



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA CICERA DOS SANTOS

**LEITURA E (RE)ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO:
SILÊNCIO E VOZ EM MENINAS E MENINOS QUE (RE)SIGNIFICARAM O
SERTÃO**

Maceió
2025

MARIA CICERA DOS SANTOS

**LEITURA E (RE)ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO:
SILÊNCIO E VOZ EM MENINAS E MENINOS QUE (RE)SIGNIFICARAM O
SERTÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientação: Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho.

Coorientação: Profa. Dra. Eliana Kefalás de Oliveira.

Maceió

2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237l	Santos, Maria Cicera dos. Leitura e (re)escrita do texto literário através do conto : silêncio e voz em meninas e meninos que (re)significaram o sertão / Maria Cicera dos Santos. – 2025. 170 f. : il. color. Orientador: Helson Flávio da Silva. Coorientadora: Eliana Kefalás de Oliveira. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2025. Bibliografia: f. 125-129. Apêndices: f. 130-150. Anexo: f. 151-170. 1. Letramento literário. 2. Reescrita de textos. 3. Ensino de literatura. 4. Sequência didática. I. Título. CDU: 82:371.3
-------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA CICERADOS SANTOS

Título do trabalho: “LEITURA E (RE)ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO: silêncio e voz em meninas e meninos que (re)significaram o sertão”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 04 de junho de 2025, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Documento assinado digitalmente
 **HELSON FLAVIO DA SILVA SOBRINHO**
Data: 24/09/2025 14:21:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (Profletras/Ufal)

Coorientadora:

Documento assinado digitalmente
 **ELIANA KEFALAS OLIVEIRA**
Data: 25/09/2025 09:56:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliana Kefalás de Oliveira (Profletras/Ufal)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO FERREIRA DA SILVA**
Data: 26/09/2025 21:24:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva (Ufal/Delmiro)

Documento assinado digitalmente
 **LIGIA DOS SANTOS FERREIRA**
Data: 30/09/2025 14:16:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ligia dos Santos Ferreira (Profletras/Ufal)

Maceió, 04 de junho de 2025.

Aos meu pais, *in memoriam*,
por tanto afeto.
Às minhas três meninas, primeiras
alunas.
Aos alunos do ano letivo de 2023,
vocês foram inspiração!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire (1996, p.14)

AGRADECIMENTOS

Finalizar esta dissertação foi um desafio. Um percurso intenso, feito de silêncios, renúncias e aprendizados que deixaram marcas. Houve beleza, mas também espinhos ao longo do caminho. Apesar da solidão que muitas vezes acompanha o pesquisador, essa travessia só se tornou possível graças às presenças sensíveis que, de diferentes formas, me ampararam. A cada uma delas, meu afeto e sincera gratidão.

A Deus, que me ensinou que é possível amanhecer mesmo nos dias escuros, que me deu forças para suportar as dores do mundo e sublimar as ausências daqueles que partiram.

Aos meus pais (*in memoriam*), por tanto carinho, cuidado, afeto, por terem me aberto as portas da escola... e da vida. Eles me deram não apenas o direito aos estudos, mas também o gosto pela palavra. Suas histórias, palavras e gestos ecoam em tudo que vivo e escrevo.

Às minhas filhas, Anne Elizabeth, Joanna Amanda e Ana Valentina — sementes do que desejo ver florescer no mundo. Sinto imenso orgulho das trilhas que escolheram para suas vidas. Vocês são meus presentes com olhos de futuro.

À Ângela, que carrega proteção e cuidado até no nome, por amparar, cuidar, alimentar e proteger minha filha quando fui ausência para ela.

A todos os que fizeram e fazem a Escola Nossa Senhora do Rosário — esse chão fértil onde plantei/planto meus sonhos e encantamentos pela docência. especialmente à diretora Noelma e ao coordenador Francisco, por acreditarem nesse projeto e oferecerem o que há de mais raro na educação: empatia, escuta e presença.

Ao meu orientador, professor, Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, por abrir caminhos teóricos, passagens e imagens que me permitiram "olhar" a escrita dos meus alunos — o que deu ainda mais sentido às suas vozes e ao gesto de interpretação.

Aos professores do PROFLETRAS – Turma 8, por semearem em mim a confiança de que o fazer docente pode, sim, ser também criação, resistência e reinvenção. Que esse número 8 siga sendo nosso símbolo: um traço infinito de encontros, recomeços e aprendizados.

Aos professoras da Universidade Federal de Alagoas, *campus* Sertão, que me guiaram com sabedoria e firmeza.

A Nadjá e o Alan, gestores da Escola Francisca Rosa, que me deram mais que tempo e espaço: permitiram que eu escrevesse, enfim, uma história que estava presa na garganta — uma história que precisava ser libertada. Obrigada por me ajudarem a destrancar essa porta.

Aos estudantes da Escola Nossa Senhora do Rosário, desde 2015, razão do meu compromisso com a docência, mas especialmente aos do ano letivo de 2023 — alicerces desta pesquisa. Com vocês aprendi que o texto não se limita à folha: ele pulsa, respira, sangra e se refaz no corpo do leitor. Vocês me mostraram que a literatura ainda pode ser casa, abrigo e reinvenção.

Aos colegas da Turma 8 do PROFLETRAS — ∞ nossa turma do infinito — pela escuta e companheirismo. Fomos espelho, ponte e abrigo uns dos outros.

A todos os professores que tive em meu sertão delmirense — mestres primeiros da palavra — que me alimentaram com histórias, ou me emprestaram livros, para que eu não precisasse ler “clandestinamente”.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, especialmente à professora Dra. Lígia dos Santos Ferreira, com quem me iniciei no mundo acadêmico, e que me fez acreditar que minha voz também cabia nos livros, gratidão por se fazer presente nessa etapa, encerrando um ciclo; e aos demais por me proporcionarem uma formação sólida, ética e verdadeiramente humana. Em tempos em que a educação pública resiste, foi um privilégio viver essa experiência de ensino crítico, comprometido e transformador, sustentada por um corpo docente de excelência que honra a universidade que temos e que queremos.

Ao Dr. Saulo Felício e a Fernanda Lisboa, pela escuta, compreensão, tratamento e carinho – sem os quais esse trabalho não seria possível.

As amigas que permanecem vivas, mesmo depois de ausências e silêncios.

E por fim, a professora Dra. Eliana Kefalás de Oliveira, por ter sido mais do que coorientadora, por ser presença rara — dessas que só o amor comum pela poesia torna possível. Nosso encontro foi daqueles que não se explicam por currículo, mas por afinidade de sentidos. Sua escuta generosa e olhar sensível me sustentaram quando o caminho da escrita parecia demasiado árido. Em meio ao mar de dúvidas e descobertas que é a pesquisa acadêmica, foi ela quem, com delicada firmeza, me ofereceu palavras e imagens como pontos de luz. Seu acompanhamento foi menos uma direção e mais uma dança — onde a poesia era bússola, o silêncio, abrigo, e o afeto, método.

RESUMO

Esta dissertação se inscreve no campo das práticas de letramento literário desenvolvidas no contexto do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e teve como principal objetivo promover a leitura, a interpretação e a re-escrita de textos literários em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da obra *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. A proposta buscou ressignificar o ensino de literatura, superando abordagens classificatórias e promovendo o texto como experiência estética e de linguagem, oportunizando gestos interpretativos singulares (Orlandi, 2020). A sequência didática adotada foi elaborada com base no modelo de Cosson (2014; 2022), articulando elementos da sequência básica e expandida, com vistas a potencializar a fruição e a autoria na leitura literária. Essa escolha teve como finalidade ampliar a experiência estética dos alunos com o texto literário, possibilitando a fruição e a compreensão, assim como a produção de respostas autorais. A metodologia adotada teve abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com os fundamentos da pesquisa-ação (Gil, 2008; Thiollent, 2008; Tripp, 2005). As produções dos estudantes foram analisadas sob a perspectiva da Análise de Discurso (Orlandi, 2020), compreendendo o texto como espaço de sentidos em movimento e o leitor como sujeito atravessado por formações discursivas diversas. Além disso, o estudo dialogou com a noção de leitura como jogo interativo, proposta por Iser (1979), e com a mediação literária como escuta e coautoria (Oliveira, 2010; 2014), que pensa a mediação literária como escuta e diálogo que nos permitiram compreender o leitor como coautor do texto, mobilizado pelo jogo entre o que é dito e o que se projeta como lacuna a ser preenchida. Outro aspecto singular da pesquisa foi o uso de imagens como recurso motivacional e interpretativo. Inspiradas em Silva Sobrinho (2015; 2021) as fotografias do processo formativo foram analisadas como gestos de leitura e escuta, revelando sentidos. Os resultados evidenciaram que práticas de leitura que valorizam a autoria e a participação dos alunos contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da postura crítica diante do texto. A literatura, nesse contexto, revelou-se instrumento de formação de leitores sensíveis e reflexivos.

Palavras-chave: Letramento literário. Conto. Memória. Reescrita. Sequência didática.

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of literary literacy practices developed in the context of the Professional Master's in Literature (PROFLETRAS) and aimed to promote the reading, interpretation, and rewriting of literary texts with a 9th-grade class in elementary school, based on the book *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. The proposal sought to reframe literature teaching, moving beyond classificatory approaches and promoting the literary text as an aesthetic and linguistic experience, enabling singular interpretative gestures (Orlandi, 2020). The didactic sequence was based on the model proposed by Cosson (2014; 2022), integrating elements from both the basic and expanded sequences, in order to enhance literary fruition and authorship. This approach aimed to broaden students' aesthetic experience with literary texts, fostering not only comprehension and enjoyment, but also the production of authorial responses. The research followed a qualitative, applied approach, grounded in action research (Gil, 2008; Thiollent, 2008; Tripp, 2005). Students' productions were analyzed through the lens of Discourse Analysis (Orlandi, 2020), viewing the text as a space of shifting meanings and the reader as a subject shaped by diverse discursive formations. The study also engaged with the concept of reading as an interactive game (Iser, 1979) and with literary mediation as listening and co-authorship (Oliveira, 2010; 2014), understanding the reader as co-author, mobilized by the interplay between what is said and what is projected as a gap to be filled. Another distinctive aspect of the research was the use of images as motivational and interpretive resources. Inspired by Silva Sobrinho (2015; 2021), photographs from the formative process were analyzed as gestures of reading and listening, revealing meanings. The results showed that reading practices that value students' authorship and participation significantly contribute to the development of reading, writing, and critical engagement with texts. In this context, literature proved to be a cultural object and an instrument for the formation of sensitive and reflective readers.

Keywords: Literary literacy, short story, memory, rewriting, didactic sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SB	Sequência Básica
ReCAL	Referencial Curricular do Estado de Alagoas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fatores que influenciam na escolha de um livro	17
Figura 3	Percentual de leitores por região do país.	25
Figura 4	Definições de letramento presentes no Relatório do PISA.....	27
Figura 5	Fluxograma com os tipos de pesquisa adotados.	49
Figura 6	Mapa do Estado de Alagoas com informações do IDEB por cidades e destaque do município onde realizou-se a pesquisa.	58
Figura 7	Imagens da Escola Nossa Senhora do Rosário	53
Figura 8	Texto de Eduardo Galeano usado na motivação.....	59
Figura 9	Travessia escrita com imagens e muitas mãos.	62
Figura 10	Alunos na sala de aula durante apresentação da obra.	70
Figura 11	Textos de alunos 1 e 2.....	72
Figura 12	Formulário das palavras inventadas e seus sentidos	65
Figura 13	Textos de alunos 3 e 4.....	81
Figura 13	Texto de alunos 5 e 6.....	83
Figura 14	Texto de alunos 7 e 8.....	85
Figura 15	Fotografias usadas no mural da motivação	98
Figura 16	Alunos interagindo durante a aula da motivação.....	99
Figura 17	Fotos de estradas, caminhos e vareadas.....	102
Figura 18	Cavaleiro solitário na estrada.....	103
Figura 19	Cenas com animais: O sertão e o homem	104
Figura 20	Migalhas de paisagens.....	106
Figura 21	Árvore, memória e história	107
Figura 22	Entre cavalos e cercas: o silêncio que também conta histórias.....	108
Figura 23	Alunos e pesquisadora em foto após oficina da motivação	111
Figura 24	Produção 1 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	115
Figura 25	Produção 2 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	117
Figura 26	Produção 3 e 4 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	119
Figura 27	Produção 5 e 6 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	121
Figura 28	Produção 7 e 8 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	123
Figura 29	Alunos em sala durante a oficina de interpretação do texto O dia em que explodiu Mabata-bata	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Desempenho médio em leitura dos países sul-americanos no PISA.....	23
Gráfico 2	População atendida com água em Inhapi	54
Gráfico 3	Respostas dos alunos à questão objetiva	80
Gráfico 4	Percepção dos alunos sobre o conto “ <i>A menina sem palavra</i> ”.....	87
Gráfico 5	Percepção dos alunos sobre o conto “O dia em que explodiu Mabatabata	116
Gráfico 6	Efeitos e respostas à leitura dos contos de Mia Couto pala turma.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sistematização 1 da sequência de letramento literário.....	65
Tabela 2 –	Síntese das questões discursivas – Conto “A menina sem palavra”	85
Tabela 3 -	Sistematização das respostas à questão discursiva sobre a experiência leitora do aluno	85
Tabela 4 -	Sistematização 2 da sequência de letramento literário.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO E VEREDAS DA LEITURA NA ESCOLA.....	22
2.1	Cenário da leitura no Brasil – entre dados e (in)definições.....	23
2.2	O papel da escola em práticas de letramento literário.....	30
2.2.1	Contos, escolhas e encontros: o ponto de partida do letramento literário	32
2.2.2	Letramento literário e os gestos de interpretação.....	36
2.2.3	Análise do Discurso – linguagem, sujeito e sentido	37
2.2.4	O leitor-sujeito e a produção de significados – reverberações do texto	39
2.2.5	O texto como espaço de negociação de significados.....	41
2.2.6	Letramento literário como travessia estética e crítica.....	42
2.2.7	Leitura, imagem e palavra como formas de existência.....	43
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	45
3.1	Entre quedas e recomeços: o que a pesquisa quer da gente é coragem	45
3.2	Espaços da pesquisa – contextos sociais e práticas de leitura.....	50
3.3	Contexto econômico e cultural da cidade – êxodo ou possibilidade pelo caminho da educação	52
3.4	A escuta como método – sentidos construídos na relação com a leitura	56
3.5	Reconfigurar para escutar – a sequência de Cosson.....	57
3.5.1	Etapa 1 – Motivação – tecendo ligações.....	59
3.5.2	Etapa 2 – Introdução – o livro nas mãos, imagens e escolhas.....	62
3.5.3	Etapa 3 – Leitura – o texto no corpo, a palavra como travessia.....	63
3.5.4	Etapa 4 – Primeira interpretação – autor, leitor e comunidade de sentidos	65
3.5.5	Etapa 5 – Segunda interpretação – da escuta à resposta poética	68
3.5.6	Etapa 6 – Contextualização presentificadora – o real no meio da travessia....	69
3.5.7	Etapa 7 – Contextualização poética – quando a leitura vira espelho	70
4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS DISCENTES À LUZ DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA E DO LETRAMENTO LITERÁRIO	72
4.1	A arte de ver – ecos e travessias no letramento literário	72
4.1.1	Paisagens da palavra: a experiência estética e a emoção.....	74
4.1.2	Só se vê bem como o coração – a leitura como travessia	75
4.1.3	Todo azul do mar – a brisa e maciez da areia.....	77
4.1.4	Breves considerações sobre a etapa da motivação	78
4.2	De volta ao texto – instrumentos e percursos da leitura e escrita.....	79

4.2.1	Entre palavras e silêncios – o que revelam as respostas dos alunos	83
4.2.2	Linguagem é céu e chão, rio e margem, tempo e travessia	86
4.3	Fotografia como objeto da linguagem	87
4.3.1	O que a estrada revela – fotografias, afetos e discursos sobre o sertão.....	92
4.3.2	A câmera não registra o que falta, mas o que permanece	93
4.3.3	Quando a imagem denuncia: o sertão, os animais e o homem no campo.....	95
4.3.4	A árvore e o gesto coletivo: onde o sertão se inscreve em comunidade.....	97
4.3.5	O que os olhos escolheram dizer – imagens como gesto de leitura	100
4.3.6	Corpo da turma, corpo do texto – uma fotografia do processo.....	101
4.4	Análise discursiva dos textos dos alunos – reescrita do final do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	102
4.4.1	O sujeito-leitor e a produção de sentidos	103
4.4.2	Memória discursiva e reverberações do texto	105
4.4.3	Letramento literário: semente da palavra e do sonho.....	107
4.4.4	Palavra que transforma: o poder do diálogo na escrita do aluno	109
4.4.5	A ideologia na interpretação – dizeres autorizados e sentidos possíveis.....	113
4.4.6	Breves considerações sobre a interpretação do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”	117
4.4.7	“Efeitos e respostas” à leitura dos contos de Mia Couto pela turma.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES.....	129
	ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

A chegada da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus do Sertão, à cidade de Delmiro Gouveia, ecoa como marco simbólico do processo de interiorização da universidade pública. Sua implantação atravessou um chão marcado por silêncios e por indicadores que desenhavam um retrato sombrio da educação, tanto básica quanto superior, nesta parte do semiárido alagoano.

Inaugurado em março de 2010, o campus abriu veredas antes impensáveis. No coração do sertão, onde a ciência parecia miragem e o saber rareava como água de cacimba, vi desabrochar a chance de ingressar no ensino superior. Em meio a uma das maiores taxas de analfabetismo do país, a presença da universidade rompeu uma das travessias mais longas: o acesso à educação superior como direito e não privilégio.

Durante a graduação, as trilhas da pesquisa e as vivências acadêmicas — como o TCC — prepararam-me, aos poucos, para a lida da docência. Escolhi a poética de Guimarães Rosa, mais precisamente *Campo Geral*, onde Miguilim, com seus olhos de espanto, me ensinou que o mundo também se lê com o coração. Sua linguagem, feita de travessia e assombro, ecoou em mim e fincou raízes. Nessa caminhada, foram também significativas as experiências com a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, sobretudo no trabalho *A Linguística e a Linguística Aplicada: sua trajetória e relação com o conceito de relativismo cultural*. As palavras, aqui, ganharam peso e gesto, tornando-se ferramentas de interpretação do mundo.

Mesmo com os reveses do tempo e a correria entre o trabalho e a universidade, vivi com intensidade a tríade ensino, pesquisa e extensão. Atuei como monitora nas disciplinas Teoria da Literatura I e II, integrei grupos de estudo e mergulhei em projetos de pesquisa. No mais significativo, o NELA – Núcleo de Estudos em Literatura Alagoana –, fui colaboradora em estudos que entrelaçavam prosa, poesia, espaço e cultura. Desses encontros, nasceu o artigo “De João Urso ao Condado de Green: Breno Accioly e as personagens desfiguradas”, publicado em simpósio¹, em que estudei o espaço como nervura da narrativa.

Já na lida da sala de aula desde 2016, foi em 2021 que fui chamada a dar meus primeiros passos no universo autoral, ao publicar o ensaio “Desperdiçada paisagem:

¹ V SENALIC - Seminário Nacional Literatura e Cultura. De João Urso ao Condado de Green: Breno Accioly e as personagens desfiguradas. 2014. (Simpósio).

a linguagem lírica e o fazer poético de Vera Romariz”, presente no livro *Traços, trânsitos e tessituras*, organizado pelo professor Dr. Márcio Ferreira da Silva (UFAL), o que me realizou enquanto professora e me despertou o desejo de prosseguir nos estudos literários, buscando novas teorias e metodologias que fortalecessem minha prática em sala de aula e minha produção acadêmica.

Para construir este caminho investigativo e realizar a proposta de intervenção, contei com a orientação sensível e rigorosa do professor doutor Helson Flávio da Silva Sobrinho, cuja trajetória se firma nas áreas da Linguística, Análise do Discurso, Sociologia e Educação. Ao seu lado, esteve também a professora doutora Eliana Kefalás de Oliveira, referência no ensino de Literatura e de Língua Portuguesa, ambos docentes na Universidade Federal de Alagoas. Essa dupla orientação foi mais que um suporte acadêmico — foi encontro de caminhos. Permitiu que o diálogo entre disciplinas possibilitasse não apenas o trabalho com o letramento literário, eixo do nosso trabalho, mas que esse pudesse ser compreendido como possibilidade de formação crítica e sensível do aluno.

Nesse percurso, foi possível refletir sobre a leitura como espaço de invenção de sentidos, onde imagem e palavra se entrelaçam para produzir experiência. Essa composição, usada como método ao longo de uma das etapas da sequência didática, nos ofereceu uma via potente de aproximação entre os textos e os alunos. Mais do que ensinar literatura, tratava-se de criar condições para que a leitura se tornasse território de pertencimento. Porque, no fim das contas, a menina que um dia pegava livros emprestados segue aqui — agora como professora-pesquisadora — tentando fazer com que outros também se encantem com histórias e palavras, e que, através delas, se reconheçam no mundo e o se reinventem.

Foi nesse cenário desafiador e em meio aos impactos ainda recentes da pandemia que esta pesquisa começou a se desenhar. Mais do que uma proposta acadêmica, ela nasceu da escuta do chão da escola, da observação das ausências — de livros, de condições materiais — e da vontade de construir experiências de leitura que fosse, ao mesmo tempo, possível e significativa, dadas as condições de um ano atípico.

Destacamos que esta pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2023, em uma cidade do sertão alagoano, em um cenário ainda marcado pelos efeitos do período pandêmico da Covid-19. Durante quase dois anos — de março de 2020 a agosto de 2021 —, os alunos permaneceram afastados da escola, e

as chamadas aulas remotas foram, em muitos casos, inviáveis, devido à ausência de recursos tecnológicos e conectividade dessa região. Nesse contexto, estimular o gosto pela leitura tornou-se ainda mais desafiador. Afinal, nem todos os professores tem essa prática, ou mesmo tempo para leituras fora da escola, sendo difícil influenciar o outro quando não se pratica o que se ensina — talvez por isso o professor-leitor, aquele que lê por prazer e não apenas por obrigação pedagógica, tenha um papel tão fundamental.

Além disso, muitos alunos não têm o hábito de ler dentro ou fora da escola e, por vezes, sequer são expostos a textos literários. Isso se deve, em parte, à ausência de políticas de leitura, mas também ao fato de que alguns professores não priorizam esse tipo de texto — seja por não se identificarem com ele, seja pela ênfase que as escolas dão ao ensino da gramática e também por falta de tempo, pois as demandas da vida e do trabalho acabam esmagando o prazer da leitura.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa encontrado é perceptível a todo professor em sala de aula, e não apenas aos de língua portuguesa. A baixa compreensão leitora dos jovens brasileiros, problema evidenciada pelo 54.º lugar do país em um ranking de 79 nações e observar que quem lê na escola caiu de 35% em 2007 para apenas 23% em 2019, e em 2024, apenas 19 % dos entrevistados declararam ler na escola ou na sala de aula, o menor índice registrado na série histórica conforme o *Retratos da Leitura no Brasil*. Nesse cenário de prateleiras vazias e de desprezo quase naturalizado pela literatura, defendo que o letramento literário não é luxo, mas urgência: abrir o texto literário ao estudante é erguer uma pequena barricada de sentido e enfrentamento a esse problema, uma política de resistência que pode, de fato, encantar e formar leitores.

Para alcançar nossos objetivos, buscou-se, inicialmente, promover o letramento e a escrita literária por meio de uma reconfiguração da sequência básica de Cosson (2014), que foi essencial à intervenção. E inspirados em Bortoni-Ricardo (2008, p. 52), definimos objetivos específicos que orientaram nossos caminhos metodológicos, dentre eles: promover leituras significativas de duas narrativas da obra *A menina sem palavras*, de Mia Couto; explorar o texto literário como espaço de construção de sentidos; estimular a produção poética como resposta leitora; ampliar a compreensão do texto além de sua função gramatical; fomentar a formação de leitores críticos; e fortalecer o diálogo com a literatura africana contemporânea, por meio de um de seus principais autores.

Diante do cenário complexo que envolve o ensino da leitura nas escolas públicas, é preciso destacar a influência que o professor pode exercer na formação leitora dos estudantes — influência essa que, embora nem sempre seja acompanhada de hábitos consistentes de leitura por parte do educador, ainda se mostra fundamental. Como aponta Azevedo (2003, p. 2), “Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesias.” No entanto, a presença da literatura na escola pública historicamente foi fragilizada: o livro didático ocupou por muito tempo o centro do trabalho em sala, enquanto os clássicos estiveram inacessíveis aos alunos da rede pública durante muitos anos, diferentemente do que ocorre nas instituições privadas, cuja orientação, como já percebido por essa pesquisadora, foi a orientação de muitos para leituras literárias dos programas de universidades.

Essa realidade se agrava quando, nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de literatura passa a ser diluído entre outras frentes do currículo, como já observava Oliveira (2011, p. 279):

Quanto ao ensino fundamental, há, nessa etapa, o risco de excessiva escolarização do texto literário, o qual por vezes fica circunscrito a sessões do livro didático compostas geralmente de textos curtos seguidos de atividades de interpretação. Quando o trabalho com a literatura, entre o sexto e o nono anos, resume-se à leitura do texto preestabelecido no material didático com a finalidade de resolver exercícios, o livro sai de cena e o ensino de literatura vira resolução de tarefas (Oliveira, 2011, p. 279).

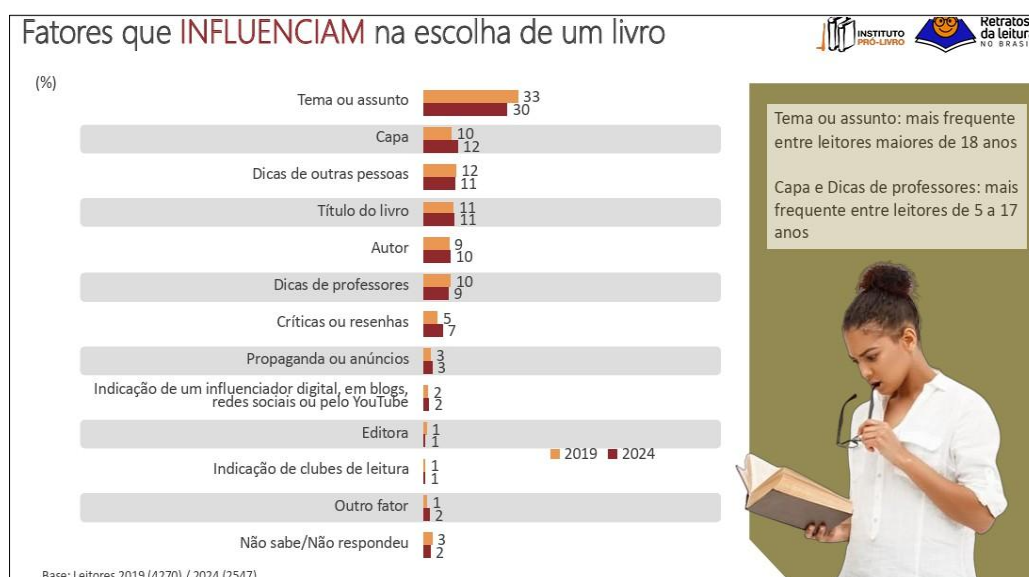
Com o avanço das reformas curriculares a partir dos PCNs e da BNCC, o ensino da literatura muitas vezes se limita a fragmentos de textos literários, crônicas e pequenos contos, com foco na compreensão objetiva, ou, no ensino médio, a escolas/períodos literários. Essa abordagem reducionista empobrece a experiência estética e afasta os alunos da possibilidade de encontrar sentido e identidade nas obras. Ainda assim, o contato com a literatura permanece como uma oportunidade privilegiada — não por ser algo sofisticado ou distante, mas justamente por possibilitar travessias simbólicas, onde o aluno pode se ver, se ler e se compreender a partir das histórias que encontra.

Apesar disso, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em elaborar metodologias eficazes para o ensino da literatura. Como reconhece Cosson (2014), a formação continuada de professores, somada à presença de materiais literários de qualidade, como alguns que tem chegado às escolas através do PNLD Literário, pode representar uma mudança significativa. Ao adotar sequências didáticas bem

estruturadas — como propõe o autor —, o professor cria possibilidades mais potentes de encontro entre o aluno e o texto literário, indo além da resolução de questões do livro didático, que ainda é um instrumento muito bem-vindo, e promovendo experiências de leitura mais significativas.

Ressaltamos aqui que muitos educadores influenciam diretamente os alunos por meio de indicações, afinidades temáticas ou simples partilhas culturais. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a sugestão de leitura feita por professores é um dos principais motivos que levam crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos a lerem, perdendo apenas para o interesse espontâneo pelo tema — que é mais comum entre adultos. Essa evidência reforça a ideia de que o professor, quando se mostra leitor, indica e compartilha suas experiências, atua como ponte entre o aluno e o universo da leitura.

Figura 1 Fatores que influenciam na escolha de um livro



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2024.

A leitura na escola pode abrigar uma infinidade de gêneros textuais necessários à formação intelectual do estudante, mas a leitura dos gêneros literários, como poemas, crônicas, contos e romances, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, que tem a possibilidade de estimular às inúmeras leituras que os alunos fazem ao longo do ano letivo, permitindo a cada aluno, através de leituras significativas, reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural.

Nesse contexto, chama nossa atenção a constatação preocupante de Zoara Failla, coordenadora da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, ao constatar que a escola tem deixado de ser reconhecida como um espaço de leitura. Os dados confirmam essa tendência: em 2007, 35% dos entrevistados apontavam a escola como o lugar onde mais liam. Em 2011, o número caiu para 33%, e em 2015, para 25%. Já em 2019, apenas 23% mantinham essa percepção e, na edição mais recente da pesquisa, os dados caíram ainda mais — apenas 19% dos entrevistados afirmaram ler na escola ou na sala de aula (Revista Educação, 2024).

Tal declínio evidencia não apenas a perda de centralidade da leitura nas práticas escolares, mas também os desafios das escolas para formar leitores, considerando as transformações nas práticas de leitura, agora mediadas por dispositivos digitais como e-books, celulares, tablets e computadores, torna-se urgente repensar os espaços e estratégias pedagógicas. É necessário integrar as múltiplas linguagens e suportes às práticas nas aulas de língua portuguesa, reconhecendo a leitura literária como experiência estética, crítica e formadora em diálogo com os modos contemporâneos de acesso ao texto.

Acreditamos, no entanto, que parte dessas dificuldades pode ser enfrentada por meio do acesso efetivo ao texto literário, possibilitado, em especial, por programas como o PNLD Literário — que garantem a chegada dos livros às escolas públicas — e pela atuação mediadora do professor, especialmente o de Língua Portuguesa, capazes de criar pontes entre os alunos e o universo da literatura. Esse acesso, aliado a metodologias eficazes e intencionais, pode colaborar para a redução das desigualdades de formação leitora, especialmente entre estudantes de regiões com menor oferta de bens culturais

Para que essa formação leitora seja, de fato, efetiva, foi necessário enfrentar, durante essa pesquisa, as tensões entre as exigências das avaliações externas — como o SAEB e o SAVEAL — e a inserção da literatura nos planos de aula do Ensino Fundamental II. Mesmo diante das cobranças das redes (estaduais e municipais) por resultados mensuráveis e do foco em descritores específicos, acreditamos que a leitura literária não pode ser negligenciada. Não somente porque a literatura é uma necessidade humana fundamental e um direito que deve ser garantido a todos, como nos diz, sabiamente, Antonio Candido (2004), mas porque a leitura literária propicia uma aprendizagem significativa, que não pode ser desprezada. Assim, cabe ao professor equilibrar as demandas formais com práticas que promovam a fluência

leitora e assegurem, desde as séries iniciais, experiências significativas com a palavra literária — diminuindo as lacunas e os entraves que ainda persistem em séries/etapas posteriores da escolarização.

Na seção intitulada *Referencial teórico e veredas da leitura na escola*, traçamos um breve panorama sobre o Cenário da Leitura no Brasil, em que evidenciamos estatísticas negativas sobre a prática leitora no Brasil e as (in)definições sobre o termo letramento – que se entrelaçam de forma ambígua e por vezes contraditórias. Em seguida, observamos, na seção - *Silêncio nas páginas, o lento desaparecimento do leitor brasileiro* evidenciado em pesquisas recentes, e em que pese o chamado urgente à investigação. Logo depois, refletimos sobre *O papel da escola em práticas de letramento literário*, em que cada roda de leitura se revela um pequeno laboratório de sentidos, capaz de resgatar o encontro vivo entre texto e aluno. Em *Contos, escolhas e encontros*, discorremos sobre a escolha do livro, do autor e dos contos que, mais que instrumentos para o letramento literário, também possibilitaram pontes estéticas, tendo em vista a ideia defendida por Cosson (2022, p. 39) de que “Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade”.

Na seção “*Letramento literário e a interpretação discursiva no contexto escolar*”, falamos sobre o letramento literário como prática significativa em sala de aula, ancorada nos pressupostos de Cosson (2014, 2022, 2023) e nos estudos de Orlandi (2020) e Silva Sobrinho (2015, 2021), que entendem a leitura literária como experiência sensível, crítica e como forma de possibilitar a autoria discente. A intervenção seguiu as etapas de motivação, leitura, interpretação e contextualização, numa configuração pensada especialmente para a turma em que foi desenvolvida a pesquisa e com a qual buscamos fortalecer a autonomia, a empatia e o protagonismo dos estudantes, promovendo, a partir dos contos de Mia Couto, um diálogo fecundo entre o mundo ficcional e a realidade dos sujeitos leitores/escritores.

Em *Letramento literário e os gestos de interpretação* discorremos sobre a noção de formação discursiva e sobre a multiplicidade de sentidos que ecoam do texto literário, assim como jogo de sentidos que esse tipo de texto proporciona ao leitor, quando se oferece como espaço aberto à reinvenção do significado, potencializado pela polissemia. Em seguida, ainda nessa seção tratamos sobre *Leitura, imagem e palavra como formas de existência*, sobre produção de significados pelo leitor a partir da(s) reverberações do texto e este como espaço de negociação de significados. E finalizamos o referencial com *Leitura, imagem e palavra como formas de existência*,

no qual trazemos às fotografias (captadas pelos alunos para comporem parte da sequência didática do segundo momento) como práticas discursivas (Silva Sobrinho, 2015; 2021; Orlandi, 2012). Aqui evidenciamos que podemos transformar leitura, imagem e palavra em formas de existência, formando não apenas leitores, mas autores de sentidos e agentes da palavra.

Na seção 3, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados, destacando a abordagem qualitativa de natureza aplicada, e os procedimentos da pesquisa-ação, marcada pelo envolvimento direto e intenso entre pesquisadora e participantes. Essa escolha metodológica se apoia nos princípios intervencionistas propostos por Gil (2008), Thiollent (2008) e Tripp (2005), que compreendem a prática investigativa como um espaço de escuta, diálogo e transformação.

Na seção 4 apresentamos a etapa – *Reconfigurar para escutar: a sequência de Cosson*, em que trazemos os passos da adaptação da proposta de letramento literário desse autor, a qual configuramos em sete etapas que se construíram a partir da escuta e do cuidado, numa tentativa de criar um percurso vivo e coerente com o tempo e os saberes dos alunos, com suas experiências e suas formas de se relacionar com o texto literário e com o mundo. Nesse sentido, mais do que um modelo fixo, essa sequência tornou-se um percurso vivo, construído com os pés no chão da sala de aula e os olhos atentos às vozes, ritmos e experiências dos alunos daquela turma de 9º ano.

Na seção 5, situamos os fundamentos da Análise de Discurso que subsidiaram a leitura das produções textuais dos alunos, considerando-os como sujeitos de linguagem, ideologia e inconsciente que interpretam o mundo a partir de suas condições sociais e históricas de (re)existência. Articulamos essa perspectiva à noção de letramento literário, entendendo a leitura e a escrita como práticas sociais atravessadas por sentidos, memórias e experiências.

Na seção 6, *Fotografia como objeto da linguagem*, investigamos como as imagens produzidas pelos alunos e que fizeram parte da sequência didática se tornam práticas discursivas; em *O que a estrada revela*, revelamos, através das fotos de estradas e varedas do sertão, afetos e narrativas inscritas na paisagem; em *A câmera não registra o que falta, mas o que permanece*, refletimos sobre a persistência do visível diante do invisível; em *Quando a imagem denuncia*, analisamos como o olhar denuncia relações entre sertão, animais e homem; em *A árvore e o gesto coletivo*, vemos como o registro reverberou sentidos de comunidade, e em *O que os olhos*

escolheram dizer, mostramos como escolhas de enquadramento são verdadeiros gestos de leitura, e do dizer.

Finalizamos com – *Análise Discursiva dos Textos dos Alunos: Reescrita do Final do Conto O Dia em que Explodiu Mabata-Bata*, em que nos dedicamos à análise das produções textuais e das imagens captadas pelos estudantes, e que foram, nesse trabalho, compreendidas não como espelhos do real, mas como acontecimentos discursivos. A partir das reescritas do desfecho, analisamos também as estratégias narrativas e linguísticas que mobilizaram memórias, afetos e vozes individuais, revelando como cada aluno se apropriou do enredo para (re)criar sentidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E VEREDAS DA LEITURA NA ESCOLA

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim.
Lispector (2016, p. 396)

Assim como o livro era o objeto de desejo da menina de Felicidade Clandestina, também o foi na minha trajetória de vida, uma vez que as desventuras para conseguir um na minha adolescência de menina do sertão resultavam, por vezes em desventuras. O livro me salvou de todas as formas possíveis. Salvou nas fugas às dores e dos amores extremos e impossíveis. Na vida acadêmica norteou minhas escolhas, e atualmente na minha atividade docente tenho pontuado a importância da leitura de textos literários como um extraordinário mecanismo de letramento e de acesso a bens culturais.

Alguns anos desenvolvendo a atividade docente já percebi que o gosto pela leitura de textos poéticos e literários em sala de aula possibilita aos alunos um mergulho em outro universo, o do imaginário e da fantasia, provocando-os a conhecer outros lugares para além da(s) sua(s) realidades. Personagens e histórias marcantes do universo ficcional favorecessem a descoberta de modos de vida diferentes e possíveis. Histórias felizes ou trágicas, intensa ou leves, que podem fazer rir ou chorar, e até mesmo a nos identificar com personagens e lugares.

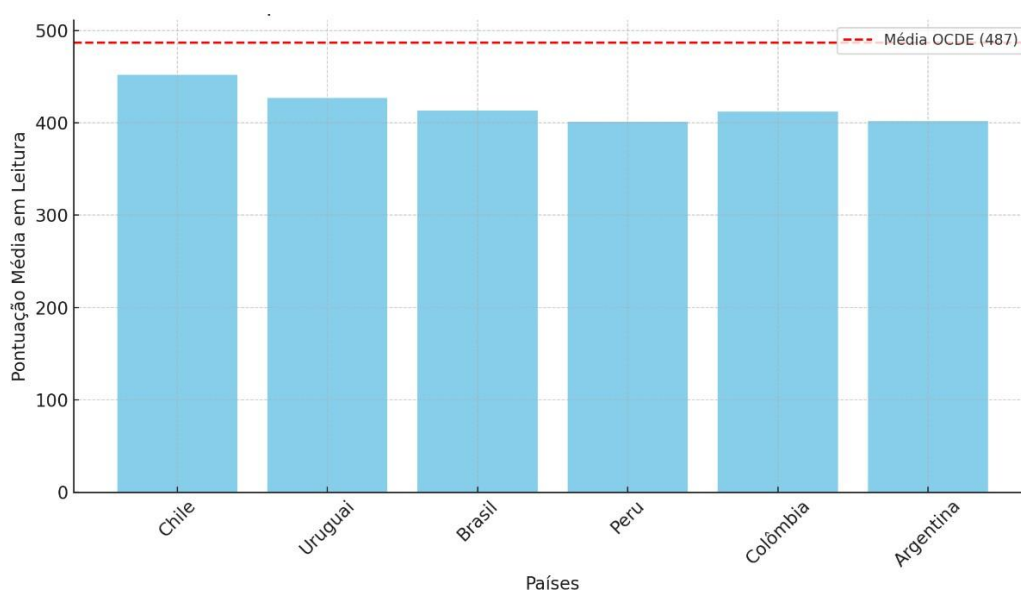
Considerando que esta pesquisadora lecionava Língua Portuguesa em duas turmas de 9º ano no ano de 2023, uma tarefa muito relevante antes de iniciar a intervenção, foi a escolha da turma, visto que seria um trabalho desenvolvido em apenas uma delas, apesar de, em algum momento da primeira fase do mestrado essa professora ter pensado na possibilidade de fazer um trabalho comparativo entre as duas turmas – propondo uma análise distinta entre as produções mediadas pelo letramento literário – sequência de Cosson (2014) – e outra sem a mediação da sequenciação didática deste autor.

2.1 Cenário da leitura no Brasil – entre dados e (in)definições

Discutir o ensino da leitura no Brasil é, para mim, mais do que um exercício teórico: é um chamado. Um chamado para olhar com atenção os dados que escancaram a fragilidade do letramento em nossas escolas, mas também para questionar os conceitos que sustentam essas medições. Instrumentos como o PISA, embora relevantes por nos oferecerem um panorama do desempenho dos estudantes, precisam ser lidos com cuidado — e com crítica. Que tipo de leitura está sendo avaliada? Que noção de letramento sustenta esses testes?

Autores como Magda Soares (2004, 2012) e Ângela Kleiman (2012) já nos alertaram: o letramento não pode ser reduzido a habilidades técnicas, desvinculadas dos contextos sociais, culturais e históricos em que se desenvolve. Segundo o Relatório de 2018, em 2000 a definição de letramento em leitura referia-se “a compreender, usar, refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” BRASIL, 2018. p. 44). Vejamos os instrumentos utilizados no Brasil, em como a leitura evidencia-se como domínio principal de cada edição do Programa, desde 2000.

