputo*.

Em 1985, retornou à Universidade Eduardo Mondlane para continuar os estudos universitários e formar-se em Biologia. Atualmente, é professor da cadeira de ecologia em diversos cursos dessa universidade, além de dirigir uma empresa de estudos sobre impacto ambiental, concentrando-se na gestão de zonas costeiras. Apesar de atuar como biólogo e escritor, Mia Couto não se

considera um especialista em nenhuma dessas funções em específico. Em vez disso, utiliza essas duas áreas do conhecimento para ampliar as possibilidades de explorar saberes diversos e compreender as múltiplas facetas da vida e seus mistérios. Na “Conferência Internacional de Literatura – WALTIC”, realizada em Estocolmo, em junho de 2008, o autor define-se assim:

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. [...] Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e afastar-me das minhas certezas. (COUTO, 2011, p. 14-15).

Nas palestras que realiza na sua área de atuação, Biologia, o próprio escritor destaca, frequentemente, que ele não reside o tempo todo nessa área do conhecimento, nem tampouco na Literatura. Ele reveza-se, sabiamente, entre as duas áreas, conforme ele mesmo, humildemente, apresenta-se: “Quando estou em ambientes demasiado literários, puxo do meu chapéu de biólogo. Quando estou entre biólogos que se levam muito a sério, rapidamente puxo do chapéu de escritor.” (COUTO, 2011, p. 53). Nessa perspectiva, as duas áreas de atuação citadas (Biologia e Literatura) não são conflitantes, mas complementares na obra de Mia Couto, reforçando ainda mais o caráter original do seu trabalho artístico. A esse respeito, nas palavras do autor,

A verdade é que para mim não existe conflito. Pelo contrário, hoje não sei como poderia ser escritor caso eu não fosse biólogo. E vice-versa. Nenhuma das atividades me basta. O que me alimenta é o diálogo, a intersecção entre os dois saberes. O que me dá prazer é percorrer como um equilibrista essa linha de fronteira entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico. (COUTO, 2011, p. 56).

Considerado um dos maiores expoentes da Literatura Africana, é o escritor moçambicano cujas obras são mais traduzidas no mundo. Possui uma obra literária extensa e diversificada, incluindo poesias, contos, romances e crônicas. São obras publicadas em mais de vinte e dois países e traduzidas em alemão, castelhano, francês, catalão, inglês e italiano. Dentre as diversas obras publicadas, merecem destaque: *Cada homem é uma raça* (1990), *Raiz de*

orvalho e outros poemas (1999), *O último voo do flamingo* (2000), *O outro pé da sereia* (2006), *Venenos de Deus, remédios do diabo* (2008), dentre outras.

O seu primeiro romance, *Terra sonâmbula*, publicado em 1992, ganhou o Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos e foi considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. Em 2007, foi adaptado para o cinema. Em 1999, recebeu o prêmio Vergílio Ferreira, pelo conjunto de sua obra. Em 2013, foi homenageado com o Prêmio Camões. Em 2021, na França, ganhou o prêmio Albert Bernard, com base na trilogia *As areias do imperador*, dentre outras premiações importantes recebidas pelo escritor moçambicano. Atualmente, é membro correspondente da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1998, sendo o sexto ocupante da cadeira 5, que tem por patrono Dom Francisco de Sousa.

Mia Couto possui uma forma bem peculiar de expressar as vozes artísticas que permeiam a essência única de sua escrita. Quem ler quaisquer de seus livros, percebe rapidamente uma literatura singular, dotada de grande sensibilidade e encantamento. Nascido e criado em solo africano, ele soube, desde muito cedo, perceber o íntimo de sua terra e de seu povo. Com forte presença da oralidade, seus livros traduzem a memória, o amor, a prisão, a dor, a cultura, o medo, as lendas, os mitos, as angústias de seu país.

A arte desse autor transpira as profundezas da alma humana. Sua incansável luta é pela consolidação de uma identidade cultural moçambicana. O autor faz uso da palavra, com sensibilidade estética e humana, como forma de promover o empoderamento dos que são socialmente desfavorecidos e que estão à margem do progresso. Nesse sentido, reportamo-nos aqui a uma entrevista que Alfredo Bosi concedeu à *Revista Adusp*, intitulada “Poesia como resistência à ideologia dominante”, em que é perguntado sobre uma fala de Mia Couto, na qual este afirma que a reconquista da felicidade passa pela restituição do olhar poético. Na ocasião, Bosi (2015) que endossa o pensamento coutiano, afirma que a poesia é

não só para quem a produz — o artista que conhece aquele momento de iluminação — como sobretudo para os seus leitores. Um adolescente numa crise existencial de repente abre um livro de poemas da Cecília Meireles e sente que há coisas belas na existência. Ou então abre um Carlos Drummond de Andrade e tem contato com uma concepção

mais irônica ou crítica, ou mesmo de grande resistência moral. A observação do Mia Couto vale principalmente para esses momentos em que a poesia liberta o leitor das suas preocupações do cotidiano e dá um sentido à existência. (BOSI, 2015, p. 8).

E assim, Mia Couto vai seduzindo o leitor com sua escrita leve, poética e, ao mesmo tempo, impregnada de contestação e reivindicação, buscando dar sentido à vida, resistindo e fazendo o outro resistir por meio de seus personagens enredados na teia do cotidiano. A cada obra escrita, o leitor vai sendo convidado a descortinar as aparências sociais e ler o mundo com outras lentes. É em virtude desse engajamento com as problemáticas do seu tempo, e pelo conjunto de sua obra literária, que esse escritor ganhou notoriedade e importância artística.

3.2 A OBRA

O livro *Mar me quer* (COUTO, 2000) é composto por oito capítulos curtos, sendo cada um deles introduzido por um dos ditados do avô Celestiano, baseados em provérbios moçambicanos. O personagem mantém ligação com a herança ancestral de seu povo. Assim, apresentados pelo narrador em primeira pessoa, os saberes dos antigos encontram-se disseminados ao longo da obra.

A ação transcorre numa aldeia litorânea moçambicana, lugar onde toda a história começa. Nesse cenário, Zeca Perpétuo promete a seu pai, quando este morre, que irá todos os dias ao mar cuidar da sua amada, supostamente morta.

Mais adiante, Zeca descobre que essa mulher não havia morrido e que se tratava de Luarmina, sua vizinha, que entardecia todos os dias ao seu lado, ouvindo as histórias que povoavam a paisagem, enquanto ele, Zeca, sonhava sempre em namorar Luarmina. A mulata resiste às aproximações de Zeca, até que um dia resolve sondar seu passado, na intenção de conhecer as suas memórias e seus segredos. Nesse entrelaçamento de histórias, o falecido avô Celestiano, ao longo dos capítulos, visita e conduz seu neto Zeca às águas da outra margem: ao amor e à morte. Ao longo dos anos de paixão por Dona Luarmina, a doença de Zeca agrava-se e Luarmina decide contar a Zeca

Perpétuo que era ela a amada do seu pai. O livro encerra com a morte de Zeca Perpétuo.

3.3 ASPECTOS ESTILÍSTICOS DA OBRA

Uma característica marcante da obra coutiana é a recriação da linguagem. Beirando a poesia, sua narrativa é repleta de novas palavras e múltiplos sentidos e, por essa razão, podemos chamá-la de prosa poética. Além disso, Mia Couto afirma que sua maneira de escrever foi fortemente influenciada pela Literatura Brasileira de autores como Jorge Amado, Graciliano Ramos e João Guimarães Rosa.

Um dos elementos centrais na escrita de Mia Couto (2000) é o uso de palavras criativas (neologismos) e o efeito de estranhamento produzido por elas no leitor. É nesse jogo de desvios e criatividade que a leitura faz-se surpreendente, faz-se encantamento.

Cosson (2017) revela que o modo de ler do “contexto-autor” é aquele que relaciona autor e obra, em vez de separá-los no ato da leitura. É o que acontece quando pensamos em Mia Couto (2000) e percebemos os vários pontos de comunhão que há entre sua narrativa e sua história pessoal. Os detalhes da vida do escritor moçambicano potencializam os sentidos da obra, visto que ele é testemunha do que acontece em seu país, e isso é relevante para a compreensão de suas obras. A obra e o contexto dialogam entre si no processo de leitura, e há pontos de comunhão entre a obra e a história de vida desse escritor. Quanto a esse aspecto, Cosson (2014) afirma que

A vida do escritor é ainda uma fonte relevante quando se busca reconhecer determinada cultura ou compreender como uma cultura é vivenciada por um indivíduo. É o que fazem parte das leituras que identificam o autor como uma voz que representa a experiência de uma comunidade ou grupo social, tomando a sua obra como um testemunho literário dessa experiência. (COSSON, 2014, p. 73).

Dos oito capítulos dessa obra, sete são epigrafados por um provérbio africano. O que é um provérbio? Qual a sua função no contexto dos contos? Quase todos os provérbios são “ditos” do avô do protagonista, Zeca Perpétuo. Ao tomarmos a expressão “provérbio macua”, podemos entender, segundo

estudos de Mingas Eduardo Kok (2012, p. 8), que, dentre as várias acepções, “[...] o Macua seria então o Homem do sertão, o bárbaro, o primitivo [sendo considerado] um dos grupos etnolinguísticos mais antigo de Moçambique.” (KOK, 2012, p. 9). Ao referir-se à cosmogonia macua, a partir de Martinez (2008), KOK (2012) afirma que as relações míticas acompanham todos os ciclos de vida dessa etnia, ou seja, essa cosmogonia

[...] aparece na iniciação, nos ritos de cura, nos funerais e numa grande quantidade de provérbios usados em muitas e variadas circunstâncias da vida. De acordo com o mesmo autor, este mito encerra todo o significado de identidade pessoal e social. (KOK, 2012, p.10).

