



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE
CASCABEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL –
PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

NEUZA BRAZIL DE CASTRO

***ESTÓRIAS ABENSONHADAS, DE MIA COUTO:
Artes de Fazer Leitura Literária na Escola***

CASCABEL

2016

NEUZA BRAZIL DE CASTRO

ESTÓRIAS ABENSONHADAS, DE MIA COUTO:

Artes de Fazer Leitura Literária na Escola

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – para a obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado Profissional – área de concentração em Linguagens e Letramentos e linha de pesquisa em Teorias da Linguagem e Ensino.

Professora orientadora: Dra. Denise Scolari Vieira.

CASCADEL

2016

C352e

Castro, Neuza Brazil de.

Estórias abensonhadas, de Mia Couto: *artes de fazer* leitura literária na Escola. /Neuza Brazil de Castro. — Cascavel (PR), 2016.
157 f.

Orientadora: Prof^a. D^a. Denise Scolari Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Sequência expandida. 2. Leitura literária. 3. Couto, Mia. 4. Ensino Fundamental. I. Vieira, Denise Scolari. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.4
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

NEUZA BRAZIL DE CASTRO

ESTÓRIAS ABENSONHADAS, DE MIA COUTO:

Artes de Fazer Leitura Literária na Escola

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final no Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Scolari Vieira (UNIOESTE – Profletras) Orientadora

Prof. Dr. Antonio Rediver Guizzo (1º membro titular) - UNILA

Profa. Dra. Greice da Silva Castela (2º membro titular) - (UNIOESTE – Profletras)

Prof. Dr. Antônio Donizeti da Cruz (3º membro titular) - (UNIOESTE – PPGL)

Cascavel, 09 de dezembro de 2016.

Aos meus filhos, Luiz Eduardo e Gabriel Henrik:
Duas estrelas a me inspirar e a iluminar os meus caminhos...

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e proteção, pela Sua presença em toda a minha vida.

Ao Laerton, pelo companheirismo, pela compreensão e, principalmente, pelo incentivo em todos os momentos.

Aos meninos Luiz Eduardo, Gabriel e Otávio, pessoas que, mais que família, são o elo entre a realidade e a fantasia, suporte de amor, carinho e alegria na vida.

A todos os familiares, pela presença, pelo incentivo, apoio e amor fraternal.

À professora Denise Scolari Vieira, pela orientação, por compartilhar seus conhecimentos, pelas palavras de incentivo e de carinho, pela paciência, dedicação e compreensão. Por me oportunizar conhecer Mia Couto e por me ensinar a ver poesia na tarefa de estudar; presença imprescindível para a ampliação dos meus conhecimentos e para a renovação do meu interesse pela Literatura.

Às colegas do Mestrado, pelo convívio e trocas de experiências, principalmente às colegas Maria Bernadete e Juliana, minhas parceiras de transporte, de hotel e de tantos momentos e à Viviane Bordin-Luiz, nossa voz nas reuniões do Conselho Universitário – COU.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, pela oportunidade de qualificação e formação;

A todos os professores do Mestrado que participaram da minha caminhada de qualificação e me presentearam com valiosas contribuições, apontando caminhos.

À Cris, secretária do PROFLETRAS, que, com competência e dedicação, sempre se mostrou carinhosa e fez mais do que suas atribuições.

Ao MEC/CAPES, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras e pela concessão da bolsa durante o período de 2014 a 2016, a qual contribuiu, significativamente, para a aquisição de livros e para a qualidade da pesquisa efetivada;

À direção do Colégio João Zacco Paraná e aos professores e funcionários da escola, pela amizade, incentivo, profissionalismo e apoio constantes;

Aos meus alunos, sujeitos da pesquisa, pessoas amorosas que, cheias de disposição, contribuíram para o meu aprendizado como professora e pesquisadora. Companheiros de aventuras pelas *Estórias abensonhadas*.

Agora ela sabia: um livro é uma canoa. Esse era o barco que lhe faltava em Antigamente. Tivesse livros e ela faria a travessia para o outro lado do mundo, para o outro lado de si mesma. (Mia Couto)

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma graças a um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavra, de elaboração simbólica é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno do conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado.