Gráfico 1 Desempenho médio em leitura dos países sul-americanos no PISA



Fonte: Elaborado pela autora

Esse instrumento evidencia que todos os países sul-americanos ficaram abaixo da média da OCDE (linha vermelha pontilhada), com destaque negativo para o Brasil,

que obteve 413 pontos, superando apenas Peru, Colômbia e Argentina. Esses dados evidenciam a urgência de repensar as práticas de leitura nas escolas brasileiras e as políticas públicas voltadas ao letramento, assim como também a necessidade de revisões da matriz do letramento, que nessa edição incluiu o “envolvimento com a leitura como parte do letramento em leitura” (BRASIL, 2018. p. 44).

A imprecisão conceitual sobre letramento, assim como a ambiguidade do termo já fora percebida, visto que as palavras “letramento” e “leitura”, ora são associadas a “escritos” ora a “textos”, como vemos:

O termo “letramento em Leitura” é preferido a “Leitura” porque pode informar com maior precisão a um público não especializado o que a avaliação está medindo. “Leitura” é normalmente entendida como a simples decodificação, ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto que a intenção desta avaliação é medir algo mais amplo e mais profundo. O letramento em Leitura inclui uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. [...] O termo “letramento” geralmente se refere ao conhecimento de um indivíduo sobre um assunto ou campo, embora tenha sido associado mais de perto com a capacidade de um indivíduo de aprender, usar e comunicar informações escritas e impressas. Essa definição parece estar próxima da noção que o termo “letramento em Leitura” pretende expressar nesse contexto: a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos. (BRASIL, 2018, p.44).

Entre as múltiplas abordagens e disputas conceituais em torno do termo *letramento*, permanece uma lacuna histórica na escola: a ausência de um trabalho sistemático com a leitura literária. Isso se reflete tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas e nos resultados das avaliações em larga escala.

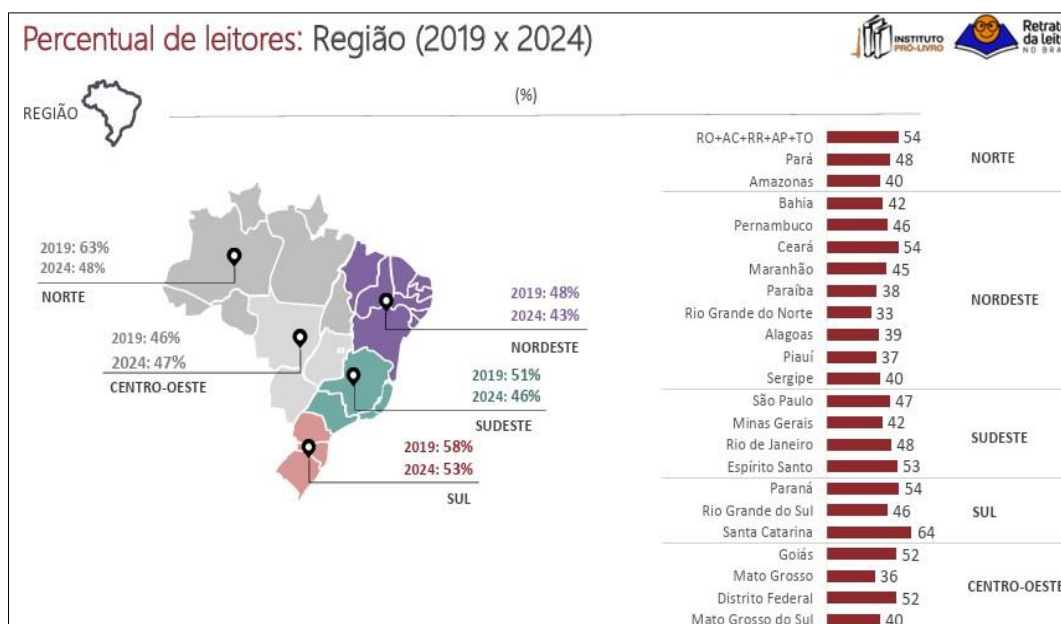
Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. Na Finlândia, no Canadá e na Coreia, o índice é de 15%. O estudo mostra ainda que *apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil.* (BRASIL, 2022, grifos nossos).

Como vemos, quando se trata de leitura, os dados têm nos revelado um cenário crítico. É notória a baixa proficiência do estudante brasileiro quando comparado com os outros 78 países que foram avaliados pelo Programa. Vejamos essa representação em números por região do país, e a posição do Nordeste, que aparece abaixo da

média nacional, numa representação que não deixa dúvidas que o ensino de leitura, assim como a formação de novos leitores, está falhando nas escolas e nos lares brasileiros, que perdeu leitores, de 48% para 43% dos nordestinos não leem. Acentuadamente, em Alagoas, que amarga a 4º pior posição.

Figura 3 Percentual de leitores por região do país



Essa realidade contrasta fortemente com países que alcançam maior proficiência leitora em avaliações internacionais e que, não por acaso, apresentam maiores índices de leitura voluntária entre sua população. Em países como a França, Finlândia, Canadá e Coreia do Sul, o número de leitores é maior, e a valorização do livro e da leitura faz parte de políticas educacional e culturais de longo prazo, ou seja, quanto maior o índice de leitores em um país, maior tende a ser o seu desempenho em leitura — o que evidencia uma relação direta entre acesso à leitura, práticas sociais leitoras e competência leitora.

Outro ponto essencial a ser considerado é a necessidade de repensar as ações da Organização Todos pela Educação e de programas como o PNLD Literário, que, embora possibilitem o acesso a obras importantes — como a coletânea de contos utilizada neste trabalho —, ainda não atendem plenamente às demandas da educação pública brasileira. É conveniente destacar que, de acordo com o Decreto nº 9.099, de 2017, disponível no site dessa organização, os objetivos do PNLD são, entre outros:

[...] garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de Educação Básica; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023)²

Tais objetivos são, sem dúvida, relevantes e fundamentais e devem ser efetivados. No entanto, não refletem completamente as necessidades reais nem a quantidade de livros adequados e suficientes para os estudantes brasileiros. Como professores, sentimos na prática todos os anos, que essas iniciativas ainda estão longe de resolver os graves problemas relacionados à ausência de uma cultura sólida de leitura no país, como percebi durante a pesquisa, na qual precisei recorrer a cópias (xérox) visto que a quantidade de livros não era nem de longe, a que essa pesquisadora precisava.

Dessa forma, o Brasil enfrenta um paradoxo: embora reconheça, em documentos oficiais e políticas educacionais, a importância da leitura literária em toda a educação ainda falha em garantir condições reais para que a formação leitora ocorra de forma efetiva e continuamente. É nesse cenário que o letramento literário se apresenta não como um luxo ou uma etapa complementar do ensino, mas como uma necessidade urgente.

Apesar da ampliação conceitual do letramento no PISA, nota-se que o letramento literário não é contemplado como categoria específica. Isso causa estranhamento, visto que o texto literário possui particularidades que podem enriquecer o processo de formação leitora. Vejamos, na figura abaixo, algumas mudanças no conceito de letramento em Leitura do Relatório PISA de 2018:

² Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro/>

Figura 4 Definições de letramento presentes no Relatório do PISA

Algumas definições de letramento em leitura nos ciclos anteriores do PISA
• O Letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. • A definição de Leitura do PISA 2009, continuada para 2012 e 2015, acrescentou o envolvimento com a Leitura como parte do letramento em Leitura: • O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.

Fonte: Relatório Brasil no Pisa 2018. Versão Preliminar. Brasília-DF Inep/MEC 2019.
(Elaboração própria com uso da ferramenta digital Canva)

Entre essas concepções do termo letramento, percebemos também que o ensino da leitura na perspectiva dos documentos oficiais é apontado como letramento em leitura, e, nesse caso, apontamos para uma necessária reflexão sobre o lugar do texto literário na escola, e sobre uma reflexão sobre o conceito de letramento, e consequentemente, o de letramento literário.

A palavra letramento, com o(s) sentido(s) que norteia(m) atualmente a elaboração dos documentos oficiais que regem o ensino de LP e a elaboração das duas principais avaliações de rendimento escolar do país – Prova-Brasil e SAEB, (aplicada no ano de 2023 em todo o país) – é um vocábulo de difícil conceituação e bastante impreciso, pois, como vemos, outros termos ligados a ela, nos soam familiares:

Se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado. **Analfabetismo**, define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o "estado ou condição de analfabeto", e **analfabeto** é o "que não sabe ler e escrever", ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de **alfabetizar**, isto é, segundo o Aurélio, de "ensinar a ler" (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por **alfabetização**, e **alfabetizado** é

"aquele que sabe ler" (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele "versado em letras, erudito", e iletrado é "aquele que não tem conhecimentos literários" e também o "analfabeto ou quase analfabeto". (Soares, 2012, p. 16, grifos da autora).

É bem possível que a complexidade do conceito de letramento possa conduzir a inúmeras interpretações e a equívocos na elaboração dos documentos que regem o ensino de LP no país e nas avaliações em larga escala - e consequentemente na prática do professor. No entanto, já em 1958, foi apresentada pela Unesco, as definições de *letrado* e *iletrado*, numa clara tentativa de distinção e "padronização internacional" dessas palavras, que consideravam apenas uma dimensão - a individual – do que seria letramento, que ficaram determinadas como:

É *letrada* a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.
É *iletrada* a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (Unesco, 1958, p. 4, *apud* Soares, 2012, p. 71, grifos da autora).

Não há dúvidas de que a definição não abrangia o aspecto social do letramento e permaneciam os problemas conceituais, por vezes, conflitantes, pois alguns estudiosos do fenômeno linguístico alegam que o letramento como prática social "é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (Soares, 2012, p. 72, grifos da autora).

Em contexto escolar, segundo essa autora, a palavra letramento foi redefinida, e passou a ser tomado como "letramento escolar", num reducionismo do termo letramento – talvez ao ato da escolarização, ou do - saber ler e escrever - desconsiderando as múltiplas faces, inclusive a do letramento literário, e as implicações do reducionismo desse conceito múltiplo e tão fundamental na prática do professor, assim como nas concepções de documentos e avaliações para a educação no país.

Uma vez que essa problemática conceitual permanece, tanto para alguns autores, quanto nos documentos oficiais que norteiam o ensino de LP, e isso ainda se reflete nas avaliações em larga escala, já mencionadas anteriormente. Adotamos para esse trabalho a noção de letramento conforme nos apresenta Soares (2012), educadora que redefiniu a importância desse conceito para o ensino de LP, e

consequentemente para a perspectiva da literatura, independente das interpretações conflitantes, numa perspectiva social, que priorizem, pois

[...] no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 2012, p.72).

Portanto, no que diz respeito ao fenômeno do letramento, e, consequentemente ao do letramento literário, essa imprecisão conceitual, e reconhecendo os desafios persistentes da leitura e evidenciando as imprecisões conceituais desse termo que figuram nos documentos, encaminhamos essa pesquisa em que o letramento não é apenas um conjunto de competências individuais; é, antes de tudo, uma prática social — viva, situada e profundamente atravessada pela experiência de cada sujeito em sua comunidade.

No compasso do tempo e das distrações digitais, o leitor brasileiro vai se apagando. A cada nova edição dos Retratos da Leitura no Brasil, mais evidente se torna esse sumiço quase silencioso — um esvanecer que preocupa, que revela não apenas a ausência do livro, mas a falta de espaço para o sonho, a escuta, a palavra.

Na recente publicação da 6ª edição da Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2024, consta a definição de leitor e não leitor adotadas para essa publicação desde 2017, como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses”, e nesse sentido, o percentual apontou que 47% da população é leitora, em oposição a 53% de não leitores, mas ainda, se considerar a leitura de livros na íntegra, o percentual é ainda pior, porque aponta que apenas 27% dos brasileiros são leitores, revelou a pesquisa, que mostrou que o hábito de leitura no país, em comparação com anos anteriores, é o menor de uma série histórica.

Letramento, para fins dessa pesquisa, reflete-nos o que Soares (2004, p. 47) define como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, esse termo é essencial para embasar as práticas sociais de leitura e escrita na escola, pois é nesse espaço que essa ação deve ser concretizada, visto seu caráter político e ideológico, e nessa perspectiva, a verdadeira importância do letramento está na posição que professores,

escolas e a nível macro, da educação - órgão e entidades representativas da educação nacional, assumem para o ensino de LP.

Como podemos perceber, a conceituação do termo “Letramento” e consequentemente “letramento literário” ainda é ambígua, polissêmica, um conceito em constante mudança e evolução, mas é o letramento que acontece na escola, durante as aulas de LP que nos interessa. Aquele que tem como objetivo formar leitores para além da didatização do texto, mas para redimensionar a aprendizagem da leitura – e das histórias - e as respostas que construímos a partir delas que nos interessa. Sendo assim, a orientação para nossa prática do letramento literário deve, necessariamente, ser pensado como prática discursiva que leve o aluno a compreender criticamente um texto, e não apenas “consumir” um livro ou uma história.

2.2 O papel da escola em práticas de letramento literário

Em “Círculos de Leitura e Letramento Literário”, Cosson (2022) oferece ao leitor um verdadeiro guia de práticas ao apresentar doze modos de ler que articulam, de forma criativa, os elementos (linguístico, semântico, imaginativo, afetivo e sociocultural) e os objetos de leitura. Nessa obra, o autor não se limita a apresentar táticas de ensino, ele convida professores a se aventurarem em leituras diversas — afinal, mediar é acender faíscas de autoria e resistência. Esse cardápio plural faz do capítulo um verdadeiro convite para ir além da decodificação e transformar a sala num verdadeiro laboratório de descobertas e reflexões sobre o ensino da leitura e, consequentemente, abre às portas à aventura consciente do letramento literário.

Nessa obra, em que o autor dirige-se especialmente aos professores, ele identifica sinais de um “apagamento da literatura”. Segundo esse teórico, embora reconheça que a escola não seja o único espaço de letramento e até mesmo propõe “dessacralizar” as práticas de leitura literária, reconhecendo múltiplos contextos formativos³, à escola cabe viabilizar práticas de leitura que façam sentido de fato para os alunos.

Conforme esse autor, há sinais claros de um “apagamento da literatura” na escola, rompendo a antiga “aliança entre escola e literatura [que] era de benefício mútuo” (Cosson, 2022, p. 14, inserção nossa). Embora ressalte que a escola não seja

³ Aqui o autor se refere a literatura em múltiplos contextos, como em músicas.

o único espaço de letramento e defenda a dessacralização das práticas de leitura em múltiplos contextos formativos, ele reafirma o papel insubstituível da instituição no desenvolvimento de práticas verdadeiramente significativas de leitura. Para o autor, é na escola que se alicerça o letramento literário do aluno, sob pena de que o resultado desse estreitamento ou mesmo o apagamento

da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens [produza] o efeito de tal estreitamento [que] pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento (Cosson, 2022, p. 15).

Nesse contexto, torna-se imprescindível que a escola assuma o compromisso com o letramento literário, compreendido não como mero acréscimo de estratégias didáticas à leitura, mas como um campo formativo que exige métodos e mediações intencionais. Diferentemente da simplicidade com que muitas vezes se imagina o ensino da literatura, como se bastasse ler para formar leitores, há implicações profundas no ato de ler que demandam condução, escuta e presença. A leitura não é uma ação exata; ela é essencial, mas exige caminhos, construções e pontes para alcançar o leitor, e

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2014, p. 30).

Entre as múltiplas abordagens e disputas conceituais em torno do termo *letramento*, permanece uma lacuna histórica na escola: a ausência de um trabalho sistemático com a leitura literária. Isso se reflete tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas e nos resultados das avaliações em larga escala. A redução do ensino da literatura à mera “informação” sobre aspectos literários, categorizações sobre elementos do texto tem colaborado para esse esvaziamento. A leitura literária, quando negligenciada, compromete a formação de leitores plenos.

No desenvolvimento deste estudo, retomamos as contribuições de Cosson (2022) sobre os pilares fundamentais da leitura e analisamos como a ênfase atribuída

a cada um — linguístico, semântico, imaginativo, afetivo ou sociocultural — molda os objetivos perseguidos em sala de aula. O autor recomenda que, ao planejar atividades de letramento literário, os professores delimitem quais desses elementos serão priorizados, ajustando a mediação de acordo com as metas de compreensão, produção de sentidos e engajamento crítico dos alunos.

Para fins da nossa intervenção, reconhecemos nessa orientação integrada de Cosson um ideal de leitura a ser trabalhada na escola, mas destacamos que o autor também recomenda para o trabalho com o letramento literário, um foco especial no elemento sociocultural, pois é nele que se inscrevem as trocas de sentido entre leitor, texto e comunidade. Essa ênfase, mesmo não abordando de forma profunda os demais pilares, permitiu-nos trabalhar a leitura como prática de autoria, resistência e participação crítica e autoral.

A partir dessa premissa, também deve ficar claro que mesmo considerando a autoria forte, poética e imaginativa de Mia Couto, não apontamos para o que diz o autor, nem mesmo para “revelar o que está no texto”⁴, porque aqui o trabalho com a leitura – e consequentemente com o letramento literário – foi centrado no leitor, mas entendendo que este não exerce sozinho a função de dar sentido ao texto, porque ao leitor, nesse caso aqui ao aluno, os textos foram selecionados previamente para que pudessem, dentro das possibilidades que lhes foram oferecidas pelo contexto, pudessem compartilhar socialmente dentro de seus horizontes de sentidos a construção de leitores críticos. (Cosson, 2022, p. 39).

2.2.1 Contos, escolhas e encontros: o ponto de partida do letramento literário

A escolha da turma envolvida nesta pesquisa deu-se pela afinidade já construída entre a pesquisadora e os alunos, muitos dos quais haviam sido seus estudantes em anos anteriores. A participação ativa, o compromisso com as atividades propostas e a receptividade ao projeto reforçaram essa decisão. Ao apresentar a proposta da pesquisa e seus objetivos, os estudantes prontamente compreenderam e aceitaram colaborar.

A seleção dos contos de Mia Couto como eixo da intervenção levou em consideração a necessidade por leituras contemporâneas e a qualidade da escrita do

⁴ Como propõe o *New Criticism*. In: Cosson, 2022, p. 37)

escritor moçambicano, além da familiaridade da pesquisadora com a obra do autor e a estética de seus textos. Além disso, considerou-se a limitação de cópias disponíveis na escola e o interesse já demonstrado por alguns alunos pelo gênero conto, o que tornava essa escolha viável e potencialmente significativa.

Os dois contos escolhidos pela professora-pesquisadora constam do livro *A menina sem palavra*, de Mia Couto, e foi distribuído às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário), e, apesar da escola não ter um local definido para a biblioteca no ano de 2023, nós, enquanto professores, com a colaboração dos profissionais da articulação e coordenação da Escola, sempre encontramos um meio de fazer os livros chegarem às mãos dos alunos, incentivando-os a ler, seja levando os livros até a sala de aula, seja em exposições em tendas literárias no pátio da Escola, e até mesmo levando-os a Bienal do livro de Maceió, como o fizemos em 2023, possibilitando aos discentes o contato com livros e autores, inserindo-os nesse universo, e até a aquisição desse instrumento cultural.

Tendo, pois, escolhido o livro de contos para o trabalho com o letramento literário, decidimos, com a colaboração dos orientadores da pesquisa, optar por dois contos, apenas, pois o tempo era curto. Essa escolha foi realizada, também com a colaboração dos alunos e a leitura dos títulos, disponibilizados no Sumário da obra, que tem ao todo 17 contos, que foram colhidos de outras obras do autor, conforme expliquei em sala o sentido de “coletânea”, e cujo ponto em comum, para figurarem juntos naquele livro, era o universo infantil e suas vidas, marcadas de forma irreversível pela guerra que acontecera naquele país, o espaço geográfico de Moçambique, país de origem do autor.

Por ser inviável a leitura de todos os contos, assim como folhear todo o livro poderia antecipar fatos e histórias fragmentadas, o que não era do nosso interesse, previamente imprimimos o nome dos contos e fizemos uma votação, da qual foram escolhidos o primeiro conto “*O dia em que explodiu Mabata-bata*” e o 3º, que dá nome ao livro, “*A menina sem palavra*”, que chegou a empatar com “*A filha da solidão*”, mas, após nova votação, ficou definido como o segundo conto para nosso trabalho com o letramento literário.

Nesta pesquisa-ação, centrada na promoção do letramento literário como prática significativa em sala de aula, o referencial teórico sustenta-se em múltiplas vozes que convergiram para a construção de uma práxis comprometida com a escuta, com a leitura sensível e analítica, e a autoria discente, por meio da produção textual a partir

da experiência de leitura literária, tendo em vista oportunizar a autonomia e o protagonismo dos estudantes leitores/escritores). A base fundamental da nossa intervenção foi ancorada na sequência básica de Cosson (2014) e em seus pressupostos teóricos sobre leitura literária (2022; 2023), cuja noção de letramento literário ultrapassa a mera decodificação textual e instaura um espaço simbólico na formação do sujeito leitor — um sujeito capaz de ler o mundo, a linguagem e a si mesmo.

O caminho pedagógico, nesse sentido, foi contemplado com os passos da sequência do referido autor e as produções e fotografias – resultantes da intervenção, foram analisados a partir de um gesto interpretativo e discursivo – vistos como atos discursivo e de resistência, conforme Orlandi (2020) e Silva Sobrinho (2015, 2021), para quem ler é inscrever-se em um processo de produção de sentidos, em que o dizer está atravessado pelas marcas da história, da ideologia e da subjetividade. Assim, o texto literário tornou-se território fértil para que os estudantes, por meio da mediação da escola e dessa professora-pesquisadora – guiada pelo embasamento teórico e orientada pelos estudos do Profletras, pudesse construir sentidos próprios ao fazer pedagógico.

Dessa forma, o letramento literário, em consonância com Cosson (2014), foi compreendido não apenas como competência leitora, mas como experiência estética e social que potencializa a formação de leitores críticos e sensíveis. Esse autor propõe um modelo de sequência didática que parte da motivação e da contextualização do texto até chegar à sua socialização, que nos possibilitou uma travessia que foi do texto ao sertão-mundo, do leitor ao sujeito participante de sua comunidade discursiva, e nesse sentido, também tem seus lugares de autoria.

Promover o Letramento e a escrita do texto literário através de uma reconfiguração da sequência básica proposta por Cosson (2014) foi um dos objetivos que nortearam essa pesquisa, pois, certamente, para além de sensibilizar os sacerdotes para a humanidade concreta de Cristo, como já havia refletido Sua Santidade, o Papa Francisco⁵, para quem “a literatura também emerge como uma

⁵ Na carta em que fala sobre a importância da formação literária e do quanto é necessário “promover a leitura de grandes romances como um componente importante da paideia sacerdotal”. Mas num texto potente para se refletir sobre o papel humanizador da literatura. Disponível em: <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2024/08/04/0600/01218.html>. Acesso em: 28 abr. 2025.

potente escola de sensibilidade, empatia e formação humana”. A esse respeito, o Santo Padre observa que

Ao contrário dos meios audiovisuais, onde o produto é mais completo e o espaço e o tempo para “enriquecer” a narração ou interpretá-la são geralmente reduzidos, na leitura de um livro o leitor é muito mais ativo. De certo modo, ele reescreve a obra, amplifica com sua imaginação, cria um mundo, usa sua capacidade, a sua memória, os seus sonhos, a sua própria história plena de dramas e simbolismos, e, assim, aquilo que emerge é uma obra bem diversa daquela que o autor queria escrever. Uma obra literária é, portanto, um texto vivo e sempre fecundo, capaz de falar novamente e de muitos modos e de produzir uma síntese original em cada leitor que encontra. Na leitura, o leitor se enriquece daquilo que recebe do autor, mas isso, ao mesmo tempo, lhe permite fazer florescer a riqueza da sua própria pessoa, de modo que cada nova obra que lê renova e amplia o seu próprio universo pessoal (Carta do Papa Francisco, parágrafos 11-18, tradução nossa).

Assim, como refletido no pensamento do Santo Padre, o texto literário se forma como o espaço que promove uma leitura ampliada, sendo capaz de aumentar o vocabulário, desenvolver a criatividade, melhorar a concentração e, sobretudo, fortalecer a capacidade de empatia do leitor.

Levando em conta a perspectiva acima sobre a formação do leitor literário, considera-se a importância da sistematização das atividades de leitura literária através das sequências e do método de letramento literário proposto por Cosson (2014). E nesse sentido, conforme propõe esse autor, o professor deve agir como mediador cultural, promovendo o diálogo do aluno com o texto.

Efetivamente, em nossa pesquisa propusemos as atividades de leituras a partir de duas narrativas presentes no livro *A menina sem palavra*: histórias de Mia Couto, por entender a necessária dimensão da escrita poética do escritor moçambicano, e oportunizar aos alunos o conhecimento da literatura africana⁶ a partir de um de seus principais autores. Assim como a possibilidade de trabalhar Lei n. 10.639/2003 e o acervo que a escola possui de literatura africana, e nesse caso, não havia outras opções disponíveis na quantidade necessária.

Nosso objetivo também foi proporcionar ao aluno a compreensão do “jogo do texto” como espaço de negociação de sentidos, incentivando-os a escrita de textos poéticos em resposta às leituras realizadas. No sentido de que os contos escolhidos possuem a singular característica do que possivelmente refletiu Todorov (2009, p.78)

como a arte que “produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial”.

Em relação a esse aspecto da leitura literária que trazemos para nossa intervenção, também refletimos que cada história faz parte de um determinado contexto histórico, político, e de espaços sociais diversos, mas atemporais no sentido de refletirem vivências que podem levar o leitor a ser impactado sobre aquela realidade existente na ficção, que refletem realidades e a fazerem conexões e comparações, refletindo sobre seu próprio modo de viver, seus espaços e as histórias que se constroem à sua volta. É conveniente aqui destacar o que pontua Cosson sobre a leitura, para quem “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).

2.2.2 Letramento literário e os gestos de interpretação

A noção de formação discursiva, embora complexa e controversa, é uma porção fundamental da Análise do Discurso (AD) e das análises que fornecemos neste trabalho, pois permitiu-nos analisar a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso, como pensado por (Orlandi, 2020).

Essas perspectivas enfatizam que ler um texto, especialmente um texto literário, não é um exercício de reproduzir o que já é conhecido, mas um ato de inscrever significados que envolve o leitor-sujeito, suas condições de produção, suas experiências vividas e as formações discursivas em que podem estar imersos na produção de sentidos.

Essa multiplicidade de sentidos — que é quase uma respiração própria da linguagem se evidencia ainda mais quando pensamos no texto literário. A literatura, por natureza, não se deixa capturar por uma única interpretação; ela resiste aos limites das linhas do texto, ou de versos, e se oferece como espaço aberto à reinvenção do significado. A polissemia, a ambiguidade e a espessura simbólica da linguagem literária exigem do leitor mais do que atenção: pedem envolvimento, autoria. Cada leitura se torna, assim, uma espécie de coautoria, um movimento que se opõe à

tentativa de reduzir o texto literário a um único entendimento. É nesse jogo de sentidos — nunca fechados — que o letramento literário ganha força e sentido, ecoando na vida dos estudantes e nos modos como eles se colocam no mundo.

Nesse cenário, pensar o papel do letramento literário na escola torna-se uma urgência, e a(s) questões de métodos tornam-se cada vez mais requeridos e bem-vindos. É preciso ultrapassar a ideia de leitura como mero instrumento funcional e de análise rasas, reconhecê-la como espaço de formação do sujeito — um lugar onde ele se constrói, se confronta, se pergunta. É nesse horizonte que se inscreve a Análise do Discurso, especialmente nos aportes de Eni Orlandi. Sua perspectiva nos convida a compreender a leitura como um gesto de interpretação profundamente atravessado por ideologia, linguagem e memória. Ler, nesse contexto, é também um ato de existência — e, também, de resistência.

2.2.3 Análise do Discurso – linguagem, sujeito e sentido

A Análise do Discurso, tal como concebida por Eni Orlandi no Brasil, estabelece-se como um campo teórico-metodológico que visa compreender os efeitos de sentido produzidos na linguagem com base na relação entre discurso, sujeito e ideologia. Em contraste com abordagens que consideram o texto como um objeto pronto, a AD toma como ponto de partida a teoria de que "o significado está nas palavras, mas também é produzido nas relações que os sujeitos têm com a linguagem e com a história" (Orlandi, 2020, p. 41).

Essa visão rompe com a ideia de uma interpretação única e estável do texto. Segundo Orlandi, "a interpretação está sempre deslocando o sentido, está dando ao texto a condição de diferentes funcionamentos" (Orlandi, 2020, p. 44). Fazer isso significa reconhecer que a interpretação é um gesto, uma prática situada, atravessada por formações discursivas que organizam como os sujeitos significam o mundo. Assim, ler um texto não fornece um significado determinado, mas atualiza significados possíveis, informados pela posição do leitor, pelas condições de produção e pelos aparatos ideológicos do(s) leitor(es).

A Análise do Discurso compreende o sujeito como alguém constituído pela linguagem, atravessado pelos sentidos que o discurso permite — e não como alguém plenamente consciente do que diz ou interpreta. Essa perspectiva nos convida a olhar para o aluno na sala de aula de outro modo: não como reprodutor de verdades

prontas, mas como um sujeito que interpreta a partir dos lugares que ocupa, das marcas que carrega, das histórias que o constituem.

Na leitura, isso faz toda a diferença. Porque os sentidos não estão fixos nas palavras. Eles se movimentam, deslizam, se constroem nos encontros entre linguagem e ideologia. Como aponta Orlandi (2020), o discurso materializa as formações ideológicas — e, por isso, aquilo que dizemos carrega sempre um traço de mundo, um traço social, mesmo quando pensamos estar apenas “interpretando um texto”

Entender a leitura e a escrita a partir da Análise do Discurso é compreender que os sentidos não estão dados. Eles são produzidos. E é nessa produção que o aluno se inscreve — ora repetindo, ora deslocando, ora inventando outros modos de dizer e de existir. E talvez aí esteja a beleza: na possibilidade de fazer da leitura não só um exercício escolar, mas um gesto de autoria.

Outro conceito fundamental em nossa análise do material produzidos pelos alunos durante as aulas dessa intervenção, diz respeito ao de formação discursiva, pois no que se refere ao conjunto de regras e restrições que regulam o que pode ou não ser dito pelo sujeito-leitor, em determinado momento histórico, perpassa um dos pontos da AD que referencia

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca (Orlandi, 2020, p. 43).

Assim, trazer para o âmbito da leitura literária no ambiente escolar os fundamentos teóricos da Análise do Discurso, é questionar os mecanismos que permitem naturalizar significados e que torna a historicidade da linguagem invisível. Desta forma, uma atitude mais crítica em termos pedagógicos é estimulada, com o estudante assumindo a posição de sujeito— intérprete, que pode questionar o texto e também a si mesmo, percebendo a leitura como um

ato de construção e disputa de significados, e que sua reescrita pode e deve ocupar esse lugar de questionamento(s).

2.2.4 O leitor-sujeito e a produção de significados – reverberações do texto

A Análise do Discurso não considera a leitura como um processo de recepção passiva, mas sim a compreende como uma atividade de interpretação produzida pelo sujeito-leitor na relação com a língua, com o outro e com o mundo.

O leitor-sujeito ou leitor-aluno não apenas ativa seu conhecimento linguístico, mas sim ativa uma rede ampla e complexa de conhecimento, experiência e memória que se sobrepõe e se conecta com a leitura, criando possíveis ondas de significados em uma leitura que é inteiramente única.

"Palavras falam com outras palavras" (e) "Cada palavra está sempre em um discurso. E todo discurso se manifesta na relação com o outro: o outro presente, o outro lembrado (global)" (Orlandi, 2012, p. 43). Isso quer dizer que, conforme o estudante lê, ele mobiliza aforismos arcaicos, significados passados vividos, discursos inscritos no corpo: uma memória discursiva que informa, ainda que subconscientemente, os significantes que ele constrói como significados.

Essa memória não é uma memória ordinária (individual ou arbitrária), ao contrário, ela é social e histórica, a memória é cultivada através das formações discursivas das quais o aluno faz parte.

Os alunos reativam essa memória discursiva quando retomam o texto, seja em fala ou em escrita. Essas retomadas não são neutras: elas revelam os significados que o sujeito foi permitido (ou capaz) de levar consigo da maneira que repercutiu em seu mundo — ou seja, o que no texto foram os objetos de seu ver, de seu sentir, seu conhecer, na direção de algo.

Aqui, "a língua não é transparente, os significados não são conteúdos. Só se pode falar do sujeito (de si mesmo) na experiência física com a língua. E não o fazem apenas percorrendo as trajetórias deixadas pela ideologia" (Orlandi, 2012, p. 53-54). Isso significa reconhecer que qualquer leitura está ligada a um tempo e lugar específicos e está ancorada em movimento, mesmo que o texto seja idêntico, o leitor fará essa experiência diferente.

Imagens, personagens, conflitos, modos de falar — alguns textos ressoam com ele, com sua maneira de existir no mundo, com sua subjetividade. Não há sentidos em falar de shoppings e consumismo de grandes marcas com alunos em determinadas séries e em determinados contextos sociais. A implicação em relação à evocação do texto é que ele existe — ou, melhor, gera efeitos de significância que excedem seus elementos intratextuais e extratextuais — apenas nessa reverberação.

O estudante lê, como sujeito da língua, com sua história, com sua escuta e com seu silêncio, e, portanto, a análise das leituras e interpretações das reescritas dos alunos – produções resultantes dessa prática pedagógica–, levaram em consideração os efeitos da memória discursiva e as reverberações singulares decorrentes da apropriação dos estudantes em reprises. O que um estudante enfatiza? O que eles silenciavam? Que significados seriam capazes de serem produzidos e quais seriam negados no jogo do texto

Os autores jogam com os leitores e o texto como o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível a consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações [...]. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo, mas apenas um mundo encenado. Este pode repetir uma realidade identificável, mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem as consequências (*sic*) inerentes ao mundo real referido. Assim, ao se expor a si mesma a ficcionalidade, assinala que tudo é tão-só de ser considerado como se fosse o que parece ser; noutras palavras, ser tomado como jogo (Iser, p. 107, grifos do autor, supressão nossa).

Assim, ouvir atentamente essas operações discursivas me ensinou muito mais do que a compreensão do texto; ao contrário, mostrou-me como o sujeito se posiciona diante do texto e do mundo do outro, construindo significados no contínuo jogo entre o que já foi dito, o que pode ser dito e o que ainda não foi dito. Como assinalar Iser (1979), o texto literário nunca oferece seus sentidos de forma plena e acabada, porque ele convida o leitor a completar suas lacunas, ativando a experiência estética como um jogo de interação, expectativa e descoberta, sempre ancorado na singularidade do leitor em seu contexto.

2.2.5 O texto como espaço de negociação de significados

O texto literário é, segundo a Análise do Discurso, não um objeto fechado em si mesmo, mas um espaço propício à circulação de múltiplos significados, atravessado por contradições, silêncios, deslocamentos e disputas simbólicas.

Igualmente a linguagem da literatura, lírica, críptica, densa de potencial referencial, pode ser compreendida como gesto — um ato de escuta e construção de sentido que leva o leitor para o mundo e com os outros.

Assim, ao discutir leitura e autoria, Orlandi (1996, p. 71) menciona que: "interpretar é habitar um lugar, posicionar-se em relação ao que é dito, ao que já foi dito e ao que pode ser dito". No contexto da leitura de literatura escolar, é importante entender isso como um território conflituoso de significados, onde o percurso discursivo do aluno, enquanto sujeito leitor, é atravessado por vozes, memórias e formações ideológicas e discursivas. Portanto, a leitura não ocorre além das relações de poder ou da materialidade histórica dos discursos já constituídos por aqueles alunos.

Assim, o texto literário se desloca para desafiar as práticas escolares, que ainda tentam procurar um “significado correto” ou um “modo apropriado” de ler, ao se abrir para a pluralidade. A literatura desafia a escolarização, não porque existam respostas prontamente disponíveis, mas devido ao desafio oferecido ao leitor de, simbolicamente, envolver-se com o não—dito, a incompletude do dizer. Ler não significa recuperar significados pré-existentes e intertextuais incluídos no texto lido, mas sim produzir significados que não estavam neste texto e tampouco estavam no leitor, como ensina Orlandi (1996, p.45), já que a leitura é "a produção de significados que não estavam no texto, nem estavam no leitor".

O ato de ler um texto literário ativa memórias discursivas, trazendo à tona experiências com a linguagem e mobilizando o sujeito leitor em sua posição subjetiva diante da obra simbólica. Nesse momento do processo, o aluno é convocado a ocupar uma posição de autoria interpretativa, ou seja, a se reconhecer como um sujeito capaz de produzir seus próprios significados — ainda que esses sentidos estejam em constante confronto com aqueles já existentes, já instaurados em seu contexto social e histórico, como espaço inicial de enunciação. Como aponta Orlandi (2012, p. 52, grifo nosso), “a incompletude é a condição da linguagem. E nem os significados nem os sujeitos são completos, já feitos, inscritos para sempre”.

[...] não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2014, p. 17).

Nesse sentido nossa referência em Cosson (2009), propõe como metodologia para o letramento literário, a partir dessa proposição de etapas de trabalho, a adequada exploração do texto literário, principalmente, com vistas a colocá-lo como protagonista das aulas e como uma experiência estética que corrobore essa reflexão de Cosson.

2.2.6 Letramento literário como travessia estética e crítica

Nossa leitura e conhecimento do espaço e dos sujeitos envolvidos na pesquisa nos fizeram refletir que os contos escolhidos, que contemplam, invariavelmente, histórias “de crianças e jovens, muitos em situação de vulnerabilidade, sujeitos a diversas formas de violência e preconceito — podem contribuir para o exercício da empatia e do respeito à diversidade” (Ignatti, 2018, p. 9), levando em consideração o contexto sociocultural e econômico dos nossos alunos/leitores e, para além da reflexão proposta, potencializar o efeito na sua futura escrita, do seu mundo, em suas vozes. Ignatti também corrobora a escolha que fizemos dessa coletânea, pois, no seu ponto de vista, os contos do livro

A menina sem palavra é uma obra que tem grande potencial para contribuir na formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental, já que apresenta linguagem e temas, ao mesmo tempo, interessantes e desafiadores para os estudantes dessa etapa escolar. Além disso, o livro traz narrativas pertencentes ao gênero conto, as quais propiciam diferentes ritmos de leitura entre os estudantes, além proporcionar ao professor múltiplas possibilidades de trabalho em sala de aula, já que pode selecionar um ou mais contos, de acordo com seu planejamento. (Ignatti, 2018, p. 7).

Dessa forma, a intervenção desenvolvida nesta pesquisa se estruturou com base nos passos da sequência didática (motivação, introdução, leitura e interpretação), acionando também elementos da sequência expandida, como a contextualização poética e a presentificadora, assim como a segunda interpretação. Nessa perspectiva, as produções textuais e fotográficas dos alunos (solicitas pela professora para compor a motivação para o segundo texto trabalhado) foram compreendidas como materialidades discursivas e de resistência, ancoradas nas

reflexões de Orlandi (2020) e Silva Sobrinho (2015, 2021), para quem o ato de ler é um gesto de inscrição simbólica atravessado pela história, pela ideologia e pela subjetividade.

Assim, quando abordado de uma perspectiva discursiva, o texto literário torna-se uma peça poderosa para a formação crítica, pois coloca o aluno diante da complexidade da linguagem, da instabilidade dos significados e da possibilidade de marcar seu nome no mundo de uma forma mais consciente e contemplativa.

2.2.7 Leitura, imagem e palavra como formas de existência

Ao propor que os alunos se tornassem autores de suas próprias leituras, (ou a que eles mesmos escolheram — e também de textos autorais a partir dos contos lidos — buscamos, com essa intervenção, não apenas formar leitores, mas autores de sentidos e agentes da palavra.

As fotografias produzidas pelos alunos, juntamente com as legendas em *post-it* coloridos, sob orientação da professora, para compor a etapa da motivação da leitura do segundo conto, e, analisadas à luz dos estudos de Silva Sobrinho (2015, 2021), também foram compreendidas como práticas discursivas — imagens que não apenas mostram, mas dizem, produzem sentidos, materializam gestos de leitura. Elas revelaram a paisagem simbólica e afetiva de um sertão vivido e registrado, sendo interpretadas como dispositivos de linguagem que também compõem essa pedagogia da escuta e da presença. Como afirmou Orlandi (2012), toda imagem é discurso, e todo discurso é atravessado por sentidos que emergem do social, do silêncio e do não-dito.

É nesse espaço expandido da linguagem que inserimos as reflexões sobre comunicação poética e o conceito de poesia presentes em Paz (1982), especialmente no que diz respeito a poesia como a linguagem original e primeira do homem, presente em sua obra *O arco e a lira*, e, conseqüentemente, anterior ao discurso lógico, pois nela se manifesta a busca por sentido, o espanto e a revelação. E nesse sentido, tivemos o cuidado de não confundir, de forma arbitrária, poesia e poema, considerando que as palavras dos contos trabalhados ecoaram nos alunos que, ao “encarná-las, lhes deram vida em expressões de algo vivido e padecido, [e nós, alunos

e professores] não temos outro remédio senão aderirmos a ela” (Paz, 1982, p. 16, inserção nossa).

Essas concepções foram fundamentais para a escuta das vozes dos alunos nesta pesquisa. Suas reescritas em tons pueris, seus risos, silêncios e as imagens capturadas foram interpretados como modos de expressão poética e de resistência simbólica — fragmentos de mundo que reverberam sentidos sobre eles e sobre o sertão. Com a chave da análise do discurso aliada à noção de comunicação poética, foi possível compreender as produções dos alunos não como exercícios escolares, mas como atos de linguagem e existência, em que ecoam identidades, afetos, memórias e desejos.

Por fim, compreendemos que o letramento literário é urgência pedagógica, sobretudo em contextos marcados pela escassez de livros e de leitores, e pela desvalorização simbólica da literatura, como já evidenciado nos dados mais recentes do PISA e do Retratos da Leitura no Brasil (2024). Promover a leitura literária, neste cenário, é instaurar uma política de resistência simbólica e formativa.