Os provérbios, portanto, acompanham as várias civilizações e carregam em si elementos comuns: ensinamentos populares, verdades veladas em textos curtos e sabedoria divina. Desse modo, Dias (2014), ao apresentar uma reflexão ao livro de provérbios bíblicos, situando-o como portador de grande sabedoria, afirma que as Escrituras Sagradas estão salpicadas desses ensinamentos, dessas “frases curtas, mas de sentido profundo e penetrante” (*op. cit.*, p. 170). Para esse autor,

[...] a sabedoria de Deus é a sabedoria de todo o povo de Deus, dos jovens e velhos, dos judeus e de outros povos, representados no livro por Lemuel e Agur, inclusive sabedoria das mulheres no livro representadas pela mãe de Lemuel (Pv 31,1). Isso porque Deus é quem a dá (Pv 2, 6-7), cabendo a cada um a tarefa de buscá-la (Pv 4, 5). (DIAS, 2014, p. 173).

O primeiro dito do avô Celestiano, “Deus é assunto delicado de pensar, faz conta um ovo: se apertarmos com força parte-se, se não seguramos bem cai”, traduz a imagem dessa sabedoria divina do povo macua: Deus como ser palpável e delicado, sensível ao toque de quem o quer tocar. Metaforicamente, Couto (2000) transporta esse provérbio para o campo do literário, representando a Literatura em si, cuja face revela-se apenas para aqueles que a amam. Também tem ligação direta com a personagem Luarmina, que não se deixa levar pela conversa de Zeca Perpétuo.

Todos os provérbios ligam-se diretamente aos temas tratados pelas personagens em cada capítulo. Zeca Perpétuo e Luarmina compactuam com

essa linguagem cifrada, por onde as lembranças do pai, a vida de pescador e o amor não correspondido atravessam nos diálogos entre os dois.

Em estudo comparativo sobre o provérbio nas obras de Mia Couto (2000) e Guimarães Rosa, Teixeira (2015, p. 57) afirma que o provérbio “[...] apesar de traduzir o senso-comum – subverte o efêmero da palavra falada, não se dispersa, salta de lábio a ouvido, é memorizado, por vezes se altera num outro registro.”. Bem sabemos que os dois autores comungam dessa predileção pelo que é do povo, transportando para o texto suas credices, seus falares, seus modos próprios de enxergarem o mundo. Interessa-nos a visão que o autor constrói em torno da obra coutiana. Para Teixeira (*op. cit.*), a única obra na qual o provérbio não se faz presente é *Vozes anotecidas* (1986), primeira obra escrita em prosa por Mia Couto. Nas demais, é próprio de seu estilo a mesclagem proverbial africana e ocidental, preservando a memória oral dos povos representados pelas personagens. Desse modo,

Mia Couto privilegia em toda sua obra o poder expressivo do dito popular e muito largamente da máxima (“Verdade é mentira que não fala a mesma linguagem do pensamento”), cuja distinção com o primeiro, é importante ressaltar neste caso, pois está no fato de encerrar em si um sentido único, impossibilitando o encaixe (metafórico) em diferentes contextos. Tal procedimento, singulariza o seu discurso, que resgata uma poeticidade em que ressoam valores tradicionais; uma sabedoria muito própria do universo africano; da qual os seus ditos recuperariam a voz (quicá dos povos, quicá dos ancestrais). (TEIXEIRA, 2015, p. 61).

Esse discurso singular traz para a obra em análise um jogo duplo: *Mar me quer* traduz a sentença “mal me quer”, que remete ao jogo de desfolhar as pétalas de uma flor para saber se o amado ou a amada ama com a intensidade desejada. Diante do mar que Zeca Perpétuo quer, interpõe-se o mal querer de Luarmina. Para Teixeira (2015), esse escrever invertido coutiano é uma forma de combater a língua herdada do colonizador, ou seja, captura a herança cultural portuguesa, “[...] mas a desordena demonstrando com isto certa independência de proceder e pensar; para logo em seguida valorizar o local (moçambicano) – de olho na importância que tem o provérbio para toda cultura tradicional africana.” (*op. cit.*, p. 63).

Essas subversões estilísticas em *Mar me quer* também estabelecem uma relação invertida com *As mil e uma noites*: cabe a Zeca Perpétuo o papel de Sherazade. É ele quem conta as histórias a pedido de Luarmina. Desde o primeiro capítulo, para driblar a insistência de Zeca em querer namorá-la, ela vai pedindo: “me fale sobre seu passado” (COUTO, 2000, p. 9). Em seguida, ela diz: “— Quer mesmo me apaladar? — Se quero, Dona! — Então me desfie uma memória sua, uma verdadeira...”. (*Id.*, p. 13). No último capítulo, já doente e sendo cuidado por Luarmina, os papéis invertem-se novamente e é Zeca quem pede para que lhe conte uma história.

O que podemos concluir, ao adentrarmos a compreensão de *Mar me quer*? Mia Couto conta histórias de pessoas simples que apresentam sentimentos, emoções profundas. Perpétuo como o mar, Zeca findou seus dias embebidos pelos olhos de Luarmina: “— Lhe peço, vizinhinha: quero desfalecer a olhar os seus olhos.” (COUTO, 2000, p. 31).

E o que pode *Mar me quer* oferecer para a formação humanística do aluno em sala de aula? Para além do jogo de sonoridade com a brincadeira “mal me quer”, o aluno trará para a sua vida a importância de escutar o outro, de valorizar a memória do outro, de ser solidário em tempos difíceis. Aprende, com Zeca Perpétuo, que não há mal que sempre dure, nem bem que nunca se acabe.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, será explicitada a metodologia que serve de base para o desenvolvimento do presente trabalho de dissertação. Em um primeiro momento, apresentamos o tipo de pesquisa que alicerçará este estudo, com base em Thiollent (1986). Em seguida, descrevemos o núcleo escolar em que a sequência didática pode ser aplicada, seguindo o modelo proposto por Cosson (2009), bem como a elaboração de um diário de leitura.

Sugerimos o diário de leitura como *corpus*, para que os professores utilizem-no para a obtenção dos resultados da aplicação da intervenção pedagógica, que objetiva responder se, por meio da obra *Mar me quer*, de Mia Couto (2000), a leitura da narrativa ficcional estimula o gosto pela leitura literária.

A escolha pelo diário de leitura deve-se ao fato de que precisamos exercitar a escrita de nossos alunos. Constantemente, Machado (2005) conceitua tal gênero como sendo

um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel 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) considera que o diário de leitura capacita o leitor a interagir com o texto das mais variadas formas possíveis: com sínteses, paráfrases, compreensão – ou não – do lido e, assim, ao expressar as suas experiências de leitura, o leitor vai se inteirando de ver o texto constituído de “[...] características dialógicas acentuadas [...] institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos e não verbais que nos constitui.”. (*op. cit.*, p. 65).

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O hábito de leitura entre os jovens brasileiros tem sido uma prática cada vez menos frequente, tanto no ambiente doméstico, quanto no ambiente educacional. Quando direcionamos nosso olhar para a sala de aula, especialmente nas séries finais do ensino fundamental, percebemos que a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa tem tropeçado em fortes resistências como, por exemplo: redução da prática de leitura a mera decodificação do sistema da escrita ou como pretexto para alguma atividade de gramática, fazendo com que os alunos atenham-se apenas à oralidade ou à fruição de um texto selecionado pelo professor, e/ou à extração de informações superficiais da língua como pré-requisito para resolver as atividades mecânicas propostas no livro didático. Desse modo, acabamos nos esquecendo de oportunizar aos alunos a apropriação da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para cumprir outras finalidades na vida social, garantindo, assim, o progresso cognitivo e o crescimento pessoal de cada estudante.

Além disso, observamos também que, atualmente, existe um amplo leque de possibilidades para se adquirir um livro, seja comprando virtualmente e/ou pessoalmente um livro impresso, ou baixando o exemplar na Internet, para ler com o computador ou outros dispositivos tecnológicos (como *tablet*, *iPad*, *Kindle* ou, até mesmo, celular). No entanto, embora existam livros com acesso facilitado na contemporaneidade, o desafio pela leitura persiste, uma vez que boa parte dos alunos não costuma usar as ferramentas digitais a favor da leitura, especialmente a literária. Nessa hora, o domínio do professor em relação às estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades de ler torna-se indispensável.

Nesse sentido, para que a instituição escolar cumpra seu papel de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível desfazer o direito e a obrigação de ler como sendo privativos dos alunos. Ou seja, o professor de Língua Portuguesa precisa encarar a responsabilidade de atuar como leitor a fim de realizar, no espaço de sala de aula, propostas didáticas de letramento literário que estimulem o gosto pela leitura e favoreçam a formação do leitor proficiente. Afinal, conforme Lerner (2002) afirma,

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a Literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (LERNER, 2002, p. 28).

Em tal compreensão, sentimos pulsar a necessidade urgente de se trabalhar a Literatura de forma efetiva e proveitosa, fazendo uso do gênero narrativo como estratégia de aproximação dos alunos com a leitura. Entendemos, pois, que o conto, enquanto narrativa ficcional, pode fazer os alunos identificarem-se com as peculiaridades do gênero e, assim, terem o gosto pela leitura estimulado. Para tanto, pensamos, como estratégia imprescindível ao planejamento das ações didáticas, usar a “sequência básica” desenvolvida por (Cosson (2009) para sugerir uma proposta de intervenção numa turma do 8º e/ou 9º anos da rede pública de ensino.