(Michèle Petit)

CASTRO, Neuza Brazil. ***Estórias abensonhadas de Mia Couto: artes de fazer leitura literária na escola***. (157 fs.) Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de Sequência Expandida em Leitura Literária, na Educação Básica, segundo o aporte teórico de Rildo Cosson, desenvolvido por meio de sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2014). Para o encaminhamento das atividades, foram selecionados contos da obra *Estórias Abensonhadas* (2012), de Mia Couto, a fim de estudar, nas narrativas, as configurações simbólicas e culturais da espacialidade africana contemporânea, especialmente as contingências impostas ao idoso. Nesse sentido, foram utilizadas as proposições de Kwame Anthony Appiah (1997) e de Frantz Fanon (2008). Já em relação às imagens simbólicas, recorrentes nos relatos, correlacionadas aos espaços culturais construídos historicamente, foram aplicadas as bases conceituais sobre os *Elementos da Imaginação da Matéria*, de Gaston Bachelard (1984-1962), bem como, de Michel de Certeau (1998), sobre as proposições capazes de refutar a *sociedade de disciplina*, pelas *artes de fazer*, nas quais mecanismos de resistência estariam situados nas práticas ordinárias, nos traços do cotidiano. Este estudo, atrelado às práticas de Leitura Literária compartilhada com alunos adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental II, ressaltou, também, a teoria de Michel Thiollent (2008), vinculada à Pesquisa-Ação, e os estudos de Michèle Petit (2008) dedicados à formação leitora. No decorrer da aplicação do Projeto de Intervenção na escola pública, no município de Planalto, Paraná, foi observado o vínculo concretizado entre pesquisadora, professores colaboradores, alunos, pais e sociedade local, cujas atividades contextualizadas, empreendidas no exercício de realização coletiva, comprovaram nossas expectativas, e a Leitura Literária no âmbito escolar pôde ser proposta com ampla repercussão social daqueles que a efetivaram.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Expandida; Leitura Literária; Mia Couto; Ensino Fundamental.

CASTRO, Neuza Brazil de. *Historias bendesoadas* de Mia Couto: *Artes de hacer* lectura literaria en la escuela. (157 fl.) Disertación (Maestría en Letras – PROFLETRAS) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná – Cascavel.

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de Secuencia Expandida en Lectura Literaria, en la Educación Básica, según el aporte teórico de Rildo Cosson, desarrollado a través de su obra *Entendimiento Literario: teoría y práctica* (2014). Para el encaminamiento de las actividades, fueron seleccionados cuentos de la obra *Historias Bendesoadas* (2012), de Mia Couto, con el objetivo de estudiar, en las narrativas, las configuraciones simbólicas y culturales de la espacialidad africana contemporánea, especialmente, las contingencias impuestas al anciano. En ese sentido, fueron utilizadas las proposiciones de Kwame Anthony Appiah (1997), Franz Fanon (2008). Acerca de las imágenes simbólicas, recurrentes en los relatos, correlacionados a los espacios culturales construidos históricamente, fueron aplicadas las bases conceptuales sobre los *Elementos de la Imaginación de la Materia*, de Gaston Bachelard (1984-1962), así como, de Michel de Certeau (1998), sobre las proposiciones capaces de rechazar la sociedad de disciplina, por la *artes de hacer*, en las que, mecanismos de resistencia estarían situados en las prácticas ordinarias, en los rasgos de lo cotidiano. Este estudio, enlazado a las prácticas de Lectura Literaria compartida con alumnos adolescentes de la Enseñanza Fundamenta II, resaltó, incluso, la teoría de Michel Thiollent (2008), vinculada a la Investigación- Acción y los estudios de Michèle Petit (2008) dedicados a la formación lectora. En el transcurso de la aplicación del Proyecto de Intervención en la escuela pública, en el municipio de Planalto – Paraná, se observó el vínculo concretizado entre investigadora, profesores colaboradores, alumnos, apoderados y sociedad local, cuyas actividades contextualizadas, emprendidas en el ejercicio de realización colectiva, comprobaron nuestras expectativas, y a la Lectura Literaria en el ámbito escolar pudo ser propuesta con amplia repercusión social de aquellos que la hizo efectiva.