Este referencial teórico, portanto, propõe-se como uma trama de vozes. Vozes da professora-pesquisadora, de suas orientações acadêmica, seus alunos-autores, — de palavras ditas, ouvidas, captadas e sentidas — que fundamenta esta experiência escolar e acadêmica. Um convite para que o texto literário não seja apenas conteúdo didático, mas memória da linguagem primeira, ponte de comunicação poética e vereda de reconhecimento simbólico, por onde se aprende a fazer outras, maiores, perguntas.

Nas linhas que seguem, apresentaremos os caminhos metodológicos trilhados para tornar possível essa travessia entre o texto e o mundo — entre o sertão e a sala de aula —, partindo da escuta dos sujeitos e do desejo de que toda leitura possa ser também um gesto de transformação.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Entre quedas e recomeços: o que a pesquisa quer da gente é coragem

Esse subtítulo, inspirado no meu lugar de admiradora da prosa rosiana, articula a dimensão humana da prática pedagógica, o caráter processual da formação docente e o compromisso ético e afetivo com a escuta, com a leitura e com o aluno. Levando-nos a pensar no quanto, mesmo depois do percurso acadêmico, seguimos cheios de perguntas. Nós, professores-pesquisadores, muitas vezes acreditamos que estamos “preparados” para o ofício docente. A universidade, em grande parte, nos oferece esse respaldo — teórico, metodológico, crítico — para que possamos atuar nos mais diversos espaços e campos do saber. Mas é na sala de aula, no chão áspero e vivo da escola, que esse preparo começa a se revelar insuficiente. A prática nos inquieta. As realidades múltiplas das escolas nos atravessam. E aí compreendemos que é preciso mais do que planos de aula: é preciso escuta, coragem e o constante ir e vir do pensamento e da ação — como tão bem ensinou Paulo Freire, para quem educar sempre foi um ato de coragem.

Neste cenário, a leitura literária não poderia chegar como imposição, mas como convite. Inspirados em Freire (1996), que acreditava na potência do diálogo e na escuta como caminhos para a liberdade, e em Kleiman (2012), que vê o letramento como prática viva, entrelaçada ao mundo e à cultura, entendemos que o ato de ler vai além das palavras: é também leitura do outro, do lugar, do tempo e dos espaços em que se vivem. Assim, buscou-se nesta pesquisa não apenas métodos ou técnicas para o ensino do letramento literário, mas também semear histórias – regando com cuidado a curiosidade e o encantamento – como quem cultiva, entre pedras, o sonho de que a leitura possa florescer mesmo em terrenos tão áridos.

Para compreender o caminho metodológico desta pesquisa, é necessário, antes, lançar um olhar atento sobre o contexto em que ela se desenvolveu, os sujeitos envolvidos e os sentidos que emergiram desse encontro.

A intervenção pedagógica idealizada por essa pesquisadora foi realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, inicialmente composta por 38 alunos. No período da pesquisa, 34 frequentavam regularmente a sala de aula, entre já que quatro haviam sido transferidos. Todos os estudantes participaram de forma

voluntária, com o consentimento formal assinado por seus responsáveis, conforme o Apêndice C – Termo de autorização para uso de imagem e participação na pesquisa.

Os alunos da turma e turno dessa pesquisa, em sua maioria, vivem na zona rural do município, em pequenos povoados, - “sítios” – como costumam chamar, afastadas da escola, por vezes até 20 quilômetros. Suas famílias, compostas sobretudo por agricultores, enfrentam o cotidiano com o trabalho com a terra. O transporte escolar municipal os conduz até a escola, em viagens que duram entre 30 a até 40 minutos – o mesmo tempo que leva a pesquisadora em seu trajeto. Essa travessia em comum, com suas poeiras e buracos, acabou por estreitar laços e revelar afinidades: somos todos viajantes do saber, mesmo que por caminhos distintos.

Nessa lógica viva e desafiadora, a formação continuada se impõe não como luxo, mas como urgência. As mudanças no mundo — no trabalho docente, no formato das escolas ao longo de 525 anos nos sujeitos que nela habitam — nos pedem novos saberes e abordagens, novas lentes para olhar o ensino, especialmente no que diz respeito à Língua Portuguesa.

Além disso, o ensino de LP, não raro, é visto por nós — e pelos próprios colegas de profissão — como uma tarefa das mais complexas. O ensino de leitura, e da escrita em sala de aula, então parece ser um território ainda mais desafiador. Muitos alunos se queixam do “português difícil”, aquele mesmo que Drummond chamou de “mistério”, e, de fato, há algo de misterioso mesmo nessa tentativa de organizar palavras e sentidos. Mas o mistério, talvez, seja também o encanto.

A formação continuada, as leituras, as formações de qualidade, tudo isso nos ajuda a olhar com mais clareza para os caminhos que percorremos na sala de aula, e, sobretudo, para os tropeços dos nossos alunos, e para os nossos. Perceber as dificuldades mais recorrentes, pensar atividades com objetivos bem definidos, identificar o que precisa ser aprendido: tudo isso passa por um processo de escuta atenta e de aposta no outro. E, principalmente, de não perder de vista o que estamos tentando fazer ali: formar sujeitos de linguagem, e não apenas aumentar índices educacionais, pois isso será reflexo de boas práticas e de uma educação libertadora.

Quando se trata da leitura em sala, Rojo nos lembra algo fundamental: a escola é um dos espaços mais importantes de letramento, e, por isso, a leitura deve ser o eixo — não um apêndice — do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que

ensinar a decodificar, o que se espera é formar leitores: aqueles que leem o mundo, os silêncios, os outros e a si mesmos (Rojo, 2012, p. 83).

E aqui falo como professora que, por dentro, só desejava uma coisa: fugir, com certa delicadeza, da prática de Dona Lourdes, a professora de Torto Arado. Lourdes transformava as aulas das irmãs Bibiana e Belonísia, na fictícia Fazenda Água Negra, em um tempo “modorrento”, onde letras se embaralhavam no quadro e viravam palavras duras, que não entravam na cabeça da narradora. E, como sabemos, o que não faz sentido, não toca. E o que não toca, não ensina.

Assim, diferente de Lourdes, não quero levar aos meus alunos textos secos, frios, “histórias mentirosas sobre a terra” ou “fantasias enfadonhas sobre heróis bandeirantes” (Vieira Junior, 2019, p. 97). Quero levar histórias que os olhem de volta. Que falem de seus caminhos, de suas sombras, de seus silêncios. E, sobretudo, não quero interromper a leitura de um aluno para corrigir lhe a pronúncia. Porque antes da norma, vem a voz. E é a voz do aluno que precisa ecoar primeiro.

Para a condução desta pesquisa, optamos por uma abordagem de caráter qualitativo, por entendê-la como a mais adequada à complexidade da realidade escolar e à natureza do objeto investigado, que segundo Gil (2008) é uma forma de pesquisa em que o pesquisador é a pessoa que mais interage com os dados. Essa forma de pesquisa permite entender melhor o que está sendo estudado, justamente por valorizar o contato direto com a situação e explorar de forma mais próxima as relações envolvidas. E, neste caso, a escola e os alunos se constituíram como a fonte natural dos dados, enquanto a figura da professora-pesquisadora assumiu o papel de principal instrumento de investigação.

A partir dessa abordagem, o *corpus* analisado revelou respostas e interpretações singulares, que nos permitiram realizar uma leitura reflexiva — e, em certa medida, mensurável — dos efeitos da intervenção. Desde o início, a abordagem qualitativa e exploratória mostrou-se fundamental para que compreendêssemos com mais proximidade o contexto dos alunos: seus hábitos de leitura, dificuldades e interesses. Nossa intenção foi justamente essa: levantar pistas que nos ajudassem a mapear o cenário de letramento da turma e pensar, com mais nitidez, nos caminhos possíveis para intervir. Como aponta Gil (2008), esse tipo de pesquisa tende a ser mais flexível — e foi essa flexibilidade que nos abriu margem para uma escuta mais atenta e uma visão mais ampla da realidade escolar daqueles alunos.

Quanto à natureza, desenvolvemos uma pesquisa aplicada, pois ansiávamos não apenas por melhorar a nossa prática, mas também compreender os obstáculos enfrentados no trabalho com a leitura literária e propor caminhos – passos, que tornassem o ensino e o aprendizado da leitura significativo, tanto para a formação de novos leitores, como apontando caminhos para os professores, visto que muitos alunos demonstram interesse pela leitura, especialmente quando essa prática é incentivada de maneira adequada no ambiente escolar, conforme a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

Quanto aos procedimentos metodológicos, efetivamos os da pesquisa-ação, a fim de utilizar, como nos apresenta Tripp (2005, p. 447), “técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.

Por intermédio dos procedimentos adotados nesse tipo de análise, além da participação ativa do pesquisador e dos estudantes, houve a possibilidade efetiva da intervenção, de forma planejada e deliberada para a obtenção de resultados, algo pertinente e esperado nesse tipo de pesquisa.

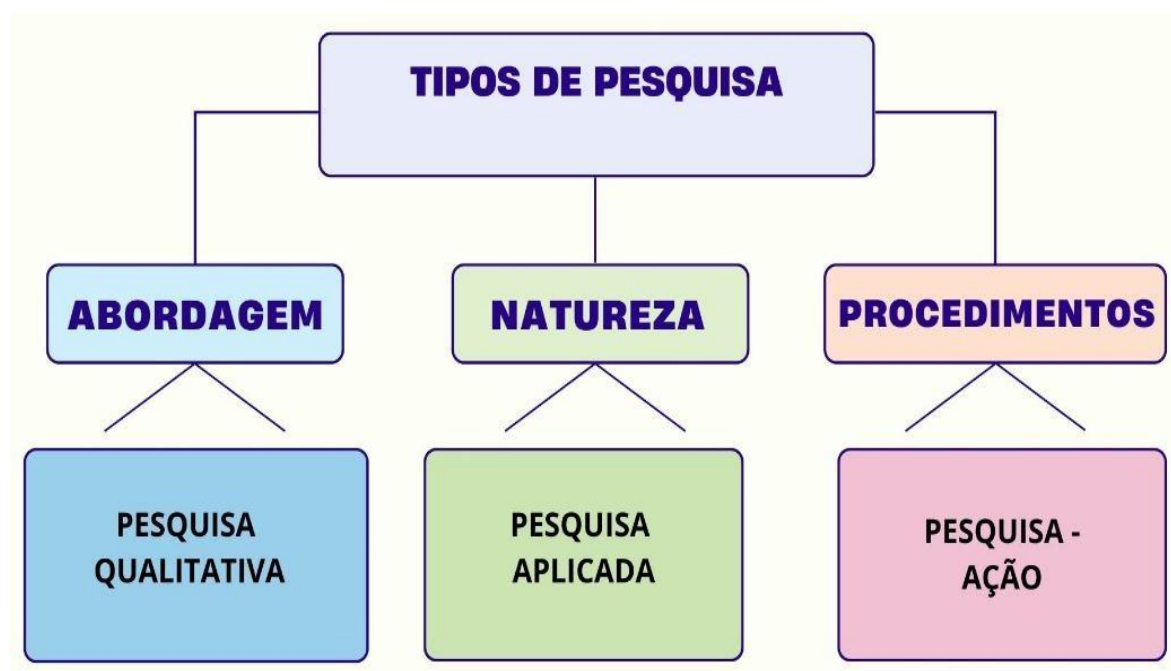
Em nossa proposição de metodologia de pesquisa, utilizamos o método investigativo denominado de pesquisa-ação, em que a pesquisadora-professora envolvida aplicou questionários e desenvolveu atividades durante sua prática interventiva que foi norteada por direcionamentos metodológicos de autores como Dolz, Schneuwly e colaboradores, traduzidos por Rojo e Cordeiro (2004), mas efetivamente alicerçada pelo modelo da sequência básica de Cosson (2014), e também compreendida como

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, 2008, p.14).

Além disso, segundo Barbier (2007) a pesquisa-ação busca atender dois objetivos - modificar a realidade e produzir conhecimentos através dessa mudança. Da mesma forma, Thiollent (2008, p.20), afirma que os objetivos almejados em torno dessa metodologia são, primeiro, de ordem prática, que deve possibilitar a resolução do problema e o segundo, que é o de produzir conhecimentos. Com efeito, é o que buscamos e alcançamos com essa intervenção.

Em síntese, as orientações metodológicas da pesquisa-ação foram encaminhadas por Barbier (2007), Thiollent (2008), Bortoni-Ricardo (2008) e seguiram os procedimentos adotados à luz dos princípios intervencionistas em Gil, 2008, Thiollent (2008) e Tripp (2005), para quem as técnicas de pesquisa devem corroborar à ação para aperfeiçoar uma prática.

Figura 5 – Fluxograma com os tipos de pesquisa adotados



Fonte: Elaboração própria com uso da ferramenta digital Canva

3.2 Espaços da pesquisa, contextos sociais e práticas de leitura

Muitos dos alunos da escola onde desenvolvemos esta pesquisa vivem com suas famílias na zona rural do município. Boa parte deles tem pouco ou quase nenhum contato com o letramento literário, como já havia percebido em anos anteriores, e o mesmo acontece com outros bens culturais, esportivos ou mesmo de lazer. Foi nesse contexto que me recordei da definição de cultura proposta por Llosa (2013, p. 65), ao descrevê-la como aquilo que “antecede e sustenta o conhecimento, orienta-o e confere-lhe uma funcionalidade precisa”. Essa ideia me acompanhou durante todo o percurso.

Não é difícil entender por que tantos desses estudantes não têm o hábito da leitura. A ausência de bibliotecas, a distância entre os sítios e a cidade, os preços dos livros — tudo isso pesa. Mas há também algo mais sutil, que diz respeito à realidade social e ao lugar simbólico que a leitura ocupa (ou não ocupa) em seus cotidianos. E é aí que a escola pode fazer toda a diferença: como espaço possível de encontro com os livros e com as histórias. Especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, onde muitos têm seu primeiro contato com a leitura literária — aquela que emociona, que provoca, que abre janelas.

Nos últimos tempos, a chegada de acervos literários pelo PNLD tem ajudado a fortalecer esse caminho. Um exemplo concreto disso é a coletânea *A menina sem palavra*, de Mia Couto, uma das obras que chegou à escola e foi escolhida para integrar a sequência didática da intervenção, justamente por dialogar com os anos finais do Ensino Fundamental — etapa em que atuamos.

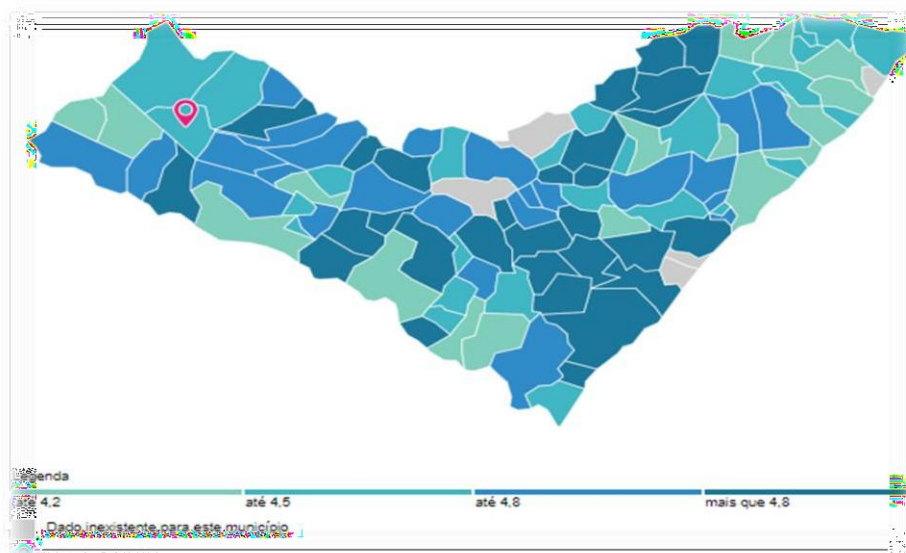
A escola em que a pesquisa foi realizada pertence a Rede Municipal de Inhapi, no sertão alagoano. Um lugar marcado pela secura do clima, mas também por memórias vivas. É por lá que ainda vemos rastros das rodas de carro-de-boi, que um dia foram o principal meio de transporte local. Hoje, a cidade celebra com orgulho a maior festa do carro-de-boi do Brasil, mantendo viva uma tradição que, mais do que folclore, é parte da identidade e da história do lugar — o mesmo lugar onde se ergue uma escola pública que tenta, dia após dia, fazer da leitura uma travessia possível.

A Festa do Carro-de-Boi, celebrada anualmente no Parque Carro de Boi desde 2009, é mais do que um evento local — é um marcador cultural potente que expressa o modo de vida de Inhapi e das comunidades que a compõem. Como destaca Santos

(2021), a festividade “ganhou proporções nacionais em 2015 e, a partir de 2016, o evento recebeu o título de ‘Maior Encontro de Carros de Bois do Brasil e do mundo’, levando sua inscrição para o Guinness Book”⁷. O entusiasmo que antecede a festa é perceptível, não apenas nos jovens da região que se envolvem ativamente nos preparativos, mas em todas as gerações há uma certa comoção por esse festejo, em que demonstram todo seu orgulho e pertencimento a essa tradição que resiste e se reinventa.

Inhapi, terra onde essa professora trabalha há 9 anos, e onde esta pesquisa foi realizada, é um município localizado no sertão de Alagoas, limitado ao norte por Mata Grande e Canapi, ao sul por Piranhas e São José da Tapera, a leste por Senador Rui Palmeira e Canapi e a oeste por Água Branca e Olho D’Água do Casado. A distância da capital, Maceió — cerca de 270 km —, não é apenas um dado geográfico: ela representa, muitas vezes, uma barreira concreta ao acesso dos seus moradores a determinados recursos, sejam eles médicos, culturais ou mesmo ao contato com o mar, que parece tão distante da aridez que marca esse território. É uma distância que já percebi não apenas nos mapas, mas nas falas e nos desejos dos estudantes com quem convivi.

Figura 6 Mapa do Estado de Alagoas com informações do IDEB por cidades e destaque do município onde realizou-se a pesquisa.



Fonte: IBGE, 2024.

⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/inhapi/panorama>

Segundo dados do IBGE, Inhapi contava, em 2023, com 21 escolas de Ensino Fundamental, com 1.471 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 350 no 9º ano.

É conveniente aqui destacar que a escola onde realizamos esta pesquisa funcionava, sob diversos aspectos, em condições precárias. Um dos principais problemas era a falta de água, uma dificuldade recorrente em toda a cidade, que resultava também na ausência de esgotamento sanitário e na inexistência de pias e descargas com água até o ano de 2021, até mesmo nas escolas, quando as aulas foram suspensas devido à pandemia de Covid-19. Apenas em 2024 a escola passou por uma reforma destinada à ampliação de sua estrutura, o que resolveu parcialmente alguns desses problemas. Ainda assim, para os fins desta pesquisa, observamos que estudantes provenientes de contextos mais vulneráveis continuam enfrentando desigualdades significativas no acesso à leitura literária de qualidade, realidade agravada pelas limitações estruturais destacadas anteriormente.

3.3 Contexto econômico e cultural da cidade – êxodo ou possibilidade pelo caminho da educação

Entre as atividades comerciais desenvolvidas na região estão a agricultura familiar, a pecuária, o comércio e a vigilância patrimonial – desenvolvida por muitos em São Paulo. Essa última atividade me chama a atenção pela quantidade de discursos que ouço desde que cheguei a Inhapi, lá em 2016, sobre a vontade dos alunos de ingressarem nesse tipo de “profissão” – de vigilante noturno em São Paulo, embarcando em aventuras (e desventuras) para a cidade São Paulo, repetindo um processo migratório secular em que muitos acreditavam, e ainda acreditam, ser uma possível atividade que mudaria suas vidas.

Embora parte dos jovens alunos dessa realidade ainda demonstrem certo interesse nesse “êxodo” em busca da profissão de guarda patrimonial – ou guarda noturno – como a maioria se refere, esse discurso hoje parece perder um pouco da força que percebi nos anos iniciais da minha prática docente nessa escola, muitos já falam em outras profissões, e mesmo a presença de um campus universitário a cerca de 35 km – a Universidade Federal de Alagoas, e da existência da Universidade do

Estado da Bahia – Campus Paulo Afonso - parece animar alguns a trilhar outros caminhos, como posso perceber a partir do movimento de alguns ônibus escolares, e de alguns semblantes animados dentro desses, que partem em direção a alguns estabelecimentos de Ensino Superior, no final da tarde, horário em que, também, retorno a minha cidade, após desempenhar minha atividade docente nesse município.

Figura 7 Imagens da Escola Nossa Senhora do Rosário



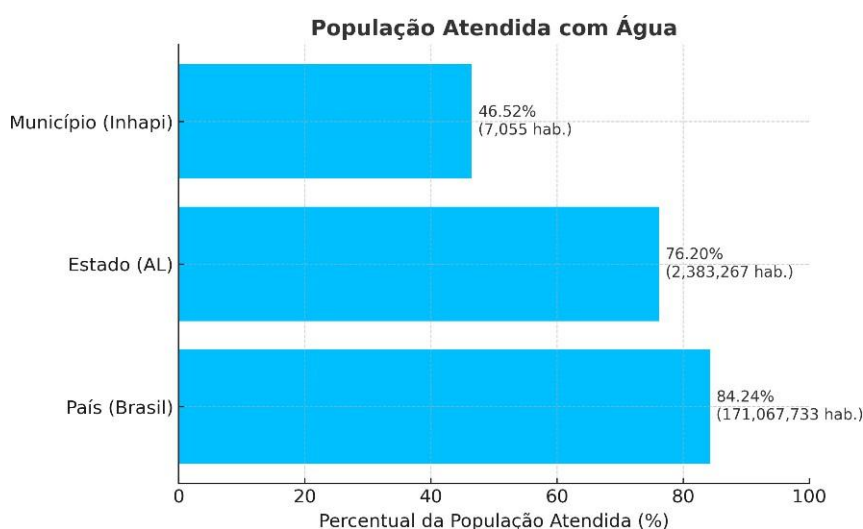
Fonte: Acervo da Escola. Elaborada pela autora com uso da ferramenta digital Canva.

Diante do cenário econômico e das constantes migrações que marcam a história e o cotidiano da população de Inhapi, especialmente dos jovens estudantes, propusemo-nos a refletir sobre a origem do nome deste município. Inhapi é um vocábulo de origem indígena que significa “água na pedra” (inha = pedra e pi = água), conforme registra a Enciclopédia Municípios de Alagoas (2012, p. 160). O nome carrega uma poética contradição: apesar de estar geograficamente marcado por grandes formações rochosas que, em suas saliências, guardam água da chuva, o

acesso a esse recurso essencial tem sido historicamente negado a grande parte da população.

Nos anos que antecederam esta intervenção pedagógica e durante boa parte do ano letivo de 2023, o município ainda enfrentava sérios problemas relacionados ao abastecimento de água. Apenas 40% da população recebia água potável de forma regular, enquanto mais de oito mil habitantes viviam sem água encanada em suas casas, dependendo de carroças, carros de boi e baldes para o transporte de água, além do fornecimento esporádico feito por carros-pipas – inclusive para as escolas. Como mostra o gráfico a seguir, essa realidade escancara a dimensão do problema vivenciado em Inhapi, onde o nome remete à água, mas a vivência diária revela sua ausência.

Gráfico 2 – População atendida com água em Inhapi



Fonte: Adaptado de Instituto de água e saneamento (2025).

Logo, para além da busca pelo conhecimento e por uma educação de qualidades, os inhapiens⁸ enfrentavam problemas históricos com o desabastecimento de água, que persistiu em Inhapi até meados de 2023, mesmo ano em que desenvolvemos nosso trabalho. No gráfico acima, revela-se uma realidade alarmante – 53,48% da população desse município não tem acesso aos serviços básicos de abastecimento de água, inclusive nas escolas, sendo que a média do estado de Alagoas é de 76,2%, e do país, 84,24%, fazendo-nos acreditar que nessa terra, a

⁸ Gentílico de quem nasce em Inhapi - AL

travessia para chegar à nascente do conhecimento passa pela busca da água nesse solo sertanejo.

Quanto aos procedimentos de análise, optamos por uma abordagem fundamentada nos princípios da Análise do Discurso, especialmente nas contribuições de Eni Orlandi (1996, 2009, 2020). Essa escolha permitiu considerar não apenas o que os alunos disseram, mas também os silêncios, as repetições, os deslocamentos e as ausências nos textos produzidos. Entendemos que toda produção discursiva está atravessada por ideologias, por marcas do lugar social dos sujeitos, por suas histórias de vida e por suas experiências escolares e familiares. Ao analisarmos as escritas e reescritas realizadas durante a intervenção didática, buscamos compreender quais sentidos foram construídos a partir do encontro dos alunos com os textos literários: que palavras permanecem? Que dizeres são permitidos? evitados ou repetidos? Que vozes ecoam das margens — da zona rural à cidade, quais práticas culturais locais, quais gestos herdados?

Outro aspecto relevante para nossa análise, é que as imagens captadas pelos alunos — fotografias de seus próprios lugares — foram pedidas com um propósito bem específico: seriam usadas na etapa da motivação, o primeiro passo da sequência básica do segundo conto que trabalharíamos.

Vieram então as estradas de terra, os cercados, os quintais, os fins de tarde alaranjados, as varedas, os animais... E cada clique ali era mais do que imagem — era um recorte do mundo deles. Quando pedimos que dessem legendas para essas fotos, surgiram vozes que revelavam não só o que viam, mas também o que sentiam. As legendas, os silêncios entre elas, tudo se transformou em matéria viva para esse processo de leitura e escuta. Como lembra Cosson (2014, p. 55), a motivação pode funcionar como um “rito de passagem” — não precisa estar ligada diretamente ao tema do texto, mas deve ser ponte entre o que se vive e o que se vai ler. E aqui, acredito que conseguimos isso. Aquelas imagens ajudaram a construir uma travessia sensível até o conto O dia em que explodiu Mabata-bata, criando uma espécie de chão comum entre o sertão que os alunos vivem e o mundo daquele menino moçambicano.

Mais tarde, já na etapa da interpretação, voltamos às imagens. Revimos as legendas, relendo-as com os olhos atravessados pela história de Azarias. Como propõe o próprio Cosson (ibid., ibid.), a imagem pode — e deve — ser retomada no

final da sequência para acionar sentidos, tensionar leituras, reativar reflexões. E foi exatamente isso que fizemos.

Nessa mistura de ver e imaginar, o letramento literário se mostrou uma prática potente. Ao apresentar contos de outro país, com outras infâncias, outras dores, não buscávamos dizer que “lá é igual aqui”, ou “aqui é melhor que lá”, mas que poderia ser. Ou que, de algum modo, ressoava. E que, ao se colocar no lugar do outro, o aluno pudesse pensar sobre o seu lugar — com mais profundidade, talvez com mais cuidado. Imaginar aquele mundo literário e, quem sabe, desejar transformações. Entrar no jogo da literatura, como diz Iser, onde tudo parece e, ao mesmo tempo, escapa de ser. E foi durante uma das aulas, após a leitura, que eles escolheram – não queriam contar suas histórias — não por agora, pois queria recontar a história de Azarias, de seus jeitos, dentro das suas possibilidades.

3.4 A escuta como método – sentidos construídos na relação com a leitura

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, conforme proposto por Gil (2008), em que o objetivo central não está na mensuração de dados numéricos, mas na compreensão dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo. O foco esteve na análise da qualidade das produções textuais, nos dizeres, no não-dito, bem como nas respostas fornecidas pelos alunos a questionários que buscaram levantar informações objetivas sobre seus hábitos de leitura e suas impressões acerca dos contos trabalhados em sala de aula.

Para ampliar essa escuta, além dos questionários, foram realizadas entrevistas orais informais, conduzidas no contexto das aulas a partir de arguições espontâneas, discussões coletivas e atividades escritas com questões abertas e fechadas. Essa multiplicidade de instrumentos de coleta possibilitou o cruzamento de dados, vozes e interpretações, aspecto característico da metodologia qualitativa com inspiração interventiva, em sintonia com Tripp (2005), que compreende a pesquisa como prática reflexiva, situada na realidade escolar e construída em diálogo com os sujeitos e suas experiências. Essa escuta ampliada e situada foi, portanto, essencial para captar as reverberações da intervenção literária, permitindo compreender não apenas o que os alunos disseram, mas os sentidos que puderam (ou não) produzir a partir do encontro com os textos.

3.5 Reconfigurar para escutar – a sequência de Cosson

Ao longo desta pesquisa, compreendi que planejar uma proposta de letramento literário é, antes de tudo, um exercício de escuta e de cuidado. Escuta dos textos, dos alunos, das condições reais da escola e até mesmo das possibilidades do professor-pesquisador. Com esse olhar atento, busquei adaptar à minha prática a proposta de Rildo Cosson (2014), reconfigurando sua sequência básica de letramento literário — motivação, introdução, leitura e interpretação — e incorporando, desde o início, elementos da sequência expandida, como a segunda interpretação, a contextualização poética e a presentificadora.

Essa adaptação não foi apenas uma reorganização estrutural, mas uma tentativa de criar um percurso vivo, mais coerente com o tempo e os saberes dos alunos, suas experiências de mundo e suas formas de se relacionar com a linguagem literária. É conveniente destacar aqui, a(s) (con)vivências com o grupo ao longo de quase um ano, e mesmo, com alguns, em anos anteriores. O planejamento partiu da escuta e voltou-se para ela: cada escolha metodológica foi atravessada pelas demandas da turma e pela intenção de provocar um encontro significativo entre texto e leitor. Assim, o que se apresenta neste capítulo não é um modelo fechado, mas uma proposta construída com os pés no chão da escola e os olhos voltados para alunos envolvidos pela potência transformadora da leitura.

Compartilho, a seguir, um quadro que sintetiza os caminhos percorridos durante a sequência de letramento literário desenvolvida com os alunos, inspirada na proposta de Rildo Cosson (2014) e adaptada à realidade concreta da turma, aos seus ritmos, vozes e vivências. Mais do que uma organização didática, trata-se de um percurso construído a partir da escuta, da mediação e das experiências compartilhadas em torno da leitura literária. Cada etapa foi pensada com atenção às possibilidades de sentido que emergem quando o texto encontra o sujeito-leitor em sua própria paisagem de mundo.

Tabela 1 Síntese 1 da sequência de letramento literário de Cosson

ETAPA	SEGUNDO COSSON (2014)	PRÁTICA PEDAGÓGICA
Motivação	Despertar o interesse do aluno por meio de estímulos sensoriais, afetivos e simbólicos, criando um ambiente receptivo à leitura.	Leitura do conto de Galeano, círculo de leitura no chão, imagens do mar. Reescrita com pseudônimos e produções autorais coletivas.
Introdução	Apresentar a obra, seus elementos paratextuais e o autor, promovendo aproximação inicial com o universo do texto.	Exploração da capa e contracapa da obra de Mia Couto, votação de contos, apresentação do autor e leitura mediada.
Leitura	Leitura mediada e intencional do texto, que pode ser individual, coletiva ou conduzida pelo professor.	Leitura vocalizada do conto com textos impressos. Atividade do 'Baú de palavras' com neologismos e sentidos apreendidos pelos alunos.
1ª interpretação	Construção inicial de sentidos com base na interação entre leitor, autor e texto. A leitura é compreendida como ato social.	Discussão oral a partir de perguntas dirigidas. Exibição de entrevista com Mia Couto. Mediação entre leitura e vivência dos alunos
2ª interpretação	Leitura aprofundada, com foco em aspectos estilísticos, temáticos e discursivos, permitindo respostas autorais ao texto.	Atividade escrita em dupla. Trocas de sentidos, respostas subjetivas. Planejamento de dramatização. Sentidos da leitura ampliados.
Contextualização temática	Identificar os temas centrais da obra e sua relação com questões humanas e literárias universais.	Identificação de temas como o silêncio, exclusão, infância. Discussão coletiva e aproximação com experiências humanas.
Contextualização poética	Explorar os aspectos poéticos e simbólicos da obra, promovendo a fruição estética e reflexiva.	Discussão sobre linguagem como resistência e estética poética. Análise simbólica do silêncio e das vozes apagadas – no conto.
Contextualização presentificadora	Relacionar a obra com a realidade atual do aluno, promovendo identificação, atualização e relevância do texto.	Reflexão sobre a realidade social dos alunos. Atualização dos contos a partir das experiências dos alunos e suas falas. Análise simbólica do silêncio e das vozes apagadas – voltada à realidade dos alunos.

Fonte: Adaptado de Cosson (2014, p. 51-93) e dados da pesquisa (2023).

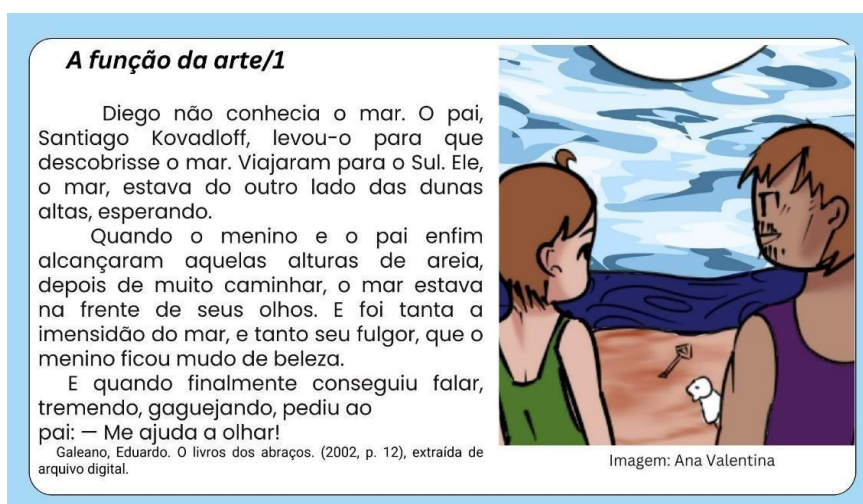
Neste quadro trazemos a reconfiguração – ou adaptação, da sequência de Cosson desenvolvida especificamente para essa pesquisa, e tem como objetivo situar o leitor nos passos da intervenção pedagógica realizada, que serão descritas conforme a próxima seção.

3.5.1 Etapa 1 – Motivação – tecendo ligações

Começo esta seção com a análise das produções textuais elaboradas pelos alunos durante a etapa da motivação da sequência didática, a partir do conto *A função da arte*, de Eduardo Galeano. Esse texto, embora pequeno, tem uma força delicada — uma espécie de fôlego poético que ajudou a preparar o terreno para a leitura que viria em seguida. Nesse sentido, a escolha por Galeano, levou em consideração o tema — crianças impactadas diante do mar, suas vozes e seus silêncios. Pois, segundo Cosson (2014) “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (p. 54).

Aqui, a imagem do conto lido, com ilustração feita por minha filha — uma pequena mão, mas também uma voz dentro desta pesquisa. Como educadora, mãe e pesquisadora, sigo acreditando que a escuta da arte, como a escuta das crianças, pode nos ensinar a ver de novo o mundo.

Figura 8 - Texto de Eduardo Galeano usado na motivação



Fonte: Galeano, (Elaborado pela autora/2023)

A imagem do mar — abundante aos olhos do menino de Galeano — surgiu como metáfora central para nosso trabalho. Acreditávamos que ela poderia tocar especialmente os alunos do sertão, muitos dos quais haviam recentemente “conhecido” o mar em uma excursão a Maceió. A associação entre esse contato sensível e a leitura do conto nos pareceu um caminho fértil para provocar emoções e significados. Afinal, como revelou Galeano, o mar não apenas é visto: ele também

exige que se aprenda a ver. Essa preparação não foi apenas uma introdução ao universo de *A menina sem palavra*, de Mia Couto, mas também uma forma de lembrar, com afeto, que a arte — como o mar — nos desestabiliza, amplia o olhar e nos oferece outra linguagem.

Torna-se imprescindível esclarecer aqui que o tema do texto de Galeano, gira em torno da descoberta — não apenas do mar, mas da experiência estética que ele representa. No clímax dessa pequena narrativa poética, diante da imensidão do mar, o menino fica “*fica mudo de beleza*”, e pede ao pai — “*Me ajuda a olhar!*”.

Nesse sentido, a relação com o texto de Mia Couto (*A menina sem palavra*) que foi lido na terceira etapa, a lógica se inverte, pois nele, a menina que antes não falava em nenhuma língua reconhecível, é quem ensina o pai a falar, tornando-se autora da própria história.

Na sala de aula, previamente organizada para essa experiência, formamos um círculo no chão — espaço simbólico de partilha — e espalhamos imagens do mar, registradas pelos próprios alunos durante a viagem. Distribuímos cópias do conto e realizamos uma leitura em voz alta, inspirada na ideia de “vocalidade poética e performance” descrita por Oliveira (p. 278), como forma de potencializar a recepção estética e sensorial do texto

Diante dessa imagem, e logo após a leitura, conduzimos uma roda de conversa. A proposta foi simples, mas intensa: o que sentiram com a leitura? Por que Diego gaguejou diante do mar? O que pensaram da frase que ele disse? Que lembranças tinham do primeiro contato com o mar — ou, no caso de quem ainda não o conheceu, o que imaginavam sentir?

As respostas que vieram em profusão, foram ricas, espontâneas e, muitas vezes, bem-humoradas, no tom coloquial e autoral daqueles adolescentes

— “*Diego era besta.*”
 — “*Ficou abestalhado com o tamanho do mar.*”
 — “*Ficou abalado.*”
 — “*Ficou emocionado.*”
 — “*Será que ele já era gago?*”

Mesmo entre brincadeiras e ironias, a maioria compreendeu Diego como alguém profundamente impactado, emocionado, reconhecendo-se nele. Percebemos, assim, que a escuta coletiva havia produzido identificação e funcionado como o “rito

de passagem” desse primeiro passo do letramento literário como desejado por Cosson (2014).

Na sequência, ainda solicitamos aos alunos que reescrevessem o conto “A função da arte”, agora a partir de si mesmos como personagens. Com pseudônimos criados por eles mesmos, narraram suas próprias experiências ou desejos em relação ao mar, num exercício intertextual já explorado em outras aulas, mas que desta vez carregava o frescor da emoção recém-vivida, numa reconfiguração dessa etapa da sequência, não prevista em Cosson (2014), mas embasadas, teoricamente, pelo que nos sugere a intertextualidade, posto que

Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade (Rojo, 2004, p. 6).

E foi exatamente isso o que fizemos: partimos de Galeano, antes de adentrarmos o universo de Mia Couto, e retornamos aos alunos, agora como autores. Inspirados pela escrita poética e delicada de Galeano, eles também palavrearam — como diria Mia — com o tema “Conhecendo o mar”. Esses textos autorais, colados em um painel coletivo feito por eles, revelaram delicadezas e gestos poéticos singelos, ainda que às vezes tímidos ou inconscientes. É sobre essas produções que refletimos com mais profundidade na seção 6.1 deste trabalho, em diálogo com a Análise do Discurso e a comunicação poética de Octavio Paz (1982), que nos lembra que a poesia é, antes de tudo, uma forma de conhecimento e a linguagem originária dos homens.

Figura 9 - Travessia escrita com imagens e muitas mãos



Fonte: Autora, 2023.

3.5.2 Etapa 2 – Introdução – o livro nas mãos, imagens e escolhas

Finalizada a etapa motivacional, seguiu com a premissa de que ler um texto é entrelaçá-lo a outros — aos que já nos atravessaram e àqueles que ainda virão, como bem destacou Rojo (2004, p. 6). Esse entrelaçamento já se anunciava na sala, pelas vozes dos alunos e pelas imagens coladas nas paredes, como se cada resposta fosse uma nova dobra do texto de Galeano, agora reinventado em outras mãos, como registramos na Figura 9 - Uma travessia escrita com imagens e muitas mãos.

Essa travessia nos levou à segunda etapa da sequência: a introdução ao livro de Mia Couto. Optamos pela apresentação do exemplar físico de *A menina sem palavra*, apostando no valor sensível do objeto-livro — seu peso, sua capa, seus títulos. Antes mesmo de anunciarmos qual conto seria lido, entregamos aos alunos o gesto de folhear, tocar, observar. Era um primeiro contato, tateante, com a obra. Já que, conforme orienta Cosson (2014), essa fase é dedicada à construção de repertório, à apresentação do autor, de aspectos históricos e culturais que envolvem a obra. Aqui, trouxemos também algumas referências visuais e geográficas da

paisagem africana, com fotos projetadas em sala, mapas e fragmentos de uma entrevista com o autor.

Como não tínhamos exemplares para todos, organizamos a leitura dos títulos em duplas. Evitamos que lessem os contos, pois desejávamos preservar o encantamento da descoberta. Assim, propus uma votação no quadro com os títulos disponíveis, permitindo que os próprios estudantes elegessem aquele que mais os instigava — e, não por acaso, o escolhido foi justamente o que dá nome à obra: *A menina sem palavra*. A eleição coletiva, além de envolver os alunos, tornou o processo mais afetivo e menos mecânico. Eles estavam, de fato, participando da escolha.

A curiosidade foi tanta que precisei interromper o manuseio dos livros antes do tempo previsto. Aproveitei esse intervalo para compartilhar com eles um breve perfil do autor e explorar os elementos paratextuais — a capa, a contracapa, a carta-convite que abre a obra. Uma aluna, atenta, destacou a expressão “prosa sensível e muitas vezes poética” e perguntou o que era “aquilo?”. Foi nesse momento que compreendi o quanto esse encontro com o livro estava sendo, para eles, uma experiência estética — não apenas leitura, mas vivência.

Figura 11 – Alunos na sala de aula durante apresentação da obra



Fonte: Autora, 2023.