4.2 A PESQUISA-AÇÃO

Considerando os objetivos propostos neste trabalho, nossa proposição de atividades foi calcada na pesquisa-ação, com abordagem de dados de natureza qualitativa, por se tratar de uma proposta de intervenção num contexto didático-pedagógico, cujos objetivos dizem respeito à resolução de uma problemática que abrange a coletividade com vistas à transformação de um contexto socioeducacional. Nesse sentido, a pesquisa-ação é a mais adequada para a aplicação da proposta, tendo em vista que o pesquisador está inserido no seu local de pesquisa, tendo, conseqüentemente, condições de intervir diretamente na realidade que é alvo de investigação.

Assim, ancoramos a proposta da nossa intervenção na metodologia da pesquisa social desenvolvida por Thiollent (1986), dando destaque à pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas é valorizada, uma vez que tal interação possui um significativo papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos envolvidos em situações problemáticas. Nas palavras do autor: “[...] a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.” (*op. cit.*, p.

7). Desse modo, A linha seguida por esse tipo de pesquisa pretende ficar atenta às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social.

No tocante a essa espécie de pesquisa, Thiollent (1986) ressalta que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Em tal compreensão, essa linha de pesquisa representa um papel imprescindível neste estudo, tendo em vista o seu engajamento sociopolítico a serviço das classes populares. A estrutura metodológica da pesquisa-ação possui uma diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social.

4.3 OS PARTICIPANTES

A proposta de intervenção pedagógica destina-se a ser aplicada aos alunos do 8º e/ou 9º anos do Ensino Fundamental. Embora a indicação seja destinada a tais séries, tal proposta, elaborada para os professores de Língua Portuguesa aplicarem em sala de aula, pode servir como exemplo ou modelo para outros níveis de ensino.

A professora pesquisadora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com habilitação específica em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Possui especialização em Leitura e Produção de Texto, pela mesma universidade. Trabalha na Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Norte, desde 2015, lecionando, desde então, nas séries finais do ensino fundamental, com carga horária semanal de 60 horas, sendo 40 horas em sala de aula e 20 horas em planejamento e hora-atividade.

Sugerimos que o professor, antes de desenvolver uma proposta dessa natureza, aplique um questionário inicial, com intuito de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e, desse modo, conheça melhor as turmas que participarão da intervenção literária. Assim, com o olhar voltado à

reflexão e às leituras teóricas que embasam a proposta de intervenção, o professor de tais turmas precisa assumir o papel de pesquisador, leitor e mediador, sedento por alcançar, com a sequência básica a ser aplicada, os objetivos traçados no decorrer de seu desenvolvimento metodológico.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os passos traçados para efetivar a proposta de intervenção pedagógica consistem em fornecer aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental um modelo de estratégia de leitura literária, após observação inquietante da presença fragmentada de textos literários nos livros didáticos, não havendo neles sugestões efetivas de trabalho docente voltado para a indicação de leitura das obras literárias na íntegra.

Enquanto professora das séries finais do ensino fundamental, e dialogando com outros colegas de profissão, observamos também o comportamento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e nas conversas informais. Nessa observação, constatamos uma predileção pelos recursos audiovisuais e digitais (filmes, séries, jogos virtuais) e uma resistência à prática da leitura de livros (impressos ou digitais), no seu cotidiano intra e extraescolar. Outra estratégia adotada para a geração de informações que dão suporte a esta proposta pedagógica foi a constatação da preferência dos alunos pelos textos narrativos ficcionais nos momentos de leitura dos fragmentos de texto presentes no livro didático. Todas essas observações foram fundamentais para contextualizar a realidade apresentada.

Identificadas as práticas fragmentadas de leitura em sala de aula e o comportamento de certa rejeição às obras literárias em sua totalidade, sugerimos ao professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino uma metodologia que possa amenizar essa situação e suprir a lacuna nos livros didáticos, quando o assunto é Literatura. Para isso, elaboramos uma proposta de sequência didática na qual procuramos abranger o letramento literário como estratégia para guiar a mediação do professor na busca da competência leitora dos alunos. O material literário utilizado na sequência será o texto narrativo porque, nessa fase, eles demonstraram predileção pelo gênero.

Nos livros didáticos disponibilizados pela escola, percebemos um enfoque nos gêneros literários mais curtos, como contos, poemas e crônicas

(aparentemente, os gêneros consagrados pela crítica literária). No entanto, o currículo escolar deve incluir propostas de atividades de leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos mais diversos campos da atividade humana, contemplando, assim, os novos letramentos preconizados pela *BNCC* (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar com uma diversidade de textos que rompam com o universo de expectativa dos alunos, desafiando-os em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura. De acordo com Jouve (2002, p. 131), “O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele.”.

Como o gênero conto possui linguagem próxima à do grupo para o qual elaboramos a proposta de intervenção pedagógica e também atende ao gosto dessa faixa etária, em relação às narrativas ficcionais, sua eleição para aplicar a sequência básica e promover o letramento literário, foi incontestável.

Sugerimos o gênero conto partindo do pressuposto de que os alunos gostam de narrativas ficcionais porque acreditamos ser uma forma mais atrativa de sensibilizá-los para o letramento literário. A partir disso, elaboramos uma proposta de sequência didática, com dez oficinas, distribuídas em quarenta aulas, com foco na leitura da obra *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto (2000).

Como forma de verificar se o letramento literário acontecerá como desejado, sugerimos ao professor de Língua Portuguesa que aplique a proposta de intervenção pedagógica com os alunos de sua turma, da forma como foi elaborada ou, se preferir, pode adaptá-la, conforme o gosto e o desenvolvimento cognitivo dos alunos participantes.

Por outro lado, a partir do questionário inicial, o professor provavelmente perceberá a ausência do hábito da leitura e desconhecimento de vários outros gêneros literários. Contudo, o docente deverá priorizar a necessidade de realização do letramento literário, pensando na ampliação do repertório de leitura literária, visando à competência leitora dos alunos envolvidos, objetivo principal da nossa proposta de sequência básica.

Para a elaboração da proposta de intervenção, adotamos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), por atender aos interesses coletivos da demanda

que exige o envolvimento dos partícipes em todas as ações a serem desenvolvidas. Por essa razão, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que, nesse tipo de abordagem, os pesquisadores frequentam os locais de estudo, tentando elucidar questões educativas, e os instrumentos mais utilizados na pesquisa-ação são, conforme Silveira *et al.* (2004, p. 108), “[...] observação participante, análise de documentos, entrevista aberta e gravada (com o consentimento do correspondente), anotações do pesquisador, entre outros”.

Por outro lado, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 48),

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

De acordo com os autores, os investigadores recolhem os dados de forma indutiva, com base nas interações em sala de aula, nas atividades, procedimentos e interações diárias, que permitam estabelecer uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo.

Para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção pedagógica, em particular, tomamos as conceituações de leitura e letramento literário de Cosson (2014), os parâmetros traçados para a “sequência básica” (COSSON, 2009) e as diretrizes do ensino de Literatura (2020) por ele desenvolvidas, para nossa proposta de leitura da obra *Mar me quer*, de Mia Couto (2000).

Em relação ao processo didático, tomamos como referências as concepções teóricas de Machado (1998), no que dizem respeito ao uso do gênero diário, como instrumento de aprendizagem com retorno avaliativo (tanto para os alunos quanto para o professor de Língua Portuguesa), sobre o percurso de leitura realizado em sala de aula.

No livro *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento de escrita*, Machado (1998) propõe a utilização do diário, gênero pouco explorado no ensino das escolas brasileiras, como forma de criar condições para que todos os sujeitos envolvidos numa situação de leitura escolar específica exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações no decorrer dos processos de leitura: “A produção do diário, assim, é vista não

simplesmente como a expressão do que se pensa, mas como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos [...]” (MACHADO, 1998, p. 30).

Nesse sentido, o diário de leituras configura-se como instrumento de ensino e aprendizagem necessário na prática educacional das escolas brasileiras. Para tanto, cabe aos professores de Língua Materna escolhê-lo como gênero dominante nas práticas de letramento literário em sala de aula, abandonando-se o preconceito de considerar o diário de leituras um gênero “pouco sério”. Afinal, mais do que um exercício de escrita, Machado (1998, p. 33) defende que “[...] o diário surge com a função de testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem”. Dentre os diversos benefícios com a utilização de diários de leitura, tanto para o professor de Língua Portuguesa quanto para os alunos, a autora salienta, por exemplo,

[...] - a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias [...];
- a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno [...]. (MACHADO, 1998, p. 49-50).

Diante do exposto, a utilização do diário de leituras para fins didáticos na nossa proposta de intervenção pedagógica parece-nos apropriada, tanto pela possibilidade de interação mais forte entre o professor de Língua Portuguesa e os alunos das séries finais do ensino fundamental (especialmente, 8º e/ou 9º anos) quanto pela possibilidade de haver uma leitura aprofundada, com discussão mais produtiva, em sala de aula, da obra *Mar me quer*, do escritor Mia Couto, contribuindo, assim, com o aprimoramento literário dos estudantes.

O diário de leitura torna-se, portanto, um instrumento de escrita em favor da compreensão leitora do aluno, uma ferramenta facilitadora de avaliação para o professor. Desse modo, esperamos que a sequência básica que propomos gere diários de leitura valiosos e inspiradores, inspirados nas atividades concernentes à obra coutiana.