PALABRAS-CLAVE: Secuencia Expandida; Lectura Literaria; Mia Couto; Enseñanza Fundamenta II.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSO TEÓRICO – REFLEXÕES PRELIMINARES	19
1.1 <i>As múltiplas abordagens da leitura: seu papel na formação humana e seu espaço na escola</i>	19
1.2 <i>Do letramento literário à formação do leitor autônomo</i>	20
1.3 <i>Leitura como prática cultural</i>	23
1.4 <i>A literatura e suas múltiplas configurações: entre o imaginário individual e o imaginário coletivo</i>	31
2 A LITERATURA DE MIA COUTO: HÁ UM POUCO DE ÁFRICA EM CADA UM DE NÓS.....	39
2.1 <i>Por que trazer África para o contexto da sala de aula atual?.....</i>	41
2.2 <i>O valor do espaço na formação dos sujeitos/leitores.....</i>	44
2.3 <i>Leitura de literatura africana no Ensino Fundamental: uma experiência (em Sequência Expandida) com Mia Couto.....</i>	49
2.4 <i>O professor e a sua atuação nas práticas literárias</i>	53
2.5 <i>O velho e o novo: dois olhares que se encontram</i>	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: um olhar crítico sobre a prática efetiva.....	79
1ª ETAPA - MOTIVAÇÃO: PREPARAR O ALUNO PARA A LEITURA DO TEXTO	80
2ª ETAPA - APRESENTAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA	83
3ª ETAPA - LEITURA: ACOMPANHAMENTO DA LEITURA.....	86
4ª ETAPA – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO.....	89
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

O trabalho cotidiano com a disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, cuja abrangência perfaz um período de 25 anos mediante atuação em todos os níveis de escolaridade, desde experiências com turmas de pré-escolar e alfabetização do primeiro ciclo do Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Médio, bem como os estudos realizados ao longo desse percurso, possibilitou-nos perceber diferentes aspectos relacionados à leitura.

Apesar de inúmeros estudos e trabalhos já realizados referentes à leitura, essa questão ainda tem suscitado inúmeras pesquisas e reflexões, não apenas no âmbito acadêmico, mas no da sociedade como um todo. Para Vincent Jouve (2002), “[...] a leitura é, antes de mais nada, um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano” (p. 17). Sendo assim, desenvolve inúmeras capacidades cognitivas, sensoriais e emotivas dos sujeitos. Por reconhecer as potencialidades da leitura para o desenvolvimento humano, a escola tem buscado alternativas para efetivá-la em todos os campos do conhecimento.

Ao longo da história, a conjuntura das escolas brasileiras tem mostrado variados aspectos perpassados por inúmeras dificuldades que impedem o efetivo acesso à leitura, especialmente à literatura e à educação de qualidade para todos. Tal situação se apresenta como um dos desafios da educação e tem envolvido a escola e a sociedade numa busca por alternativas de trabalho, bem como de posicionamentos teóricos e de documentos orientadores para a prática docente, relacionados à temática da leitura.

A escola, por ser a detentora do papel fundamental de transmitir o conhecimento sistematizado, tem condições de proporcionar a apreensão dos pressupostos da Ciência, da Filosofia, da Sociologia, da Literatura, da Matemática, e tantos outros. Esse acesso ao saber é, reconhecidamente, assegurado, em grande parte, pela leitura.

Diversos estudos defendem que a literatura¹ exerce grande influência na formação dos sujeitos, permite ao indivíduo a formação integral e tem ação transformadora do modo de pensar e agir em sociedade. Cientes da importância da

¹O termo "literatura" é aqui empregado no sentido de literatura de ficção, de arte. Inicialmente, neste texto, utilizado com letra inicial maiúscula, passa a ser utilizado com minúscula, salvo venha a designar disciplina escolar, está com maiúscula.

literatura para a vida dos alunos, muitas escolas têm procurado desenvolver ações e projetos voltados a atividades com vistas à formação de leitores produtores de sentidos e ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos cidadãos em relação ao que leem e à realidade em que vivem. Embasados no potencial da literatura, acreditamos que a escola precisa envolver todas as disciplinas e, em especial, a de Língua Portuguesa, no compromisso de facilitar a leitura de obras literárias.

Por meio da prática em sala de aula, percebemos que, nas séries iniciais, há um bom número de estudantes que gosta de ler obras literárias, no entanto há muitos que se recusam a realizar essa prática, pois afirmam desconhecê-las e, inclusive, têm pouco interesse pelos temas abordados. Essa situação se dá, em parte, pelo tratamento dado às aulas de Literatura e ao texto literário, tratamento que, em muitos casos, é pretexto apenas para realizar exercícios didáticos e refletir sobre informações lineares, questionários avaliativos e relatórios de leituras exaustivos e pouco explorados enquanto trabalho artístico, ao desconsiderar a reflexão a respeito da criação literária.