3.5.3 Etapa 3 – Leitura – o texto no corpo, a palavra como travessia

A leitura do conto foi realizada por mim, com cópias impressas entregues a cada aluno, para que pudessem acompanhar individualmente. Escolhi esse caminho tendo em mente as reflexões de Oliveira (2010, p. 286), que alerta para os riscos de tornar a leitura uma prática castradora quando forçada em voz alta por alunos ainda inseguros. Sabia que, com essa oralização, também evitamos a dispersão do aluno, que, naquele contexto — alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, muitos oriundos da zona rural e ainda tropeçando na oralização —, era necessário esse procedimento, por oferecer uma escuta fluida, acolhedora e interpretativa, sem o peso da correção. Também porque seria

[...] quase um contrassenso usar a leitura em voz alta como estratégia de treinamento e castração de alunos quando se está desejando formar leitores. Dar voz ao texto é antes um jogo, uma oportunidade de o aluno leitor realizar descobertas imprevistas no ato de ler o texto. O leitor, ao incorporar em sua voz o texto escrito, pode provocar nele sentidos diversos; e o texto, por sua vez, ao penetrar o leitor, confere a ele novas possibilidades de compreensão do mundo. O texto seria como uma partitura cuja interpretação se dá no ato da leitura acontecida no corpo do leitor (Oliveira, 2010, p. 286-287).

Ao emprestar minha voz ao texto de Mia, busquei realizar um gesto de mediação estética — mesmo com pouca experiência, uma vez que, como nos lembra Oliveira (2010, p. 287), dar voz ao texto é um jogo, uma possibilidade de descoberta. Assim, o texto foi lido como quem interpreta uma partitura: entre pausas, respirações e silêncios, permitindo que ele penetrasse o corpo do leitor-ouvinte e ali despertasse sentidos novos, imprevistos.

Ainda na mesma semana, durante a quarta aula da sequência, decidi não antecipar o enredo do conto — ainda que Cosson (2014) sugira essa prática como um estímulo à leitura. Preferi o mistério. E pós a leitura, propus primeiramente, uma atividade que nomeei de “Baú de Palavras” (Apêndice X), uma tarefa para recolher e trabalhar os vocábulos mais singulares do texto. Essa atividade serviu não apenas ao estudo semântico, mas também como forma de valorizar a linguagem inventiva de Mia Couto, tão essencial ao texto literário e para que o aluno percebesse essa qualidade do texto e do autor -a re-criação do mundo pelas palavras.

Cabe aqui destacar a importância de conhecer um pouco da vida do autor, algo que resumi de forma breve, permitiu aos alunos se aprofundassem um pouco mais com a apresentação da entrevista de 18 minutos que Mia Couto concedeu ao canal Daniella Zupo⁹ (pois nessa entrevista evidencia-se, tanto nos questionamentos da entrevistadora quanto nas respostas do escritor, a impressionante relação do escritor com a prosa de ficção, mesmo tendo começado pela poesia e deixando claro que ao escrever ficção, também está, intrinsecamente, fazendo poesia, aí pode-se perceber esse hibridismo da prosa poética do escritor, tão presente no conto que foi lido, o quanto foi interessante para o aluno perceber e aproximar-se desse conceito que antecedeu à leitura do conto, por isso acredito que a entrevista aproximou o autor com seus leitores.

Essa foi uma das etapas em que o aluno mergulhou no emaranhado do texto, e houve a necessidade de medirmos esse mergulho, pois é nesse momento que o aluno-leitor poderia se encontrar ou perder-se na força do texto literário, pois, a interpretação de um texto supõe uma interação com ele que pode (ou não) extravasar as palavras, logo, não podemos ignorar que “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” Cosson, 2014, p. 65). Assim como nos esclarece Rojo,

Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencional ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele. (Rojo, 2004, p).

Acredito que esse momento fortaleceu a aproximação entre autor e leitores, revelando o quanto o conhecimento do contexto e das escolhas do escritor pode ampliar a compreensão e a sensibilidade do aluno diante do texto. Como afirma Cosson (2014, p. 65), a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura — e por isso, por mais íntimo que pareça esse processo, ele continua sendo um ato social. Nesse sentido, recorremos também às reflexões de Rojo (2004), que nos

lembra da importância de situar o texto em seu universo discursivo: quem é o autor? Que ideologias circulam ali? Para quem se destina?

Assim, mediamos com os alunos esse processo de deslocamento: do conteúdo literal à interpretação oral, do estranhamento ao reconhecimento. As perguntas propostas, adaptadas do Apêndice E – para um trabalho com a oralidade – e formuladas oralmente antes da atividade escrita, buscaram mobilizar esse percurso interpretativo de forma dialógica, como quem conversa, escuta, devolve e constrói junto.

Abaixo os questionamentos que usamos como ficha norteadora para as questões trabalhadas oralmente.

Foi fundamental aqui as perguntas orais, estimulando à participação, numa escuta atenta das respostas que nos revelou que “*A menina sem palavra*” dizia muito aos que, por tantas vezes, também haviam sido silenciados. Era fundamental sentir se o texto havia tocado os alunos — e, em caso positivo, por onde ele os tocava. A escuta atenta das respostas nos revelou que aquela personagem, sem ter sua voz ouvida, dizia muito aos que, tantas vezes, também haviam sido silenciados ou ignorados.

- 1) Como vocês imaginavam esse escritor?
- 2) E o país dele, como vocês imaginam? E as crianças e adolescentes desse país, será que se parecem ou não com vocês? Explique

— E quanto ao texto:

- a) Qual é o tema principal desse conto?
- b) Como vocês entenderam a passagem do texto: “Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação”?
- c) Por que vocês acham que o narrador colocou lado a lado as palavras “afeição” e “aflição” na frase “Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição”?
- d) O que você entendeu pela expressão que diz que o pai “espantou-se de boca e orelha”.
- e) Qual o nome da menina do conto? (e após minutos prolongados em que percebiam que não havia nome da personagem);
- f) Como você entende essa falta da nomeação da menina?

No conto há uma passagem que o narrador/pai afirma: “Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história”. Você acha que as histórias podem salvar alguém? O que você pensa sobre isso?

Nesse momento queremos destacar às inúmeras respostas à pergunta: Por que vocês acham que o narrador colocou lado a lado as palavras "afeição" e "aflição" na frase "Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição"? A qual acrescentei, no questionamento oral, "E quanto a você, (nome do(a) aluno(a), seu pai lhe dedica afeição e aflição? E o porquê.

Em que a maioria respondia (conforme gravações dessa pesquisadora) que o pai (ou a mãe) só lhes dedicava/tinha afeição, mas alguns alunos também reconheceram que seus pais lhes tinham também "aflição e afeição", numa fala comovente de quem se identificou com a personagem do conto.

3.5.5 Etapa 5 – Segunda interpretação – da escuta à resposta poética

Em suas estratégias para o ensino da literatura, Cosson (2014) propõe dois caminhos possíveis: a sequência básica, com quatro passos — motivação, introdução, leitura e interpretação — e a expandida, que abre espaço para um aprofundamento maior da experiência estética, incluindo a segunda interpretação e a contextualização poética. Embora a sequência básica seja mais indicada para os anos finais do Ensino Fundamental, pela sua aplicabilidade direta, o próprio autor nos lembra que ela "não é algo intocável" (Cosson, 2014, p. 72), ou seja, é uma trilha possível — mas não única.

Foi justamente essa abertura que nos permitiu reorganizar a proposta inicial. Ao longo das aulas com os contos "*A menina sem palavra*" e com "*O dia que Explodiu Mabata-bata*", percebi que os quatro passos, por si só, não dariam conta da intensidade daquela turma. Havia mais para ser dito sobre aquele conto, aprofundado, a pesquisadora apaixonada por literatura queria algo mais. E foi assim que, de forma natural, incorporamos três dos passos da sequência expandida: a segunda interpretação, a contextualização poética e a contextualização presentificadora.

Para Cosson (2014), a interpretação deve acontecer em duas etapas. A primeira, mais ampla, já havia sido realizada oralmente, com as perguntas abertas e o acolhimento das impressões iniciais dos alunos sobre o conto. A segunda, por sua vez, exigia um outro tipo de aproximação: mais focada, mais refletida. Aqui, o texto já estava mais entranhado neles — era hora de tocá-lo de outro jeito.

Para isso, propusemos uma atividade de interpretação escrita em dupla. O gesto de trabalhar em par não foi apenas prático: ele tinha uma intenção. Sabia que, ao dividir a leitura com outro, o aluno abriria também espaço para outras leituras de si. E foi bonito ver como isso se confirmou. As duplas trocaram olhares, hesitações, interpretações — e, com isso, devolveram ao texto algo que só eles poderiam oferecer, suas impressões. E isso aconteceu tanto na sequência do conto “*A menina sem palavra*” como na *d’O dia que Explodiu Mabata-bata*.

Nossa intenção inicial era realizar uma dramatização de um dos contos, como sugere Cosson — seja pela teatralização, seja pelo diálogo com músicas ou outras linguagens. Porém, diante das limitações do calendário letivo e das demandas pedagógicas acumuladas, essa etapa acabou não se concretizando, mesmo com todo entusiasmo demonstrado pelo grupo para realização daquela “peça”. Convém dizer aqui, em tom de desabafo, que isso foi frustrante, e por muito tempo pensei em como teria sido essa encenação. Ainda assim, seguimos acreditando que a dramatização teria potencializado ainda mais a experiência estética, dando corpo, voz e gesto ao que já habitava o íntimo dos estudantes sobre aquelas personagens. Algo que poderá ser desenvolvido, efetivamente, por outros pesquisadores.

Mas o que se viveu ali, mesmo sem a encenação, foi intenso. A cada nova interpretação escrita, surgiam indícios de leitura sensível, traços de crítica e de subjetividade. Muitos reconheciam, na menina do conto, seus próprios silêncios — aqueles que o tempo, a vida, a família, e por vezes a escola, lhes impõem. Assim como sentiam empatia e consternação pela orfandade de Azarias, sua falta de acesso à escola – o peso do seu nome - Azarias, que carregava o azar – até mesmo em seu nome. O texto não foi apenas compreendido. Foi sentido. Foi habitado.

3.5.6 Etapa 6 – Contextualização presentificadora – o real no meio da travessia

Essa ampliação da sequência nos conduziu diretamente à contextualização poética, conforme descrita por Cosson (2014), dividida em dois eixos fundamentais. Primeiro, a contextualização teórica, que nos permitiu discutir com os alunos as ideias que sustentavam o conto — o silêncio como linguagem, a escuta como resistência, a palavra como possibilidade de existência. Depois, a contextualização presentificadora, momento em que o texto encontrou ecos nas realidades dos

estudantes. Os contos se atualizaram: tornaram-se espelhos, denúncias, lugar de reconhecimento. Essa possibilidade era esperada, visto que

A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto. É importante que esse processo seja conduzido com atenção pelo professor, uma vez que se corre o risco de estabelecer uma relação superficial, violentando a realidade histórica da obra (Cosson, 2014, p 89).

A temática do silêncio e à falta de acesso à escola nas personagens de Mia Couto pareceu ter ecoado para além da narrativa. Durante as discussões e reinterpretações, assim como pude perceber nas falas emocionadas durante a leitura em sala, os alunos passaram a enxergar que o não-dito também fala. E o que eles escreverem — mesmo com tropeços — pode ser, sim, um gesto de resistência.

3.5.7 Etapa 7 – Contextualização poética – quando a leitura vira espelho

Chegar à etapa da contextualização poética foi mais do que seguir um passo da sequência, atender a um chamado do próprio texto. As histórias dos contos “*A menina sem palavra*” e “*O dia que Explodiu Mabata-bata*” não cabiam apenas na leitura e nas interpretações: elas precisavam ser atualizadas na vida dos alunos, como defende Cosson (2023), quando propõe que o texto literário deve dialogar com o presente da leitura e com quem lê.

Ao perguntarmos se já haviam sentido vontade de falar e não conseguiram, muitos trouxeram histórias reais, comoventes, sobre o não-dito, o medo, o silêncio. E foi aí que os textos viraram algo maior: um espelho, uma denúncia, um lugar de reencontro. *A menina sem palavra* passou a representar dores que muitos ali conheciam bem. A tristeza pelo fim de Azarias não foi aceita com naturalidade. A leitura se fez mais do que compreensão: tornou-se reconhecimento.

Mesmo sem termos conseguido realizar a dramatização final — por conta das limitações do calendário escolar — a resposta escrita dos alunos, em duplas, cumpriu esse papel de devolução criativa. Essa foi a segunda interpretação, conforme orienta Cosson (2014) uma leitura mais profunda, feita em comunidade, com escuta mútua e partilha de sentidos. A escrita se tornou resposta, e o texto aqui, mais uma vez, reverberou a escuta viva que cada um interpretou com sua própria voz.

Essa última etapa nos mostrou que, quando bem conduzida, a leitura literária não apenas forma leitores — ela forma sujeitos ativos e interpretantes da escrita escolar e da sua realidade. E talvez seja esse o maior presente que a escola pode oferecer: ensinar a dizer, mesmo quando falta a palavra.

Ao reorganizar a sequência, ficou claro que mais importante do que seguir passos é escutar os mundos dos alunos. Seus ritmos, seus vazios, suas descobertas, suas sugestões. O texto de Mia Couto, assim como o de Galeano, que foi usado na motivação — se fez travessia — e cada estudante atravessou esse mar com sua própria linguagem. Com palavras, com silêncios, com escutas que agora já nos diziam muito.

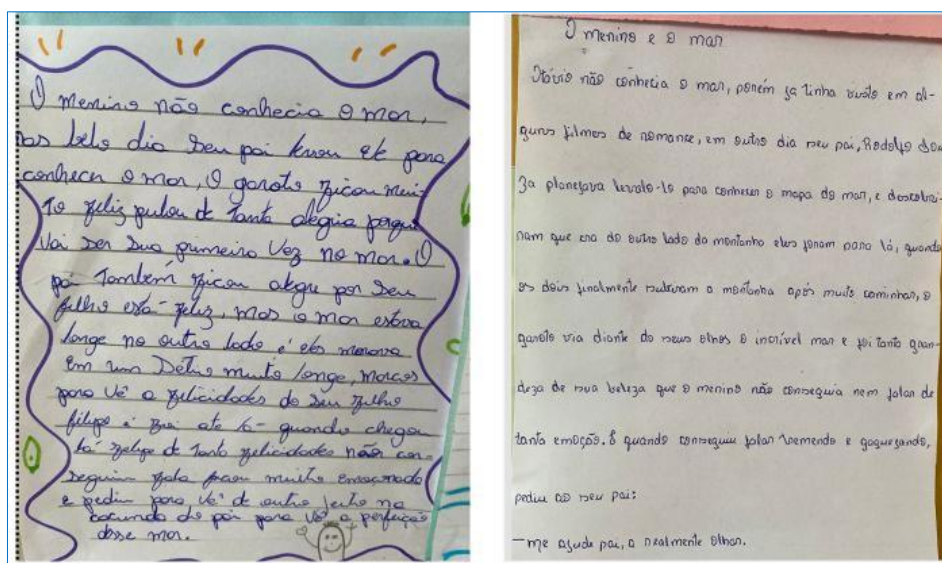
4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS DISCENTES À LUZ DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA E DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Começamos esta seção com a escuta dos primeiros gestos de leitura dos alunos, registrados em pequenos *post-its* — em que cada um, de forma breve e espontânea, respondeu ao conto *A função da arte*, de Eduardo Galeano. Esses fragmentos¹⁰ embora curtos, carregam camadas de sentido que surpreendem pela densidade e pela potência do olhar que ali já se revela. A proposta fazia parte da etapa de motivação da sequência didática, e o objetivo era simples: convidar o aluno a escrever algo que o conto tivesse despertado.

O que surgiu desses escritos, transcritos a seguir tal como foram redigidos, é um rascunho delicado de leitura como experiência. À luz da perspectiva discursiva e do letramento literário, buscamos aqui não interpretar os textos apenas como respostas, mas como movimentos iniciais de construção de sentido, autoria e interpretação. São palavras que, mesmo pequenas, pedem escuta. E talvez, como no conto, nos ajudem também a olhar.

4.1 A arte de ver – ecos e travessias no letramento literário

Figura 13 Textos de alunos 1 e 2



Fonte: Dados da pesquisadora

¹⁰ Para fins dessa pesquisa não nos detivemos na análise dos elementos linguísticos sutis e potentes dos textos dos alunos, tampouco no aspecto semântico, mas são características que podem ser descritos em um outro tipo de análise, e que foram enriquecedores a essa pesquisa.

Transcrição dos textos dos alunos 1 e 2

O menino não conhecia o mar, mas belo dia seu pai levou ele para conhecer o mar, o garoto ficou muito feliz pulou de tanta alegria porque vai ser primeira vez no mar. O pai também ficou muito feliz pulou de tanta porque vai ser primeira vez no mar. O pai também ficou alegre por seu filho está feliz, mas o mar estava longe no outro lado é eles morava em um sítio muito longe, marcos para ver a felicidade de seu filho filipe e foi até lá quando chega lá filipe de tanta felicidade não conseguiu fala ficou muito emocionado e pediu para vê de outro jeito na cocunda do pai para vê a perfeição daquele mar.

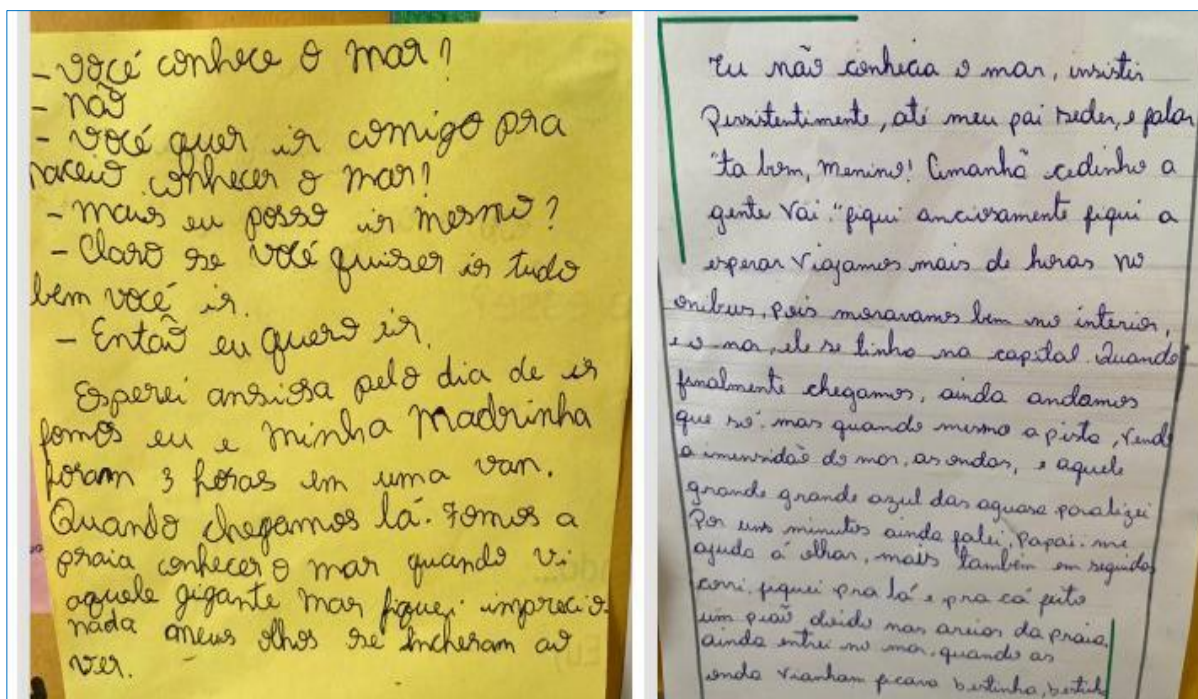
David não conhecia o mar, porém já tinha visto em alguns filmes de romance, e em outro dia seu pai, Rodolfo Souza planejava levá-lo para conhecer o mapa do mar, e descobriram que era do outro lado da montanha eles foram para lá; quando os dois finalmente reduziram a montanha após muitos caminhos, o garoto viu diante de seus olhos o incrível mar! E foi tanta grandeza de sua beleza que o menino não conseguia nem falar de tanta emoção. E quando conseguiu falar tremendo e gaguejando, pediu ao seu pai:
— Me ajuda pai, a realmente olhar.

Nessa primeira escrita, de autoria dos alunos 1 e 2, surge um tom mais coloquial, nota-se uma construção emocional marcada por repetições linguísticas típicas de um aluno iniciando o processo de letramento literário. A expressão "ver de outro jeito" - e aqui emociona a percepção de que na "cocunda" do pai ele verá a perfeição do mar – revela um ambiente, e relações familiares afetivas e singelas. O menino quer ver mais do que seus olhos podiam alcançar a partir do alto da experiência que a altura do seu pai poderia lhe proporcionar.

Já o segundo texto, se comparado ao outro tem um toque poético mais intencional. A imagem do "mapa do mar" e a ida até o outro lado da montanha mostram uma espécie de travessia simbólica, como se fosse uma jornada de descoberta. Quando David, emocionado, pede ao pai que o ajude a "realmente olhar", a gente percebe que enxergar vai além dos olhos — envolve sentimento. Ecoa, nesse pedido, desejos e curiosidades do aluno, ali construindo sua leitura e escrita de mundo.

4.1.1 Paisagens da palavra: a experiência estética e a emoção

Figura 14 Textos de alunos 3 e 4



Fonte: Dados da pesquisadora

— Você conhece o mar?
 — não
 — você quer ir comigo pra Maceió conhecer o mar?
 — mais eu posso ir mesmo?
 — claro se você quiser ir tudo bem você ir.
 Esperei ansiosa pelo dia de ir fomos eu e minha madrinha fomos 3 horas em uma van.
 Quando chegamos lá fomos a praia conhecer o mar quando vi aquele gigante mar fiquei impressionada meus olhos se fecharam ao ver.

Eu não conhecia o mar, insisti persistentemente, até meu pai ceder, e falar “tá bom, menino! Amanhã cedinho a gente vai”. Fiquei ansiosamente fiquei a esperar viajamos mais de horas no onibus, pois morávamos bem no interior, e o mar só tinha na capital. Quando finalmente chegamos, ainda andamos que só. Mas quando menos se a vista, vendo a imensidão do mar, e aquele grande grande azul das águas paralizei por uns minutos ainda falei: “Papai, me ajuda a olhar”, mais também em seguida corri, fiquei pra lá e pra cá feito um peão doido nas areias da praia, ainda entrei no mar, quando as ondas vinham ficava bestinha, bestinha.

A reescrita do aluno no texto 3, começa com um diálogo (“Você conhece o mar?”) lembra o convite de alguém que deseja compartilhar algo precioso e a emoção de ver o mar pela primeira vez é destacada na frase: “Quando chegamos lá. Fomos à praia conhecer o mar. Quando vi aquele gigante mar fiquei impressionada meus olhos se fecharam ao ver”.

Aqui, há um movimento poético de impacto, um quase-silêncio, o fechar dos olhos como metáfora do transbordamento emocional. A linguagem carregada de efeito reflete o sujeito tocado pela experiência estética.

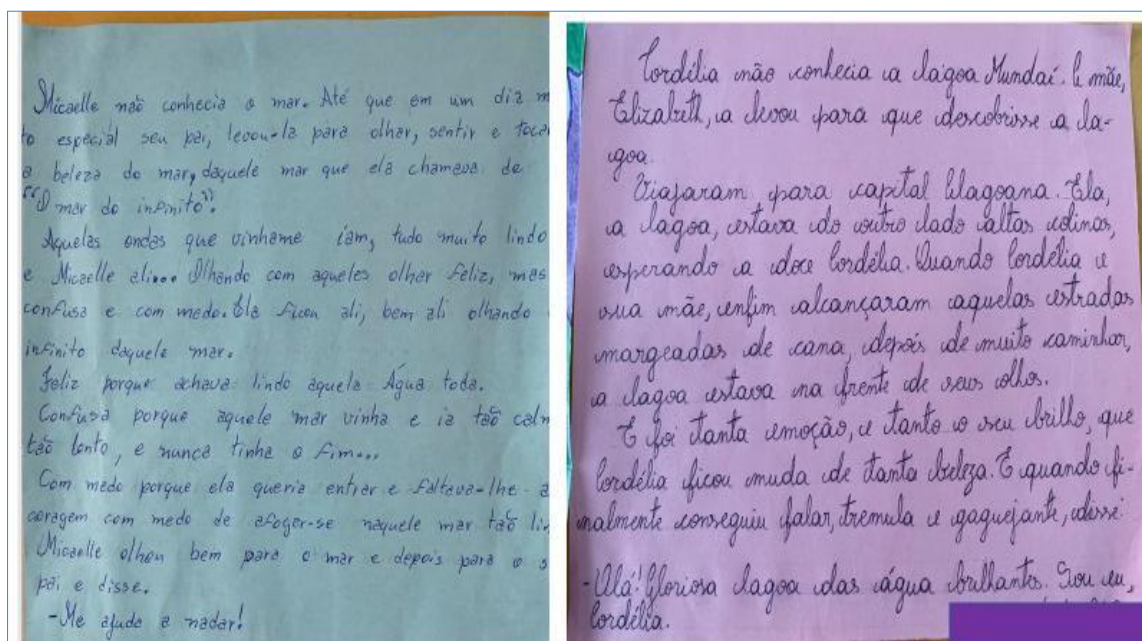
Com efeito, o texto 4 também traz marcas de oralidade e emoção, reforçando o lugar de um sujeito que é constituído no e pelo discurso, alguém que se emociona e se transforma na relação com a linguagem e com o mundo, ressaltando uma construção temporal e espacial que cria expectativa: “Fiquei ansiosamente fiquei a esperar [...] Vi aquele grande grande azul das águas no mar”.

A repetição (“grande grande azul”) e a fala do pai (“me ajuda a olhar”) ecoam diretamente no aluno que compartilha o olhar, oferece o espanto - Insignificante aqui seria corrigir a repetição da palavra grande – posto que o aluno ressignifica-o espanto de Diego em sua produção através dessa palavra.

4.1.2 Só se vê bem como o coração – a leitura como travessia

Quando os alunos reescrevem ou recriam a experiência contada em *A função da arte*, de Eduardo Galeano, o que vemos não é apenas uma repetição do enredo. Cada texto carrega uma nova camada de sentido, moldada pela forma como aquele leitor — agora também autor — foi tocado pela leitura. Os textos analisados aqui não falam apenas sobre ver o mar. Eles falam sobre sentir, hesitar, se deslumbrar, querer mergulhar, pedir ajuda para olhar ou para nadar. Falam sobre viver o texto com o corpo e com a memória, reconhecendo no mar (ou na lagoa) algo que espelha a própria emoção. Vejamos os textos 5 e 6:

Figura 15 Texto de alunos 5 e 6



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Micaelle não conhecia o especial a mar. Até que em um dia muito especial seu pai, levou-la para olhar, sentir e tocar a beleza do mar, daquele mar que ela chamou de "o mar do infinito"?

Aquelas ondas que vinham e iam, tudo muito lindo e Micaelle ali... Olhando com aquele olhar feliz, mas confusa e com medo. Ela ficou ali, bem ali olhando infinito daquele mar.

Feliz porque achava lindo aquela água toda. Confusa porque aquele mar vinha e ia tão calmo, tão lento, e nunca tinha o fim...

Com medo porque ela queria entrar e faltava-lhe a coragem com medo de afogar-se naquele mar tão lindo.

Micaelle olhou bem para o mar e depois para o seu pai e disse.

-Me ajuda a nadar!

Cordélia não conhecia a lagoa Mundaú. A mãe, Elizabeth, a levou para que descobrisse a lagoa.

Viajaram, para capital alagoana. Ela, a lagoa, estava do outro lado alta colinas, esperando a doce Cordélia. Quando Cordélia e sua mãe, enfim alcançaram aquelas estradas margeadas de cana, depois de muito caminhar, a lagoa estava na frente de seus olhos.

E foi tanta emoção, e tanto seu brilho, que Cordélia ficou muda de tanta beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremula e gaguejante, disse:

- Olá! Gloriosa lagoa das águas brilhantes. Sou eu, Cordélia.

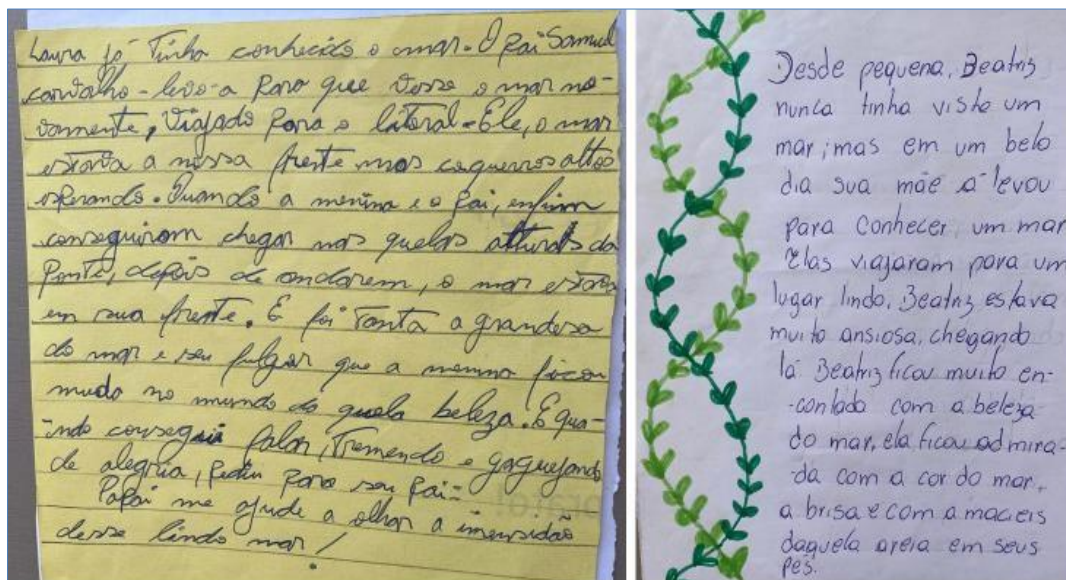
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No texto 5, por exemplo, a personagem Micaelle não apenas vê o mar — ela o encara como um infinito que a fascina e amedronta. A frase “me ajuda a nadar” diz muito mais do que parece. É um pedido de coragem, um gesto de confiança, um desejo de ir além do que os olhos alcançam. Desejo de mergulhar profundamente naquele mar, na beleza. Já a personagem Cordélia, no texto 6, em sua fala dirigida à

lagoa Mundaú, transforma o espanto em poesia: “Sou eu, Cordélia.” Ela não pede ajuda para ver — ela se apresenta à beleza.

4.1.3 Todo azul do mar – a brisa e maciez da areia

Figura 16 – Textos dos alunos 7 e 8



Transcrição dos textos dos alunos 7 e 8

Laura já tinha conhecido o mar. O pai, Samuel Carvalho levou-a para que visse o mar novamente, viajado para o litoral. Ele, o mar estava a nossa frente nos coqueiros altos esperando. Quando a menina e o pai, enfim conseguiram chegar nas quelas alturas da ponte, depois de andarem, o mar estava em sua frente. E foi tanta a grandeza do mar e seu fulgor que a menina ficou muda no mundo da quelaa beleza. E quando conseguiu falar, tremendo e gaguejando: Papai me ajude a olhar a imensidão desse lindo mar!

Desde pequena, Beatriz nunca tinha visto um mar; mas em um belo dia sua mãe a levou para conhecer um mar. Elas viajaram para um lugar lindo. Beatriz estava muito ansiosa, chegando lá Beatriz ficou muito encantada com a beleza do mar, ela ficou admirada com a cor do mar, a brisa e com a maciez daquela areia em seus pés.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os textos dos alunos 7 e 8 também revelam esse movimento delicado de travessia — não apenas física, mas interior. No primeiro, a personagem Laura, mesmo já conhecendo o mar, é levada novamente pelo pai. Mas esse reencontro não é banal: é uma redescoberta. O mar se coloca diante dela com uma imensidão que a deixa muda. E, quando ela pede ajuda para “olhar a imensidão desse lindo mar”, o que está

em jogo ali é mais do que a paisagem. É o desejo de partilhar o olhar, de não olhar sozinha, de se sentir acompanhada.

Já o texto 8 - é mais sutil e sensorial. O estudante não constrói um clímax narrativo, mas mergulha na beleza que se mostra no detalhe. A cor do mar, o vento, a textura da areia, que já lhe parece familiar, tudo é percebido com o corpo. Não há frase de impacto, mas há presença. A menina não fala com o mar, mas se deixa tocar por ele. “ela ficou admirada com a cor do mar, a brisa e com a macieis daquela areia em seus pés.”

E é nessa escuta silenciosa que o texto se mostra como o instrumento poderoso de formação de leitores crítico e reflexivos.

4.1.4 Breves considerações sobre a etapa da motivação

As produções dos estudantes ecoam e reverberam, e de forma tocante o sentido do texto "A função da arte", de Eduardo Galeano. Cada narrativa revela como a linguagem poética pode atravessar o leitor e provocar experiências de mundo, mesmo quando ainda não vividas. O mar, nesse caso, não é só um lugar geográfico, mas torna-se metáfora do desejo deles mesmo, da descoberta e da emoção.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso proposta por Orlandi (2020), é possível perceber como esses textos se construíram a partir de vozes que circulavam socialmente no meio daqueles alunos, e que nos atravessaram. O texto de Galeano, ao ser lido e sentido, instalou-se nos alunos, e o que leram não foi apenas repetido, mas reinventado (ressignificados) em seus dizeres, com marcas da sua história e de seus lugares de fala. Assim, o discurso não foi apenas reproduzido — ele ressoa e ganha novos sentidos, revelando como a linguagem não só comunica, mas constitui o sujeito, significa o mundo, intervém no real.

A função da arte, nesses textos, se realizou completamente, podemos ver que provocou afetos e sentidos, fez com que o aluno-leitor respondesse com sua própria voz, ainda que inconscientemente atravessado por vozes alheias. E isso, como coloca Orlandi, (2020) é o que torna o discurso vivo: ele se move, se inscreve em outros — e é justamente aí que habita o seu potencial transformador.

O que esses textos nos mostraram é que a literatura, quando vivida de forma significativa, não se limita a ser compreendida — ela afeta sua visão de mundo, aciona

o trabalho com a palavra, com a força da produção de sentidos; é sentida, atravessa o aluno, e volta ao mundo em forma de reescrita, de interpretações únicas, de produção de sentidos. É importante dizer que as reescritas inspiradas em Galeano não são cópias, mas materialização da reflexão que fazem sobre o mundo deles: cada uma reflete um olhar único sobre o mar, vozes que ecoam das margens — da zona rural, das práticas culturais locais, dos gestos herdados, responde assim um de nossos questionamentos dessa pesquisa. É nesse gesto — de transformar leitura em experiência que a escola encontra sua função mais bonita: formar leitores que não apenas decifrem palavras, mas que sentem e conseguem dizer o indizível.

Realizou-se, assim, a nossa primeira etapa - a motivação, e já podemos, assim, enveredar pelos caminhos de Mia Couto.

4.2 De volta ao texto – instrumentos e percursos da leitura e escrita

Continuando os passos da sequência, elaboramos uma atividade – Apêndice E - de interpretação escrita, que propôs questões objetivas e subjetivas a partir da leitura e da interpretação oral do conto “*A menina sem palavra*”, de Mia Couto, pois pensamos que esse instrumento ocupa um espaço necessário na escola. Mais do que avaliar o que os alunos “entenderam” da leitura, o que se buscou, de fato, é perceber como esse texto os tocou, o que despertou neles, que relações foram capazes de construir com suas vivências, dúvidas e até com os seus silêncios.

Quando levei para sala esse conto, a ideia era justamente provocar esse tipo de encontro — entre o texto e cada um deles. As perguntas que construímos não vieram para limitar a leitura, mas para abrir caminhos. Algumas eram mais diretas, outras mais abertas, feitas para ouvir o que eles pensam, sentem, imaginam. E foi bonito ver como os alunos responderam de modos tão distintos, misturando leitura e vida, como se entrasse no conto com os pés descalços e o olhar atento.

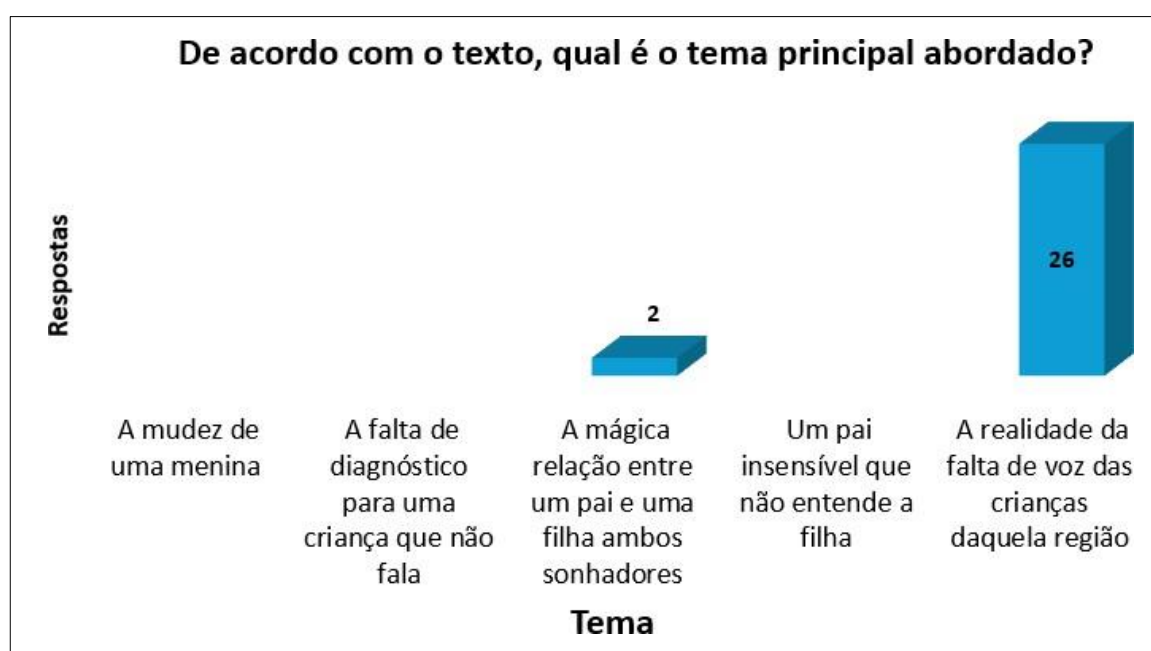
Na perspectiva discursiva que me inspira, especialmente a partir de Orlandi (2020), cada resposta traz algo de quem responde — uma memória, um afeto, uma posição diante do mundo. Ninguém “repete” apenas o que o texto diz. Eles reconstroem sentidos, e muitas vezes dizem mais do que aparentam. É nesse gesto — por vezes tímido, por vezes intenso — que o aluno se inscreve no discurso e

também no mundo. E, para mim, como professora, é aí que o trabalho com a literatura faz mais sentido.

Em relação à primeira questão da atividade, de múltipla escolha, é importante destacar que sua formulação foi pensada não apenas a partir da leitura literária, mas também considerando as demandas pedagógicas da escola, especialmente no que diz respeito à preparação dos alunos para avaliações externas. Essa necessidade já estava prevista em nossos planos de aula e orientou parte da estrutura da atividade. O gráfico a seguir apresenta os dados dessa primeira pergunta, que buscava identificar, segundo os estudantes, o tema central do conto lido.

Apresento abaixo, uma sistematização das perguntas e das respostas dos alunos:

Gráfico 3 – Respostas dos alunos à questão objetiva



Fonte: Autora, 2023.

O gráfico acima revelou uma leitura atenta e crítica: a maioria dos alunos identificou como tema principal do conto “a realidade da falta da voz das crianças daquela região” como o tema principal, o que evidencia uma percepção sensível, que a maioria dos estudantes — 26 deles não se fixaram apenas na ausência da fala da personagem principal, mas ampliaram o olhar para uma questão social, e mesmo os dois que responderam a alternativa que difere das demais, revela um conhecimento sobre as personagens do conto, quando entendem que pai e filha são sonhadores.

Outro aspecto relevante, para fins dessa análise, foram as respostas às questões subjetivas. Para esse momento, elaboramos uma tabela para melhor visualizar as respostas dos alunos e as analisamos numa perspectiva discursiva, que não teve intenção de corrigir possíveis desvios ortográficos e nem questões gramaticais, pois essa seria possível, se houvesse tempo hábil, o que não aconteceu, e por esse motivo não houve uma reescrita, o que, possivelmente, agregaria ainda mais valor às produções.