5 A SEQUÊNCIA BÁSICA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Entre as propostas atuais de ensino, sabemos que são diversas as fontes de pesquisa sobre o letramento. No caso da nossa proposta de intervenção pedagógica, reportamo-nos especialmente ao letramento literário, guiando-nos pela sequência didática desenvolvida por Cosson (2009).

Nessa perspectiva, realizamos nossa proposta de intervenção, seguindo os aportes teóricos indicados pelo referido autor, que propõe ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico com oficinas nas aulas de Língua Portuguesa. A partir das necessidades e escolhas metodológicas dos envolvidos na prática do letramento literário, essas oficinas podem ser realizadas no decorrer de uma sequência didática básica ou expandida (esta, mais indicada para o Ensino Médio). Para a nossa intervenção, no entanto, detivemo-nos na sequência didática básica, uma vez que nossa proposta pedagógica está direcionada para a etapa final do ensino fundamental, especificamente as turmas de 8º e/ou 9º anos.

A “sequência básica do letramento literário” na escola, conforme proposta por Cosson (2009), é constituída por quatro etapas, a saber: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Nessa perspectiva, o referido autor propõe, como caminho, a sistematização das atividades das aulas de Literatura em duas sequências exemplares: uma básica e outra expandida. No entanto, o autor esclarece:

[...] consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente. (COSSON, 2009, p. 48).

Ambas as sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula sob três perspectivas metodológicas. A primeira que Cosson (2009) aponta, e que serviu de base para nossa proposta de intervenção, é a técnica da oficina. Segundo o autor, “[...] o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade

criadora de escrita ou registro” (*op. cit.*, p. 48). Essa é a orientação metodológica que seguimos, no decorrer da elaboração do material pedagógico para os professores de Língua Portuguesa, objetivando que tais profissionais possam, a partir dos dados colhidos e analisados, ampliar a formação leitora dos alunos do 8º e/ou 9º anos, a partir da obra *Mar me quer*, de Mia Couto.

Ainda nas concepções de Cosson (2009), a “sequência básica do letramento literário” na escola deve ser constituída por quatro passos, cujo desenvolvimento propiciará a compreensão da obra. Sobre o primeiro passo, o autor diz:

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, p. 54).

Por esse prisma, a leitura demanda uma preparação que requer do professor de Língua Portuguesa uma maneira de favorecer o processo da leitura como um todo. Motivar significa estabelecer laços de empatia entre os leitores e a obra que se propõe que seja lida e as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da aplicação da SB. Uma das formas de promover a **motivação** consiste em partir de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema.

Assim, de acordo com Cosson (2009, p. 55), “[...] a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora essa seja a ligação mais usual.”. Ou, ainda, conforme sugere Colomer (2007, p. 69), “É necessário que os docentes saibam analisar e avaliar os livros que oferecem outras formas de fruição para que possam levar as crianças a descobrir prazeres que exigem maior elaboração.”.

Diante do exposto, cabe ao professor observar se a motivação exerce influência positiva no trabalho que pretende realizar em sala de aula, interferindo no planejamento ou na execução da motivação, caso ela não esteja cumprindo com a proposta de letramento literário desenvolvido por Cosson (2009). No entanto, o autor afirma que

[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. (COSSON, 2009, p. 56).

A motivação vai gerar, tanto no professor quanto nos alunos, expectativas positivas para iniciarem o desenvolvimento do segundo passo, que é a **introdução**, definida como a apresentação do autor e da obra literária a ser lida. Essa apresentação não pode ser uma longa exposição sobre a vida do autor. Basta fornecer informações básicas, ligadas ao texto que será trabalhado. No entanto, independentemente da estratégia utilizada para apresentar a obra, o professor de Língua Portuguesa deve apresentá-la fisicamente aos alunos.

Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim na estante da sala de aula, pode-se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor. (COSSON, 2009, p. 60)

O terceiro passo da “sequência básica do letramento literário”, por sua vez, consiste no acompanhamento da **leitura**. Segundo Cosson (2009, p. 62), “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.”. Durante esse tempo, cabe ao professor de Língua Portuguesa convidar os alunos a apresentarem os resultados de sua leitura, no que o autor chama de “intervalos”. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas como, por exemplo, a leitura de outros textos menores que tenham ligação com o texto maior. Desse modo, o professor perceberá a evolução da aprendizagem dos alunos por meio das conexões estabelecidas entre os textos.

Ao indicar a obra, é importante que o professor de Língua Portuguesa negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a

leitura e, dentro desse período, marcar os intervalos. A esse respeito, de acordo com Cosson (2009, p. 64),

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (COSSON, 2009, p. 64).

A importância desse momento introdutório, para o professor de Língua Materna, trará segurança e a possibilidade de redirecionamento, caso perceba as dificuldades apresentadas pelos alunos. No quarto e último passo da “sequência básica do letramento literário”, que é a **interpretação**, Cosson (2009) reforça que é o momento das inferências para chegar à construção do sentido do texto. As atividades de interpretação nessa fase, segundo o autor, devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, o seu registro. Desde que se mantenha o registro, não há restrições para as atividades de interpretação. As opções são múltiplas (dramatização teatral, música, resenha para o jornal da escola, diário anônimo etc.).

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2009, p. 68).

Em tal perspectiva, as opções de registro de interpretação são amplas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Se ele sistematizar seu trabalho, poderá oferecer aos alunos um processo coerente de letramento literário.

Em síntese, resumimos o modelo de “sequência básica” de Cosson (2009):

Figura 1 – Sequência didática (segundo Cosson)



Fonte: a autora.

Conforme as etapas da sequência didática acima exposta, podemos perceber que Cosson (2009) quer que, em sala de aula, os professores de Língua Portuguesa norteiem suas ações a partir das oficinas de práticas de leitura literária, pensando na proatividade dos alunos.

A “sequência básica” proposta, resumida na figura acima e apresentada na íntegra no guia metodológico, direciona, ao professor de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, o percurso do letramento literário que deve ser seguido pelos alunos de 8º e/ou 9º anos da rede pública de ensino. O professor de tais séries precisa ficar sempre atento aos objetivos traçados desde a introdução. Esses objetivos visam ampliar o repertório de leitura literária dos alunos, a partir da “sequência básica” de Cosson (2009), utilizando a obra *Mar me quer*, de Mia Couto.

Desse modo, no próximo capítulo, sugerimos ao professor de Língua Materna uma sequência de oficinas de práticas de leitura com vistas à ampliação da competência literária dos alunos participantes, apresentando o desenrolar da proposta de intervenção pedagógica. Essas oficinas estão explicitadas no quadro adiante:

Quadro 1 – Oficinas de práticas de leitura

OFICINA 1: MOTIVAÇÃO	
Tempo estimado:	04 aulas
Objetivo:	Compreender as características do gênero Conto e os elementos estruturais da narrativa.
Temática:	Contagem regressiva para a leitura.
OFICINA 2: INTRODUÇÃO	
Tempo estimado:	04 aulas
Objetivo:	Apresentar o escritor Mia Couto e a sua obra literária <i>Mar me quer</i> .
Temática:	Músicas sobre o mar
OFICINA 3: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CAPÍTULO 1	
Objetivo:	Ler o primeiro capítulo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	Ditados populares
OFICINA 4: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CAPÍTULO 2	
Objetivo:	Ler o segundo o capítulo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	O silêncio de Luarmina
OFICINA 5: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CAPÍTULO 3	
Objetivo:	Ler o terceiro o capítulo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	O pai de Zeca Perpétuo
OFICINA 6: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CAPÍTULO 4	
Objetivo:	Ler o quarto o capítulo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	Uma história do avô Celestiano

OFICINA 7: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CAPÍTULO 5	
Objetivo:	Ler o quinto o capítulo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	A sabedoria dos pretos
OFICINA 8: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CAPÍTULO 6	
Objetivo:	Ler o sexto o capítulo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	As gaivotas
OFICINA 9: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS CAPÍTULOS 7 E 8	
Objetivo:	Ler os capítulos sétimo e oitavo da obra <i>Mar me quer</i> em sala de aula.
Temática:	Paixão por Luarmina e morte de Zeca Perpétuo
OFICINA 10: PRODUTO FINAL – COLETÂNEA DE CONTOS	
Objetivo:	Executar a produção autoral de conto, envolvendo a temática abordada na obra <i>Mar me quer</i> .
Temática:	Narrativa ficcional sobre o mar ou sobre águas

Fonte: a autora.

6 GUIA METODOLÓGICO

Neste capítulo, enumeramos as categorias de análises que guiarão o professor de Língua Portuguesa ao resultado da aplicação da sequência básica sugerida, a fim de avaliar como as atividades aplicadas conseguiram interferir na realidade dos alunos das séries finais do ensino fundamental (em especial, 8º e/ou 9º anos) e se a referida sequência realmente possibilitou alcançar o objetivo a que esta proposta de intervenção pedagógica propõe-se, que é ampliar o repertório de leitura literária dos alunos, por intermédio da obra de Mia Couto, visando à competência leitora.

6.1 PLANO GERAL DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Neste ponto, apresentamos o plano geral da sequência básica concebida em nossa pesquisa. Para isso, no quadro adiante, detalhamos as habilidades a serem trabalhadas na proposta, além dos objetivos esperados.