Talvez, por consequência da falta de familiaridade com obras literárias no seu cotidiano, ou devido a esse distanciamento entre a atividade docente e os interesses dos jovens e adolescentes, ou por tantas outras razões, a prática de leitura literária tem recebido pouca significação na rotina dos estudantes, e então boa parte dos alunos ainda apresenta dificuldades de leitura, sendo que, inclusive, muitos concluintes do Ensino Médio permanecem na etapa da decodificação, pois não conseguem entender o que leem, e precisam de muito estímulo do professor a fim se expressarem sobre algo apreendido nas leituras.

A esse respeito, Magda Soares (2008, p. 33) sustenta que é obrigação da escola estimular as pessoas ao mundo da leitura, obrigação a ser cumprida mediante o envolvimento com todos os tipos de textos, inclusive o texto literário. A autora defende que a escola estimule não apenas ler para fins pragmáticos, ou seja, não apenas estimule aquelas leituras que as situações da vida real exigem, mas, também, aquelas que nos permitam escapar, ainda que por alguns momentos de leitura, da vida real, ou seja, que a escola também estimule a leitura de fruição.

A literatura, por ser uma forma específica de conhecimento e de apropriação dos saberes elaborados, social e historicamente, por ser vista enquanto capital simbólico, mostrado de diferentes formas e em diferentes linguagens, pode viabilizar as manifestações culturais de distintos lugares e espaços. Em vista dessa

constatação e, também, devido à Lei Federal nº 10.639/2003, alterada pela Lei Federal nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, planejamos dispor das potencialidades da literatura para colocar na pauta da sala de aula a necessidade de reflexão a respeito da temática da exclusão e da discriminação que afetam o povo negro na sociedade brasileira.

A Lei Federal nº 10.639/2003 propôs uma novidade para as Diretrizes Curriculares ao tornar obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por exigência legal, os professores devem ressaltá-la em sala de aula, enquanto constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos constituídos historicamente e, portanto, devem ser valorizados. A aprovação dessa lei mostra-se positiva e necessária para garantir uma ressignificação e uma valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e contra a discriminação racial no Brasil.

No cotidiano da nossa escola, percebemos que grande parte dos alunos não tem, em casa, convívio com obras literárias, principalmente, as obras contemporâneas e, menos ainda, as obras de literatura africana. Estudos apontam um elevado percentual de estudantes cuja aproximação com os livros ocorre apenas por meio da escola, conforme foi exposto por André Lázaro e Jeanete Beauchamp (apud AMORIM, p. 74, 2008). Esses pesquisadores mencionam ser a escola o espaço no qual o Brasil lê, ou seja, independentemente da classe social dos brasileiros, é a partir dela que há o contato com os livros.

A investigação mostrou, inclusive, que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a leitura se efetua para atender às tarefas escolares, mas também por livre escolha. Essa situação parece demonstrar, na infância, a incidência de condições mais adequadas para a formação leitora. Para os referidos pesquisadores, “[...] depois da mãe, a professora é a principal incentivadora da leitura, confirmando o papel central da escola” (idem, p. 74). Depois, no entanto, ao avançar para as séries finais da Educação Básica, gradativamente os alunos passam a abandonar essa prática.

O estudo indica que é no período escolar dos primeiros ciclos que os jovens leem mais. Posteriormente, ao concluírem sua escolarização, muitas vezes antes mesmo de finalizarem o Ensino Médio, o brasileiro lê menos. Isso significa que a escola não tem obtido êxito na formação leitora e que as práticas desenvolvidas são pouco significativas, pois não têm conseguido ensinar as pessoas a ler efetivamente e, parece ofertar, unicamente, o acesso à leitura.

No dia a dia da sala de aula, observamos que os jovens – boa parte deles – se mostram desestimulados, consideram as aulas, de modo geral, pouco estimulantes e enfadonhas. Trata-se, à luz da nossa experiência, de situação deflagrada por inúmeros fatores, dentre os quais podemos citar a invasão, na vida das crianças e dos jovens, dos aparelhos tecnológicos, como os celulares e *tablets*, que lhes despertam interesses diversos e os levam facilmente à dispersão, o que impossibilita o exercício de atividades tradicionais de leitura em livros, principalmente os didáticos. Outras vezes a impossibilidade ocorre por falta de planejamento adequado no preparo das aulas, que são aplicadas sem alternativas de envolvimento dos alunos em atividades mais dinâmicas e atraentes, ou mesmo pela inviabilidade de realização de atividades diferenciadas em aulas de 45 minutos.