Tabela 2 – Síntese das questões discursivas – Conto “A menina sem palavra”

ALGUMAS QUESTÕES DA ATIVIDADE	ALGUMAS RESPOSTAS
2) O conto de Mia Couto nos apresenta uma menina que ora é descrita como alguém que não “palavreava” e da qual “nenhuma vogal lhe saía da boca”, ora como alguém que tinha a voz “bela de encantar”, e que, “Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação”, pois sua voz era tão tocante que havia sempre quem chorasse” ao ouvi-la. Como você entendeu essas passagens?	• <i>A voz dela é muito bonita;</i> • <i>Porque a voz dela era muito baixa e quando ela falava faziam as pessoas se emocionarem e ninguém entendia;</i> • <i>Eu entendi que ele pensava que a menina não falava;</i> • <i>Porque a voz dela era muito baixa e quando ela falava e ninguém entendia;</i> • <i>Ela falava, mas ninguém conseguia entender ela porque ela era uma criança;</i> • <i>Que se encantavam com a expressão da menina;</i> • <i>Que eles gostavam de escutar a voz da menina, mas não queria ouvir o que ela tinha para falar;</i> • <i>Porque a voz dela era muito baixa, e quando ela falava ninguém entendia;</i> • <i>Que ela falava mais ninguém entendia, mas conseguia ouvir o belo som da sua voz;</i> • <i>Entendi que mesmo sem ela falar nada as pessoas ficavam prestando atenção, mesmo sem entender nada e ficavam encantados com a expressão dela;</i> • <i>Que a menina tinha voz, mas as pessoas não queriam ouvir o que ela tinha para dizer (direitos);</i> • <i>Eles só ouviam o que eles queriam ouvir;</i> • <i>Que a mesma não falava uma sequer palavra, e mesmo as pessoas sem entender nada, elas ficavam presas naquele tom de voz da garotinha.</i>
3) Por que vocês acham que o narrador colocou lado a lado as palavras “afeição” e “aflição” na frase “Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição”?	• <i>Porque ele tinha um afeto e ao mesmo tempo uma preocupação;</i> • <i>Ele dava carinho, atenção, preocupação porque ela não falava a ele sempre queria que ela falasse;</i> • <i>Ele colocou porque o pai gostava da filha e que ficava preocupado por ela;</i> • <i>Porque ele sentia carinho, amor, afeto, medo e preocupação; (3 respostas semelhantes)</i> • <i>Porque ele tinha muito amor e carinho por ela, mas também se preocupava com o fato dela não falar palavra algumas;</i> • <i>Porque ele dava carinho a menina e ao mesmo tempo causava medo nela;</i> • <i>Porque ele sentiu;</i> • <i>Porque em seu rosto avia (sic) afiliação;</i> • <i>Ele tinha muito carinho pela menina mas se sentia um pouco aflito (com medo);</i>

	• <i>Ele tinha carinho por ela, mas também sentia um certo medo, uma preocupação;</i> • <i>Porque seu pai lhe dedicava amor e carinho, mas ao mesmo tempo transmitia preocupação e medo;</i>
ALGUMAS QUESTÕES DA ATIVIDADE	ALGUMAS RESPOSTAS
4) Quando a menina beija a lágrima do pai e diz “Mar...”, o pai “espantou-se de boca e orelha”. O que você entende por essa expressão? Como você imagina que o pai ficou?	• <i>Ele ficou surpreso;</i> • <i>Ficou com um grande sorriso;</i> • <i>Para ele ela não falava, mas quando viu da fala o nome mar ele abriu um sorriso lindo;</i> • <i>Imaginamos que ele ficou muito surpreso, até porque a menina nunca havia dito uma palavra;</i> • <i>Que ele ficou alegre e ao mesmo tempo espantado;</i> • <i>Com um grande e largo sorriso de felicidade;</i> • <i>Que o pai ficou muito feliz e empolgado com a situação;</i> • <i>Porque ele ficou alegre e espantado; (mais de 1 resposta semelhante)</i> • <i>Que o pai ficou todo espantado pela menina ter falado pela primeira vez. E ao mesmo tempo feliz com o acontecido;</i> • <i>Que o pai ficou extremamente surpreso, muito feliz, emocionado, ao mesmo tempo chocado;</i> • <i>Que ele estava sorrindo. Ele ficou de boca aberta porque ela não falava então ficou espantado;</i>
5) A menina do conto não possui nome próprio, não é nomeada em nenhum momento, sendo sua existência referida apenas como menina/filha. Como você entende essa falta da nomeação da menina?	• <i>Porque lá é como se as crianças não fossem importantes, ou seja eles não fazem questão de se referir a menina pelo nome dela;</i> • <i>É como se a criança não tivesse importância;</i> • <i>Que o narrador não quis colocar o nome dela deixar com mais emoção;</i> • <i>Como se ela não tivesse importância nenhuma, é como se ela estivesse só por está (sic);</i> • <i>Porque mesmo sem citar seu nome tinham pronomes se referindo a ela. Mas mesmo assim fazia falta o seu nome, eu acho que é por isso que o texto é um pouco confuso;</i> • <i>Porque eles não entendiam o que ela falava;</i> • <i>Que a menina não é uma menina e sim uma nação que não era ouvida (era excluída da sociedade); Já o seu pai é alguém que ouve essa nação e quer ajudar de alguma forma;</i> • <i>Pois lá as crianças não são tão importantes (sic);</i> • <i>Eu entendi que ela não tinha nome próprio, mas se chamava Mia;</i>
6) A partir da imagem e dos fragmentos abaixo, descreva o comportamento e a reação da menina e compare-os com o de Diego, do conto “A função da arte” – de Eduardo Galeano. Qual a semelhança ou diferença entre as reações? (Ver imagem e textos dessa questão abaixo.	• <i>Que ambos ficaram tão em choque que não sabiam como reagir a tão grande perfeição que é o mar;</i> • <i>As semelhanças são que ambos nunca tinham visto o mar pessoalmente;</i> • <i>As semelhanças são que ambos nunca tinham visto o mar pessoalmente, então quando viram ficaram surpresos e encantados com tamanha perfeição;</i> • <i>A diferença é que ne um as pessoas não tinha nome e no outro as pessoas tinham nome;</i> • <i>A comparação entre os dois é pois que ambos vendo o mar pela primeira vez sem nem saber como reagi de tanto que ficaram abismado;</i> • <i>São crianças que dependem de alguém e muitas vezes não são ouvidas, não tem direitos, mas que de alguma forma tentam ser ouvidas e serem acolhidas;</i> • <i>A primeira fotografia aparece uma menina com um olhar de surpresa. A segunda fotografia aparece um menino com o olhar de felicidade com seu pai;</i> • <i>As semelhanças são que ambos tinham visto o mar pessoalmente pela primeira vez;</i> • <i>A diferença é que nenhum deles conhecia o mar, e a semelhança é que os dois não falavam, ou seja, não tinham palavras para descrever o mar;</i>

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>As semelhanças são que ambos nunca tinham visto o mar pessoalmente então quando viram ficaram surpresos e encantados com tamanha perfeição. (mais uma resposta semelhante).</i> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

4.2.1 Entre palavras e silêncios - o que revelam as respostas dos alunos

Ao analisar as respostas dos alunos sobre o conto “*A menina sem palavra*”, de Mia Couto, o que mais me chamou a atenção foi a forma como cada um acolheu o texto. Eles não apenas responderam às perguntas, mas elaboraram seus gestos interpretativos, através de um contato efetivo com o texto, pressuposto central da noção de letramento literário.

Torna-se imprescindível esclarecer que quando falam da voz da menina que não se entendia, muitos disseram que ela falava “*baixo*” ou que “*ninguém a ouvia*”, e alguns trabalharam outras camadas interpretativas, sugerindo que as pessoas não queriam escutá-la de verdade. Isso, para mim, já mostra que eles foram tocados pelo silêncio da personagem — não o silêncio de quem não fala, por mudez patológica, mas o silêncio de quem fala e não é ouvido, como criança pequena ignorada pelos pais em meio a uma conversa de adultos, naquele contexto, eles perceberam que isso era doloroso. Ou seja, eles revelavam um olhar sensível sobre o mundo.

Nas respostas sobre o pai que oferece “afeição e aflição”, vi que quase todos compreenderam essa antítese. O pai ama, mas também sofre. Quer proteger, mas sente medo.

Na cena do “espanto de boca e orelha”, (questão 4), as respostas foram ainda mais marcantes. Muitos imaginaram o sorriso do pai, alegria, espanto, surpresa — e alguns falaram de um pai que esperava por uma palavra há muito tempo. É como se eles tivessem entrado na cena com o pai, sentido o mesmo susto bom que ele sentiu. É nesse momento que o texto toca, de fato, o leitor.

Sobre a menina sem nome, muitos alunos associaram isso à falta de importância que se dá às crianças em certos contextos. Outros chegaram a dizer que ela representava “uma nação que não é ouvida”. Essas respostas me emocionaram, porque mostram que eles entenderam a metáfora da exclusão mesmo sem nomeá-la. Aquela menina sem “palavra” é a pura metáfora de um país que não escuta as vozes de suas crianças, e por vezes, nem mesmo ao clamor de seu povo. Quando os alunos apontaram para a invisibilidade das crianças, como nas frases: “como se as crianças não fossem importantes” ou “como se ela estivesse só por estar” mostram que os

alunos são capazes de acessar o efeito simbólico desse apagamento. Houve quem associasse a personagem à figura de uma nação não ouvida, o que é um gesto interpretativo de grande potência, e como tal, precioso. Acrescentamos que apenas um aluno ainda confundiu o nome do escritor – Mia, ao da menina.

Ao compararem a menina com Diego, do conto de Galeano, boa parte dos alunos destacaram o encantamento diante do mar — aquele tipo de beleza que a gente não sabe explicar, e por isso “Que ambos ficaram tão em choque que não sabiam como reagir a tão grande perfeição que é o mar”. Mas alguns foram além: disseram que os dois são crianças que precisam de alguém, que nem sempre são ouvidas: “[...] não tem direitos, mas que de alguma forma tentam ser ouvidas e serem acolhidas”. Nessas respostas, a prática da leitura revela-se permeada de escuta, empatia, afeto e até uma identificação com os dois personagens

Convém destacar a última questão discursiva da atividade, em que propusemos que os alunos refletissem sobre a contação de histórias e a leitura: se já haviam escutado histórias dentro da família e o que pensavam sobre essa experiência.

As respostas revelaram algo muito bonito — o sertão ainda guarda viva a tradição oral, os "causos", as memórias compartilhadas ao pé de um alpendre ou num quintal.

Ainda há uma geração capaz de contar/escutar com atenção, de recordar histórias que lhes foram contadas, de se emocionar com elas, e até mesmo duvidar, mas guardando o encanto que as narrativas orais são capazes de provocar.

Abaixo, segue o quadro com as respostas à última questão do nosso questionário — uma chave significativa para adentrar o universo cultural dos estudantes, entender suas raízes afetivas, as fontes onde bebem suas histórias e as marcas que essas memórias deixam em suas escritas. Perguntamos: “Você acredita que as histórias e a leitura podem salvar alguém? Melhorar a vida? O que pensa sobre o poder da contação de histórias? Já ouviu histórias contadas por alguém da sua família? Cada resposta, carregada de emoção e memória, é como um fio que tece o tecido da identidade desses alunos. Ao dar voz às suas lembranças e crenças, eles se mostram à esta pesquisadora, pela palavra, em atos de reflexão e crítica, algo almejado para esse trabalho.

Tabela 3 - Sistematização das respostas à questão discursiva sobre a experiência leitora do aluno

E você, acredita no poder das histórias e da leitura como algo capaz de salvar alguém? Ou melhorar a vida? Nos revele através de palavras o que pensa sobre a contação de histórias. Você já ouviu histórias contadas por alguém da família?	
ALUNOS(AS)	ALGUMAS RESPOSTAS
K.M. e V.B	Pensamos que através de histórias podemos nos inspirar a ser algo melhor. Quando ouvimos histórias nos sentimos libertos, acreditamos em nós mesmos, em nossa capacidade de mudar -o futuro, o nosso futuro. Ao escutar histórias sofridas, de lutas (como a de nossos pais, avós, tios) nos inspira a lutar, por nós, nossos direitos, nossa raízes. As histórias tem o poder de libertar e transformar não só as nossas vidas como também a nossa mente e alma.
V.S e J.E.	Sim, as histórias dos mais velhos são bem lúdicas e também são um pouco tristes e cheias de revira voltas, e nos fazem como o poder de viajar na maionese com grandes seres fictícios e também reais.
J.E.S.S e S. S. S.	Sim ajuda a pensar mais e ter atitudes diferentes. Sim muitas histórias assustadoras, alegres, tristes, mas que ajudam a gente a imaginas tudo mesmo sem estar lá.
I.M.C. e J.M.S	- Sim acredito, acho muito capaz de melhorar a vida e também salvar vidas, pois a leitura é uma coisa encantadora; - Sim, muito nossa as histórias da minha vó muito boa, mas as dos meus irmão mesmo tendo medo;
A.A. e M. S.	Eu acredito que sim, pois as histórias são capazes de transportar as pessoas por meio da imaginação dos contos heroicos, ou dramáticos e etc. s histórias podem ser capazes de você conseguir suportar sua própria dor e te ensina sobre ela;
J.S.S e M.G. E.L.	Sim, também melhora a vida das pessoas, suspense, as vezes tristeza, etc... Já minha mãe me contou que na casa de meu avô na porta tinha arranhão de lobisomem, mas não acredito nisso
A.V.E.L. e F.A.S.	Sim, bom acho que é bom para eles saberem um pouco sobre a vida. Sim, bom minha mãe já me contou sobre os antepassados dela sobre o que ela já viveu e fazia, quando eles tinham minha idade;
M.T.S.J e K.C.S.	Sim, ajuda a pensar mais, a ter atitudes diferentes. Sim muitas histórias assustadoras, alegres, tristes. Que ajudam a gente a imaginar tudo mesmo sem estar lá
I.S.S. e M.C.R.S	Sim. Era muito importante demais para a família contar as histórias para os netos e neta que fala para todos mudo como é importante para nois meus netos.
J.S.R. e R.A.S.	- Sim. Se todas as famílias começarem a ler para as crianças dariam a elas uma oportunidade de se imaginar em outra realidade, criariam crianças criativas e sonhadoras. Sim minha família é bastante comunicativa crescer (sic) ouvindo várias histórias fantásticas. - Sim, muitas e várias vezes.
I.E.L. e M.N. S	Sim. Sim já. As histórias são capazes de nos inspirar a transformar nosso futuro e nosso mundo
	Sim. Era muito importante demais para a família contar as histórias para os netos e neta que fala para todos mudo como é importante para nois meus netos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

4.2.2 Linguagem é céu e chão, rio e margem, tempo e travessia

Ao me inclinar com delicadeza sobre as respostas dos estudantes à pergunta sobre o poder das histórias e da leitura em suas vidas, fui tomada pela alegria e pela força serena que brotava de cada palavra. Frases que, à primeira vista, poderiam parecer simples, revelam-se como pequenas centelhas de mundos inteiros — memórias, afetos, esperanças em forma de linguagem. Não foram apenas respostas: foram rastros de vivências bordadas no papel, brechas por onde escaparam vozes que, por muito tempo, talvez tenham sido silenciadas. Esses jovens, em seus próprios modos de contar — ou recontar — o mundo, mostraram-nos como pode ser trilha aberta à força de algumas histórias lidas na escola. Quando dizem que as histórias os fazem "acreditar em si mesmos" ou que têm "o poder de libertar e transformar a mente e a alma", não falam da leitura como tarefa de escola, mas como travessia — uma ponte invisível entre o vivido e o possível, ali, a literatura se transformou em sopro de futuro, acendendo claridades onde antes havia sombra.

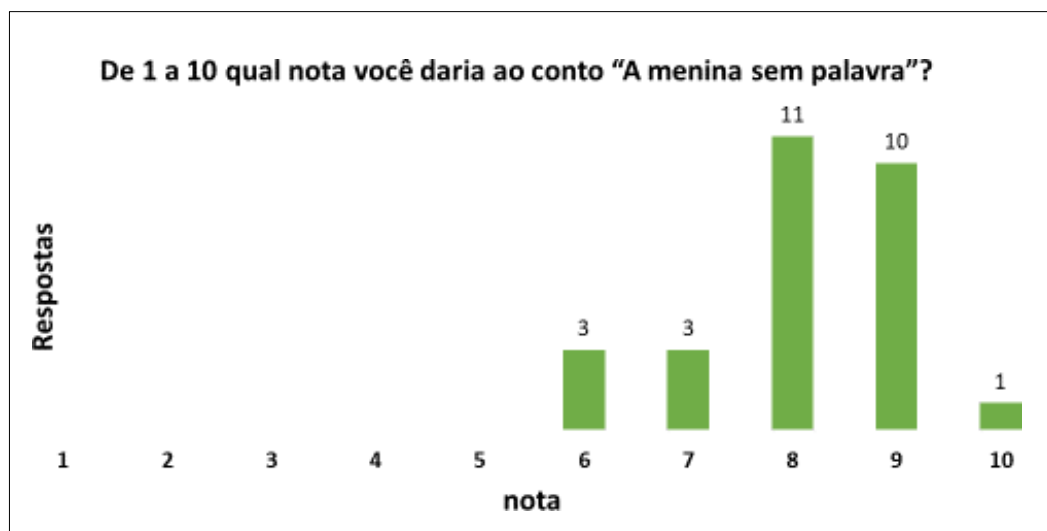
Há um fio sensível que costurava aquelas falas: os avós que contavam "*causos*" à luz de lamparina ou de candeeiros, as mães que carregavam o passado nas palavras, os irmãos que inventavam monstros nas noites do sertão. As histórias surgem como sementes da oralidade, guardadas na memória da escuta e regadas pelo afeto de familiares.

Mesmo quando a fala escapa às normas, é a linguagem em sua forma mais viva, são alunos tentando nomear o que ainda não foi dito, de forma, por vezes, profundamente poético — "[...] histórias assustadoras, alegres, tristes, mas que ajudam a gente a imaginar tudo mesmo sem estar lá".

É o verbo em estado de descoberta, como quem tateia a própria voz dentro do silêncio. E, como educadora, me comove profundamente reconhecer isso: são sujeitos que se reinventam pelas palavras, esculpindo a si mesmos com o barro da linguagem.

A recepção do conto "*A menina sem palavra*", pelos alunos revelou um envolvimento significativo com a obra, pois, ao expressarem em uma nota aquilo que o texto lhes provocou. Sabia que, por trás de cada número, haveria mais do que uma simples avaliação: haveria sentimento, memória, espanto, silêncio. O gráfico que apresento a seguir não é apenas um retrato quantitativo — ele pulsa. Traduz o modo como o conto ecoou em cada um, com suas camadas de sensibilidade e inquietação.

Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre o conto “A menina sem palavra”



Fonte: Autora, 2023.

Como podemos observar no gráfico, a maioria dos alunos atribuiu notas entre 8 e 9 ao conto *A menina sem palavra*, o que indica uma recepção bastante positiva da leitura. Esse retorno sugere-nos que a história, de alguma forma, tocou os alunos, seja pelo enredo, pela linguagem ou pela identificação com a personagem.

Para muitos deles, as narrativas não são apenas parte do conteúdo escolar — elas dizem de si, do outro, do mundo. São textos que mobilizam memórias, afetos, dúvidas. Dentro dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além da explicação de regras gramaticais: é também possibilitar experiências de leitura que tenham sentido, que convoquem o aluno a pensar e a sentir. Propor textos que dialoguem com seus mundos, portanto, não é apenas desejável, mas necessário para que a escola cumpra seu papel de formar sujeitos leitores, críticos e sensíveis à linguagem e à vida.

4.3 Fotografia como objeto da linguagem

Assim como a língua se inscreve na história para significar, as imagens também.

Silva Sobrinho (2015, p. 185)

O desenvolvimento das etapas da sequência básica proposta por Cosson (2014) mais uma vez nos instigou a buscar caminhos que inaugurassem uma nova

jornada de leitura — desta vez, conduzindo o leitor ao universo de Azarias, personagem central do segundo conto trabalhado em nossa intervenção didática. Aceitamos, nesse percurso, a preciosa sugestão do orientador: voltar o olhar ao cotidiano dos alunos, aos seus lugares de pertencimento e às paisagens que seus olhos colhem diariamente. A proposta era simples e potente — trabalhar com fotografias.

Tomando essa trilha, nessa oficina pedimos aos alunos que nos trouxessem imagens de seus lugares, paisagens que lhes despertassem a atenção, nos caminhos percorridos da escola às suas casas, seus povoados, ou mesmo em seus quintais. Informamos que o pedido fazia parte de nossa pesquisa de mestrado, mas também que era uma forma de conhecê-los melhor. Ao ouvirem a proposta, demonstraram entusiasmo, mas logo surgiu a preocupação prática: como e onde imprimir as fotos? A inquietação era legítima, pois a maioria vivia na zona rural, com acesso limitado a *lan houses* e sem impressora em casa.

Para resolver esse impasse, coloquei-me à disposição para imprimir as imagens. Bastava que as enviassem para mim ou para o grupo de WhatsApp da turma. Em poucos dias, recebi 27 fotografias — esse material se tornou parte do **corpus** da nossa análise, delimitado por um recorte quantitativo e de temas, visto a grande quantidade de fotografias semelhantes.

Figura 19 – Fotografias usadas no mural da motivação



Fonte: Alunos, 2023. (Elaboração própria com uso da ferramenta digital Canva)

A aquisição e impressão dessas imagens tornaram-se nosso primeiro passo para o desenvolvimento da sequência – a motivação – que dispostas em cartaz, com o título: “Quais histórias vocês gostariam de contar sobre esses lugares”, deram o pontapé inicial à nossa aula, embasando-nos nos estudos de Silva Sobrinho (2021), para quem a fotografia é linguagem como num campo de disputa simbólica, atravessada por relações de classe, ideologia e memória social, e quando selecionadas pelos alunos, esses já fizeram o recorte, onde estão inscritos.

Um momento marcante e simbólico foi a reação dos estudantes diante das imagens expostas. Diante da proposta para legendá-las, não houve silêncio ou hesitação: aproximaram-se do cartaz, trocaram ideias, sugeriram títulos — um diálogo vivo e coletivo. Esse movimento confirma a sensível observação do autor que orienta essa sequência

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (Cosson, 2014, p.53-54).

Figura 20 – Alunos interagindo durante a aula da motivação



Fonte: Autora, 2023.

A poesia já se fez presente nesse espaço. Com as fotografias dispostas no cartaz e acompanhadas pelas legendas ou por respostas à indagação inicial, chegou o momento de analisar as imagens — ou talvez deixar que elas nos atravessassem.

Ainda ecoa em nós cada gesto, cada palavra escrita nos *post-its* que foram distribuídos naquela aula, que materializava que aquela “oficina” registrava a matéria do letramento, ao perceber que socializavam suas impressões sobre as imagens, ao atenderem o comando para, numa roda de compartilhamentos, na qual demonstraram estar muito à vontade, cada aluno leu seu *post-it* socializando sua percepção sobre a imagem que fotografou, ou mesmo sobre a de seus colegas.

Considero importante apresentar aqui, de forma resumida, um quadro que ajude a compreender melhor o percurso desenvolvido nesta segunda proposta de letramento literário no andamento desta intervenção. Nele apresentamos de maneira mais objetiva as etapas desenvolvidas a partir do conto “*O dia em que explodiu Mabata-bata*”, nesta segunda reconfiguração do letramento literário, fundamentada na proposta de Cosson (2014). Cada etapa foi pensada com cuidado, buscando acolher os sentidos que surgem quando o texto literário dialoga com o leitor em sua própria paisagem de mundo. Trata-se, portanto, de um caminho construído no entrelaçamento entre mediação, leitura e presença, construído a partir do contexto específico da turma, respeitando seus tempos, expressões e repertórios.

Tabela 4 - Sistematização 2 da sequência de letramento literário

ETAPA	ORIENTAÇÃO COSSON (2014)	PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA
Motivação	Despertar o interesse do aluno por meio de estímulos sensoriais, afetivos e simbólicos, criando um ambiente receptivo à leitura.	- Exposição de cartaz com fotografias dos próprios espaços de vida dos alunos, captadas por eles; - Cada aluno cola um <i>post it</i> colorido e escreve a “história” ou sensação que o lugar evoca ou que poderiam contar sobre ele – pergunta motivadora: “Quais histórias vocês gostariam de contar sobre esses lugares?” - Roda rápida para socialização de alguns <i>posts its</i>, valorizando a voz de todos.
Leitura	Leitura mediada e intencional do texto, que pode ser individual, coletiva ou conduzida pelo professor. De uma única vez, em caso de textos curtos, ou em casa, pelo estudante.	- Entrega de cópias do conto “O dia em que explodiu Mabata bata” com ilustração; - Leitura compartilhada, alternando leitura em voz alta por alunos e professora; - Socialização em discussão oral de trechos mais significativos, enfatizando entonação e ritmo, para

		consolidar compreensão e dar voz a cada aluno.
2ª interpretação	Leitura aprofundada, com foco em aspectos estilísticos, temáticos e discursivos, permitindo respostas autorais ao texto.	Promoção de debate regrado relacionando situações do texto (violência, orfandade, relações familiares, escola, fugas) com vivências cotidianas; • Aplicação de atividade de interpretação escrita em duplas (Anexo G) com questões objetivas (sobre personagens, enredo e inferências...), e outras discursivas. • Correção oral promovendo debate sobre respostas e estratégias de interpretação.
Contextualização temática	Identificar os temas centrais da obra e sua relação com questões humanas e literárias universais.	Exposição de imagens da realidade de algumas regiões de Moçambique e paisagens do sertão – em um pequeno varal de barbante – para comparação com a realidade brasileira; Pergunta norteadora: “Que sensação essa imagem desperta em vocês?”, incentivando reflexão sobre a dimensão simbólica do texto.
Contextualização poética	Explorar os aspectos poéticos e simbólicos da obra, promovendo a fruição estética e reflexiva.	Debate em grupos-foco: simbolismo do ndlati, explosão, luto e esperança; Miniensaio coletivo: Escrita no quadro com a oração “Qual ‘explosão’ mais te tocou?”; em seguida, escrita individual em caderno da resposta e posterior registro coletivo no quadro.
Contextualização presentificadora	Relacionar a obra com a realidade atual do aluno, promovendo identificação, atualização e relevância do texto.	Apresentação relâmpago Encenação em grupos: cada grupo dramatiza um trecho do conto, usando post-its como balões de pensamento. Proposta de micro-tarefa: cada aluno elabora livremente um final alternativo ou um poema inspirado no conto ou um microconto, inspirado no enredo do conto lido e/ou em suas próprias experiências.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Recebemos, ao todo, 26 registros, mas, como professora-pesquisadora, optei por um recorte temático, dividindo o gesto interpretativo, não apenas por questões metodológicas, mas por respeito à escuta sensível que o trabalho exige. Há muitas repetições: estradas empoeiradas e sem asfalto, “varedas”, pastos com ou sem animais, quintais secos, praças floridas... paisagens que, à primeira vista, pareciam

ecoar a mesma cena, mas que, ao serem revisitadas com olhos atentos, revelavam nuances, afetos e silêncios distintos.

Escolher esse recorte foi também um gesto de afeto investigativo — uma tentativa de compreender o que insiste em ser mostrado, o que se quer dizer quando se repetem os mesmos dizeres, o mesmo campo, a mesma cerca. Nas pegadas dessas imagens pulsa o que Silva Sobrinho (2021) tão bem nos ensina: a fotografia não é espelho do real, mas acontecimento discursivo, onde memória, classe e ideologia se entrelaçam. Cada fotografia, portanto, não apenas mostra, mas também oculta, silencia, interpela. E nesse campo de disputas simbólicas, o olhar dos alunos nos revela um mundo — não o mundo em si, mas o mundo tal como o sentem, o vivenciam, o narram.

4.3.1 O que a estrada revela – fotografias, afetos e discursos sobre o sertão

Ao analisar essas imagens, não buscamos verdades absolutas, mas vestígios de sentidos, delicadas pistas deixadas nos enquadramentos, nas ausências, nas escolhas de luz e sombra. Esse gesto interpretativo, costurado à escuta de dizeres em sala de aula, e as legendas escritas pelos alunos sempre pode revelar algo inédito, imprevisível, mas que servirá de ponte entre esta e a leitura. Afinal, como nos ensina a própria experiência de ensinar, há sempre mais nas imagens do que aquilo que os olhos veem.

Figura 22 – Fotos de estradas, caminhos e vareadas



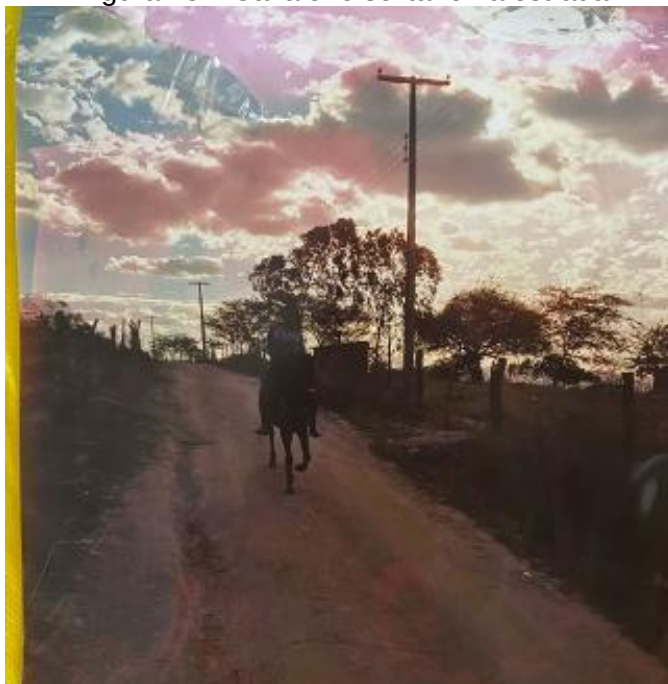
Fonte: Alunos, 2023 (Elaboração própria com uso da ferramenta digital Canva)

A respeito dessas imagens, e de algumas legendas escritas pelos alunos, chama atenção a recorrência das estradas de chão batido na zona rural — onde a maioria vive, caminhos poeirentos que atravessam seus cotidianos. Muitas dessas imagens vieram acompanhadas de legendas que revelam um tom orgulhoso e de pertencimento, como em: “por aqui passou várias gerações”, “meu Nordeste é muito lindo”, “não troco meu sertão por nada” — vozes que, mesmo singelas e com pequenos desvios ortográficos, carregam uma força simbólica profunda. Aqui a intenção do nosso estudo se realiza. Alunos que conseguem – PALAVREAR seus lugares, suas histórias.

A partir da reflexão de Silva Sobrinho (2015, p. 185), para quem “assim como a língua se inscreve na história para significar, as imagens também”, é possível compreender que essas fotografias não apenas representam o que eles viram, mas o que vivem e sentem. O que nelas se evidencia — a poeira, o chão seco, o caminho árido margeado de cercas de arame — ecoa discursos antigos e reiterados sobre o sertão, onde a seca é frequentemente eleita como símbolo maior da região. Mas há mais ali: há afetos que resistem à repetição dos estereótipos, há olhares que insistem em encontrar beleza onde muitos só veem escassez.

4.3.2 A câmera não registra o que falta, mas o que permanece

Figura 23 – Cavaleiro solitário na estrada



Fonte: Alunos, 2023.

Aqui, assim como nas próximas imagens, suas câmeras e seus olhares realizaram escolhas interpretativas e discursivas carregadas de lirismo e poesia, mas também de reflexões profundas sobre o sertão, evidenciando o que já havíamos percebido, que

é preciso [...] compreender as imagens em seu caráter sócio-histórico, ou seja, pressupor que elas produzem efeito de sentidos entre os sujeitos em condições de produção determinadas. Desse modo, enfatizamos o lugar social onde as imagens são postas e, no âmbito mais amplo, levamos em consideração as relações sócio-históricas em jogo no momento em que elas são produzidas e interpreta- das. Ressaltamos, então, que as imagens não caem do céu, nem também podem ser reduzidas a dados puramente sensíveis ou expressões puramente subjetivas dos sujeitos. As imagens fazem parte de um amplo processo de representações construídas e articuladas às práticas sociais. Elas atuam na história e trazem vestígios das relações sociais de cada época (Silva Sobrinho, 2015, p. 186-187, supressão nossa).

A partir da citação de Silva Sobrinho e das imagens registradas pelos próprios alunos, foi possível perceber que as legendas que as acompanham vão além da simples descrição: carregam um gesto de pertencimento, um orgulho silencioso que fala fundo. Nessa fotografia, vemos um cavaleiro solitário recortado contra o céu do entardecer, numa estrada empoeirada. Mas é a legenda que pulsa, de forma significativa: “paixão por cavalos é um sentimento extraordinário”. Não se trata apenas de um meio de transporte; o que emerge ali é o orgulho por uma prática ancestral, enraizada no cotidiano, transmitida entre gerações e profundamente conectada à identidade cultural desses sujeitos. Muitos dos nossos estudantes andam a cavalo — por necessidade, por tradição, por afeto.

E falam disso com brilho nos olhos. Porque não é apenas um hábito: é uma linguagem que se aprende com os passos da vida, que molda o corpo e o modo de estar no mundo. É o território que fala através deles. – PALAVREAR foi o que fizeram nesse ato de criar legendas para suas imagens.

4.3.3 Quando a imagem denuncia - o sertão, os animais e o homem no campo

Figura 24 – Cenas com animais: o sertão e o homem



Fonte: Alunos, 2023. (Elaboração própria com uso da ferramenta digital Canva)

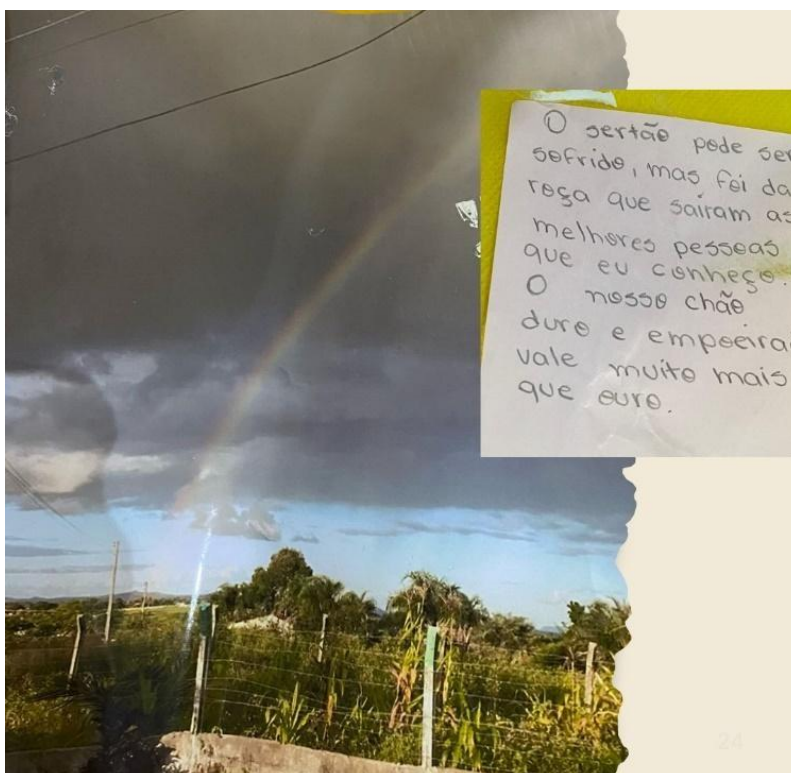
Nessas imagens, onde um boi encontra-se deitado, a ausência de uma sombra chama nossa atenção, juntamente com a legenda escrita por um dos alunos: “a seca do sertão é tanta que o gado não aguenta ficar em pé”, além do lirismo poético, a imagem também aqui remete diretamente a um cenário de escassez. A ausência da palma, nas outras imagens, onde outros animais pastam uma palma imaginária, destaca-se também o mandacaru e o homem pastoreando. Enquanto sobra chão e pedregulhos, os animais se alimentam de catingueiras, além de palha de coqueiros, levadas ao pasto pelo homem — não há palmas — alimento vital para os animais no semiárido — é mais do que um dado concreto: é uma marca da dureza do viver dessa região, mas aqui o aluno também consegue – PALAVREAR.

Aqui as paisagens não se limitam ao visível, elas denunciam. Denunciam a escassez e a seca, os animais magros, de costelas à mostra que se alimentam das folhas das catingueiras e de palha de coqueiros levadas pelo homem. O mandacaru, ao fundo, símbolo de resistência na vegetação sertaneja, quase como moldura, aparece como metáfora viva da resistência nordestina — cresce entre espinhos,

floresce na secura, alimenta quando tudo falta, mas até mesmo é escasso. Já na imagem seguinte, o homem que surge solitário, inserido na vastidão do chão seco, pastoreando o gado, completa a cena como uma espécie de guardião do rebanho e da terra, uma figura que encarna o cotidiano da lida, do sustento, do enfrentamento.

A nosso ver, a essas paisagens áridas, todavia poéticas, juntamente com os dizeres dos alunos nos *post-it*, se entrelaçam para dar forma à denúncia silenciosa da estiagem, que não é só natural, mas também histórica e social, mas também dá espaço para o carinho e afeto da gente dessa terra por esse lugar. Como podemos perceber nas paisagens colhidas, provavelmente de um quintal do aluno ou de suas proximidades, assim como em sua legenda:

Figura 25 – Migalhas de paisagens



Fonte: Aluno, 2023 (Elaboração própria com uso da ferramenta digital Canva)

“O sertão pode ser sofrido, mas foi da roça que saíram as melhores pessoas que eu conheço. O nosso chão duro e empoeirado vale muito mais que ouro” (Aluno).

Do ponto de vista da Análise do Discurso, o arco-íris que aparece na cena fotografada pelo aluno não é apenas um enfeite do céu — é um dizer da natureza, um gesto simbólico que se oferece como promessa. Ali, o imagético e o verbal se

encontram de forma delicada: a imagem toca, e a legenda fala. Quando o aluno escreve sobre aquela paisagem, não descreve apenas o que vê — ele inscreve sua fé, seu pertencimento e um certo orgulho sereno por viver numa terra que, embora marcada por dificuldades, é rica em histórias, em gente boa e resistente. É nesse cruzamento entre o visível e o dito que o sujeito se mostra, fazendo da imagem e da palavra uma forma de dizer de si e do mundo que o cerca. É a vida que se revela nas pequenas brechas do cotidiano, com beleza e esperança.

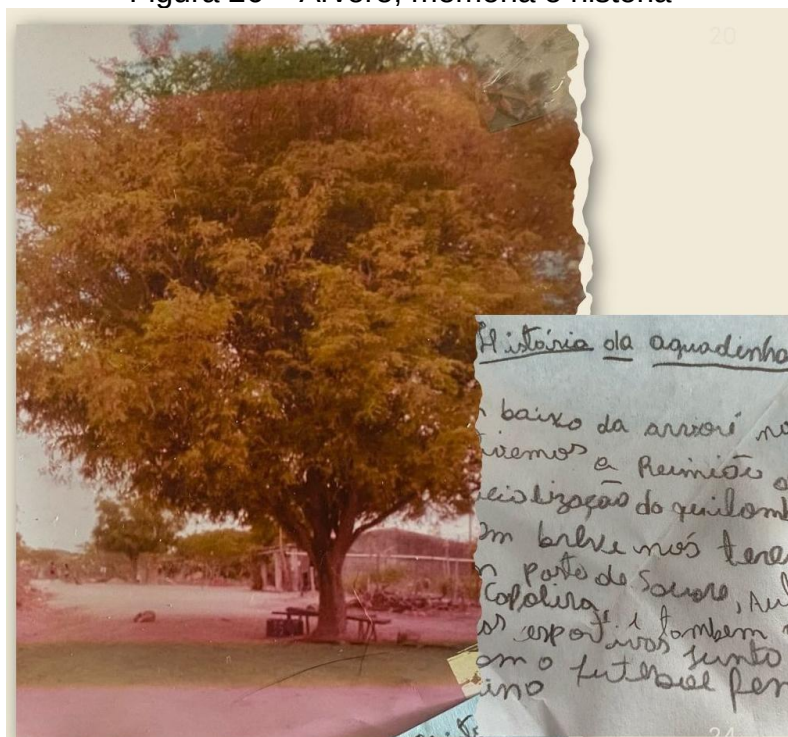
Aqui, o aluno(a) não nega e nem romantiza o sertão — ele o reconhece em sua aspereza, em seu chão duro e empoeirado, onde a vida não brota fácil, mas resiste em afetos e reconhecimento de que aqui estão “*as melhores pessoas*”, mais preciosas do que ouro”. Impossível aqui não sentir a poesia que emana das palavras, essa frase, é, em si, uma poesia, que ele consegue – PALAVREAR – sem se dar conta de que é isso que lhe vai na alma – o sertão – o mundo dele. E, talvez, o meu também.

4.3.4 A árvore e o gesto coletivo: onde o sertão se inscreve em comunidade

Nem toda raiz está debaixo da terra. Algumas se
fincam na memória e florescem em luta.

Autora

Figura 26 – Árvore, memória e história



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Entre os olhares que compõem esse mosaico de sentidos sobre o sertão, alguns alunos captaram também imagens de forte carga simbólica e poética. É o caso desta fotografia, em que uma árvore frondosa — talvez uma algarobeira— se impõe no centro da imagem, como uma testemunha silenciosa de encontros e esperanças. A imagem, um tanto desbotada pelo tempo, não nos permite identificar com precisão a espécie da árvore, mas nos permite sentir o que ela representa: um ponto de abrigo, de memória coletiva, de reinvenção do cotidiano.

Essa leitura se intensifica quando conectada ao texto escrito por um dos alunos, colado à margem da foto, como uma história que ele queria contar – PALAVREAR - em que se lê:

“História da aguadinha¹¹

“Em baixo da árvore nos estivemos a Reunião de oficialização do quilombo e em breve nós teremo um posto de saúde, aulas de capoeira e também quadras esportivas junto com o futebol feminino”.

Mais do que uma legenda, o texto expressa um desejo que já se anuncia como realização. A árvore deixa de ser apenas um elemento da paisagem e torna-se símbolo de resistência e transformação. Ali, sob sua sombra, se reuniram pessoas, e a memória do aluno retoma e surpreende essa pesquisadora — embaixo daquela árvore, aconteceram reuniões que tratavam da oficialização da Aguadinha como um quilombo — e projetaram, juntos, um futuro de dignidade, com acesso à saúde, ao esporte e à cultura.

Não nos detivemos aqui em pequenos desvios gramaticais, como a inicial minúscula no nome do lugar, mas sim na força simbólica de escolhas como o “A” maiúsculo em “Aulas”, assim como “R” em Reunião, termo que se destaca na escrita e nos permite inferir que o(a) aluno(a) já teve contato com esse discurso em contextos formais, seja oralmente ou por meio da palavra escrita. A grafia, nesse caso, não apenas registra, mas reverbera o peso e a importância dessa reunião e o momento vivido. Nessa imagem e nesse texto, vemos não apenas o passado e o presente, mas o futuro que ali começa a brotar — como uma semente boa em solo fértil.

¹¹ Só depois de ler essa legenda descobri que a Aguadinha, – zona rural do município - é uma região quilombola, e que havia passado por um processo de reconhecimento há pouco tempo. Fonte:

Figura 27 – Entre cavalos e cercas: o silêncio que também conta histórias



Fonte: Alunos, 2023 (montagem da Autora).