Quadro 2 – Plano geral da sequência básica

PLANO GERAL DA SEQUÊNCIA BÁSICA	
Ementa: A <i>BNCC</i> (BRASIL, 2019) contém um conjunto de habilidades no campo artístico-literário que embasam esta nossa proposta de intervenção pedagógica, em especial nas seguintes habilidades específicas:	
(EF69LP44)	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de práticas de compartilhamento de

(EF69LP46)	leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas [...], dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários [...] e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, [...] dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
(EF69LP47)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero [...], 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.
(EF69LP49)	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror;

(EF69LP53)	<p>crônicas líricas, humorísticas, críticas; [...] bem como narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – 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.,[...].</p>
(EF67LP27)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
(EF67LP28)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, [...] dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF67LP30)	<ul style="list-style-type: none"> • Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura

	narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador [...].
<p>Definimos o objetivo geral desta nossa proposta de intervenção pedagógica, observando a competência 9 da <i>BNCC</i> (BRASIL, 2019), que prioriza o envolvimento do aluno “[...] em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, [...] reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (<i>op. cit.</i>, p. 87).</p>	
<p>Objetivo geral: Ampliar o repertório de leitura literária dos alunos das séries finais do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), com a obra <i>Mar me quer</i>, do escritor moçambicano Mia Couto, visando à competência leitora.</p>	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a importância da leitura; • Promover o contato com a narrativa de origem africana; • Identificar elementos inerentes ao gênero literário; • Promover discussões sobre o enredo e os personagens; • Reconhecer a leitura como prática social; • Utilizar o texto literário como artefato de sensibilização estética; • Incentivar o hábito da leitura; • Criar situações prazerosas de leitura; • Produzir um conto com temática envolvendo o mar. 	
<p>Objetos de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão social e estética do texto literário; • Elementos constitutivos do texto narrativo ficcional em prosa; • Intertextualidade; • Processos de criação; • Diário de leitura. 	
<p>Tempo previsto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 horas/aula 	

Turmas sugeridas:

- 8º e/ou 9º anos

Recursos didáticos:

- Projetor multimídia;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Cópias de textos e questionários (inicial e final);
- Canetas e lápis de cor;
- Caderno.

Metodologia: a partir da sequência básica, elaborada para os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental das redes públicas de ensino aplicarem em suas turmas, os alunos participantes serão envolvidos por leituras orais e silenciosas, músicas, discussões em torno do gênero narrativo, responderão a questionários, produzirão desenhos ilustrativos, utilizarão um caderno como diário de leitura e serão estimulados, por meio de procedimentos de leitura de ordem estética e afetiva, a escreverem suas próprias narrativas.

Avaliação: os professores de Língua Portuguesa deverão avaliar os alunos qualitativamente, de forma processual e contínua, considerando seu empenho em participar das atividades propostas. Os professores deverão observar também o alcance dos objetivos, bem como se os métodos e as estratégias pedagógicas estão promovendo uma aproximação afetiva dos alunos com a leitura da obra de Mia Couto e, conseqüentemente, do texto literário. Desse modo, os docentes deverão observar a participação (individual e grupal) dos alunos nas oficinas, nas apresentações oral e escrita de pesquisas, assim como nas análises escritas e orais de músicas, textos e imagens. Serão critérios para a avaliação dos resultados das estratégias de leitura: interesse e participação dos alunos nas aulas, registros no diário de leitura, expressando avaliação e interpretação sobre cada um dos oito capítulos da obra em estudo, e produção escrita e individual de conto coerente com a temática abordada na

obra do escritor moçambicano.

Referências:

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

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

COUTO, Mia. *Mar me quer*. Portugal: Caminho, 2000.

Fonte: a autora.

6.2 OFICINAS DE PRÁTICAS DE LEITURA

Na continuidade da exposição de nossa proposta, apresentamos a seguir o detalhamento das oficinas de práticas de leitura literária, planejadas para serem realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, em parceria com os estudantes do 8º e/ou 9º anos das escolas da rede pública de ensino, seguindo os aspectos apresentados no plano da “sequência básica” de Cosson (2009). Ressaltamos que o professor pode e deve ampliar e aprimorar cada etapa aqui desenvolvida, conforme o grau de letramento das turmas envolvidas, uma vez que se trata de um modelo, portanto, adaptável ao processo.

Quadro 3 – Oficina 1: entrando no mundo de Mia Couto

OFICINA 1: ENTRANDO NO MUNDO DE MIA COUTO
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a proposta de prática de leitura literária à turma; ✓ Aplicar questionário inicial de sondagem de hábitos de leitura dos alunos; ✓ Compreender as características do gênero Conto e os elementos estruturais da narrativa; ✓ Instigar a imaginação dos alunos.
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetor multimídia; ✓ Quadro branco;

- ✓ Material impresso.

Metodologia:

- ✓ Aulas dialogais sobre a proposta de prática de leitura literária a ser desenvolvida na turma e sobre o gênero conto e os elementos estruturais da narrativa;
- ✓ Leitura oral dos contos “Covardia”, de Malba Tahan, e “Maneira de amar”, de Carlos Drummond de Andrade;
- ✓ Exercícios de interpretação sobre os referidos contos;
- ✓ Correção dialogada dos exercícios.

Fonte: a autora.

Quadro 4 – Oficina 2: Adentrando no mar

OFICINA 2: ADENTRANDO NO MAR
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o escritor Mia Couto e a sua obra literária <i>Mar me quer</i>; ✓ Confeccionar o diário de leitura. <p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetor multimídia; ✓ Computadores (do laboratório de informática da escola); ✓ Quadro branco; ✓ Caixa de som; ✓ Material impresso; ✓ Caderno; ✓ Canetas e lápis de cor. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa informal sobre a representação do mar nas mais diversas histórias e gêneros textuais; ✓ Audição de músicas com temática envolvendo o mar, para apreciação e discussão em sala sobre as múltiplas interpretações que envolvem o

significado do mar na visão dos artistas, de um modo geral.

(Sugestão de músicas: “O mar”, de Dorival Caymmi, e “O mar pro sonhador”, de Maskavo);

- ✓ Pesquisa, em dupla, sobre os dados biográficos de Mia Couto no laboratório da escola, com registro no diário de leitura;
- ✓ Aula expositiva (com eslaides) sobre a vida e a obra do escritor moçambicano Mia Couto;
- ✓ Apresentação da obra *Mar me quer*, de Mia Couto;
- ✓ Confecção da capa do diário de leitura;

Fonte: a autora.

Quadro 5 – Oficina 3: Primeira onda de leitura

OFICINA 3: PRIMEIRA ONDA DE LEITURA
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler em sala de aula o primeiro capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, de Mia Couto;
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetor multimídia; ✓ Quadro branco; ✓ Diário de leitura; ✓ Material impresso.
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar para os alunos que cada capítulo do conto começa com um dito popular africano, que, no Brasil, é conhecido apenas como ditado popular (ou provérbio); ✓ Propor uma atividade de pesquisa (individual ou em dupla) no laboratório de informática da escola sobre ditados populares; ✓ Anotar no diário de leitura o resultado da pesquisa sobre os ditados populares;

- ✓ Aula expositiva (com eslaides) sobre ditados populares;
- ✓ Distribuir cópias do primeiro capítulo da obra *Mar me quer*;
- ✓ Realizar a leitura oral do primeiro capítulo dessa obra;
- ✓ Fazer um relato do primeiro capítulo do conto de Mia Couto (identificando os elementos da narrativa).

Fonte: a autora.

Quadro 6 – Oficina 4: Segunda onda de leitura

OFICINA 4: SEGUNDA ONDA DE LEITURA
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler em sala de aula o segundo capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, de Mia Couto. <p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Diário de leitura; ✓ Material impresso. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Após leitura e reflexão direcionada pelo professor acerca das ideias consideradas mais importantes no capítulo lido, transformá-las em imagens; ✓ Colocar título para as imagens produzidas; ✓ Criar diálogos, caso tenha reproduzido personagens; ✓ Escrever texto explicativo, caso tenha desenhado paisagem do conto.

Fonte: a autora.

Quadro 7 – Oficina 5: Terceira onda de leitura

OFICINA 5: TERCEIRA ONDA DE LEITURA
Tempo estimado: 04 aulas

Objetivo:

- ✓ Ler em sala de aula o terceiro capítulo da obra *Mar me quer*, do escritor Mia Couto.

Recursos didáticos:

- ✓ Quadro branco;
- ✓ Diário de leitura;
- ✓ Material impresso.

Metodologia:

- ✓ Realizar a leitura oral do terceiro capítulo da obra *Mar me quer*,
- ✓ Aula expositiva sobre o gênero Carta;
- ✓ Solicitar que os alunos escrevam no diário de leitura uma carta, imaginando o que Zeca Perpétuo diria a seu pai Agualberto.

Fonte: a autora.

Quadro 8 – Oficina 6: Quarta onda de leitura

OFICINA 6: QUARTA ONDA DE LEITURA
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler em sala de aula o quarto capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, do escritor moçambicano Mia Couto. <p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Diário de leitura; ✓ Material impresso; ✓ Canetas e lápis de cor. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar a leitura oral do quarto capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, ✓ Confeccionar desenhos ilustrativos sobre o mar, para incluir na

<p>coletânea final de contos;</p> <p>✓ Anotar no diário de leitura as impressões mais fortes desse capítulo.</p>
--

Fonte: a autora.

Quadro 9 – Oficina 7: Quinta onda de leitura

OFICINA 7: QUINTA ONDA DE LEITURA
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Ler em sala de aula o quinto capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, do escritor moçambicano Mia Couto.</p>
<p>Recursos didáticos:</p> <p>✓ Quadro branco;</p> <p>✓ Diário de leitura;</p> <p>✓ Material impresso.</p>
<p>Metodologia:</p> <p>Após a leitura, reflita sobre as relações que cada um tem com os pais: são amigos? É difícil sem compreendido pelos pais? Quem é mais flexível: o pai, a mãe ou você? Anote todas essas informações no diário de leitura e acrescente: Hoje eu falaria para meu pai e/ou minha mãe, que a nossa convivência é.....</p>

Fonte: a autora.