Essas e outras tantas questões afetam a educação pública no país. Provavelmente o aluno não sente vontade de ler porque não acredita que a literatura possa trazer algum benefício à sua vida, tanto escolar quanto profissional, e, nesse sentido, surge uma ampla abertura de possibilidades em que o professor e a escola podem atuar.

Nesse contexto, percebemos, ainda, que grande parte dos professores também não lê e, para essa atitude, eles apresentam as mais criativas e variadas justificativas, como a falta de tempo, o fato de não gostar de ler, o cansaço devido ao trabalho, a falta de opções de obras literárias de seu interesse, os elevados preços dos livros modernos, entre tantas outras alegações. Tal atitude põe em evidência uma enorme contradição, pois a formação de leitores requer o envolvimento e o comprometimento de professores que compreendam a leitura enquanto prática cultural e que se reconheçam como leitores.

Nesse sentido, Teresa Colomer, em sua obra *Andar entre Livros* (2007), traz uma reflexão sobre o ensino da disciplina de Literatura na escola: “Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola” (p. 30). A estudiosa apresenta uma polêmica e propõe alternativas de como a escola

pode ensinar literatura para que não só aprendam, mas também leiam. Para Colomer, “[...] o debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve, mais do que ‘ensinar literatura’, é ‘ler literatura’” (p. 30, grifos da autora). Desse modo, os sujeitos terão, na escola, a oportunidade de viver a prática da leitura e:

Esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura [...] tampouco alguém que tivesse adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor profissional especializado [...], o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 30-31, grifos da autora).

Sendo assim, a finalidade da educação literária é formar indivíduos que avaliem, através da literatura, como as gerações anteriores e contemporâneas têm abordado as experiências humanas por meio da linguagem. Desse modo, ao trazer obras africanas para a sala de aula, pode ser possível propiciar ao aluno e ao professor o contato com a diversidade social e cultural.

Michèle Petit, na obra *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva* (2008), mostra que a literatura é uma das bases para a formação humana e para a construção de uma sociedade mais justa. Afinal, é através da integração com o nosso mundo interior que podemos nos relacionar de maneira mais ética, solidária e crítica com o mundo exterior, a fim de assumir, assim, uma postura mais ativa na construção de nossa própria história.

Nesse contexto, as escolas precisam fomentar o debate para propostas didáticas de todas as disciplinas nas quais a leitura seja protagonista no ensino. Pensar a formação do leitor, portanto, requer contextualizá-la em uma ideia capaz de considerar a sua inserção no mundo como parte da tradição e como um saber importante para a atuação dos sujeitos na sociedade.

Ao propor a leitura literária como condição e responsabilidade indispensáveis da ação docente, sugerimos a necessidade de que, tanto para o professor quanto para o aluno, a leitura se torne um princípio educativo, uma vez que o professor não educa apenas por meio de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes. Como bem afirma Paulo Freire: “[...] ensinar exige a corporeificação (sic)

das palavras pelo exemplo" (1996, p. 34), ou seja, a vivência das variadas práticas culturais, com as quais a leitura mantém estrita relação, propicia que, mais que falar sobre a importância de ler, o professor possa dar o seu próprio testemunho de leitor.

Assim como Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2008), Paulo Freire (1989) e tantos outros, concordamos sobre a importância da leitura para a formação humana e para a inclusão social. Consideramos que essa prática é de fundamental importância para os que desejam compreender a importância da literatura no processo de constituição do sujeito.

Os sujeitos – razão de ser da escola – são os alunos, e se encontram inseridos na realidade da sociedade contemporânea, sociedade que se apresenta, culturalmente, centrada na escrita. Para que os cidadãos possam exercer seus direitos e deveres e, ao mesmo tempo, possam se sentir incluídos e atuantes nas práticas culturais na sociedade, torna-se necessário que façam uso da leitura e da escrita de modo autônomo.

Rildo Cosson (2014), ao provocar a discussão sobre a importância das práticas de leitura literária no ambiente escolar, destaca a necessidade de a escola promover o Letramento Literário²:

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, bem como alerta Magda Soares, mas, sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, o autor tem em vista as variadas e diferentes práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que a língua se apresenta. O letramento diz respeito às possibilidades que os sujeitos adquirem de participar, efetivamente, de práticas sociais diversas.