Em 2023, enquanto conduzia as oficinas destinadas à coleta do material para esta pesquisa, o tempo parecia escasso para um olhar mais demorado, mais afetivo. Havia urgência, prazos, as dimensões do trabalho docente em final de ano letivo, juntamente com o deslocamento da minha cidade até à escola. Mas, em algum momento — como quem encontra um instante de respiro permiti-me mergulhar nas imagens recebidas, deixando que algumas delas me atravessassem com força inesperada. Duas em especial me tocaram de maneira profunda. A primeira, uma fotografia captada de cima, mostrando dois cavalos se tocando suavemente, talvez por seus cavaleiros que ali, fora do quadro, sugerem cumplicidade e rotina. A cena simples se transformou em ponto comum, pela quantidade de legendas e comentários que recebeu. Os alunos, com palavras breves ou longas, se identificaram com a imagem, que gerou muitos comentários leves, mostrando um vínculo entre eles, como podemos perceber:

“Indo andar de cavalo com a namorada”; A beleza da vida está nos pequenos detalhes; Sair sem rumo em busca de paz; Um final de tarde maravilhoso, dando uma volta de cavalo; A minha terapia acontece aqui”, mostrando a relação dos alunos com a natureza, com os animais, com os lugares.

A esse respeito pensamos que as palavras, nesse contexto, funcionaram como dilatação do olhar, pois não apenas nomearam, mas produziram sentidos de

pertencimento, de vínculo com a terra, com os animais, com a paisagem que os acolhe. O verbal se entrelaça ao imagético, com os ritmos do campo, com a experiência sensível de habitar um território. São falas que carregam gestos de identificação, de valorização de modos de viver muitas vezes silenciados, mas profundamente cheios de saberes e significados.

Mas foi diante da segunda imagem, aparentemente mais silenciosa, que algo me comoveu. O texto do aluno no *post-it*, junto da foto de um pequeno sagui na cerca, dizia: “O macaquinho dos arames, caindo e bate a cabeça e morreu. fim”.

A tentativa de narrar aquela imagem, numa história, encerrada abruptamente com a frase “bateu a cabeça e morreu. fim.”, carrega, paradoxalmente, o que talvez seja um dos relatos mais sensíveis de todo o material. Não é apenas a história do animal que se conta ali, mas o gesto simbólico de quem olha e tenta, com poucas palavras, organizar e contar o mundo à sua volta — mesmo quando o mundo se apresenta em sua face mais dura. PALAVREAR.

Esse gesto nos remete à leitura de Silva Sobrinho (2021), para quem a imagem, mais do que representação, é acontecimento e produção de sentidos. Fotografias são também discursos, atravessados pela história, e nesse sentido, todas as fotografias dos alunos, captadas para uma atividade escolar, e parte delas analisadas aqui num pequeno gesto de interpretação, não se limitaram a registros, mas representam a vida, transformação e memória, porque

a imagem fotográfica pode ser entendida como uma forma de refletir radicalmente sobre o real. Em seu caráter vai às raízes, tem sua gênese nas contradições da sociabilidade e, ao mesmo tempo, como efeito de retorno, ela se inscreve nessas contradições que a constituíram. Assim, as imagens produzem efeitos sentidos entre os sujeitos em condições sócio-históricas determinadas e projetam luzes sobre as alternativas históricas (Silva Sobrinho, 2021, p. 289).

4.3.5 O que os olhos escolheram dizer – imagens como gesto de leitura

A partir da leitura atenta de duas análises de Silva Sobrinho (2015; 2021), em que o autor constrói uma reflexão densa e potente sobre imagem, discurso e crítica social, tornou-se possível lançar um olhar mais apurado sobre as fotografias produzidas pelos alunos. A obra desse autor, alicerçada em uma sólida tradição filosófica e nos fundamentos da análise do discurso, ampliou nossos horizontes

interpretativos e nos fez compreender que essas imagens não se limitam a representar uma realidade.

Portanto, ao registrarem cenas que, para eles, fazem parte da banalidade do cotidiano, os alunos também escolheram o que deveria permanecer, o que merecia ser lembrado e compartilhado. Suas câmeras, assim, não fizeram uma simples tarefa escolar, mas funcionaram como instrumentos de linguagem e resistência, revelando, nas aridez das imagens colhidas - um sertão vivido, ora seco e áspero, ora encantado, mas sempre real.

4.3.6 Corpo da turma, corpo do texto – uma fotografia do processo

Figura 28 – Alunos e pesquisadora posando para foto após oficina da



Fonte: Autora, 2023.

Encerramos este passo com a imagem que talvez mais traduza o espírito dessa etapa da sequência – a motivação - primeiro passo para mergulharmos em outras leituras, mas na memória de todos nós, alunos e professora-pesquisadora, permanecerá o quadro onde foram colocadas as imagens, palavras e afetos que brotaram da oficina. A fotografia, captada ao fim da atividade, revela muito mais que rostos cansados, mas risonhos - ela guarda o calor de um processo vivido coletiva e intensamente, onde cada aluno pôde enxergar-se como sujeito de linguagem, autor do seu próprio chão. Ao fundo, o mural com as fotografias resiste como paisagem

simbólica da experiência: ali estão seus olhares, suas escolhas e seus dizeres — agora, também parte da história desta pesquisa.

4.4 Análise discursiva dos textos dos alunos – reescrita do final do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”

A maioria dos textos reescritos pelos alunos apresentaram uma nova possibilidade de desfecho para o conto original de Mia Couto, deslocando significativamente os sentidos construídos durante a leitura do texto original. No conto, o protagonista Azarias é marcado por uma trajetória de sofrimento e perda, mas nos textos dos alunos, Azarias ganha outros caminhos. Em vez da morte, alguns imaginaram que ele era acolhido, salvo, cuidado por alguém; casava, era amado, “virava” advogado, e até mesmo um escritor que contaria sua história. Outros o fizeram reagir, se libertar, encontrar uma saída.

E foi aqui que percebi que, para além das histórias que essa atividade, a princípio, deveria trazer, sobre os espaços dos alunos, que foi o objetivo da motivação com as fotos dos lugares deles, tomou um novo percurso, pois o que pareceu um erro da sequência didática elaborado pela autora, que não conseguiu mensurar o tempo a possibilitar aquela escrita, tornou-se um trabalho sensível, possível ao trabalharmos com textos como o dessa coletânea, e especialmente nos contos analisados, em que

[...] são abordados, de forma sensível e poética, os dramas e desejos de crianças moçambicanas, abrindo, assim, ao leitor um amplo espectro para a leitura de fruição. Uma característica comum a quase todos os contos da coletânea é o fato de as narrativas não apresentarem um enredo explícito sobre as fatalidades e desilusões que se abatem sobre as crianças e os jovens. No final do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, o menino Azarias abraça o raio de fogo da mitológica ave ndlati, em uma narração metafórica sobre o entendimento da criança da própria morte ao pisar numa mina terrestre enterrada (Ignatti, 2018, p. 12).

Já na versão produzida pelos alunos, há uma reconstrução simbólica do fim da história, que mostra o desejo de uma família que acolhe, a reconciliação familiar, o carinho da avó e do tio diante da orfandade do menino, o acesso natural à escola e a valorização da educação, assim como a realização de um futuro promissor para Azarias. Bem diferente daquela dolorosa e brutal premonição do tio Raul quando lhe “advinha-lhe o futuro: – Este, da maneira que vive misturado com a criação há-de casar com uma vaca” (Couto, 2018, p. 12).

Esse gesto de reescrita não é neutro. Como afirma Orlandi (2020), "os sentidos se deslocam quando as condições de produção mudam" (p. 44). Nesse caso, a nova condição de produção é a do aluno-leitor, que, ao reinterpretar o final, opera deslocamentos que revelam sua posição de sujeito: alguém que lê o texto a partir de sua realidade, de seus desejos, e de uma memória discursiva que valoriza o afeto, a harmonia familiar e o acesso à escola como conquista.

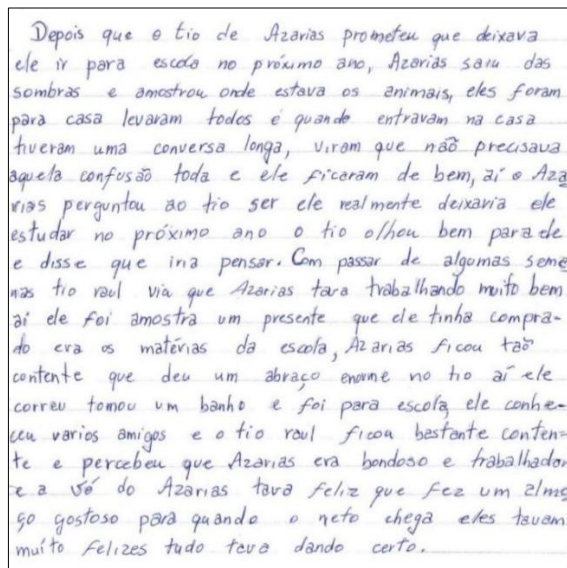
4.4.1 O sujeito-leitor e a produção de sentidos

Para nós, o aluno se posiciona como sujeito interpretante ao não apenas reproduzir o enredo do conto, mas ao reinscrevê-lo com novos sentidos. Como afirma Orlandi, "interpretar é sempre deslocar o sentido, é fazer funcionar o texto de maneira diferente" (Orlandi, 2020, p. 44).

Enquanto o final do conto se distancia da reprodução, que diz respeito à repetição dos sentidos dominantes (Orlandi, 2020) quando o sujeito se inscreve num discurso já estabilizado, o final proposto revela que, para esse sujeito-leitor, a experiência do texto¹² reverberou em termos positivos: a educação aparece como possibilidade de transformação social, de um lugar de alegria(s), e o bem-querer familiar é redimensionado como espaço de reparação simbólica e natural, distanciando-se da reprodução e da aceitação de sentidos prontos.

Figura 29 – Produção 1 do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata"

¹² Decidimos manter o texto dos alunos sem as possíveis correções, assumindo a não rigidez gramatical, e nem a necessária correção ortográfica, próprias da linguagem coloquial oral, visto que boa parte da sequência didática obteve êxito nas conversas, na prática oral em sala de aula.



Depois que o tio de Azarias prometeu que deixava ele ir para escola no próximo ano, Azarias saiu das sombras e mostrou onde estava os animais, eles foram para casa levaram todos e quando entravam na casa tiveram uma conversa longa, viram que não precisava aquela confusão toda e ele ficaram de bem, aí o Azarias perguntou ao tio se ele realmente deixaria ele estudar no próximo ano o tio olhou bem para ele e disse que iria pensar. Com passar de algumas semanas tio Raul via que Azarias tava trabalhando muito bem aí ele foi mostra um presente que ele tinha comprado era os matérias da escola, Azarias ficou tão contente que deu um abraço enorme no tio aí ele correu tomou um banho e foi para escola, ele conheceu vários amigos e o tio raul ficou bastante contente e percebeu que Azarias era bondoso e trabalhador e a mãe do Azarias tava feliz que fez um almoço gostoso para quando o neto chega eles tavam muito felizes tudo tava dando certo.

Fonte: Autora, 2023.

Transcrição do texto da aluna 9¹³

Depois que o tio de Azarias prometeu que deixava ele ir para escola no próximo ano, Azarias saiu e mostrou onde estava os animais, eles foram para casa levaram todos e quando entravam na casa tiveram uma conversa longa, viram que não precisava aquela confusão toda e ele ficaram de bem, aí o Azarias perguntou ao tio se ele realmente deixaria ele estudar no próximo ano o tio olhou bem para ele e disse que iria pensar. Com passar de algumas semanas tio Raul via que Azarias tava trabalhando muito bem aí ele foi mostra um presente que ele tinha comprado era os matérias da escola, Azarias ficou tão contente que deu um abraço enorme no tio aí ele correu tomou um banho e foi para escola, ele conheceu vários amigos e o tio raul ficou bastante contente e percebeu que Azarias era bondoso e trabalhador e a mãe do Azarias tava feliz que fez um almoço gostoso para quando o neto chega eles tavam muito felizes tudo tava dando certo.

Essa produção de sentido não nasce do acaso, mas é sustentada por formações discursivas que organizam o dizer do aluno — discursos sobre família, trabalho, escola, infância, ajudar em casa etc. Ao propor um final feliz, o aluno se inscreve em uma memória que reconhece o valor da escola e da superação dos conflitos, revelando também o desejo de receber e de dar carinho, algo que possivelmente é natural em suas relações familiares: “*deu um abraço enorme no tio*”, recusando, assim, o final trágico como destino inevitável daquele menino, reescrevendo àquela realidade, talvez a partir de sua própria vivência ou daquilo que lhe foi socialmente ensinado como “final alegre”. Enfim, o aluno consegue — palavrear — ressignificando o texto.

¹³ Para fins dessa análise utilizamos números para identificar as produções e para não comprometer as identidades dos alunos e preservar suas imagens.

Se, ao palavrear o aluno(a) não se acomodou no texto, pelo contrário, sentiu-se incomodado por esse, atravessado pela história, ele conseguiu realizar o jogo do texto que se abriu em novas leituras, conforme refletido por Iser (2002, apud Kefalás, 2014, p. 117) e reverberou possíveis gestos de interpretação, foi porque assim o texto lhes permitiu

Entrar no jogo do texto é uma ação que convoca o leitor ao movimento, à criação de sentidos possíveis diante do que está dado pelo texto; se o leitor entra no jogo, ele participa do movimento da própria língua que a escritura literária parece muitas vezes querer gerar ao performatizar a vida ou cenas da vida em palavras (Kefalás, 2014, p. 117-118).

Isso mostra que, ao acolher o tio e transformar a cena trágica em um desfecho de afeto, o aluno “entra no jogo do texto”, movimentando a língua e criando seus próprios sentidos, tal como Iser descreve. E nesse movimento, ele conseguiu efetivamente – (re)significar o texto.

4.4.2 Memória discursiva e reverberações do texto

O gesto interpretativo da aluna ativa certas memórias discursivas compartilhadas culturalmente, como a ideia de que “o esforço é recompensado” ou de que “a escola é um caminho para um futuro melhor”. Essas memórias, como explica Orlandi, não são apenas lembranças pessoais, mas inscrições ideológicas que organizam os modos de significar o mundo: “A memória discursiva é aquilo que permite que os sentidos não comecem do zero” (Orlandi, 2012, p. 46).

Azarias, que no conto original morre esmagado por um “clarão”, na metáfora no ndlati, aqui, na interpretação da aluna, é reconfigurado como um sujeito ativo, reconhecido, querido, recompensado. O aluno não nega o conflito (há uma “conversa longa”, um “olhar” do tio, uma hesitação), mas reorganiza os efeitos desse conflito em direção a uma resolução satisfatória. Esse movimento evidencia como o texto literário reverbera de forma singular no sujeito-leitor, fazendo emergir sentidos que talvez estivessem silenciados ou apenas insinuados no original. Vejamos um segundo gesto interpretativo, observando os efeitos ideológicos em jogo:

Figura 30 – Produção 2 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”

Quando Azarias perguntou ao seu tio, se ele poderia ir a escola no próximo ano, seu tio ficou furioso, ele não acreditava que Azarias estava realmente pedindo aquilo, justo isto.

Raul depois de ter falado um monte para Azarias, perguntou com muita raiva, e olhando para aquela vasta escuridão.

– Por que Azarias? Porque queres tanto estudar?

Você já tem um trabalho, tem um teto para morar, porque queres gastar sua vida, seu tempo estudando?

E Azarias responde, saindo das sombras:

– Porque este é meu sonho tio, posso ter um trabalho ou um teto para morar, porém sei que com os estudos terei mais sabedoria, e sei que vou poder ter uma vida melhor ao seu lado, e da avó, só preciso de sua aprovação.

O tio, depois de escutar Azarias falando sobre seu sonho de estudar, encheu seus olhos de lágrimas, pois lembrou de sua infância. O que ninguém sabia, era que na infância Raul, sonhava em ser professor, porém deixou seu sonho de lado para seguir os passos de seu pai. Raul percebeu que estava fazendo a mesma coisa que seu pai fez com ele no passado, então seu tio, disse à (sic) Azarias:

– Azarias me perdoe, eu errei com você, eu só pensei em mim, eu não ouvir (sic) o que você realmente queria, vamos voltar para casa, e irei matricula (sic) você na escola que quiser.

Azarias ficou tão feliz com a mudança do seu tio, que saiu com os bois daquela vasta escuridão. Seu tio ajudou Azarias com os bois para que pudessem voltar para casa com segurança.

Assim que chegaram em casa, azarias estava tão animado para frequentar a escola, e disse:

– Acho que não irei conseguir dormir, estou tão ansioso!

Seu tio responde, todo alegre e sorridente:

– Vai dormir Azarias, tens que está desposto (sic) para o grande dia.

E com isso Azarias foi dormir feliz. E seu tio estava com um brilho no olhar, e com um ótimo humor.

Transcrição do texto da aluna A. A. F. L.

Quando Azarias perguntou ao seu tio, se ele poderia ir à escola no próximo ano, seu tio ficou furioso, ele não acreditava que Azarias estava realmente pedindo aquilo, perto dele. Raul depois de ter falado um monte para Azarias, perguntou com muita raiva, e olhando para aquela vasta escuridão. – Por que Azarias? Porque queres tanto estudar? Você já tem um trabalho, tem um teto para morar, porque queres gastar sua vida, seu tempo estudando? E Azarias responde, saindo das sombras: – Porque este é meu sonho tio, posso ter um trabalho ou um teto para morar, porém sei que com os estudos terei mais sabedoria, e sei que vou poder ter uma vida melhor ao seu lado, e da avó, só preciso de sua aprovação.	O tio, depois de escutar Azarias falando sobre seu sonho de estudar, encheu seus olhos de lágrimas, pois lembrou de sua infância. O que ninguém sabia, era que na infância Raul, sonhava em ser professor, porém deixou seu sonho de lado para seguir os passos de seu pai. Raul percebeu que estava fazendo a mesma coisa que seu pai fez com ele no passado, então seu tio, disse à Azarias: – Azarias me perdoe, eu errei com você, eu só pensei em mim, eu não ouvir o que você realmente queria, vamos voltar para casa, e irei matricula você na escola que quiser. Azarias ficou tão feliz com a mudança do seu tio, que saiu com os bois daquela vasta escuridão. Seu tio ajudou Azarias com os bois para que pudessem voltar para casa com segurança.	Assim que chegaram em casa, Azarias estava tão animado para frequentar a escola, e disse: – Acho que não irei conseguir dormir, estou tão ansioso! Seu tio responde, todo alegre e sorridente: – Vai dormir Azarias, tens que está desposto para o grande dia. E com isso Azarias foi dormir feliz. E seu tio estava com um brilho no olhar, e com um ótimo humor. FIM
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ainda que a fala incorpore nuances coloquiais próprias da oralidade de alunos dessa etapa/série, o que se conta não perde a força. Para além da materialidade linguística, há, nesses pequenos deslizes, a tentativa do aluno-escritor de se fazer entender com os recursos de que dispõe – lembrando que estamos falando de estudantes de 9º ano –, um sujeito que, com as palavras que tem, busca dar forma ao que sente. “Ficaram de bem” não é apenas uma expressão comum entre os jovens

dessa região: é afeto em construção, é o desejo de remendar feridas que, no conto original, ficaram abertas pelo silêncio dos adultos.

Como já sabemos, o conto de Mia Couto tem um final trágico para seu protagonista, mas aqui a reescrita é marcada pela não aceitação desse final. Nessa reescrita, tio Raul, inicialmente um homem bruto e desumano diante do sobrinho órfão, é humanizado diante da fala de Azarias ao dizer

“– Porque este é meu sonho tio, posso ter um trabalho ou um teto para morar, porém sei que com os estudos terei mais sabedoria, e sei que vou poder ter uma vida melhor ao seu lado, e da avó, só preciso de sua aprovação”, algo que lhe negado, deixado para trás, pois “deixou seu sonho de lado para seguir os passos de seu pai”, e aqui tio Raul reconhece que estava impondo o mesmo destino ao sobrinho.

Esse gesto transforma o tio Raul em um sujeito humano, que escuta e tem empatia pelo menino, algo ausente na personagem original, onde a fala de Azarias é silenciada pelo destino trágico, ao pisar em uma mina terrestre, quando tentava se esconder da fúria do tio, e é surpreendido pelo destino, numa construção metafórica e lírica da morte da criança, como podemos perceber em

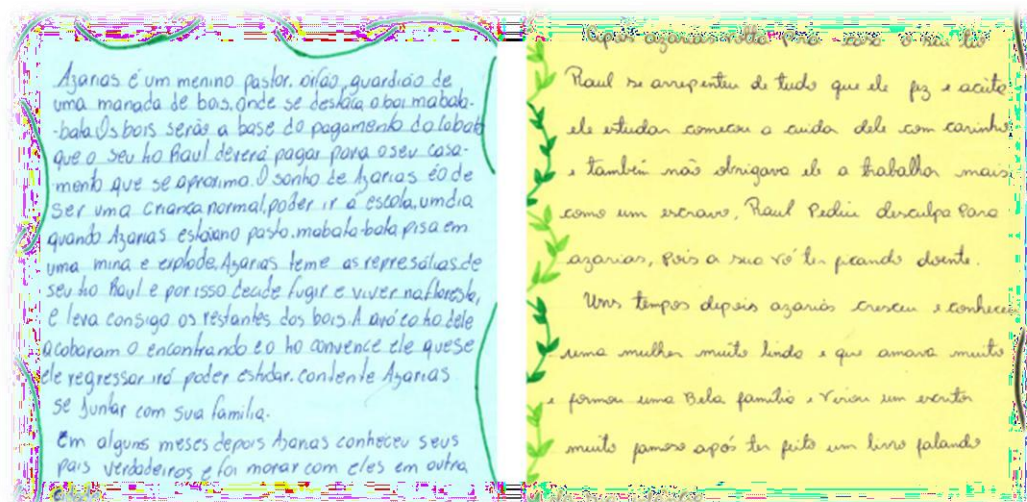
“O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o ndlati, a ave do relâmpago” (Couto, 2018, p. 16).

Essa tragédia abriu portas à interpretação, alunos tão criativos, que, mesmo entre secas e silêncios, carregam em si a semente da palavra e do sonho, como o sonho pela água¹⁴. Ao ter acesso à literatura, esses alunos descobrem caminhos antes inimagináveis, reconhecem-se nas páginas dos livros e percebem que também são autores de suas histórias. Nesse chão árido, onde tantas vezes faltam recursos tão naturais quanto a água em uma pia, a leitura literária floresce como água rara, alimentando imaginários, despertando talentos e revelando a potência de um sujeito que já se reconhece enquanto inventa e reinventa sua história.

4.4.3 Letramento literário: semente da palavra e do sonho

Figura 31 – Produção 3 e 4 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”

¹⁴ Algo que faltou, durante muitos anos, em muitos lares de Inhapi, conforme descrito na seção em que caracterizo o espaço da pesquisa - Travessia até a nascente: a educação em tempos de sede no sertão de Inhapi.



Fonte: Autora, 2023.

Transcrição dos textos dos alunos 3 e 4

Aluno A.V.= Azarias é um menino pastor, órfão, guardião de uma manada de bois, onde se destaca o boi mabala-bata. Os bois serão a base do pagamento do lobato que o seu tio Raul deverá pagar para o seu casamento que se aproxima. O sonho de Azarias é o de ser uma criança normal, poder ir à escola, um dia quando Azarias estava no pasto, mabata-bata pisa em uma mina e explode, Azarias teme as represálias de seu tio Raul e por isso decide fugir e viver na floresta, e leva consigo os restantes dos bois. A avó e o tio dele acabaram o encontrando e o tio convence ele que se ele regressar irá poder estudar. contente Azarias se juntar com sua família. Em alguns meses depois Azarias conheceu seus pais verdadeiros e foi morar com eles em outra cidade.	Aluno I. E. = Após Azarias volta pra casa o seu tio Raul se arrependeu de tudo que ele fez e aceito ele estudar começou a cuida dele com carinho também não obrigava ele a trabalhar mais como um escravo, Raul pediu desculpa para azarias, pois a sua vó tá ficando doente. Uns tempos depois azarias cresceu e conheceu uma mulher muito lindo que amava muito formou uma Bela família e virou um escritor muito famoso após ter feito um livro falando da sua infância.
---	--

Assim como na maioria das produções dos alunos, na produção dos estudantes 3 e 4 também a reescrita se configurou como gesto de interpretação, autoria e resistência. O desconforto/incômodo dos alunos com o final trágico do conto não é um simples desejo de final feliz, mas um gesto interpretativo, atravessado por suas próprias experiências de mundo, suas expectativas e sua visão de justiça. Aqui

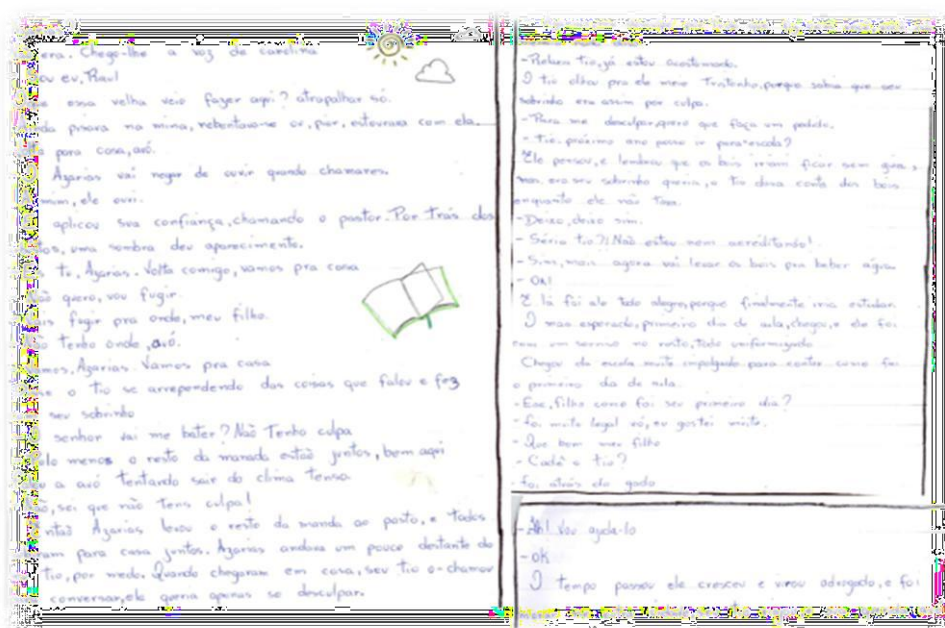
também, ao mudar o desfecho da história, o aluno se torna autor de um novo dizer: que rompe com a lógica da morte e propõe um futuro para Azarias. Essa reescrita mostra o desejo natural pela escola, de reencontro com a família: “Em alguns meses depois Azarias conheceu seus pais verdadeiros e foi morar com eles em outra cidade”.

De modo semelhante, a produção do estudante 4, outro caminho nos foi apontado. Aqui, a aluna apostou num final cheio de reparações: tem perdão, tem cuidado, tem escola/estudo, tem amor e até sucesso no futuro de Azarias. Também é possível perceber que há neste ponto de vista mais do que ficção — tem sonho, tem vontade de ver as coisas darem certo na vida daquele menino. “Tempos depois azarias cresceu e conheceu uma mulher muito lindo que amava muito formou uma Bela família e virou um escritor muito famoso após ter feito um livro falando da sua infância”.

Essas (re)escrituras comprovam o poder formativo da escola ao proporcionar a leitura e a escrita de textos literários, É no ambiente escolar que os alunos ganham repertório, ferramentas de reflexão e espaço para elaborar sentidos próprios, transformando as narrativas lidas em experiências vivas de autoria e pertencimento. Enfim, palavreadam.

4.4.4 Palavra que transforma: o poder do diálogo na escrita do aluno

Figura 32 – Produção 5 e 6 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”



Fonte: Autora, 2023.

Transcrição do texto do aluno 5.

[...] Disse o tio, se arrependendo das coisas que falou e fez com seu sobrinho.

— O senhor vai me bater? Não tenho culpa

— Pelo menos o resto do manada estão juntos, bem aqui

Falou a avó tentando sair do clima tenso

—Não, sei que não tens culpa!

Então Azarias levou o resto da manda ao pasto, e todos subiram para casa juntos. Azarias andava um pouco distante do seu tio, por medo. Quando chegaram em casa, seu tio o chamou para conversar, ele queria se desculpar.

—Azarias, me desculpe por tudo que fiz com você, você não merecia nada disso.

—Relaxa tio, já estou acostumado.

O tio olhou para ele meio tristonho, porque sabia que seu sobrinho era assim por culpa.

—Para me desculpar, quero que faça um pedido.

—Tio, próximo ano posso ir para a escola?

Ele pensou, e lembrou que os bois iriam ficar sem guia, mas era seu sobrinho queria, o tio dava conta dos bois enquanto ele não tava.

—Deixo, deixo sim.

—Sério tio?! Não estou acreditando!

—Sim, mas agora vai levar os bois para beber água.

—Ok!

E lá foi ele todo alegre, porque finalmente iria estudar.

O mais esperado, primeiro dia de aula chegou e ele foi com um sorriso no rosto, todo uniformizado

Chegou da escola muito empolgado para contar como foi o primeiro dia de aula.

— Eae, filho como foi seu primeiro dia?

— foi muito legal vó, eu gostei muito.

—Que bom meu filho

—Cadê o tio?

—foi atrás do gado

—Ah! Vou ajuda-lo

—Ok

O tempo passou ele cresceu e virou advogado, e foi morar ne outra cidade, seu tio viajou, e sua queria avó faleceu, mais ele a guarda no coração.

Ao escolher reescrever o conto a partir do diálogo, que também existe no conto original, o estudante 5 parece ter feito mais do que apenas criar um novo final, como nos anteriores, a aluna aqui dá continuidade a partir da leitura do conto, e muda a partir do diálogo em que o tio fala, no conto original: — “Vamos Azarias. Vamos pra casa”. Nesse momento o narrador muda totalmente a resposta quando começa seu texto:

“Disse o tio, se arrependendo das coisas que falou e fez com seu sobrinho...”

Esse gesto de escrita reflete o sonho coletivo de encenar a história: todos queriam ser diretores, cenógrafos, figurinistas, protagonistas e vilões (antagonistas), recriando o conto como experiência viva.

De fato, não só essa aluna, mas os demais alunos também sabiam do sonho dessa professora em encenar aquela história, de ver aquele conto sendo encenado por eles. Era uma ideia que rondava nossas conversas... eles fariam tudo: seriam os

diretores, cenógrafos, figurinista, protagonistas e antagonistas na recriação daquela história. Criariam outro cenário para aquela história. O texto, nesse movimento e envolvimento, tornava-se um lugar de interpretação e reaparição do mundo.

—Azarias, me desculpe por tudo que fiz com você, você não merecia nada disso.

—Relaxa tio, já estou acostumado.

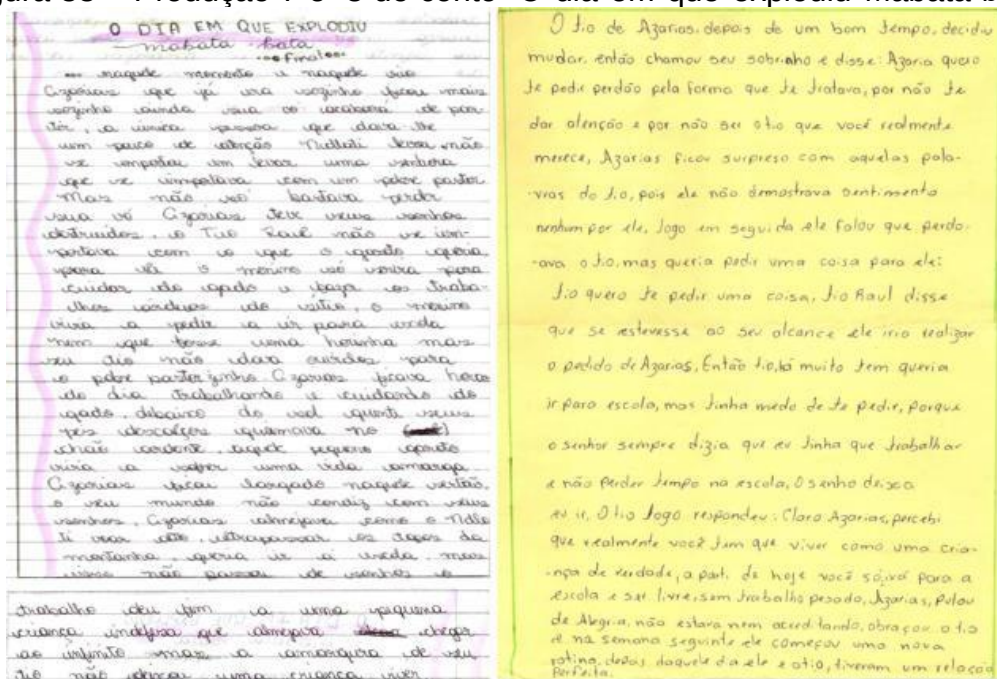
O tio olhou para ele meio tristonho, porque sabia que seu sobrinho era assim por culpa.

—Para me desculpar, quero que faça um pedido.

—Tio, próximo ano posso ir para a escola?"

Nessa dimensão, é pertinente recordar o alerta de Kefalás (2014, p. 116), para quem não devemos nessa dimensão retirar a experiência do aluno leitor, (nem do professor) porque aqui essa experiência é “justamente o espaço de conquista do texto”. Segundo reflete essa autora, não devemos reduzir “a leitura a tarefas mecânicas – decodificar, memorizar dados, cumprir etapas”, sob o risco de excluirmos o leitor do próprio jogo do texto. Essa “incontrolabilidade” em que sempre escapa algo ao domínio do leitor (Iser, 2002, p. 114 *apud* Kefalás, 2014, p. 117) é o que produz diferença e onde o leitor encontra ecos a cada leitura. Para jogar esse jogo, é preciso tempo, espaço e vontade de “viajar” pelos universos sonoros e visuais da escrita, compondo “mapas interpretativos” e novas narrativas. E foi justamente esse espaço e criação que os estudantes 5 e 6 trouxeram para a sala de aula: ao reescrever o final de Mabata-bata, os alunos(as) se apropriaram ativamente do texto, celebrando a aberturada da obra, afirmando o papel transformador da escola na formação de leitores autores críticos e reflexivos, e nos presentearam com seu palavrear.

Figura 33 – Produção 7 e 8 do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”



Fonte: Autora/2023

Transcrição dos textos dos alunos 7 e 8

B.B = naquele momento e naquele dia Azarias que já era sozinho ficou mais sozinho ainda sua vó acabara de partir, a única pessoa que dava-lhe um pouco de atenção ndlati levou. Não se que importava de levar uma senhora que se importava com o pobre pastor mas não só bastava perder sua Azarias teve seus sonhos destruídos. o Tio Raul não se importava com o que o garoto queria, para ele o menino só servia para cuidar do gado e fazer os trabalhos árduos do sítio, o menino vivia a pedir para ir para escola nem que fosse uma horinha mas seu tio não dava ouvido para o pobre pastorzinho. Azarias ficava hora do dia trabalhando e cuidando do gado, debaixo do sol quente seus pés descalços queimavam no chão ardente. Aquele pequeno garoto vivia a sofrer uma vida amarga. Azarias ficou largado naquele sertão, o seu mundo não condiz com seus sonhos, Azarias almejava como o ndlati voar alto, ultrapassar os topos da montanha queria ir a escola, mas isso não passou de sonhos o trabalho deu fim a uma pequena criança indefesa que almejava chegar ao infinito mas a amargura de seu tio não deixou uma criança viver.

B.S. = O tio de Azarias, depois de um bom tempo, decidiu mudar, então chamou seu sobrinho e disse: Azaria quero te pedir perdão pela forma que te tratava, por não te dar atenção e por não ser o tio que você realmente merece, Azarias ficou surpreso com aquelas palavras do tio, pois ele não demonstrava sentimento nenhum por ele, logo em seguida ele falou que perdoava o tio, mas queria pedir uma coisa para ele: tio quero te pedir uma coisa, tio Raul disse que se estivesse ao seu alcance ele iria realizar o pedido de Azarias, Então tio, há muito tempo queria ir para escola, mas tinha medo de te pedir, porque o senhor sempre dizia que eu tinha que trabalhar e não perder tempo na escola, O senhor deixa eu ir, O tio logo respondeu: Claro Azarias, percebi que realmente você tem que viver como uma Criança de verdade, a partir de hoje você só irá para a escola e ser livre, sem trabalho pesado, Azarias, pulou de Alegria, não estava nem acreditando, abraçou o tio e na semana seguinte ele começou uma nova rotina, depois daquele dia ele e o tio, tiveram um relação perfeita.

Na produção desses alunos, diferente do que apareceu na maioria das reescritas, surge algo diferente e forte. A reescrita dessa aluna caminha na direção

oposta: em vez de aliviar, ela amplia o sofrimento que já estava no conto original. A história começa no luto pela avó... e daí em diante, vai se desdobrando numa espécie de espiral de perdas, até tocar num ponto que talvez seja o mais denso de todos: o abandono. E, junto dele, aquela frustração de um sonho que não acontece. Que não se cumpre.

Na forma como ela escreve, parece que há uma dor que escapa da página. Não se trata apenas de inventar um novo final — não mesmo. É algo mais, como diria Oliveira: o que essa aluna faz é deixar a leitura atravessar seu corpo e a memória. Ela não tenta salvar Azarias... ela aceita o destino daquele menino, aponta um culpado sem rodeios: “a amargura de seu tio não deixou uma criança viver”. Simples e direto assim. É aí que o texto do estudante 5 deixa de ser só uma reescrita e vira gesto de interpretação. Gesto estético, político e profundo, como permite o letramento literário (Cosson, 2014). Esse estudante não apenas leu o conto. Ela devolveu a ele uma outra história — marcada pelos ecos do seu próprio mundo.

Do mesmo modo, no texto ao lado, o aluno B. S. também reescreveu seu final para o conto como uma tentativa de consertar com palavras o que a vida não deu tempo de ajeitar para Azarias. No entanto, aqui foca num possível arrependimento do tio Raul e no perdão concedido por Azarias, onde com imensa surpresa, o menino aponta a necessidade do personagem encontrar, pela primeira vez, acolhimento e escuta: “O tio logo respondeu: Claro Azarias, percebi que realmente você tem que viver como uma Criança de verdade, a parti de hoje você só irá para a escola e ser livre, sem trabalho pesado, Azarias, pulou de Alegria, não estava nem acreditando, abraçou o tio e na semana seguinte ele começou uma nova rotina, depois daquele dia ele e o tio, tiveram um relação perfeita”.

A narrativa segue a lógica de um final feliz da maioria dos outros alunos, onde o conflito se desfaz e a escola aparece como conquista libertadora. Ainda que o texto do aluno possua semelhanças com outros já produzidos, o que se destaca nessa reescrita é o desejo claro de escuta e de afeto, numa vontade de reescrever o mundo, não apenas o texto. Azarias, enfim, pode ser criança. E, ao ser ouvido, encontra lugar para sonhar.

4.4.5 A ideologia na interpretação – dizeres autorizados e sentidos possíveis

A análise discursiva nos permitiu observar os efeitos ideológicos em jogo na produção desse texto. A harmonia familiar, frequentar a escola como uma recompensa pelo comportamento, a figura do tio Raul como sujeito que muda de atitude — todos esses elementos refletem discursos sociais de valorização do esforço e da bondade, como se o reconhecimento daquela criança estivesse condicionado à sua conduta exemplar, como se assim fossem as recompensas deles próprios.

Há, portanto, uma tensão entre resistência e reprodução: o aluno resiste ao desfecho trágico da personagem, mas também reinscreve Azarias em uma nova jornada, na qual seu “direito” à educação, que é algo tido como absurdo para seu tio, como podemos perceber no início do texto da aluna, que começa com - “Quando Azarias perguntou ao seu tio, se ele poderia ir a escola no próximo ano, seu tio ficou furioso, ele não acreditava que Azarias estava realmente *“pedindo aquilo, justo isto”* (grifos nossos).

Esse direito à educação só é reconhecido após ele garantir que continuará ajudando o tio, como no conto original já é dito, e como podemos perceber na reescrita *“Azarias ficou tão feliz com a mudança do seu tio, que saiu com os bois daquela vasta escuridão”*.

Esse movimento revelou-nos o funcionamento da ideologia do discurso escolar e familiar: há uma memória de que a recompensa vem do bom comportamento, da obediência e da ajuda em casa — sentidos que o aluno retoma, talvez sem ter plena consciência de que os está reproduzindo. No dizer de Orlandi (1996, p. 75) “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação”.

De acordo com Orlandi (1996, p. 97), o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, e nesse caso, os textos dos alunos, ao reescreverem o final do conto de Mia Couto, constituíram-se como um gesto de leitura interpretativo profundamente atravessado por suas condições de produção: seu lugar de aluno, sua experiência com o mundo, sua relação com a escola, com a família e com os discursos que lhe foram transmitidos.

A concepção e o sentido da escola, da facilidade e a quase obrigatoriedade na vida de um aluno brasileiro, mesmo inscrito em uma região do semiárido alagoano, se afasta, tangencialmente, da realidade educacional de Moçambique, país onde é ambientado o conto lido, e cuja universalização do acesso à educação ainda é um desafio, sobretudo nas áreas rurais e nas províncias, onde é possível encontrar salas

de aula funcionando embaixo de árvores¹⁵, enquanto no Brasil a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos e a escola é vista, por muitos alunos, como parte do percurso natural de suas vidas, assim como uma forma de socialização e de alcançar uma vida melhor, como aparece na fala e nos textos de alguns.

Pensamos a reescrita, nesse contexto, como uma oportunidade de o aluno-leitor-escrevente visitar a escola a partir do seu próprio lugar no mundo — não como um espaço distante ou inatingível, mas como algo que pode, sim, lhe pertencer. Nesse processo, a imagem da escola deixa de ser privilégio dos “filhos dos outros (que) tinham direito à escola. Não ele, ele não era uma criança” (Couto, 2018, p. 12), como diz Azarias, personagem do conto trabalhado em nossa proposta de letramento literário. Ao retomar essa narrativa, o aluno tem a chance de aproximá-la de sua realidade, ressignificando com marcas do seu cotidiano e da sua experiência de vida.