Quadro 10 – Oficina 8: Sexta onda de leitura

OFICINA 8: SEXTA ONDA DE LEITURA

Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler em sala de aula o sexto capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, do escritor moçambicano Mia Couto. <p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Diário de leitura; ✓ Material impresso. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler em sala de aula o sexto capítulo da obra <i>Mar me quer</i>, do escritor moçambicano Mia Couto; ✓ Aula expositiva sobre Figuras de Linguagem; ✓ Solicitar que os alunos registrem no diário de leitura exemplos de figuras de linguagem que aparecem em algumas frases do sexto capítulo (e nos anteriores) da obra <i>Mar me quer</i> e escrevam um comentário interpretativo.

Fonte: a autora.

Quadro 11 – Oficina 9: A última onda

OFICINA 9: A ÚLTIMA ONDA
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler em sala de aula o sétimo e o oitavo capítulos da obra <i>Mar me quer</i>, do escritor moçambicano Mia Couto. <p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diário de leitura; ✓ Formulário para conto autoral; ✓ Material impresso; <p>Metodologia:</p>

- ✓ Agora que chegamos ao final do livro, vamos colocar nossas impressões no diário de leitura sobre:
 - Os personagens:
 - O enredo:
 - O final:
 - O mais surpreendente em toda a narrativa:
 - Dificuldades para compreender, durante a leitura;
 - Escreva como você anunciaria a morte de Zeca Perpétuo.

Fonte: a autora.

Quadro 12 – Oficina 10: O mar, enfim – coletânea de contos

OFICINA 10: O MAR, ENFIM – COLETÂNEA DE CONTOS
Tempo estimado: 04 aulas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir, individualmente, um conto com temática envolvendo o mar, com gênero livre a escolha do aluno (humor, suspense, comédia, romance etc.). <p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diário de leitura; ✓ Formulário para conto autoral; ✓ Material impresso; <p>Metodologia:</p> <p>Propor a elaboração individual de conto, no diário de leitura, com temática envolvendo o mar, com gênero livre a escolha do aluno (humor, suspense, comédia, romance etc.);</p> <p>Reescrever, após correção ortográfica, a versão final do texto no Formulário para conto autoral;</p> <p>Organizar a coletânea de contos produzidos pelos alunos.</p>

Fonte: a autora.

6.3 DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

A **primeira oficina** será desenvolvida a partir do conceito de motivação e funcionará como contagem regressiva para a leitura. Esta primeira etapa da sequência proposta por Cosson (2009) funciona como estímulo para posterior apresentação da obra *Mar me quer*, de Mia Couto, aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (sugestão: 8º e/ou 9º anos).

Na primeira aula, o professor de Língua Portuguesa da turma deverá promover uma exposição oral sobre a proposta de intervenção de Letramento Literário a ser desenvolvida no decorrer das próximas quarenta aulas de Língua Portuguesa, apresentando os objetivos da intervenção com a projeção em eslaides.

Na segunda aula, o professor deverá aplicar um questionário inicial (ver em apêndice) com questões pessoais, no intuito de conhecer melhor os hábitos de leitura dos alunos e, conseqüentemente, traçar um percurso metodológico que ofereça alternativas que incentivem a leitura literária tanto dos alunos que gostam de ler, quanto dos que não gostam. As respostas do questionário inicial servirão como *corpus* da proposta de intervenção, uma vez que destacarão os motivos pelos quais alguns alunos têm o hábito da leitura e outros, não. Em seguida, o professor deverá explicar o conceito e as características do gênero conto, destacando os elementos da narrativa ficcional.

Na terceira aula, o professor deverá distribuir cópias impressas dos contos “Covardia”, de Malba Tahan, e “Maneira de amar”, de Carlos Drummond de Andrade, (ver ambos em apêndice), e realizar uma leitura oral com a turma, dialogando sobre os aspectos estruturais e semânticos dos textos.

Na quarta aula, finalizando a etapa da motivação, o professor deverá entregar cópias impressas de exercícios com questões interpretativas dos contos lidos na aula anterior. As questões serão corrigidas oralmente, verificando-se a compreensão dos alunos em relação ao gênero em estudo e instigando a disposição da turma em participar das atividades de leitura que serão realizadas nas aulas seguintes, envolvendo a obra *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto.

A **segunda oficina** será desenvolvida a partir do conceito de introdução, conforme proposto por Cosson (2009), para posterior início da leitura de *Mar*

me quer e, nas oficinas subsequentes, registro interpretativo de cada um dos oito capítulos da referida obra de Mia Couto, no diário de leitura dos alunos.

Na primeira aula, o professor de Língua Portuguesa deverá levantar questionamentos sobre a identidade de Mia Couto (seria Mia Couto um escritor ou uma escritora? Homem ou mulher?) e sobre sua nacionalidade, suscitando a curiosidade da turma. Em seguida, os alunos deverão ser encaminhados ao Laboratório de Informática da escola para que, em dupla, pesquisem os dados biográficos do autor e encontrem as respostas para os questionamentos levantados pelo professor, registrando no diário de leitura. Nesse momento, é possível que alguns alunos surpreendam-se com o fato de Mia Couto ser uma figura masculina e queiram saber o porquê do nome Mia (que, no Brasil, geralmente nomeia pessoas do gênero feminino).

Na segunda aula, o professor de Língua Portuguesa deverá realizar uma exposição oral (com eslaides) sobre a vida e a produção literária do escritor moçambicano Mia Couto, instigando o interesse da turma pela leitura das suas obras. Nesse momento, o professor deverá apresentar o livro *Mar me quer*, mostrando a capa, folheando as páginas e suscitando questionamentos sobre a temática da referida obra.

Na aula seguinte, o professor deverá realizar uma conversa informal com a turma sobre a representação do mar nas mais diversas histórias e gêneros textuais, propondo, como exemplo, a audição de músicas com temática envolvendo águas, para apreciação e discussão em sala, sobre as múltiplas interpretações que envolvem o significado do mar na visão dos artistas, de um modo geral. Para a realização dessa atividade, sugerimos as músicas “O mar”, de Dorival Caymmi, e “O mar pro sonhador”, de Maskavo (ver a letra de ambas as músicas em anexo). No diário de leitura, os alunos deverão registrar suas impressões sobre o que foi discutido na aula, em relação aos múltiplos sentidos do mar, na visão dos artistas, nos mais variados gêneros textuais.

Na quarta aula, o professor de Língua Portuguesa deverá explicar para a turma a importância do diário de leitura como recurso didático que permite relatar, por escrito e na primeira pessoa, as reflexões que a atividade de leitura suscita. Em tal compreensão, o registro individual dos conhecimentos

adquiridos com a obra *Mar me quer* consistirá em material de retorno avaliativo do processo didático em curso nas oficinas propostas.

Para finalizar a aula, o professor deverá propor a confecção personalizada da capa do diário de leitura, com o uso de tintas, canetas e lápis de cor. Sugerimos que o diário seja uma matéria extra no caderno dos alunos ou que o professor distribua, com recursos próprios, um caderno brochura ¼, flexível, no formato 142x205 mm.

A **terceira oficina** dá início à leitura da obra. Na primeira aula, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa do capítulo 1 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de sobrevoos para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação da turma.

Na segunda aula, o professor deverá mostrar para os alunos que cada capítulo do conto começa com um dito popular africano, que, no Brasil, é conhecido apenas como ditado popular (ou provérbio). Na sequência, deverá propor uma atividade de pesquisa (individual ou em dupla) no laboratório de informática da escola sobre ditados populares. Os alunos deverão anotar no diário de leitura o resultado da pesquisa.

Na terceira aula, o professor deverá realizar uma aula expositiva (com eslaides) sobre ditados populares, lendo diversos ditados populares e instigando a interpretação oral dos alunos.

Na quarta aula, o professor deverá solicitar que os alunos façam um relato no diário de leitura do primeiro capítulo do conto de Mia Couto (identificando os elementos da narrativa).

Na primeira aula da **quarta oficina**, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa do capítulo 2 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de sobrevoos para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação da turma.

Na segunda aula, após leitura e reflexão direcionada acerca das ideias consideradas mais importantes no capítulo lido, o professor deverá solicitar que os alunos transformem a interpretação do capítulo 2 em imagens no diário de leitura.

Na terceira aula, o professor deverá solicitar que os alunos coloquem título nas imagens produzidas e criem diálogos, caso tenha reproduzido personagens.

Na quarta aula, o professor deverá pedir à turma que escrevam um texto explicativo no diário de leitura, caso tenham desenhado paisagens do conto.

A **quinta oficina** dá continuidade à leitura. Na primeira aula, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa do capítulo 3 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de primeiro contato para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação da turma.

Na segunda aula, o professor deverá realizar uma aula expositiva sobre o gênero carta: características, estrutura, tipos, exemplos.

Na terceira e na quarta aulas, o professor deverá solicitar que os alunos escrevam no diário de leitura uma carta, imaginando o que Zeca Perpétuo diria a seu pai, Agualberto.

Na primeira aula da **sexta oficina**, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa do capítulo 4 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de primeiro contato para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação da turma.

Na segunda aula, o professor da turma deverá promover uma oficina de desenho e pintura, com a participação de um artista plástico da cidade, convidado para ensinar algumas técnicas de arte aos alunos.

Na terceira aula, o professor deverá propor a confecção de desenhos ilustrativos sobre o mar, para serem incluídos na coletânea final de contos.