Assim, para Cosson, “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (2014, p. 12), ou seja, leitor letrado, literariamente, mostra capacidade de ler e de

²O termo "letramento literário" – doravante grafado com letras iniciais minúsculas – será retomado no capítulo mais adiante, a fim de aprofundarmos explicações que esclareçam o emprego dessa expressão relacionada ao trabalho com a literatura na escola.

compreender diferentes gêneros literários, pode ser aquele que aprendeu a ler textos literários e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Com base no questionamento que originou esta pesquisa: Como uma sequência expandida, a partir da obra *Estórias abensonhadas* de Mia Couto, pode contribuir para a formação leitora numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental? Planejamos esta proposta, com vistas ao letramento literário na escola, na qual descrevemos e analisamos práticas de leitura compartilhada de uma obra do escritor africano Mia Couto, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Planalto - PR, para refletir sobre algumas das implicações dessas práticas na formação leitora dos alunos.

Para fundamentar a metodologia da pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Michel Thiollent (2008), pesquisador que defende a perspectiva da Pesquisa-Ação. Essa metodologia chama a atenção dos professores e pesquisadores para a necessidade de observar as dimensões pessoal e interacional, bem como as dimensões institucional e sociocultural que recaem sobre os envolvidos no estudo.

A Pesquisa-Ação prevê não somente a interação direta do pesquisador com o/s pesquisado/s em seu cotidiano (contextos naturais), como também descreve o processo e os significados das práticas investigadas. Além disso, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, pelo viés da Pesquisa-Ação são consideradas a estreita relação entre a ação investigativa e a perspectiva de resolução de uma dificuldade presente no coletivo observado; ou seja, já durante a análise teórica de um problema da realidade educacional poderão ser apontadas alternativas de enfrentamento para tal situação.

Para embasar a elaboração do projeto de práticas de leituras do texto literário, com vistas ao letramento literário dos educandos do Ensino Fundamental, recorreremos à Sequência Expandida, técnica proposta por Rildo Cosson em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014).

Nesse sentido, este trabalho está organizado da seguinte maneira: na primeira parte (Capítulo 1), intitulada "Percurso Teórico – reflexões preliminares", delimitamos e discutimos a pertinência do tema proposto por meio do referencial teórico e buscamos um diálogo com diversos autores que tratam dos conceitos relacionados à temática da leitura, à realidade da leitura no Brasil, aos pressupostos literários que embasam os trabalhos na escola, aos conhecimentos referentes ao

escritor Mia Couto, além dos fenômenos que envolvem a obra *Estórias abensonhadas* (2012) e sua relação com a África contemporânea.

Na segunda parte (Capítulo 2), intitulada "A Literatura de Mia Couto: há um pouco de África em cada um de nós", apresentamos, de maneira fundamentada e planejada, o projeto de intervenção pedagógica de leitura do texto literário (para o 8º ano, mas que pode ser desenvolvido em outras séries do Ensino Fundamental), com propostas de atividades que visam à construção de um leitor interpretativo e reflexivo.

A terceira parte (Capítulo 3) consiste na análise dos resultados da aplicação do projeto – aplicação ocorrida no primeiro semestre de 2016. Esse capítulo atém-se às reflexões críticas sobre a prática efetuada – a análise dos resultados da intervenção – com considerações sobre os aspectos positivos e as dificuldades encontradas para alcançar os objetivos propostos com tais práticas.

Acreditamos que, além de necessárias, é possível desenvolver atividades a fim de promover o conhecimento da literatura entre os estudantes do Ensino Fundamental, pois compartilhamos da ideia de diversos pesquisadores que defendem a escola como espaço capaz de proporcionar o convívio dos jovens com o mundo da escrita, para favorecer o acesso ao mundo dos livros e da leitura.

Consideramos que há muito a ser estudado no âmbito da leitura de literatura em sala de aula e sobre o papel do professor nessa caminhada, além de buscar compreender como, atualmente, a escola percebe os textos literários, especialmente, os de literatura africana, que valores ela atribui às aulas de leitura como possibilidade de educação, de socialização e de humanização.

Com este trabalho oportunizamos atividades para a leitura de literatura na escola, atividades que, além de proporcionarem momentos de reflexão crítica sobre a realidade, possibilitaram o desenvolvimento de práticas que favoreceram a imaginação e a criatividade dos alunos.

1 PERCURSO TEÓRICO – REFLEXÕES PRELIMINARES

1.1 As múltiplas abordagens da leitura: seu papel na formação humana e seu espaço na escola

Historicamente, os estudos literários regularmente fizeram parte das atividades escolares. Obras clássicas como *Odisseia*, *A Divina Comédia*, *Ilíada*, *Hamlet* e tantas outras eram leituras obrigatórias para se aprender e se ensinar a usar, corretamente, a língua, tanto na oralidade quanto na escrita, e para refletir sobre os valores sociais e morais que formariam o homem culto e ético.