Por outro lado, é importante lembrar que o discurso tem um papel ativo na constituição dos sujeitos, mesmo quando aparenta deixá-los no centro da cena. Como aponta Orlandi (2009, p. 33), “os sujeitos não são mestres de seus significados, mas produzem simultaneamente efeitos de sentido com base nas condições ideológicas e discursivas em que estão inscritos”. Ao entrar em contato com a literatura, o aluno não apenas interpreta um texto: ele o habita, responde a ele, e nesse movimento é também afetado por forças sociais e simbólicas que ora lhe dão voz, ora lhe impõem silêncios.

Quando olhamos para o texto literário sob essa perspectiva, ele se revela como uma ferramenta potente de formação crítica. Ele convida o aluno a lidar com a linguagem em sua complexidade, com sentidos que se desdobram, se contradizem, se movem — e, nesse encontro, abre espaço para que o estudante possa afirmar sua presença no mundo com mais consciência, sensibilidade e reflexão.

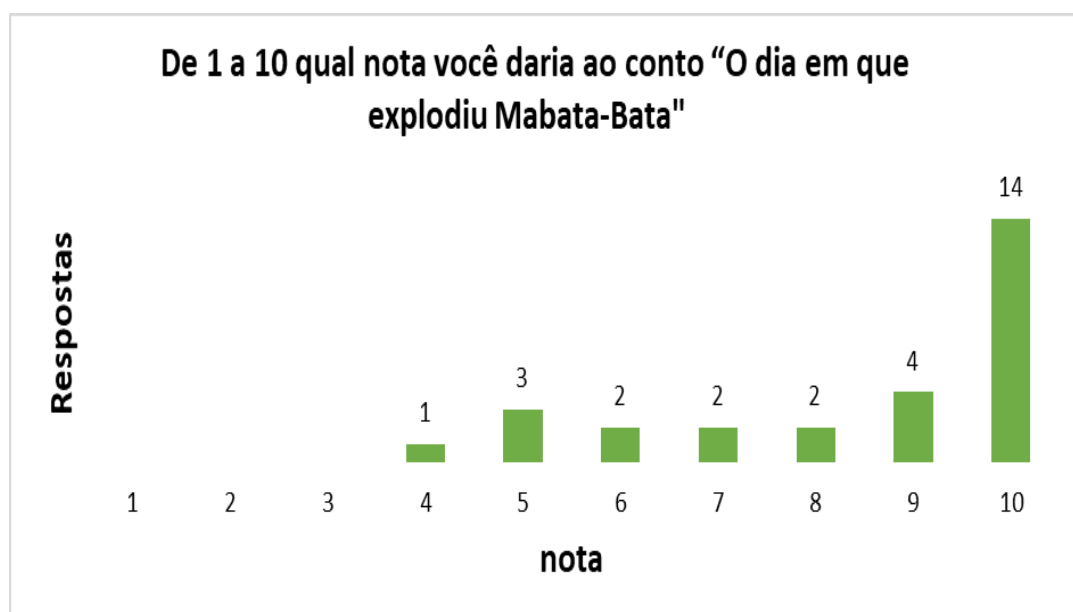
Enquanto a análise do discurso permitiu compreender que esses textos não apenas disseram algo sobre o conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, mas também dizem um tanto sobre o próprio sujeito que o reescreveu, e sobre o funcionamento da linguagem em suas práticas sociais. Os alunos não apenas leram os contos de Mia Couto, mas os ressignificaram — e ao fazer isso, revelaram-se como sujeito de linguagem e de história, e em suas reescritas a busca pela felicidade, pela alegria que deveria ser inerente à infância, assim como parecem ter encontrado a chave e penetrado “surdamente no reino das palavras”.

¹⁵ Em árvores que são salas de aula.

É nesse gesto de reescrever — não só o texto, mas também o destino de um personagem — que percebo a força do trabalho com o letramento literário. Quando um estudante escolhe mudar um final triste, ele está também dizendo que gostaria que o mundo também fosse diferente. E é nesse ponto que a literatura, a leitura e a escrita se encontram com o que há de mais humano no processo de aprender.

Depois das reescritas e das conversas partilhadas em torno do conto, senti que era preciso fazer uma pausa e escutar os alunos de outro modo. Quis saber o acharam da leitura como experiência, se a história os tocara, se a levariam consigo, se a indicariam a outros. Pedi, então, que dessem uma nota ao conto — não como julgamento, mas como tradução possível de um sentir. O gráfico que se apresenta revela, com sua linguagem precisa, que “O dia em que explodiu Mabata-Bata” deixou marcas.

Gráfico 5 Percepção dos alunos sobre o conto “O dia em que explodiu Mabata-bata



Fonte: Autora, 2023.

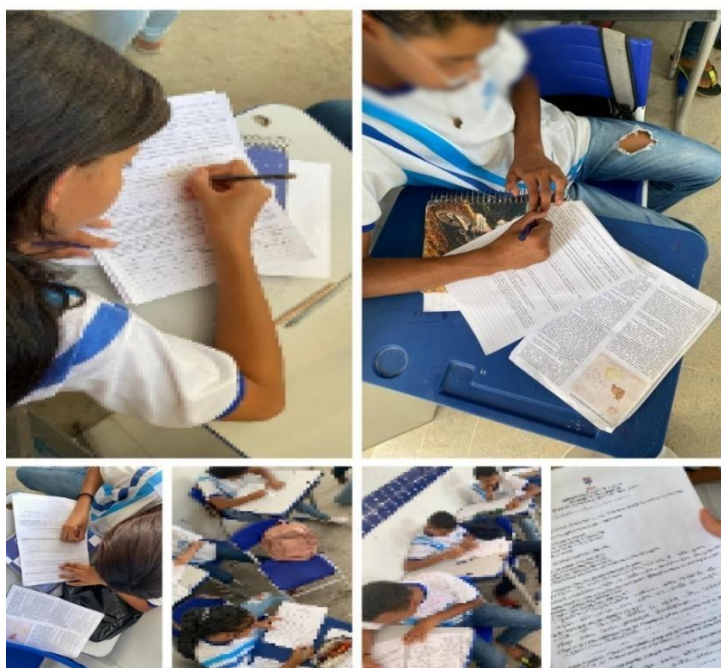
A concentração expressiva de notas máximas nos fala de um texto que reverberou fundo, que talvez tenha encontrado frestas de identificação e de espanto, e de negação. Muitos alunos, ao lerem a trajetória de Azarias, pareciam reconhecer ali algo de si mesmos — seus silêncios, seus sonhos, suas lutas invisíveis. Mais do

que gostar ou não, eles reconheceram a história do menino como espelho de suas próprias realidades.

4.4.6 Breves considerações sobre a interpretação do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”

Ao analisarmos essas produções à luz da Análise do Discurso, como propõe Orlandi (2020), percebemos que cada aluno se posiciona a partir de suas condições de produção, de sua história de leitura e de sua escuta. Suas vozes, mesmo quando marcadas por silêncios, desvios ou hesitações, são discursos potentes — que dizem muito sobre quem lê e sobre como o mundo é lido. É nesse movimento entre o texto literário e o sujeito-leitor que o letramento literário cumpre seu papel mais bonito: formar leitores que não apenas leem histórias, mas que também ousam reescrevê-las.

Figura 34 – Alunos em sala durante a oficina de interpretação do texto *O dia em que explodiu Mabata-bata*



Fonte: Autora, 2023.

Encerrar este capítulo é como fechar um livro de muitas camadas que foram escritas a muitas mãos — pelos alunos, pelo texto literário, pela escuta que a escola precisa cultivar, pela orientação sensível de professores experientes que me despertaram durante as aulas/disciplinas desse mestrado profissionalizante, que me

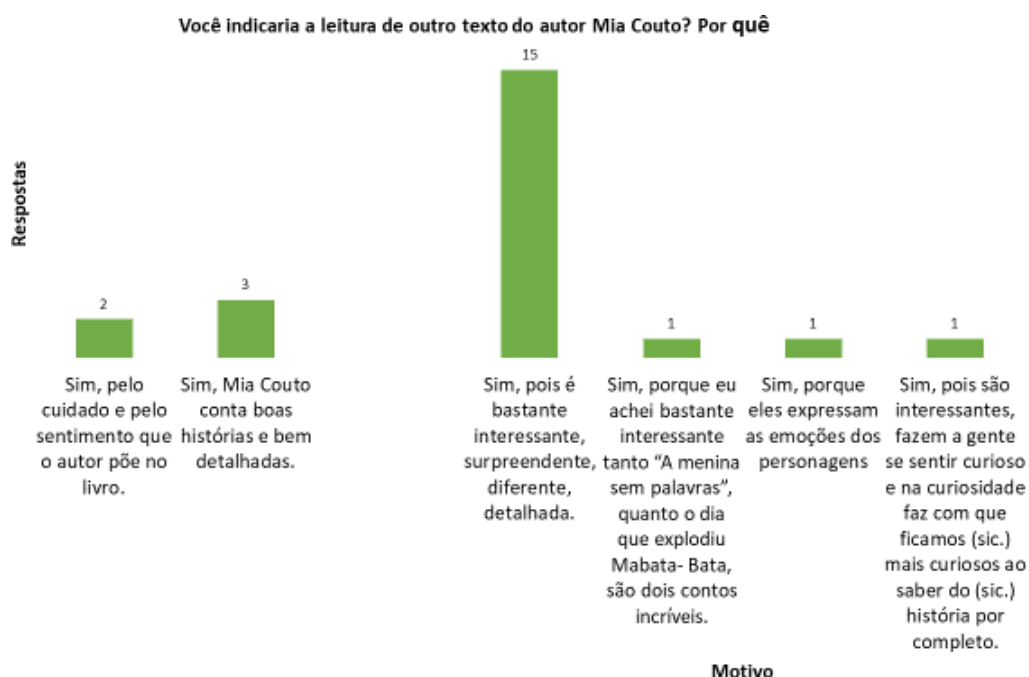
fizeram acreditar que os caminhos do ensino de língua portuguesa são muitos, e que acima de tudo, possibilitou-me pontes infinitas de descobertas na profissão docente.

As respostas e produções analisadas evidenciaram que o letramento literário, na perspectiva da sequência didática de Cosson (2014), vai além da decodificação ou da interpretação tradicional. Eles se tornam um caminho para o estudante se reconhecer como sujeito do discurso, capaz de atribuir sentidos, de deslocar o enredo, de reverberar o texto com suas próprias vivências.

4.4.7 “Efeitos e respostas” à leitura dos contos de Mia Couto pela turma

Antes de apresentarmos o Gráfico 6, vale situar o leitor no percurso dessa intervenção, pois ao propor a leitura dos contos de Mia Couto, pretendíamos não apenas contar histórias, mas instaurar um espaço de diálogo entre o texto e o aluno, para que nossa intervenção fosse completa. Foi nesse terreno de encontro que emergiram inquietações, interpretações e afetos, revelando como a literatura, longe de ser um objeto fechado, lança pontes para a criação de sentidos pessoais.

Gráfico 6 – “Efeitos e respostas”¹⁶ à leitura dos contos de Mia Couto pela turma



Fonte: Autora, 2025.

¹⁶ “Efeitos e respostas” é uma expressão de Iser para se referir ao modelo de análise adotado por ele em *Le Lecteur Implicite* e *L’Acte de Lecture* para analisar o processo de leitura, citado por Compagnon (2012, p. 146).

Após as leituras, as produções dos alunos evidenciaram como a sensação de “incompletude” — termo de Compagnon para descrever o que há de aberto no texto literário — tornou-se oportunidade de criação. O texto, “feito de lacunas, de buracos e de indeterminações”, convidou leitores ávidos a preencher esses vãos com suas próprias vozes, dobrando o sentido original e ecoando interpretações únicas. Para esse teórico, a literatura “existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor” (Compagnon, 2012, p. 147).

Nesse momento vale lembrar que solicitamos aos alunos que indicassem, no apêndice I, que em poucas palavras respondessem o que mais chamou a atenção deles na leitura dos contos de Mia Couto. As justificativas revelam não só o grau de envolvimento com o texto, mas também se indicariam a leitura desse autor.

Observa-se, a partir dos questionamentos do apêndice I, que, 15 dos 28 alunos destacaram com os adjetivos “interessante”, “surpreendente”, “diferente” e “detalhada”, evidenciando que o estilo narrativo rico de Mia Couto foi o fator mais valorizado. Um segundo grupo (5 alunos) enfatizou especificamente a qualidade detalhista das histórias, enquanto outros ressaltaram tanto o cuidado afetivo do autor quanto a capacidade dos contos de despertar “sentimento” e “expressar emoções”. Esses resultados confirmam a potência do texto literário como gerador de engajamento e de múltiplas leituras, sustentando a ideia de Compagnon de que o verdadeiro “objeto literário” só se concretiza na interação singular de cada leitor com o texto. E foi exatamente essa interação que se concretizou em cada traço, em cada palavra, na escrita dos alunos.

É preciso reconhecer que esta intervenção nasceu de um planejamento cuidadoso e com orientações valiosas, em que adaptei as sequências básica e expandida de Cosson (2014) em planos de aula detalhados (ver apêndices D e F) e levei-os à sala com grande entusiasmo. Entretanto, a vida escolar trouxe seus desafios: o cronograma se viu tensionado por avaliações do SAVEAL e do SAEB naquele mesmo ano, e a tão sonhada encenação — ponto de culminância em que os alunos demonstrariam sua apropriação do texto por meio da dramatização, acabou inviabilizada diante de organizações externas da escola ao final daquele ano letivo.

Assim como reconhecemos que as atividades de interpretação escrita (Apêndices F e G), em que constam questões objetivas e subjetivas poderiam, sem prejuízo da aprendizagem ou da concretização do letramento literário, serem mais sucintas e com menor número de questões, E até mesmo serem dispensáveis nesse processo em que a produção e autoria discente já seriam instrumentos avaliativos satisfatórios, complementados pelas produções, participação e debates, produção e encenações, dentre outras atividades.

Mesmo diante desses percalços, acredito que o objetivo central do letramento literário se concretizou no que tinha que ser realizado. Hoje, e mesmo à época, já percebi que as atividades de interpretação eram extensas, e poderiam ser também aplicadas em turmas de Ensino Médio, mas sabia que aqueles alunos estavam preparados para àquela interpretação. Em cada resposta aos apêndices das atividades, assim como nas reescrita dos estudantes vieram à tona interpretações autorais únicas, afetos e sentidos novos, provando que, na tessitura entre texto e experiência de vida, a experiência leitora se firmou viva e transformadora – na escola pública, e com alunos de 9º ano – e possivelmente a tão almejada e “benquista humanização, do tão desejado refinamento das emoções que o fenômeno literário” e desejados por Kefalás (2014, p. 114) pôde nos proporcionar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Miguilim olhou. Nem não podia acreditar!
Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e
diferente, as coisas, as árvores, as caras das
pessoas.

Rosa (1994, p. 541)

Assim como Miguilim, que ao ganhar os óculos vê, enfim, um mundo que sempre esteve ali — mas que seus olhos ainda não sabiam alcançar —, também nós, professores, vamos aprendendo a enxergar de outro jeito: com mais abertura, mais escuta, mais fé na transformação silenciosa que acontece entre as carteiras e as palavras trocadas. Encerrar este trabalho é, sobretudo, admitir que o caminho do letramento literário é feito mais de perguntas do que de respostas, de desvios inesperados, de caminhos resvalosos, que nos desafiam e, não raro, nos ensinam mais do que qualquer certeza.

Ao acompanhar de perto as leituras, escutas e reescritas dos alunos, percebi que o letramento literário só acontece de verdade quando parte de experiências vividas com sentido. Usar a sequência didática proposta por Cosson (2014) me permitiu criar um espaço em que eles pudessem ler, se emocionar, escrever e, em muitos momentos, mudar os rumos da história — não só da que estava no papel, nos meus planos de aulas, tão bem planejados - mas também das que carregavam consigo.

Analisando essas produções com base na perspectiva discursiva de Orlandi (2020), compreendi com mais clareza o que já intuía: cada aluno escreve com o corpo inteiro — com o que viveu, com o que sentiu, com aquilo que o atravessa, mesmo que em silêncio. As palavras que surgem, às vezes simples, outras inesperadas, não são só respostas a um exercício escolar que deve ser corrigido, são tentativas sinceras de nomear o mundo, de pertencer a ele, se reinscreverem através da linguagem, buscando, “lá onde a palavra ainda está nas entranhas da alma” (Rosa, 2011)¹⁷, se fazer ouvir.

Escolher trabalhar com textos que falam de lugares, pessoas e dores reconhecíveis pelos alunos foi, sem dúvida, o que tornou tudo mais verdadeiro.

¹⁷ Em entrevista a Gunter Lorenz.

Quando o universo de uma personagem toca a realidade de quem lê, nasce um tipo de escrita que não busca apenas a atividade escolar, mas que seja capaz de dizer algo que importa. E é nesse gesto — no esforço de escrever com o que se tem por dentro — que a literatura ganha seu espaço mais bonito na escola: o de fazer o aluno se enxergar, se ouvir, e talvez até, pela primeira vez, se sentir parte da história.

Para que o aluno consiga, de verdade, ressignificar sua relação com a linguagem — tanto na fala do dia a dia quanto na escrita que vai surgindo entre uma tentativa e outra — é preciso mais do que ensinar regras. Precisa-se (e isso é urgente) oferecer um espaço onde sua voz não seja apenas permitida, mas esperada. E escutada. Um sujeito crítico, mas também de invenção. Em sala de aula isso nem sempre é visível logo de início. Às vezes o aluno fala baixo, escreve devagar. Tem medo de errar. Mas mesmo assim, ali já está um gesto de linguagem — que merece ser olhado com cuidado. A gente percebe isso nas pequenas escolhas, nas palavras que ele usa, no que evita dizer também. E tudo isso já é dizer.

Foi ao longo desta pesquisa que comecei a ver, mais claramente, esse movimento: alunos se aproximando do texto literário como quem testa a água do mar — ou num rio — com o pé. Primeiro tímidos. Depois, mais confiantes. E quando começaram a reescrever, aí sim: mostraram muito mais do que tinham lido — mostraram o que tinham vivido, sentido, acumulado. Era a leitura deles. Singular, às vezes incompleta, mas ainda assim carregada de sentido.

Além disso, algo que me tocou foi perceber como o conto de Mia Couto (aquela menina sem palavra...) serviu de espelho para muitos. Havia um silêncio ali que eles conheciam bem. E, no esforço para colocar no papel uma nova versão daquela história, eles iam também dando forma às próprias vozes, às próprias dores. Não era só uma reescrita. Foi quase um pedido de escuta.

Desse modo, enquanto a análise do discurso nos permitiu compreender que os textos escritos pelos alunos não apenas disseram algo sobre os contos, ecoaram vivências e despertaram sentidos. Para nós, a intervenção, apesar das falhas, silêncios e faltas, tem sua contribuição no âmbito dos estudos em letramento literário, pois como foi possível ver, ouvir e sentir — houve uma escrita potente dos participantes, que não apenas leram os contos. Eles devolveram a ele uma outra história — marcada pelos trânsitos e ecos do seu próprio mundo. Nesse sentido, esse trabalho se inscreve, efetivamente, no campo das práticas de letramento literário

desenvolvidas no contexto do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e obteve êxito em seu objetivo principal de promover o letramento literário, a interpretação e a escrita de textos com valor literário por alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha do verbo “palavrear” em alguns momentos desta dissertação não é casual: trata-se de um neologismo inspirado na tradição inventiva e na força criadora da linguagem em Mia Couto, autor que conduziu nossa proposta pedagógica. Tal opção reflete a experiência estética e formativa vivida pelos alunos nas atividades realizadas com os contos, ambos da coletânea *A menina sem palavra*: histórias de Mia Couto. Ao dizer que meninos e meninas palavrearam o sertão, compreendemos que, a partir de suas vozes, leituras e escutas atentas, eles (re)significaram esse espaço simbólico: o sertão que habita a obra lida, e o sertão que habita cada um deles. O termo escolhido carrega, portanto, um gesto de criação e de deslocamento, revelando que a literatura, em diálogo com a realidade dos estudantes, produziu ecos em seus discursos e reverberou novos modos de nomear e de existir no mundo.

Assim eu queria minha última aula, que a leitura fosse como os óculos que o Dr. José Lourenço emprestou a Miguilim – personagem de *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa, não apenas para os alunos verem melhor as palavras, mas para enxergarem-se nelas; que fosse também esse espaço de escuta onde meninas e meninos pudessem, enfim, palavrear e ressignificar seus mundos- e, enfim, contar suas histórias.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Secretaria Estadual de Educação, 2019.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico. Carlos Alberto Pinheiro Mendonça: Instituto Arnon de Melo; Simões, Leonardo. **Enciclopédia Municípios de Alagoas**. 3. ed. Maceió: SEPLANDE, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: "limpando o pó das ideias simples"**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 119-140.

BAGNO, Marcos. **O lugar da variação linguística na aula de português: panorama teórico-prático**. II Ciclo de Palestras do GELP-UFCG. YouTube, 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/gelpufcg>. Acesso em: 28 out. 2021.

BALTHASAR, Marisa; Goulart, Shirle. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil: um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Versão Preliminar. Brasília: Inep/MEC, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

_____. Ministério da Educação. **PCNEM**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: mar 2025.

_____. Ministério da Educação. **PCN+**. Disponível em: www.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: set 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALIL, Eduardo; Ligya, Janaina. Processo de criação e escritura de poemas em sala de aula. In: Oliveira, Eliana Kefalás; Moraes, Giselly Lima de; Pepe, Cristina Marcela (Org.). **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANVA. Plataforma de design gráfico online: Canva. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: mar e abr. 2025.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. 1. ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 1987.

COUTO, Mia. Entrevista para o canal Radar da Educação. Entrevistador: Canal Futura. YouTube, 22 nov. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsB3OEoM3iA>. Acesso em: 11 ago. 2024.

DOLZ, Joaquim; Noverraz, Martine; Schneuwly, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1989.

FRANCISCO, Lettera del Santo Padre Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione. 4 ago. 2024. Disponível em: <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2024/08/04/0600/01218.html>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto. Porto Alegre: L&PM, 2002. Versão digital.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IGNATTI, Angela Sivali. **Manual do professor — A menina sem palavra**. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição**. São Paulo: 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

INSTITUTO ÁGUA E SANEAMENTO. **O saneamento em Inhapi** - AL. *Municípios e Saneamento*, Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/al/inhapi>. Acesso em: 9 abr. 2025.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: Jauss, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Letramento e práticas sociais de leitura e escrita**. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Letras vivas: leitura literária e performance na formação do leitor. In: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly Lima de; PEPE, Cristiane Marcela (Org.). **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014. p. 113–126.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277–307, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 10 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Relatório PISA 2018 – Resultados principais**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Sujeitos e seus discursos: uma memória dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. São Paulo: Cosac Naify, 1982.

REVISTA EDUCAÇÃO. Cada vez menos pessoas têm a escola como referência em leitura. São Paulo, 26 dez. 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/12/26/escola-referencia-leitura/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

ROSA, João Guimarães. Ficção completa, em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Vol. 2 (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira).

ROSA, João Guimarães. *Diálogo com Guimarães Rosa: entrevista concedida a Günter Lorenz*. Entrevista de 1965. **Templo Cultural Delfos**, [S. l.], Ano XV, 11 jan. 2011. Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-quimaraes-rosa-entrevista.html>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; Jover-Faleiros, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Valdirenny Bezerra dos. **Carro de boi: manifestação cultural de Inhapi – Alagoas (2009-2019)**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SANTOS, C. D. A.; Lopes, A. A. O trabalho com os conhecimentos linguísticos no livro didático de português (LDP): conteúdos, procedimentos e suas relações com o texto. In: Sales, K. L.; Ribeiro, C. C. (Org.). **Cadernos de Pesquisa da Fale** (livro eletrônico). Maceió-AL: Ed das Autoras, 2021. p. 76-103.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Imagens e não-imagens da velhice na imprensa: formulações que encarnam o discurso, efetivam sentidos e delimitam sujeitos. In: BERNARDO-SANTOS, Wilton James; TFOUNI, Fabio Elias Verdiani (org.). **Discurso, mídia e ensino: entrecruzamentos de abordagens**. Aracaju: Criação, 2015. p. 183–205.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. A imagem fotográfica: o olhar materialista dialético. In: ABRAHÃO E SOUZA, Lucília Maria; ALMEIDA, João Flávio de (org.). **Errância do instante: fotografias de Araquém Alcântara em discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 282–295.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PNLD: o que é e como funciona o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Educação linguística, cidadania e poder face o ensino dos recursos linguísticos e sua variação.** IV Ciclo de Palestras do GELP-UFCG. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/gelpufcg>. Acesso em: 30 mar. 2023.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2022.

TRIPP, David. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Ofício de solicitação/autorização do desenvolvimento da pesquisa na instituição de ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



APÊNDICE A – ofício de solicitação/autorização do desenvolvimento da pesquisa na instituição de ensino

Of. 01/2023

Inhapi – AL, 30 de outubro de 2023

À gestora da Escola Municipal

Sra. Noelma Carvalho da Silva

Vimos por meio deste solicitar de Vossa Senhoria permissão para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que fazem parte do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **LEITURA E (RE)ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO: silêncio e voz em meninas e meninos que precisam palavrear**, de autoria da pesquisadora Maria Cicera dos Santos, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a orientação do Professor Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho e coorientação da Dra. Eliana Kefalás de Oliveira, em uma proposição de intervenção cujo objetivo é promover o letramento literário, bem como possibilitar o compartilhamento do conhecimento acadêmico através da conexão ensino-pesquisa e extensão com a realidade de educandos e da escola, em um movimento tão necessário à atualização profissional do professor(a).

Maria Cicera dos Santos
Mestranda do PROFLETRAS/UFAL

Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho
Orientador
PROFLETRAS-UFAL

Dra. Eliana Kefalás de Oliveira
coorientadora
PROFLETRAS-UFAL

Apêndice B – Termo de autorização para uso de imagem

Eu, _____, portador
(a) da Cédula de Identidade RG nº. _____, responsável pelo aluno
_____, do 9º ano do Ensino
Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário,
localizada à Rua Vereador Cícero Manoel Barbosa, 117, Bairro Tipi, em Inhapi -AL,
AUTORIZO a veiculação de fotos e imagens que incluam meu/minha filho (a) durante
atividades do Projeto de Mestrado intitulado LEITURA E (RE)ESCRITA DO TEXTO
LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO: silêncio e voz em meninas e meninos que precisam
palavrear, de autoria da pesquisadora Maria Cicera dos Santos, mestranda do Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob orientação do Professor Dr. Helson Flávio da
Silva Sobrinho e coorientação da Dra. Eliana Kefalás de Oliveira, em quaisquer meios de
comunicação para fins didáticos, acadêmicos, de pesquisa e divulgação científica sem
quaisquer ônus ou restrições.

A autorização de divulgação das fotos e outras imagens será feita devidamente sombreadas
para dificultar o reconhecimento na publicação do trabalho.

Fica autorizada, para os fins autorais e de veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo
de remuneração.

Inhapi – AL, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Apêndice C – Questionário inicial sobre práticas de leitura do educando

APÊNDICE C – Questionário inicial sobre práticas de leitura do educando

- 1) Você gosta de aulas em que aconteçam leituras? Se sim, de qual(is) tipos de leitura você gosta? Se NÃO, explique o motivo:

- 2) Você se considera um aluno(a) leitora(a)? Se sim, cite um livro ou uma história que você já leu:

- 3) Você já frequentou alguma biblioteca? Se a resposta for sim, qual? Onde?

- 4) Fora da escola, em sua casa ou em outro lugar você costuma ler? Se sim, o que você tem lido?

- 5) Durante sua formação escolar, houve alguém que lhe incentivou a ler? Professor(a), amigo(a), ou familiar? O que você lembra?

- 6) O que você pensa sobre as aulas de Língua Portuguesa? Podem contribuir para você ser um leitor de textos literários, como contos e poesias?

- 7) De 1 a 10 qual sua afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa? Do que você mais gosta e do que menos gosta nessa disciplina?

Apêndice D – Planos de aula do conto 1

PLANOS DE AULA: INÍCIO DA PESQUISA		
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Mestranda-professora: Maria Cicera dos Santos Orientador: Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho Coorientadora: Dra. Eliana Kefalás de Oliveira		
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 9º Ano Turno: Vespertino		
		Período: 04/10/2023 Carga Horária: 1 aula
TEMA DA AULA: Livros que transformam: conhecendo os hábitos de leitura dos alunos		
OBJETIVOS: ✓ Conhecer a realidade leitora do aluno		
PROCEDIMENTOS: Recepcionar a turma e explicar que a aula abordará o poder dos livros e da leitura na nossa vida e será o marco inicial da nossa pesquisa; Exibir o curta-metragem (15 minutos) “ Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore”. Conversa Coletiva - Após o vídeo, abrir uma breve roda de conversa com questões norteadoras, como: ✓ Como o personagem se transformou a partir do contato com os livros? ✓ Que sentimentos o curta provocou em vocês? ✓ Vocês se sentem próximos da experiência do personagem com os livros? Por quê? ✓ Orientar o preenchimento do apêndice B – “Questionário inicial sobre práticas de leitura do educando”, para que deem respostas sinceras e completas		
Descritores: D5: Estabelecer relações entre a leitura de diferentes textos e a formação de opinião. D13: Inferir informações implícitas em textos. D14: Distinguir fato de opinião em textos.		
Habilidades: (EF69LP23) Identificar e analisar práticas de leitura, reconhecendo os diferentes sentidos atribuídos aos textos. (EF69LP20) Analisar efeitos de sentido decorrentes da seleção de recursos expressivos em textos literários e artísticos. (EF69LP24) Desenvolver a escuta sensível de diferentes narrativas, identificando temas, emoções e sentidos.		
Recursos: Data show; Questionário impresso (APÊNDICE B)		
Referências: CURTA-METRAGEM: "Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=siU1QwvAiHU . Acesso em: set/2023.		

PLANOS DE AULA: CONTO 1 - A MENINA SEM PALAVRA		
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário		
Área de Conhecimento: Linguagens		
Componente Curricular: Língua Portuguesa		Período: 05/10
03/11/2023		
Turma(S): 9º Ano	Turno: Vespertino	Carga Horária: 2 aulas
PASSO 1: MOTIVAÇÃO O poder simbólico da arte e da palavra		
OBJETIVOS		
✓ Promover uma aproximação afetiva com a linguagem artística e literária. ✓ Estimular a percepção dos alunos sobre a função transformadora da arte e da palavra. ✓ Preparar o terreno para a leitura do conto de Mia Couto, construindo um repertório inicial de sentidos.		
PROCEDIMENTOS:		
Organizar a sala de forma acolhedora Apresentar o texto “A função da arte”; Promover uma conversa sobre o impacto do texto, explorando sentimentos, imagens evocadas e compreensões iniciais sobre a função da arte e da palavra. Distribuir post-it para que os alunos internalizem sua compreensão sobre o conto lido em forma de um texto narrativo ou poético, com sua impressão – real ou imaginária sobre seu encontro como mar		
OBJETO DO CONHECIMENTO:		
Apreciação e análise de textos literários. Leitura como construção de sentidos. Desenvolver a escuta sensível e a interpretação afetiva de textos. Reconhecer e analisar o uso de recursos expressivos (metáforas, imagens sensoriais) na literatura.		
DESCRITORES		
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.		
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.		
HABILIDADES:		
(EF69LP53) Analisar efeitos de sentido gerados pelo uso da linguagem figurada em textos variados.		
RECURSOS: papel ofício, lápis coloridos, tintas e pinceis, papel 40, post-its coloridos.		
REFERÊNCIAS:		
COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.		
COUTO, Mia. A menina sem palavra. 1. ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.		

PLANOS DE AULA: CONTO 1 - A MENINA SEM PALAVRA	
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 2 aulas	
PASSO 2: INTRODUÇÃO - descobrindo o livro <i>A menina sem palavra</i>	
OBJETIVOS: ✓ Promover o primeiro contato afetivo e sensorial com o objeto-livro; ✓ Estimular a curiosidade e o interesse pelo universo literário de Mia Couto; ✓ Ampliar o repertório de leitura dos estudantes. ✓ Apresentar quem é Mia Couto, de maneira breve e afetiva. ✓ Questionar: Como o lugar de origem de um autor pode influenciar suas histórias?	
PROCEDIMENTOS: Entregar aos alunos os exemplares físicos de <i>A menina sem palavra</i>. Permitir que os alunos explorem a capa e a contracapa da obra de Mia Couto; votação para escolha dos contos, apresentação do autor através do vídeo;	
Objeto do conhecimento: Práticas de leitura: aproximação sensível ao texto literário e construção de repertório cultural.	
Descritores: (EF69LP32): Analisar, em textos literários, o contexto de produção e elementos culturais que constituem a narrativa. (EF69LP49): Estabelecer relações entre informações de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora) para construir sentidos em textos multissemióticos. (EF69LP53): Relacionar aspectos do contexto histórico e cultural de textos literários à construção de seus sentidos.	
Habilidades: (EF69LP32) Analisar, em textos literários, o contexto de produção e elementos culturais que constituem a narrativa. (EF69LP49): Estabelecer relações entre informações de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora) para construir sentidos em textos multissemióticos.	
Recursos: Exemplares físicos de <i>A menina sem palavra</i> (em duplas ou em pequenos grupos) Data show ou televisão Fotografias de Moçambique em slides Trechos de entrevista de Mia Couto	
Referências: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014. COUTO, Mia. Mia Couto fala sobre literatura e identidade. Entrevista concedida ao canal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bsB3OEoM3iA. Publicada em: 28 out. 2014. Acesso em: agosto. 2023.	

PLANOS DE AULA: CONTO 1 - A MENINA SEM PALAVRA	
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma(S): 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 2 aulas	
PASSO 3: LEITURA- O poder simbólico da arte e da palavra	
OBJETIVOS: Promover o contato direto e sensível dos alunos com o texto literário. Estimular a leitura expressiva do conto “A menina sem palavras” do escritor Mia Couto como um “espaço de descobertas”; Explorar a musicalidade, os sentidos e a força simbólica das palavras criadas no conto. Favorecer a construção de sentidos a partir dos neologismos e das imagens literárias.	
PROCEDIMENTOS: Distribuir as cópias do conto <i>A menina sem palavras</i>; Realizar a leitura vocalizada, respeitando o ritmo e as pausas do texto, valorizando a entonação, as pausas e a atmosfera poética do conto. Propor uma escuta ativa: Aqueles que desejarem poderão apenas ouvir, e até mesmo com olhos fechados se quiserem, apenas sentir o texto mais do que apenas entendê-lo racionalmente. Atividade – Baú de Palavras: Relacionar as palavras “inventadas” ao contexto em que aparecem no conto; Depois, ao sortear algumas palavras do baú, abrir espaço para que os alunos: Inventem sentidos para as palavras; Criem uma pequena frase ou imagem poética usando a palavra sorteada.	
OBJETO DO CONHECIMENTO: Leitura expressiva de textos literários. Reconhecimento e interpretação de figuras de linguagem e neologismos. Apropriação criativa da linguagem.	
DESCRIPTORES: D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto.	
HABILIDADES: (EF69LP49) Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações. (EF69LP53) Analisar efeitos de sentido gerados pelo uso da linguagem figurada em textos variados. (EF89LP33) Analisar e utilizar, de maneira crítica, efeitos de sentido provocados por recursos expressivos (como ambiguidade, ironia, metáforas, analogias e repetições) em diferentes gêneros textuais.	
RECURSOS: material impresso, quadro branco, laboratório de informática.	
REFERÊNCIAS: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014. OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. Disponível em: https://revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/13609	

PLANOS DE AULA: CONTO 1 – A MENINA SEM PALAVRA	
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma(S): 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 2 aulas	
PASSO 3: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - Escutas e invenções literária	
OBJETIVOS: ✓ Proporcionar uma aula reflexiva e participativa através de uma roda de conversa com perguntas abertas e dirigidas, tais como: Que sentimento o conto provocou em vocês? Qual é o silêncio que mais chamou atenção na história? De que maneiras uma palavra pode mudar uma vida? O que vocês acham que significa "ser sem palavra" no contexto do conto? Quando foi que vocês sentiram vontade de falar e não conseguiram? Que palavra vocês acham que poderiam ter inventado naquele momento?	
PROCEDIMENTOS: Aprofundar a leitura literária com foco em recursos estilísticos, temas e construção discursiva. Favorecer a produção de interpretações autorais e subjetivas. Estimular a criação literária como forma de ampliação dos sentidos da leitura Explorar a dramatização como resposta simbólica ao texto lido.	
OBJETO DO CONHECIMENTO: Leitura crítica e autoral de textos literários. Produção textual a partir da leitura.	
DESCRIPTORIOS D7: Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D12: Reconhecer o uso da linguagem figurada. D16: Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D17: Estabelecer relações entre a estrutura do texto e seu efeito de sentido. D18: Reconhecer a intenção do autor em textos de diferentes gêneros.	
HABILIDADES: (EF67LP27) – Localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em textos literários. (EF69LP44) – Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos, como metáforas e comparações, em textos literários. (EF69LP53) – Analisar efeitos de sentido gerados pelo uso da linguagem figurada em textos variados	

PLANOS DE AULA: CONTO 1 – A MENINA SEM PALAVRA	
PASSO 4: SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - Escuta e dramatização	
OBJETIVOS:	✓ Aprofundar a leitura literária com foco em recursos estilísticos e no tema do silêncio. ✓ Favorecer a produção de interpretações autorais e subjetivas; ✓ Estimular a criação literária como forma de ampliação dos sentidos da leitura ✓ Valorizar a criatividade e não a perfeição técnica; ✓ Permitir adaptações: se um grupo quiser apenas apresentar uma narrativa falada ou mímica, também é válido, assim como um desenho/arte que represente uma cena marcante do conto lido; ✓ Explorar a dramatização como resposta simbólica ao texto lido.
PROCEDIMENTOS:	Retomada da leitura de trechos do conto que evidenciem a relação entre palavra e silêncio na história. Desafio: (Re)criar, numa pequena dramatização, uma cena inspirada no modo de vida d'<i>A menina sem palavra</i>", podendo ser: Uma cena que reimagine momentos da menina com o pai ou com outro personagem;
OBJETO DO CONHECIMENTO:	Ampliação dos sentidos construídos na leitura. Produção criativa a partir da leitura literária. Relação entre leitura, arte e expressão corporal.
DESCRITORES	D7: Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D12: Reconhecer o uso da linguagem figurada. D16: Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D17: Estabelecer relações entre a estrutura do texto e seu efeito de sentido. D18: Reconhecer a intenção do autor em textos de diferentes gêneros.
HABILIDADES:	(EF89LP33) Analisar e utilizar, de maneira crítica, efeitos de sentido provocados por recursos expressivos (como ambiguidade, metáforas, analogias) em diferentes gêneros textuais.
RECURSOS:	Cópias do conto <i>A menina sem palavra</i>; Espaço livre para ensaio das apresentações.
REFERÊNCIAS:	COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

PLANOS DE AULA: CONTO 1 - A MENINA SEM PALAVRA	
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma(S): 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 2 aulas	
PASSO 5: CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA - Calar ou falar?	
OBJETIVOS: ✓ Identificar temas como silêncio, exclusão e infância. ✓ Aproximar o conto de experiências humanas vividas ou observadas pelos alunos. ✓ Produzir ilustração para o conto “A menina sem palavra” ou para a produção escrita (conto ou poema) ou para o texto criado pelos colegas;	
PROCEDIMENTOS: Apresentação em slides do conceito de vulnerabilidade social e de imagens simbólicas (crianças silenciosas, descascando feijão, portas fechadas, paisagens vazias Discussão coletiva sobre a infância das crianças das imagens e das que conhecemos; Construção de um painel de palavras (em post its) relacionadas às ideias surgidas nas imagens projetadas, relacionando-as ao conto lido	
OBJETO DO CONHECIMENTO: Relações entre textos literários e outras linguagens artísticas; Inferência de informações implícitas.	
DESCRIPTORES: D1 Localizar informações explícitas em um texto. D2 Inferir uma informação implícita em um texto. D7 Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão.	
HABILIDADES: (EF67LP26) Inferir o tema de um texto, considerando o título, imagens e elementos gráficos. (EF67LP27) Localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em textos literários. (EF69LP41) Relacionar textos literários com diferentes linguagens artísticas e mídias.	
RECURSOS: Folhas de papel ofício, post It, papel 40 ou papel madeira	
REFERÊNCIAS: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.	

PLANOS DE AULA: CONTO 1 - A MENINA SEM PALAVRA	
Instituição de Ensino: Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma(S): 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 2 aulas	
PASSO 6 E 7: CONTEXTUALIZAÇÕES: POÉTICA E PRESENTIFICADORA TEMA DA AULA: Quando o silêncio fala mais do que as palavras	
OBJETIVOS: ✓ Analisar o uso do silêncio e da invenção de palavras como elementos simbólicos; ✓ Atualizar o sentido do conto a partir das experiências pessoais dos alunos; ✓ Aproximar a temática do silêncio e da exclusão à realidade de crianças e adolescentes da nossa região.	
PROCEDIMENTOS: Projeção de imagens simbólicas em slides (crianças silenciosas e/ou solitárias, portas fechadas, paisagens vazias). Usar perguntas norteadoras como: o que vocês entenderam dos fragmentos: "Nenhuma vogal lhe saía da boca." e "A afeição e a aflição." Seus pais têm por vocês afeição e/ou aflição? Explique o porquê; Se a menina do conto fosse uma criança da nossa cidade, o que ela enfrentaria hoje? Criação de palavras pelos alunos para expressar sentimentos difíceis de nomear (atividade do "Baú de Palavras"). Produção em dupla: Invenção de uma nova história curta onde a menina pronuncia uma palavra ao se ver diante de uma cena impactante; Apresentação oral das produções em pequenos grupos.	
OBJETO DO CONHECIMENTO: Leitura e análise de textos multimodais; Relações entre textos literários e outras linguagens artísticas	
DESCRIPTORES: D7 Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão. D12 Reconhecer o uso da linguagem figurada. D16 Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D17 Estabelecer relações entre a estrutura do texto e seu efeito de sentido.	
HABILIDADES: EF67LP27) Localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em textos literários. (EF69LP44) Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos, como metáforas e comparações, em textos literários.	
RECURSOS: quadro branco, pincel, papel ofício. Atividade impressa – APÊNDICE E – Exercício de interpretação do conto <i>A menina sem palavras</i> , com questões objetivas e subjetivas.	
REFERÊNCIAS: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.	