Na quarta aula, o professor deverá solicitar que os alunos anotem no diário de leitura as impressões mais fortes desse capítulo.

Na primeira aula da **sétima oficina**, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa do capítulo 5 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de sobrevoos para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação da turma.

Na segunda aula, o professor deverá promover um debate regrado sobre o tema “As alegrias e as agonias das relações familiares”, dando espaço para

que os alunos façam reflexões sobre as relações que cada um tem com os pais: são amigos? É difícil serem compreendidos pelos pais? Quem é mais flexível: o pai, a mãe ou você?

Na terceira aula, o professor deverá solicitar que os alunos anotem todas as informações debatidas na aula anterior no diário de leitura e acrescente: Hoje eu falaria para meu pai ou minha mãe que a nossa convivência é..... (deixando o aluno escrever livremente).

Na quarta aula, o professor deverá fazer a socialização dos registros feitos na aula anterior.

Na **oitava oficina**, os alunos já estão se encaminhando para o final da leitura do livro. Na primeira aula, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa do capítulo 6 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de primeiro contato para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação da turma.

Na segunda aula, o professor deverá realizar uma aula expositiva sobre figuras de linguagem, com vários exemplos, por meio de eslaides.

Na terceira e na quarta aula, o professor deverá solicitar que os alunos registrem no diário de leitura exemplos de figuras de linguagem que aparecem em algumas frases do sexto capítulo (e nos anteriores) da obra *Mar me quer* e escrevam um comentário interpretativo.

A **nona oficina** encerra a leitura da obra. Na primeira e segunda aulas, o professor de Língua Portuguesa deverá entregar uma cópia impressa dos capítulos 7 e 8 da obra *Mar me quer* e permitir que os alunos realizem uma leitura de primeiro contato para familiarizarem-se com o texto. Em seguida, o professor deverá realizar a leitura com a participação dos alunos.

Na terceira aula, após a turma chegar ao final do livro, o professor deverá solicitar que os alunos registrem suas impressões no diário de leitura sobre:

- Os personagens:
- O enredo:
- O final:
- O mais surpreendente em toda a narrativa:
- Dificuldades para compreender, durante a leitura:

Na quarta aula, o professor deverá pedir que os alunos escrevam no diário de leitura como eles anunciariam a morte de Zeca Perpétuo.

A **décima oficina** volta-se para a criatividade dos alunos, um teste do quanto compreenderam a obra e o quanto são capazes de construir narrativas interessantes. Na primeira e na segunda aulas, o professor de Língua Portuguesa deverá propor a elaboração individual de conto, no diário de leitura, com temática envolvendo o mar, com gênero livre, à escolha do aluno (humor, suspense, comédia, romance etc.).

Na terceira aula, o professor deverá solicitar à turma a reescrita do texto, após correção ortográfica, em sua versão final, no formulário para conto autoral (ver em apêndice).

Na quarta aula, o professor deverá organizar a coletânea de contos produzidos pelos alunos, confeccionando capa e impressão de vários exemplares para serem expostos na biblioteca da escola e na culminância de um evento literário que envolva a participação da comunidade escolar.

Ao concluir as oficinas, o professor avaliará o desempenho de seus alunos. De posse dos diários, a análise de cada resposta comprovará a evolução tanto da leitura quanto da escrita e poderá retomar as oficinas com outra obra, novas atividades propiciadoras da proficiência leitora que tanto buscamos. É um processo longo e exige retomada constante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando tratamos da mediação do professor de Língua Portuguesa para formar leitores, alguns fatores primordiais devem ser considerados. Afinal, reserva-se à escola o papel de promover o ensino da leitura e da escrita pedagógicas. No entanto, no que concerne à experiência estética com o texto literário em sala de aula nas séries finais do ensino fundamental da Educação Básica, percebemos um encurtamento da presença da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

A leitura de obras literárias, quando realizada, serve apenas para discussões inócuas, elaboração de resumos, preenchimento de fichas de leitura padronizadas, nomes, datas, características de autores. Sem contar o uso excessivo de fragmentos de textos literários que aparecem nos livros didáticos para ensinar uma gramática insossa da língua, quando na verdade, de acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017),

[...] a unidade da aula de português na educação básica tem de ser o texto. Não o texto como pretexto para a aula de gramática, não o texto como pretexto para encontrar orações subordinadas, não o texto que serve apenas para garimpar advérbios, [...] mas o texto que nos ensina sobre o mundo, sobre a vida, sobre os sonhos [...]. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 14).

Em tal compreensão, entendemos que é urgente que as escolas percebam a importância de fazer os estudantes lerem mais, avancem no gosto pela leitura e mantenham-se leitores fora do ambiente escolar. Nesse sentido, comungamos com o pensamento de Leal e Albuquerque (2010, p. 95), quando dizem ser “[...] fundamental desenvolver na escola experiências planejadas de inserção dos estudantes no mundo da literatura”.

Partindo desse pressuposto e das questões norteadoras apresentadas na introdução deste trabalho (a saber: Podemos pensar no texto literário como uma ferramenta para a formação de um leitor proficiente? O que leva os alunos a terem pouco interesse pela leitura? Os professores que solicitam a leitura de textos literários são professores leitores? Qual o lugar que a Literatura ocupa

nas séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras? Quais metodologias o professor de Língua Portuguesa precisa usar em sala de aula para amenizar as dificuldades dos alunos com o texto literário?), percebemos que deveríamos buscar na literatura infanto-juvenil um gênero que despertasse nos alunos o gosto pela leitura, estimulando novas experiências leitoras e contribuindo para que a escola cumpra a sua principal missão, que é formar leitores com o letramento literário. Optamos pelo gênero narrativo como forma de proporcionar aos alunos do 8º e/ou 9º anos uma experiência estética de leitura gradual de uma obra literária curta e dividida em capítulos. Por isso, sugerimos a narrativa ficcional *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto.

Em tal compreensão, formulamos nosso objetivo geral, que é apresentar aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para o aprimoramento do letramento literário dos estudantes, na intenção de lhes proporcionar o acesso à fruição estética de leitura durante as aulas regulares de Língua Portuguesa, levando-os a sentir que a leitura é uma experiência prazerosa.

Quanto aos objetivos específicos, esperamos que, após a realização das oficinas da sequência básica sugerida, os professores de Língua Portuguesa reflitam sobre a importância da leitura na vida dos alunos, reconheçam a leitura como prática social, utilizem o texto literário como artefato de sensibilização estética, incentivem o hábito de ler e criem situações prazerosas de leitura com estratégias adequadas de letramento literário.

O foco central deste trabalho recai sobre a percepção de que a leitura literária em sala de aula precisa alcançar seu objetivo principal, que é formar leitores, ocupando o devido espaço nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental. Daí a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa tenham domínio de boas estratégias didáticas para abordarem os textos literários em sala de aula.

Por essa razão, apresentamos a ficção narrativa cotidiana como possibilidade didática para suscitar o gosto literário dos professores das séries finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, do alunado com o qual eles lidam cotidianamente no espaço de sala de aula.

Sugerimos, como proposta para aplicação em sala de aula, a elaboração de um diário de leitura que sirva como recurso avaliativo do percurso literário e que seja de grande proveito em práticas de formação do leitor de Literatura, sobretudo das séries finais do ensino fundamental.

Diante do exposto, acreditamos que sugestões de atividades como estas, desenvolvidas a partir do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em período de isolamento social decorrente da eclosão da pandemia do Covid-19, podem servir de norte a outros professores, que poderão utilizá-las como modelo didático no recente retorno às aulas presenciais das escolas brasileiras. Crer no papel da escola enquanto espaço de leitura é acreditar também no papel de mediador e usar, em sala de aula, as melhores estratégias possíveis para a exploração do texto literário. Assim, no dizer de Perrone-Moisés (2016, p. 35), “Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas.”. Formar leitores literários é uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, prazerosa. Ao cabo, certamente teremos formado cidadãos mais humanos e felizes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-357.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007. p. 3-36.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Alfredo. Entrevista: poesia como resistência à ideologia dominante. *Revista Adusp*, p. 6-17, dez. 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/1996*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. *Relatório Brasil no PISA 2018*. Brasília: MEC/INEP/DAEB, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Campinas: Remate de males, 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades: Outro sobre azul, 1995.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COUTO, Mia. *Mar me quer*. Portugal: Caminho, 2000.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DIAS, Júlio César Tavares. “A sabedoria edifica sua casa”: sabedoria no livro de Provérbios 1. *Interações: cultura e comunidade*. Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 168-180, jan.-jun. 2014.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: GMT; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2021. p. 66-77. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Leitores que perdemos pelo caminho: os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. *In: FAILLA, Zoara (Org.). Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: GMT; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2021. p. 66-77. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas [SP]: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Leitores).

KOK, Mingas Eduardo. Os objectos museológicos e a construção da memória local: um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23736>. Acesso em: 19 jun. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEC, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha d'água*, n. 18, p. 61-80, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINEZ, F. L. *O povo macua e a sua cultura*. 2. ed. Maputo: Paulinas, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SILVEIRA, Amélia *et al.* (coord.). *Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias*. 2. ed. atual. Blumenau [SC]: Edifurb, 2004. p. 47-117.

SIMÕES, Luciene Juliano. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim [RS]: Edelbra, 2012.