Atualmente, as concepções de texto e leitura apresentam sentidos mais amplos do que tinham no passado. Segundo Ingedore Villaça Koch (1997), o texto é visto como “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (p. 22). Por meio dessa visão, os textos são resultado da atividade verbal de sujeitos atuantes em um determinado contexto, inseridos numa sociedade específica, com ações coordenadas, a fim de cumprir funções sociais de acordo com as condições em que a atividade verbal se realiza.

Do mesmo modo, a leitura, com o foco na interação autor-texto-leitor, apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua. Os sujeitos são vistos como atores, como atores que se constituem dialogicamente e se constroem no texto, que considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nesse contexto, o sentido é construído na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor). As estratégias de leitura provêm da interação entre o leitor e o autor, por meio do texto. É importante que o professor facilite essa interação e promova autonomia no aluno, para que ele possa ler sozinho, dentro e fora da escola.

Essas concepções trazem implícitas perspectivas de língua e de discurso que extrapolam a visão de leitura como decodificação, uma vez que essa abordagem passou a ser encarada como uma prática muito empobrecedora, pois em nada modifica a visão de mundo do aluno. Inclusive, em muitas escolas, o professor ainda trata a leitura como avaliação, fato que, a nosso ver, é um tipo de atividade que inibe ao invés de promover a formação de leitores.

Em vista disso, realizamos um estudo na tentativa de descobrir meios para despertar nos jovens o interesse pela literatura e possibilitar a prática leitora, por meio da proposição de objetivos para desenvolvê-la e tornar o aluno um leitor proficiente. Reconhecemos que a leitura é um processo capaz de ser iniciado como uma tarefa aprazível e instigante para despertar a curiosidade, bem como, promover a reflexão e fazer uma interconexão com o mundo vivido.

Vale destacar que o professor, ao planejar seu trabalho, tem que levar em conta os objetivos da leitura que está propondo e, assim, definir, em conjunto com os alunos, quais são as estratégias e as expectativas, e de que forma os alunos se colocarão diante do texto e para quais finalidades será desenvolvida tal tarefa.

A partir do entendimento das múltiplas possibilidades de leitura, compreendemos melhor aquilo que Cosson (2014) defende como "letramento literário". Esse termo ainda é recente no campo educacional brasileiro, o que gera, ainda, muitas dúvidas sobre a utilização pedagógica e sobre as metodologias dessa proposta em sala de aula. Nesse sentido, as metodologias e as fundamentações que embasam tais estudos têm sido objeto de estudos de pesquisadores contemporâneos, como veremos a seguir.

1.2 Do letramento literário à formação do leitor autônomo

A literatura pode exercer um papel fundamental nas relações do leitor consigo mesmo e com os outros, e possui potencial para desenvolver as formas de expressão dos sujeitos e ampliar as possibilidades de transformação dos conhecimentos, com o objetivo de promover o saber letrado.

Depreende-se, assim, a importância do uso de obras literárias para efetivar o trabalho de leitura crítica em sala de aula, processo chamado, pelos estudiosos, de "letramento literário", termo empregado para nomear as diversas práticas políticas e sociais que favorecem a aquisição de competências de leitura e escrita, práticas por meio das quais a escola assume a possibilidade de formar o sujeito leitor, consciente de si e do mundo, com autonomia discursiva para questionar os modelos das relações impostas pela sociedade com vistas às transformações individuais e coletivas.

O termo "letramento" tem suscitado inúmeras pesquisas e diversos autores têm desenvolvido estudos baseados nessa prática pedagógica, tais como Magda

Soares (2001), Ângela B. Kleiman (2008), Leda V. Tfouni (2010), entre outros que propõem inovações teórico-metodológicas e defendem possibilidades de ações no espaço coletivo da sala de aula, em especial por meio de experiências de leitura capazes de proporcionar aos alunos um contato mais efetivo com as diferentes linguagens, de forma que eles possam desenvolver práticas de interação com os textos em uma perspectiva de autonomia e criatividade em relação à leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Em meados dos anos de 1980, a expressão “letramento” nasceu da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas de ler e de escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, conhecidas por “alfabetização”. Os estudos do letramento defendem que uma pessoa, ao aprender a ler e a escrever, torna-se alfabetizada e aquela que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, apta a apropriar-se delas, torna-se letrada. Desse modo, o letramento faz referência a algo mais amplo do que o domínio do código simbólico.