Apêndice E – Exercício de interpretação do conto “A menina sem palavras”, de Mia Couto



Escola de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário

ALUNOS(AS): _____ n° _____
 _____ n° _____

APÊNDICE E – Exercício de interpretação do conto “A menina sem palavras” de Mia Couto

- 1) De acordo com o texto, qual é o tema principal abordado?
 - a) A mudez de uma menina;
 - b) A falta de diagnóstico para uma criança que não fala;
 - c) A relação entre um pai e uma filha, ambos sonhadores;
 - d) A realidade da falta de voz das crianças daquela região.
- 2) O conto de Mia Couto nos apresenta uma menina que ora é descrita como alguém que não “palavreava” e da qual “nenhuma vogal lhe saía da boca”, e que, “Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação”. Como você entendeu essas passagens?

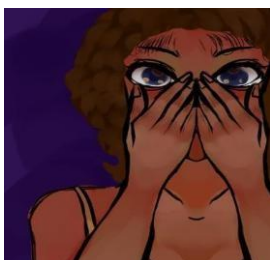
- 3) Por que vocês acham que o narrador colocou lado a lado as palavras “afeição” e “aflição” na frase “Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição”?

- 4) A menina beija a lágrima do pai e diz “Mar...”, o pai “espantou-se de boca e orelha”. O que você entende pela expressão destacada? Como você imagina que o pai ficou?

- 5) O mistério e a fantasia utilizados por Mia Couto na construção da narrativa apresentam-se em alguns momentos da história como um poderoso recurso artístico. No fragmento “Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história”. O que acontece com as personagens nessa passagem? Por que você acha que o narrador usou essa estratégia?

- 6) A menina do conto não possui nome próprio, não é nomeada em nenhum momento, sendo sua existência referida apenas como menina/filha. Como você entende essa falta da nomeação da menina?

Observe as imagens e os fragmentos ao lado:



“Mas a miúda estava tão imóvel que nem se dizia parada” (A menina sem palavra)

“— Me ajuda a olhar!” (Diego, personagem da narrativa A função da arte, de Eduardo Galeano)

- 1) Descreva o comportamento e a reação da menina e compare-os com o de Diego, do conto “A função da arte” – de Eduardo Galeano. Qual a semelhança ou diferença entre as reações?

- 2) Sobre a relação e o comportamento da menina com o pai, responda:

- a) “O pai rodopiava em seu redor, se culpando do estado da menina. Dançou, cantou, pulou. Tudo para a distrair.” Essas ações praticadas pelo pai são habituais ao comportamento de um pai preocupado? O que você imagina dessa situação? O que teria levado o pai a agir dessa forma?

- b) Ao longo da narrativa, o pai usa palavras para se referir a filha, de acordo com seus sentimentos e emoções. Qual o sentido que podemos inferir da palavra “**miúda**” nesse contexto? Qual palavra teria um sentido semelhante?

- c) A falta de palavras incomoda o pai, mas não há silêncio, visto que não era muda e “havia quem pensasse que ela cantasse” e mesmo que “sua voz era bela de encantar”. Como você entende essa suposta falta de palavras/silêncio e essa ausência de comunicação entre a menina e os adultos?

- d) O pai parece encontrar na contação de histórias algo que acalenta e alegra sua filha. Qual seria o motivo? Aquela foi a primeira vez que o pai contava histórias? O que essa atitude do pai nos revela?

(QUESTÃO BÔNUS) Você já ouviu histórias contadas por alguém da família?

E você, acredita no poder das histórias e da leitura como algo capaz de salvar alguém? Ou melhorar a vida? Nos revele através de palavras o que pensa sobre a contação de histórias de pais e avós para seus filhos.

Apêndice F – Planos de aula conto 2

PLANOS DE AULA: CONTO 2 - O dia em que explodiu Mabata-bata	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: E.M.E.B. Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Professora: Maria Cicera Turma: 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 1 aula Período: 03/11 a 30/11/2023	
PASSO 1- MOTIVAÇÃO: Cartografias do Cotidiano - Explosão de imagens	
OBJETIVOS: Fazer com que os alunos reconheçam nas fotografias elementos que dialoguem com suas memórias e histórias; Identificar e descrever os componentes presentes em cada imagem; Incentivar a autoria das primeiras narrativas a partir de seus próprios registros fotográficos – de seus lugares e pessoas.	
PROCEDIMENTOS: Exposição de fotografias dos lugares registrados pelos alunos; cada um escreve em post-its coloridos qual/quais histórias gostaria de contar sobre este lugar e os cola no cartaz; Roda de compartilhamento: cada aluno lê seu post-it socializando sua percepção sobre aquela imagem;	
OBJETO DO CONHECIMENTO: Articular o verbal com outras linguagens; Adesão às práticas de leitura; Efeitos de sentido - exploração da multissemiose.	
DESCRIPTORIOS: D1 Localizar informações explícitas em um texto; D4 Inferir uma informação implícita em um texto; D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; D6 Identificar o tema de um texto.	
HABILIDADES: (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens [...]; (EF69LP49)	
RECURSOS: Cartaz com as fotos dos lugares captados pelos alunos, <i>post-its</i> coloridos, canetas.	
REFERÊNCIAS: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014. COUTO, Mia. A menina sem palavra. 1. ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.	

PLANOS DE AULA: CONTO 2 - O dia em que explodiu Mabata-bata

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EM.E.B. Nossa Senhora do Rosário

Área de Conhecimento: Linguagens

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Professora: Maria Cicera

Turma: 9º Ano

Turno: Vespertino

Carga Horária: 2 aula

PASSO 2 – LEITURA

OBJETIVOS:

- ✓ Promover a leitura em voz alta com entonação e ritmo, de modo a dar vida ao texto;
- ✓ Refletir sobre quem conta a história – tipos de narradores - e apresentar o conceito de “griot” na tradição moçambicana;
- ✓ Estabelecer conexões entre o conto de Mia Couto e outras narrativas, lendas ou relatos culturais dos alunos, ampliando seu repertório de leitura.

PROCEDIMENTOS:

Distribuição de cópia do conto com ilustração;

Realização da leitura mediada: professora/alunos alternam parágrafos;

Socialização das interpretações;

Apresentar no quadro o conceito de “griot”

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Adesão às práticas de leitura;

Efeito de sentido.

Produção de textos orais, Oralização

DESCRIPTORES

D1 – Localizar informações explícitas em um texto;

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

HABILIDADES:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) [...]

RECURSOS:

Cópias do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” com ilustrações.

REFERÊNCIAS:

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. A menina sem palavra. 1. ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EM.E.B. Nossa Senhora do Rosário

Área de Conhecimento: Linguagens

Professora: Maria Cicera

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Turma: 9º Ano

Turno: Vespertino

Carga Horária: 2 aulas

PASSO 3 E 4 – INTERPRETAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

OBJETIVOS:

- ✓ Refletir sobre quem conta a história (narrador-personagem, narrador-observador etc.) e como isso impacta nossa recepção do conto;
- ✓ Estabelecer relação entre o conto e outras narrativas, lendas ou relatos culturais dos alunos, de seus pais e/ou avós, ampliando seu repertório de leitura;

✓ Estabelecer conexões entre a história de Azarias e outras narrativas, lendas ou relatos dos alunos, de seus pais ou avós, ampliando seu repertório de leitura; ✓ Relacionar as situações do texto (violência, orfandade, relação familiar, escola, fugas) com as imagens e vivências cotidianas dos alunos; ✓ Promover a socialização das interpretações em falas coerente e argumentativas.
PROCEDIMENTOS: Debate em grupos-foco: simbolismo do ndlati, explosão, luto e esperança; Contextualização temática: Exposição de imagens da realidade de algumas regiões de Moçambique e paisagens do sertão – em um pequeno varal de barbante – para comparação com a realidade brasileira; Mini-ensaio coletivo: Escrita no quadro com a oração “Qual ‘explosão’ mais te tocou?”; em seguida, escrita individual em caderno da resposta e posterior registro coletivo no quadro; Aplicar atividade de interpretação em duplas.
OBJETO DO CONHECIMENTO: Adesão às práticas de leitura Efeito de sentido; Efeito de sentido; Produção de textos orais, Oralização.
DESCRIPTORES D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto[...]; D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D20 – Comparar formas de tratar o mesmo tema em textos distintos; D21 – Reconhecer posições/opiniões diversas sobre um mesmo fato;
HABILIDADES: EF69LP49 – Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo [...] EF69LP19 – Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada.
RECURSOS: Fotografias de cenas de Moçambique e do sertão brasileiro em varal de barbante; Atividade de interpretação impressa – APÊNDICE G
REFERÊNCIAS: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014. COUTO, Mia. A menina sem palavra. 1. ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018. Imagens: Pinterest https://www.fraternidadesemfronteiras.org.br/2021/06/01/dia-da-crianca-mocambicana-e-comemorado-pela-fraternidade-sem-fronteiras-com-conquistas-a-quase-12-mil-acolhidas/ https://www.terra.com.br/noticias/mundo/eu-estudo-na-mangueira-6-as-arvores-que-sao-salas-de-aula-para-mais-de-400-mil-criancas-em-mocambique.095ecec750c2543b3a316142e70e4d6eeriogwft.html#google_vignette https://pt.thechurchnews.com/2022/5/20/23210826/igreja-ajuda-remover-barreiras-mocambique-construcao-novas-salas-aula/
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: E.M.E.B. Nossa Senhora do Rosário Área de Conhecimento: Linguagens Componente Curricular: Língua Portuguesa Professora: Maria Cicera Turma: 9º Ano Turno: Vespertino Carga Horária: 2 aulas
PASSO 5 E 6 – CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA E PRESENTIFICADORA - IMAGENS DO SILÊNCIO EM CENA
OBJETIVOS: ✓ Perceber o valor estético e poético da linguagem literária no conto; ✓ Apropriar-se criativamente do texto por meio de dramatização; ✓ Produzir interpretações oral e escrita fundamentadas em aspectos temáticos e poéticos do texto; ✓ Contextualizar o conto em relação à realidade da história e à vida rural em Inhapi.

PROCEDIMENTOS:

Apresentação relâmpago: um representante de cada equipe compartilha o resumo do trecho que irá encenar, conforme sorteio com numeração dos parágrafos orientados pela professora;
Encenação em grupos: cada um dramatiza um trecho do conto, usando post-its como balões de pensamento. (ver ensaios)

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção-Apreciação e réplica;
 Adesão às práticas de leitura;
 Produção de textos orais, Oralização.

DESCRIPTORIOS

D1 –Localizar informações explícitas em um texto;
 D3 –Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
 D4 –Inferir uma informação implícita em um texto;
 D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
 D11 –Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

HABILIDADES:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários;
 (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptiv
 (EF69LP53): Planejar e rever produções orais e escritas;

RECURSOS:

Cópias do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” com ilustrações.
 Post-its coloridos, balões brancos e canetas para balões de pensamento.
 Espaço livre na sala ou pátio para encenação.
 Objetos simples de cena (lenços, chapéus, gravetos p/fogueira) para compor a ambientação.

REFERÊNCIAS:

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.
 COUTO, Mia. A menina sem palavra. 1. ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

Apêndice G – Exercício de interpretação do conto “O dia que explodiu Mabata-Bata”, de Mia Couto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Aluno (s): _____

APÊNDICE G – Exercício de interpretação do conto “O dia que explodiu Mabata-Bata” de Mia Couto

1. O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi:

- (a) O desejo de estudar de Azarias
- (b) A preparação de uma festa de casamento
- (c) O trabalho escravo de um menino pastor
- (d) A explosão de um boi

2. O conto é narrado por qual tipo de narrador?

- (a) narrador que apenas observa os fatos.
- (b) personagem que testemunhou os fatos.
- (c) personagem que narra fatos vivenciados.
- (d) narrador onisciente que conhece os pensamentos das personagens.

3) : Qual o efeito que esse narrador provoca ao contar a história?

.....
.....

4. Azarias trabalhava para o tio desde cedo como pastor. “**Despegava** antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas”.

a) O que o nome Azarias parece nos sugerir?

.....
.....

b) Por que Azarias precisava trabalhar com o tio?

.....
.....

c) Reescreva a frase substituindo a palavra “**Despegava**” por uma correspondência semântica.

.....
.....

5. Sobre o fragmento “Talvez o Mabata-bata pisara uma réstia maligna do ndlati. Mas quem podia acreditar? O tio, não. Havia de querer ver o boi falecido, ao menos ser apresentado uma prova do desastre”.

a) Esse acontecimento seria possível no Brasil? Justifique e responda o que leva alguns animais a morte no lugar em que você vive?

.....
.....
.....

b) O que realmente aconteceu com o touro e por quê Azarias não tinha “a prova” de que o boi havia “falecido”?

.....

.....

6. Quando o tio sai a procura de Azarias o narrador afirma que ele “**Jurava mentiras**”. Qual o efeito de sentido podemos observar no uso dessas palavras juntas na mesma frase? Como você entende essa passagem do texto?

.....

.....

7. “*Esse gajo vai voltar nem que eu lhe **chamboqueie** até partir-se dos bocados* – precipitou-se a voz rasteira de Raul.” Nesse fragmento, podemos perceber marcas da língua falada na região do escritor e das personagens do conto. Reescreva esse fragmento como seria pronunciado por um morador da sua região:

.....

.....

8. Caracterize o comportamento de Azarias e do tio Raul com palavras soltas do texto, preferencialmente adjetivos. O que essas palavras e expressões revelam das personagens?

.....

.....

9. No fragmento “– *O quê? Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar*” diz respeito à forma como o tio agia com o sobrinho. Marque a alternativa que **NÃO** evidencie a violência física ou psicológica que Azarias sofria por parte do tio:

- (a) “–Esses sacana do Azarias onde foi?”
- (b) “– Apareças lá, não tenhas medo. Não vou-te bater, juro”.
- (c) “... – Anda ajudar o teu tio juntar os animais”.
- (d) “O Raul foi descendo, gatinhoso, pronto pra saltar e agarrar as goelas do sobrinho”.
- (e) “Mas o momento pedia fingimento e ele falou de costas para o pensamento”

10. Alguns aspectos da cultura e do lugar em que se passa a história contribuem para uma compreensão das personagens e da história. Nesse sentido, somos apresentados ao drama, sofrimento e sonhos de uma criança moçambicana, cujo grande sonho era estudar, e esse sonho era para o menino, inalcançável. Qual o seu maior sonho? Você o considera possível/impossível? Expresse em palavras esse sonho:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Apêndice H – Proposta de (re)escrita textual – Conto ou Poema Autoral



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



APÊNDICE H - Proposta de (re)escrita textual – CONTO OU POEMA AUTORAL

Diferente do país em que foi ambientado o conto “o dia em que explodiu Mabata-bata” do escritor moçambicano Mia Couto, no Brasil não temos minas enterradas, no entanto, nosso país tem outras particularidades que também levam ao desalento e sofrimento de alguns jovens diante das perspectivas quanto ao futuro e à realização (ou não) de seus sonhos. Nesse sentido, qual o seu maior sonho? Você conhece alguém que conseguiu/ou não conseguiu realizar algum sonho? E qual seria o motivo? Responda em forma de um texto narrativo ou em forma de versos, e crie uma ilustração para seu texto. (Em forma de desenho ou colagens)

ALUNO(A):

(Título)

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

Apêndice I – Questionário final sobre as leituras do educando



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



APÊNDICE I – Questionário final sobre as leituras do educando

- 1) De 1 a 10 qual nota você daria ao conto “A menina sem palavra”?

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

- 2) De 1 a 10 qual nota você daria ao conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- 3) Você indicaria a leitura de outro texto do autor Mia Couto? Por quê?

.....

.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



APÊNDICE I – Questionário final sobre as leituras do educando

- 1) De 1 a 10 qual nota você daria ao conto “A menina sem palavra”?

11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- 2) De 1 a 10 qual nota você daria ao conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- 3) Você indicaria a leitura de outro texto do autor Mia Couto? Por quê?

.....

.....

ANEXOS – Produções autorais dos alunos

Depois que o tio de Azarias prometeu que deixava ele ir para escola no próximo ano, Azarias saiu das sombras e mostrou onde estava os animais, eles foram para casa levaram todos e quando entravam na casa tiveram uma conversa longa, viram que não precisava aquela confusão toda e ele ficaram de bem, aí o Azarias perguntou ao tio se ele realmente deixaria ele estudar no próximo ano o tio olhou bem para ele e disse que iria pensar. Com passar de algumas semanas tio raul via que Azarias tava trabalhando muito bem. aí ele foi mostrar um presente que ele tinha comprado era os materiais da escola, Azarias ficou tão contente que deu um abraço enorme no tio aí ele correu tomou um banho e foi para escola, ele conheceu vários amigos e o tio raul ficou bastante contente e percebeu que Azarias era bondoso e trabalhador e a mãe do Azarias tava feliz que fez um almoço gostoso para quando o neto chega eles tavam muito felizes tudo tava dando certo.

por estudando?

E Azarias responde, saindo das sombras:

- Porque este é meu sonho tio, posso ter um trabalho ou um teto para morar, porém sei que com os estudos terei mais sabedoria, e sei que vou poder ter uma vida melhor ao meu lado, e da avó, só preciso de sua aprovação.

O tio, depois de escutar Lizarias falando sobre seu sonho de estudar, encheu seus olhos de lágrimas, pois lembrou de sua infância. O que ninguém sabia, era que na infância Raul, sonhava em ser professor, porém deixou seu sonho de lado para seguir os passos de seu pai. Raul percebeu que estava fazendo a mesma coisa que seu pai fez com ele no passado, então seu tio, disse à Lizarias:

- Lizarias me perdoe, eu errei com você, eu só pensei em mim, eu não ouvia o que você realmente queria, vamos voltar para casa, e irei matricular você na escola que quiser.

Lizarias ficou tão feliz com a mudança do seu tio, que saiu com os bois daquela vasta escuridão. Seu tio ajudou Lizarias com os bois para que pudessem voltar para casa com segurança.

Assim que chegaram em casa, Lizarias estava tão animado para frequentar a escola, e disse:

- Lho que não irei conseguir dormir, estou tão ansioso!

Seu tio responde, todo alegre e sorridente:

- Não dormir Lizarias, tens que estar despojado para o grande dia.

E com isso Lizarias foi dormir feliz. E seu tio estava com um brilho no olhar, e com um ótimo humor.

FIM

Azarias em um dia qualquer, perguntasse ao seu tio se podia ir para escola, no mesmo instante, seu tio ficou surpreso e feliz ao mesmo tempo, até porque o mesmo pensava em colocá-lo na escola, ele não acreditava que o mesmo fazia aquele pedido.

Paul depois de ter se empolgado com o pedido, perguntou a Azarias:

- Por qual motivo quizeses ir a escola? Por que queres estudar? Certeza que queres isto?

E Azarias com brilhos nos olhos respondeu:

- Porque és o meu sonho, meu tio! quero aprender e ter mais sabedoria na vida, e sei que lhe darei uma vida melhor, para você, para a avó e para mim, eu lhe darei muito orgulho, pode confiar!

Seu tio com os olhos cheios de lágrimas, não pensou duas vezes e concordou. Assim que chegaram em casa, Azarias não parava um minuto se quer de falar da escola, então seu tio falou:

- Acalmasse Azarias, assim ficarei com dor de cabeça!

Então Azarias respondeu:

- Me perdoe tio, estou tão ansioso que não conseguirei dormir esta noite.

E então, Azarias mesmo ansioso foi dormir, e seu tio bastante feliz com a felicidade do sobrinho.

O tio de Azarias vai a sua procura, e a sua avó já sabendo que não seria tão gentil
esse encontro, foi logo atrás. Chegaram no rio, gatarem pelo menino, o seu tio o chamou,
mas ele nem se quer reagiu, já quando sua avó o chamou mandou ele fazer um pedido, e
então ele pediu que ele tanto queria: ir para a escola. O seu tio fingindo mentiras aceitou
o pedido do roquinho. Ele muito feliz saiu sem pensar duas vezes e esqueceu da
vadiagem, então Azarias a ave de fogo foi em sua viagem, Pelo menos viajou feliz com
um fingimento de seu tio.

Assim que chegaram em casa, Izarias estava tão animado para frequentar a escola, e disse:

- Lho que não irei conseguir dormir, estou tão ansioso!

Seu tio responde, todo alegre e sorridente:

- Não dormis Izarias, tens que estar des-
perto para o grande dia.

E assim Izarias foi dormir feliz. Seu tio estava com um brilho no olhar, e com um ótimo humor.

FIM

O tio vai em busca de Agarias, chegando no rio e começa a gritar, mais nada ouve, porém sente que o menino estava por ali, depois chegar a avó falando que o menino não ia lhe escutar, então ela o chama, de repente ouve-se uma voz, era Agarias falando que não ia voltar, a avó fez uma proposta para ele, que fizesse um pedido ao tio, logo respondeu que queria ir a escola, o tio com tanta dor de culpa de nunca ter deixado ir pede desculpas e afirma que ele poderia ir. Agarias não do escutando logo vai abraçar seu tio e agradece por deise ele realize seu grande sonho, do' eles voltam para casa sorridentes.

O tio de Agarias Raul vai em busca de Agarias, e a avó de Agarias tendo noção desse possível encontro não tão agradável foi em disparada atrás deles. Chegaram Presumo ao um Rio, gritaram ao nome de Agarias na esperança de chamar sua atenção, mas nem um sucesso. Agar o ouvia bem mas fingiu não atenção a voz que o chamava. Ele não queria falar de forma alguma, mas seu tio conseguiu convencê-lo com uma proposta mentirosa falando que iria deixá-lo ir a escola, e ao ver o sonho de Agar e ele feliz achando que isso realmente iria acontecer, ele voltou com seu tio e sua avó.



Após azarias voltar pra casa o seu tio
Raul se arrependeu de tudo que ele fez e acinte
ele estudar começou a cuidar dele com carinho
e também não obrigava ele a trabalhar mais
como um escravo, Raul pediu desculpa para
azarias, pois a sua mãe tá ficando doente.

Uns tempos depois azarias cresceu e conheceu
uma mulher muito linda e que amava muito
e formou uma bela família e virou um escritor
muito famoso após ter feito um livro falando
da sua infância.



 O tio depois de tudo que ele fez com
 o zoiado de de arrependeu, e perdeu desculpa para
 seu sobrinho, a avó ficou muito feliz por Paul
^{perdoar} Perdoar desculpa para o zoiado, sua avó estava muito
 doente e queria que eles vissem juntos como
 uma família, passou um tempo sua avó morreu
 o zoiado ficou muito triste, mas nunca desistiu
 de seu sonho dele que era estudar mas seu
 tio nunca deixou pois ele queria que o me-
 nino trabalhasse por ele. Sua avó nunca
 gostou disso ele queria que seu neto estudasse
 por ser alguém na vida mas como Paul
 nunca deixou por isso o zoiado não sabia ler, escrever
 e nunca teve amigos.

Um dia depois o zoiado conheceu uma família que não
 podia ter filhos e quando essa família ouviu sobre o
 menino eles se apaixonaram por ele um menino
 encolado, engracado, esperto etc. essa família
 decidiu para o tio de o zoiado cuidar dele com o filho
 o tio nem pensou duas vezes e deu-lhe para essa fa-
 mília, então o zoiado começou a estudar ~~com~~ amigos
 muitos ~~com~~ brinquedos, essa família deu muito
 amor para ele.

fim de história o zoiado conheceu alguém que
 amava ele




S T Q Q S S

O DIA EM QUE EXPLODIU

-mabata -bata

...final...

...naquele momento e naquele dia Cazarías que já era vizinho ficou mais vizinho ainda sua só caraboeira de portier, a única pessoa que dava-lhe um pouco de atenção. Nollati levou não se importou em levar uma cambora que se importava com um pobre pastor. Mas não só bastava perder sua só Cazarías teve seus senhores destruídos, o Tio Raul não se importava com o que o garoto queria, para ele o menino só servia para cuidar dogado e fazer os trabalhos corriqueiros do sítio, o menino vivia a pedir a ir para escola nem que fosse uma heinha mas seu tio não dava ouvidos para o pobre pastorzinho. Cazarías ficava horas do dia trabalhando e cuidando dogado, debaixo do sol quente seus pés descalços queimava no ~~chão~~ chão ardente, aquele pequeno garoto vivia a sofrer uma vida amarga. Cazarías ficou largado naquele verão, o seu mundo não condiz com seus senhores, Cazarías almejava como o Nollati usar oito, ultrapassar os topos da montanha, queria ir à escola, mas isso não passava de sonhos e

• •

D S T Q Q S S

trabalho deu fim a uma pequena
criança indelével que almejava ~~chegar~~
ao infinito mas a caminhada de seu
tio não deixou uma criança viver.

Azarias é um menino pastor, oifão, guardião de uma manada de bois, onde se destaca o boi mabata-bata. Os bois serão a base do pagamento do lobato que o seu tio Paul deverá pagar para o seu casamento que se aproxima. O sonho de Azarias é de ser uma criança normal, poder ir à escola, um dia quando Azarias estava no pasto, mabata-bata pisa em uma mina e explode. Azarias teme as represálias de seu tio Paul e por isso decide fugir e viver na floresta, e leva consigo os restantes dos bois. A avó do tio dele acabou o encontrando e o tio convence ele que se ele regressar irá poder estudar, contente Azarias se junta com sua família.

Em alguns meses depois Azarias conheceu seus pais verdadeiros e foi morar com eles em outra cidade.

O tio de Azarias, depois de um bom tempo, decidiu mudar, então chamou seu sobrinho e disse: Azaria quero te pedir perdão pela forma que te tratava, por não te dar atenção e por não ser o tio que você realmente merece, Azarias ficou surpreso com aquelas palavras do tio, pois ele não demonstrava sentimento nenhum por ele, logo em seguida ele falou que perdoava o tio, mas queria pedir uma coisa para ele:

Tio quero te pedir uma coisa, Tio Raul disse que se estivesse ao seu alcance ele iria realizar o pedido de Azarias, Então tio, há muito tem queria ir para escola, mas tinha medo de te pedir, porque o senhor sempre dizia que eu tinha que trabalhar e não perder tempo na escola, O senho disse eu ir, O tio logo respondeu: Claro Azarias, percebi que realmente você tem que viver como uma criança de verdade, a partir de hoje você só irá para a escola e ser livre, sem trabalho pesado, Azarias, pulou de Alegria, não estava nem acreditando, abraçou o tio e na semana seguinte ele começou uma nova rotina, depois daquele dia ele e o tio, tiveram um relação perfeita.

O tio dele se arrependeu, e azarias
 começou a estudar e terminou os estu-
 dos e virou um homem trabalhador, conqui-
 tou as suas próprias coisas, com o
 tempo paul começou a colocar azarias para
 trabalhar, então azarias não aguentou isso e
 fugiu para bem longe e uma família
 que estava muito triste encontrou azarias tão
 triste, e resolveram ajudá-lo, chegaram nele
 e perguntaram o que tinha acontecido com ele
 então ele contou a história dele e essa
 família resolveu ajudá-lo e viraram uma
 família muito feliz.

Após azarias correu e abraçou na
 viagem da sua chama mãe.

avó falei para onde você vai azarias?
 Pois avó, eu vou atrás do meu
 sonho, ir para escola lá pensa.

Depois eu vou do para cá.
 nunca vou esquecer

a senhora ficara
 no meu sonho.

- Azarias, me desculpe por tudo que fiz com você, você não merecia nada disso.

- Relaxa tio, já estou acostumado.

O tio olhou pra ele meio tristonho, porque sabia que seu sobrinho era assim por culpa.

- Para me desculpar, quero que faça um pedido.

- Tio: próximo ano posso ir para a escola?

Ele pensou, e lembrou que os bois iriam ficar sem guia, mas era seu sobrinho queria, o tio dava conta dos bois enquanto ele não tava.

- Deixo, deixo sim.

- Sério tio? Não estou nem acreditando!

- Sim, mais agora vai levar os bois pra beber água.

- Ok!

E lá foi ele todo alegre, porque finalmente iria estudar.

O mas esperado, primeiro dia de aula, chegou, e ele foi com um sorriso no rosto, todo uniformizado.

Chegou da escola muito impolgado para contar como foi o primeiro dia de aula.

- Eae, filho como foi seu primeiro dia?

- foi muito legal vô, eu gostei muito.

- Que bom meu filho

- Cadê o tio?

- foi atrás do gado

- Ah! Vou ajuda-lo

- ok

O tempo passou ele cresceu e virou advogado, e foi morar na outra cidade, seu tio viajou, e sua querida avó faleceu, mais ele a guarda no coração.

Final do Conto o dia em que explodiu Mabata - Bata

- Quando Mabata-bata explodiu, Azorios pensou em contar para o seu tio Rabi, mais o medo o consumia com o pensamento de ameaça de seu tio, e fugiu em direção ao rio, e a noite os soldados da região, chegaram na casa de Rabi e ele contou que um bom filho estava preso em uma mina, e o tio de Azorios saiu a procura-lo apressadamente saiu a procura de Azorios e o resto dos rebeldes que haviam fugido com medo da Explosão, sentou-se na orla branca do rio e começou a chamar por Azorios

- Azorios, Azorios Vem amigo não vem lhe bater (Ele está do mentindo) quando despertou viu pessoas no mato e na verdade era a sua mãe e o tio de Azorios, Quando Azorios apareceu ele contou o acontecido, e ele pediu um desejo que lhe tinha que era de ir pra braba, O Tio mais insatisfeito aceitou o pedido do menino, e Azorios ficou muito feliz.

ANEXO – Contos utilizados na sequência

A menina sem palavra, de Mia Couto

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intransmixonível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava em língua que nem há nesta atual humanidade. Havia quem pensasse que ela cantasse. Que se diga, sua voz era bela de encantar. Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação. E era tão tocante que havia sempre quem chorasse.

Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição. Uma noite lhe apertou as mãozinhas e implorou, certo que falava sozinho:

Fala comigo, filha!

Os olhos dele deslizaram. A menina beijou a lágrima.

Gostouseu aquela água salgada e disse:

Mar...

O pai espantou-se de boca e orelha. Ela falara? Deu um pulo e sacudiu os ombros da filha. -Vês, tu falas, ela fala, ela fala! - Gritava para que se ouvisse. - Disse mar, ela disse mar -, repetia o pai pelos aposentos. Acorreram os familiares e se debruçaram sobre ela. Mas mais nenhum som entendível se anunciou.

O pai não se conformou. Pensou e repensou e elaborou um plano. Levou a filha para onde havia mar e mar depois do mar. Se havia sido a única palavra que ela articulara em toda a sua vida seria, então, no mar que se descortinaria a razão da inabilidade.

A menina chegou àquela azulação e seu peito se definhou. Sentou-se na areia, joelhos interferindo na paisagem. E lágrimas interferindo nos joelhos. O mundo que ela pretendia infinito era, afinal, pequeno? Ali ficou simulando pedra, sem som nem tom. O pai pedia que ela voltasse, era preciso regressarem, o mar subia em ameaça.

Venha, minha filha!

Mas a miúda estava tão imóvel que nem se dizia parada. Parecia a águia que nem sobe nem desce: simplesmente, se perde do chão. Toda a terra entra no olho da águia. E a retina da ave se converte no mais vasto céu. O pai se admirava, feito tonto: por que razão minha filha me faz recordar a águia?

Vamos filha! Caso senão as ondas nos vão engolir.

O pai rodopiava em seu redor, se culpando do estado da menina. Dançou, cantou, pulou. Tudo para a distrair. Depois, decidiu as vias do facto: meteu mãos nas axilas dela e puxou-a. Mas peso tão toneloso jamais se viu. A miúda ganhara raiz, afloração de rocha?

Desistido e cansado, se sentou ao lado dela. Quem sabe cala, quem não sabe fica calado? O mar enchia a noite de silêncios, as ondas pareciam já se enrolar no peito assustado do homem. Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história! E logo ali lhe inventou uma, assim:

Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua para ela. O pai meteu-se num barco e remou para longe. Quando chegou à dobra do horizonte pôs-se em bicos de sonhos para alcançar as alturas. Segurou o astro com as duas mãos, com mil cuidados. O planeta era leve como uma baloa.

Quando ele puxou para arrancar aquele fruto do céu se escutou um rebentamundo. A lua se cintilhou em mil estrelinhações. O mar se encrispou, o barco se afundou, engolido num abismo. A praia se cobriu de prata, flocos de luar cobriram o areal. A menina se pôs a andar ao contrário de todas as direções, para lá e para além, recolhendo os pedaços lunares. Olhou o horizonte e chamou:

Pai!

Então, se abriu uma fenda funda, a ferida de nascença da própria terra. Dos lábios dessa cicatriz se derramava sangue. A água sangrava? O sangue se aguava? E foi assim. Essa foi uma vez.

Chegado a este ponto, o pai perdeu voz e se calou. A história tinha perdido fio e meada dentro da sua cabeça. Ou seria o frio da água já cobrindo os pés dele, as pernas de sua filha? E ele, em desespero:

Agora, é que nunca.

A menina, nesse repente, se ergueu e avançou por dentro das ondas. O pai a seguiu, temeroso. Viu a filha apontar o mar. Então ele vislumbrou, em toda extensão do oceano, uma fenda profunda. O pai se espantou com aquela inesperada fratura, espelho fantástico da história que ele acabara de inventar. Um medo fundo lhe estranhou as entranhas. Seria naquele abismo que eles ambos se escoariam?

Filha, venha para trás. Se atrase, filha, por favor...

Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar. Depois, parou e passou a mão pela água. A ferida líquida se fechou, instantânea. E o mar se refez, um. A menina voltou atrás, pegou na mão do pai e o conduziu de rumo a casa. No cimo, a lua se recompunha.

Viu, pai? Eu acabei a sua história!

E os dois, iluminados, se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído.

O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA



De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento.

O espanto não cabia em Azarias, o pequeno pastor. Ainda há um instante ele admirava o grande boi malhado, chamado de Mabata-bata. O bicho pastava mais vagaroso que a preguiça. Era o maior da manada, régulo da chifraria, e estava destinado como prenda de lobolo do tio Raul, dono da criação. Azarias trabalhava para ele desde que era órfão. Despegava antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas.

Olhou a desgraça: o boi poeirado, eco de silêncio, sombra de nada.

«Deve ser foi um relâmpago», pensou.

Mas relâmpago não podia. O céu estava liso, azul sem mancha. De onde saíra o raio? Ou foi a terra que relampejou?

Interrogou o horizonte, por cima das árvores. Talvez o ndlati, a ave do relâmpago, ainda rodasse os céus. Apontou os olhos na montanha em frente. A morada do ndlati era ali, onde se juntam os todos rios para nascerem da mesma vontade da água. O ndlati vive nas suas quatro cores escondidas e só se destapa quando as nuvens rugem na rouquidão do céu. É então que o ndlati sobe aos céus, enlouquecido. Nas alturas se veste de chamas, e lança seu vôo incendiado sobre os seres da terra. Às vezes atira-se no chão, buracando-o. Fica na cova e ali deita a sua urina.

Uma vez foi preciso chamar as ciências do velho feiticeiro para escovar aquele ninho e retirar os ácidos depósitos. Talvez o Mabata-bata pisara uma réstia maligna do ndlati. Mas quem podia acreditar?

O tio, não. Havia de querer ver o boi falecido, ao menos ser apresentado uma prova do desastre. Já conhecia bois relampejados: ficavam corpos queimados, cinzas arrumadas a lembrar o corpo. O fogo mastiga, não engole de uma só vez, conforme sucedeu-se.

Reparou em volta, os outros bois assustados, espalharam-se pelo mato. O medo escorregou dos olhos do pequeno pastor.

– Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.

A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo. Que podia fazer? Os pensamentos corriam-lhe como sombras mas não encontravam saídas. Havia

uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada. Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudade deixava? Maus tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. Brincar era só com os animais: nadar o rio a boleia do rabo do Mabatabata, apostar na briga dos mais fortes. Em casa, o tio advinha-lhe o futuro:

– *Este, da maneira que vive misturado com a criação há-de casar com uma vaca.*

E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados. Por isso, olhou sem pena para o campo que iria deixar. Calculou o dentro do seu saco: uma fiska, frutos de djambalau, um canivete enferrujado. Tão pouco não pode deixar saudade. Partiu na direcção do rio. Sentia que não fugia: estava apenas a começar o seu caminho. Quando chegou ao rio, atravessou a fronteira da água. Na outra margem parou à espera nem sabia de quê.

Ao fim da tarde a avó Carolina esperava Raul à porta da casa. Quando chegou ela disparou a aflição:

– *Essas horas e o Azarias ainda não chegou com os bois.*

– *O quê? Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar.*

– *Não é que aconteceu uma coisa, Raul? Tenho medo, esses bandidos ...*

– *Aconteceu brincadeira dele, mais nada.*

Sentaram na esteira e jantaram. Falaram das coisas do lobolo, preparação do casamento. De repente, alguém bateu à porta. Raul levantou-se interrogando os olhos da avó Carolina. Abriu a porta: eram os soldados, três.

– *Boa noite, precisam alguma coisa?*

– *Boa noite, viemos comunicar o acontecimento: rebentou uma mina esta tarde, foi um boi que pisou. Agora, esse boi pertencia daqui.*

Outro soldado acrescentou:

– *Queremos saber onde está o pastor dele.*

– *O pastor estamos à espera* – respondeu Raul. E vociferou: – *Malditos bandos!*

– *Quando chegar queremos falar com ele, saber como foi sucedido. É bom ninguém sair na parte da montanha. Os bandidos andaram espalhar minas nesse lado.*

Despediram. Raul ficou, rodando à volta das suas perguntas. Esses sacana do Azarias onde foi? E os outros bois andariam espalhados por aí?

– *Avó: eu não posso ficar assim. Tenho que ir ver onde está esse malandro. Deve ser talvez deixou a manada fugentar-se. É preciso juntar os bois enquanto é cedo.*

– *Não podes, Raul. Olha os soldados o que disseram. É perigoso.*

Mas ele desouviu e meteu-se pela noite. Mato tem subúrbio? Tem: é onde o Azarias conduzia os animais. Raul, rasgando-se nas micaías, aceitou a ciência do miúdo. Ninguém competia com ele na sabedoria da terra. Calculou que o pequeno pastor escolhera refugiar-se no vale.

Chegou ao rio e subiu às grandes pedras. A voz superior, ordenou:

– *Azarias, volta. Azarias!*

Só o rio respondia, desenterrando a sua voz corredeira. Nada em toda à volta. Mas ele adivinhava a presença oculta do sobrinho.

– *Apareças lá, não tenhas medo. Não vou-te bater, juro.*

Jurava mentiras. Não ia bater: ia matar-lhe de porrada, quando acabasse de juntar os bois. No enquanto escolheu sentar, estátua de escuro. Os olhos habituados à penumbra desembarcaram na outra margem. De repente, escutou passos no mato. Ficou alerta.

– *Azarias?*

Não era. Chegou-lhe a voz de Carolina.

– *Sou eu, Raul.*

Maldita velha, que vinha ali fazer? Trapalhar só. Ainda pisava na mina, rebentava-se e, pior, estoirava com ela também.

– *Volta em casa, avó!*

– *O Azarias vai negar de ouvir quando chamares. A mim, há-de ouvir.*

E aplicou sua confiança, chamando o pastor. Por trás das sombras, uma silhueta deu aparecimento.

– *És tu, Azarias. Volta comigo, vamos pra casa.*

– *Não quero, vou fugir.*

O Raul foi descendo, gatinhoso, pronto pra saltar e agarrar as goelas do sobrinho.

– *Vais fugir para onde, meu filho?*

– *Não tenho onde, avó.*

– *Esse gajo vai voltar nem que eu lhe chamboqueie até partir-se dos bocados* – precipitou-se a voz rasteira de Raul.

– *Cala-te, Raul. Na tua vida nem sabes da miséria* – E voltando-se para o pastor: – *Anda meu filho, só vens comigo. Não tens culpa do boi que morreu. Anda ajudar o teu tio juntar os animais.*

– *Não é preciso. Os bois estão aqui, perto comigo.*

Raul ergueu-se, desconfiado. O coração batucava-lhe o peito.

– *Como é? Os bois estão aí?*

– *Sim, estão.*

Enroscou-se o silêncio. O tio não estava certo da verdade de Azarias.

– *Sobrinho: fizeste mesmo? Juntaste os bois?*

A avó sorria pensando no fim das brigas daqueles os dois. Prometeu um prêmio e pediu ao miúdo que escolhesse.

– *O teu tio está muito satisfeito. Escolhe. Há-de respeitar o teu pedido.*

Raul achou melhor concordar com tudo, naquele momento. Depois, emendaria as ilusões do rapaz e voltariam as obrigações do serviço das pastagens.

– *Fala lá o seu pedido.*

– *Tio: próximo ano posso ir na escola?*

Já adivinhava. Nem pensar. Autorizar a escola era ficar sem guia para os bois. Mas o momento pedia fingimento e ele falou de costas para o pensamento:

– *Vais, vais.*

– *É verdade, tio?*

– *Quantas bocas tenho, afinal?*

– *Posso continuar ajudar nos bois. A escola só frequentamos da parte de tarde.*

– *Está certo. Mas tudo isso falamos depois. Anda lá daqui.*

O pequeno pastor saiu da sombra e correu o areal onde o rio dava passagem. De súbito, deflagrou um clarão, parecia o meio-dia da noite. O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o ndlati, a ave do relâmpago. Quis gritar:

– *Vens pousar quem, ndlati?*

Mas nada não falou. Não era o rio que afundava suas palavras: era um fruto vazando de ouvidos, dores e cores. Em volta tudo fechava, mesmo o rio suicidava sua água, o mundo embrulhava o chão nos fumos brancos.

– *Vens pousar a avó, coitada, tão boa? Ou preferes no tio, afinal das contas, arrependido e prometente como o pai verdadeiro que morreu-me?*

E antes que a ave do fogo se decidisse Azarias correu e abraçou-a na viagem de sua chama.