TEIXEIRA, Eduardo de Araújo. O provérbio nas estórias de Guimarães Rosa e Mia Couto. *Navegações*, v. 8, n. 1, p. 57-68, jan.-jun. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

XAVIER, José Ângelo. Prefácio. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: GMT; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2021. p. 7-8. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

APÊNDICE A – Termo de autorização para uso de imagem

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS	
Eu,	_____
portador (a) da Cédula de identidade RG nº. _____,	
responsável	_____ pelo _____ aluno
_____	_____ do 8º ou 9º
ano do ensino fundamental da Escola Estadual	_____
_____	AUTORIZO a
veiculação de fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) durante	
atividades do projeto Mar me quer em sala de aula: estratégias de leitura	
literária para a obra de Mia Couto , em qualquer meio de comunicação para	
fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem	
quaisquer ônus ou restrições.	
Fica autorizada de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a	
cessão de direitos de veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de	
remuneração.	
Cidade - Estado, _____ de _____ de _____.	

Assinatura do responsável	

APÊNDICE B – Questionário inicial

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS**

QUESTIONÁRIO INICIAL – LÍNGUA PORTUGUESA

Nome da escola: _____
Nome do aluno (a): _____
Idade: _____ Série: 8º e/ou 9º anos

Vamos conversar um pouco sobre o que você gosta de ler na escola e fora da escola.

1. Fora da escola, você precisa ler? Em quais situações? Descreva.

2. E na escola, o que você costuma ler?

3. Você acha que há diferença entre a leitura que você faz fora da escola e dentro da escola? Quais são essas diferenças?

4. Durante toda a sua vida, teve alguém que lhe incentivou a ler? Qual a importância dessa pessoa para a sua formação?

5. Você acha que as aulas de Língua Portuguesa lhe ajudam a ser leitor? De que forma isso acontece?

6. Você tem o hábito de ler livros? Fale sobre a última leitura que você fez de um livro.

7. Na sua casa, a que tipo de leitura você tem acesso? Comente.

8. Você prefere ler:
- () histórias fictícias
- () histórias baseadas em fatos reais

9. Você prefere ler:
- () Contos
- () Crônicas
- () Poemas

10. Você já leu algum livro pertencente à Literatura Africana?

() sim () não

Considere as seguintes afirmações em relação à leitura:

	CONCORDO	DISCORDO
11. Só leio o que é necessário	()	()
12. Ler é uma das minhas diversões preferidas	()	()
13. Acho difícil ler livros até o fim	()	()
14. Ler é uma perda de tempo	()	()
15. Leio todos os livros indicados pelos professores	()	()
16. Pego emprestado livros na biblioteca	()	()
17. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	()	()
18. A escola me estimula a ler	()	()

APÊNDICE C – Formulário para conto autoral

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS**

CONTO AUTORAL

Aluno (a): _____

Após estudarmos sobre textos de narrativa ficcional e lermos a obra *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto, chegou o momento de você demonstrar suas habilidades e escrever um texto desse gênero.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	

19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	
32.	
33.	
34.	
35.	
36.	
37.	
38.	
39.	
40.	

APÊNDICE D - Exercício de interpretação do conto “Covardia”, de Malba Tahan

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS**

COVARDIA

(Malba Tahan)

Num domingo, passeavam dois amigos numa floresta, quando apareceu um urso feroz e se jogou sobre eles. Um deles subiu em uma árvore e escondeu-se, enquanto o outro ficava no caminho. Deixando-se cair ao solo, fingiu-se de morto.

O urso aproximou-se e cheirou o homem, mas como este prendia a respiração, julgou-o morto e afastou-se.

Quando a fera estava longe, o outro desceu da árvore e perguntou, a gracejar, ao companheiro:

_____ Que te disse o urso ao ouvido?

_____ Disse-me que aquele que abandona o seu amigo no perigo é um covarde!

Identifique os elementos narrativos presentes no conto “Covardia”, de Malba Tahan.

1. Personagens: _____

2. Tipo de narrador: _____

3. Tempo: _____

4. Espaço: _____

5. Situação inicial:

6. Conflito:

7. Clímax:

8. Desfecho:

APÊNDICE E – Exercício de interpretação do conto “Maneira de amar”, de Carlos Drummond de Andrade

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS**

MANEIRA DE AMAR

(Carlos Drummond de Andrade)

O jardineiro conversava com as flores e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio. O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam. Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na devida ocasião.

O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.

“Você o tratava mal, agora está arrependido?” “Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É a minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava”.

1. Assinale V (verdadeiro) ou F (falso), de acordo com o texto:

() Os girassóis são orgulhosos.

() O jardineiro conversava com todas as flores, menos com o girassol.

() As flores se acostumaram com o diálogo do jardineiro.

- () Quando o jardineiro saiu, quem ficou mais triste foi o gerânio.
() O girassol tinha sua própria maneira de demonstrar amor.

2. Qual é a ideia central desse pequeno conto?

- () Como cuidar de um jardim.
() Cada um tem uma maneira de demonstrar o amor.
() importância do diálogo

3. Apesar da atitude indiferente, o jardineiro continuou a cuidar do girassol?
Retire do texto um trecho que justifique sua resposta.

4. Por que o jardineiro entendia o comportamento do girassol?

5. O dono do jardim despediu o jardineiro. Por qual motivo?

6. Na sua opinião, esse motivo foi justo? Por quê?

7. “É a minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava.”, qual ideia essa resposta do girassol transmite?

8. Você conhece alguma pessoa que, como o girassol, expressa seus sentimentos de uma maneira diferente? Comente.

APÊNDICE F – Questionário final

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS**

Aluno (a): _____

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Você gostou de ter estudado sobre narrativas ficcionais?
() Sim
() Não

2. Você gostou de ter lido a obra *Mar me quer*, do escritor Mia Couto?
() Sim
() Não

3. Você gostou da experiência de elaborar um diário de leitura?
() Sim
() Não

Justificativa:

4. Você gostou de ter conhecido um autor de origem africana?
() Sim
() Não

5. Qual capítulo da obra *Mar me quer* você mais gostou de ler?
() Capítulo 1
() Capítulo 2

- () Capítulo 3
- () Capítulo 4
- () Capítulo 5
- () Capítulo 6
- () Capítulos 7 e 8

6. A leitura da obra *Mar me quer*, do escritor moçambicano Mia Couto, foi:

- () Fácil
- () Não entendi quase nada da história
- () Entendi depois da leitura coletiva

7. Você gostaria de continuar lendo obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa?

- () Sim
- () Não

Por quê? _____

8. Sobre quais temáticas você gostaria de ler?

9. Depois da experiência de leitura da obra *Mar me quer*, do escritor Mia Couto, você gostaria de pegar livros na biblioteca da escola para ler em casa?

- () Sim. Por quê? _____
- () Ainda não. Por quê? _____

10. Que sentimentos a história narrada na obra *Mar me quer* despertaram em você?

ANEXO A

O MAR

Dorival Caymmi²

O mar quando quebra na praia
É bonito, é bonito

O mar... pescador quando sai
Nunca sabe se volta, nem sabe se fica
Quanta gente perdeu seus maridos seus
filhos
Nas ondas do mar

O mar quando quebra na praia
É bonito, é bonito

Pedro vivia da pesca
Saia no barco
Seis horas da tarde
Só vinha na hora do sol raiá

Todos gostavam de Pedro
E mais do que todas
Rosinha de Chica
A mais bonitinha
E mais bem feitinha
De todas as mocinha lá do arraiá

Pedro saiu no seu barco
Seis horas da tarde
Passou toda a noite
Não veio na hora do sol raiá
Deram com o corpo de Pedro
Jogado na praia
Roído de peixe
Sem barco sem nada
Num canto bem longe lá do arraiá

Pobre Rosinha de Chica
Que era bonita
Agora parece
Que endoideceu
Vive na beira da praia
Olhando pras ondas
Andando rondando
Dizendo baixinho
Morreu, morreu, morreu, oh...

O mar quando quebra na praia

² Cantor, compositor, violonista e pintor baiano. Compôs, inspirado no mar, uma grande parte de suas músicas. Faleceu em 2014.

ANEXO B

O MAR PRO SONHADOR

Maskavo³

Sentindo a brisa que vem de longe
 Na beira mar vou viajar
 Com os pés na areia vejo o horizonte
 O meu farol é o luar
 Seguindo a trilha vou me inspirando
 Hoje eu vou me aventurar
 Bons pensamentos vão me guiando
 Esse caminho é o meu lar

O mar pro sonhador
 Cantar pra ter amor
 Ouvir para aprender
 Sorrir para vencer
 O ar pra incendiar
 Olhar pra se encantar
 Plantar para colher

Regar para crescer

Sentindo a brisa que vem de longe
 Vendo a maré me acompanhar
 Um raio de sol lá no horizonte
 Um novo dia a anunciar
 O mar pro sonhador
 Cantar pra ter amor
 Ouvir para aprender
 Sorrir para vencer
 Outono transmutar
 Inverno se aquecer
 Verão pra se inspirar
 Primavera florescer
 A noite pra esconder
 O dia clarear
 O tempo pra entender
 Livre para pensar
 O ar pra incendiar
 Olhar pra se encantar

Plantar para colher
 Regar para crescer

Vou seguindo entre o céu e o
 mar
 Liberdade
 Pra todos que sabem amar

A todos que sabem amar
 A todos que sabem amar
 Pra todos que sabem amar

Sentindo a brisa que vem de
 longe
 Na beira mar vou viajar
 O mar pro sonhador
 Cantar pra ter amor
 Ouvir para aprender
 Sorrir para vencer

O ar pra incendiar
 O olhar pra se encantar
 Plantar para colher
 Regar para crescer

Ô meu mar, ô meu mar

³ "Maskavo" é o nome de uma banda de reggae com estilo dançante e letras sobre amor, natureza, espiritualidade