No cenário atual, em que a sociedade exige dos cidadãos um conhecimento efetivo da língua, o conceito de letramento tem um significado mais extenso ao ser aplicado às inúmeras situações nas quais o conceito de indivíduo e as práticas sociais são pensados historicamente.

O professor, ciente de que a criança chega à escola já inserida em diferentes contextos de letramento, pode aproveitar todo o conhecimento que os alunos trazem de modo a ampliá-los, tarefa essa que pode ser realizada por meio da inserção do aluno ao mundo letrado, isso mediante a leitura de vários tipos de obras, sem perder de vista a valorização dos aspectos estéticos e linguísticos delas, pois o texto literário se constitui em sua materialidade capaz de construir e de suscitar diferentes sentidos e significados, cuja leitura pode auxiliar de forma relevante no desenvolvimento da intelectualidade e da consciência do mundo.

Nesse contexto, o professor, imbuído da ideia de letramento literário, pode fazer uso de gêneros literários diversos para solidificar o espaço da literatura na escola, enquanto espaço de formação de leitores, tendo em vista que ela pode proporcionar-lhe a possibilidade de adentramento ao mundo de conhecimentos suscitados pela imaginação que lhe permitem relacionar fatos ficcionais com a sua própria vida, numa forma de tornar o mundo mais compreensível e mais humano.

Desse modo, o letramento pela literatura pode capacitar a criança a se relacionar e a interagir socialmente ao fazer uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos de atuação. Assim, portanto, a arte literária é fundamental, tanto para a formação do leitor, como para a formação do ser, de modo que o letramento literário pode, efetivamente, contribuir para a formação crítica dos sujeitos. Nesse sentido, vários pesquisadores têm produzido estudos que defendem alternativas de trabalho com a literatura no espaço plural do ambiente escolar, ou seja, defendem práticas leitoras em seu construto social e histórico, isso pensado enquanto território para aqueles que, historicamente, têm sido alijados desse processo – os filhos das classes subalternas.

Nessa perspectiva, os conteúdos, as obras, os lugares de afeto precisam ser ressignificados por práticas leitoras cujo aspecto relacional de construção dos bens simbólicos possa, efetivamente, ser apreendido. Com base nessa visão, a escola pode incentivar, em todas as disciplinas do currículo, o uso de obras literárias em suas aulas para a prática da leitura crítica na escola, a fim de promover, ainda que parcialmente, o letramento literário. Com tais perspectivas, concretiza-se e estabelece-se a função da escola, que é, segundo o educador Paulo Freire (2008), além da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, promover, também, o processo de letramento dos alunos com vistas a uma prática educativa voltada à autonomia.

Uma das formas para alcançar esse objetivo na escola é por meio das aulas de Língua Portuguesa, aulas nas quais o professor pode fazer uso dos diferentes gêneros literários – como conto, crônica, poema, romance, teatro, novela, entre outros – para promover o contato direto com a literatura. A escolarização da literatura tem um protagonismo, pois, além de possibilitar aos alunos a apropriação de produções artísticas e culturais, pode, também, proporcionar oportunidades de compreensão das instâncias de construção da linguagem, condição capaz de favorecer a compreensão de que esse processo se efetiva mediante a interlocução, a qual envolve condições específicas de materialidade linguística e histórica.

Os estudos do letramento literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário, etc. Rildo Cosson, em todas as suas obras, tem destacado a importância do letramento literário no ambiente escolar. Para ele:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (COSSON, 2014, p. 26).

Se consideramos as relações entre saber e poder na configuração dos bens culturais inscritos em trocas históricas e sociais, na escola, este debate pode ser implementado para problematizar as questões relativas à leitura, à interpretação, à memória, e, assim, temos condições de optar por práticas pedagógicas nas quais o letramento literário fornece as bases teóricas e metodológicas. De acordo com a afirmativa de Cosson:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando ou expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014, p. 120).

Tomar como objetivo do trabalho a leitura de literatura na escola, isso significa possibilitar que os jovens se apropriem de uma prática cultural capaz de incentivá-los na apreensão do ato de ler que esse percurso viabilizará.

1.3 Leitura como prática cultural

A leitura é uma atividade que acompanha o ser humano ao longo da história e, na sociedade contemporânea, ela deixou de ser compreendida apenas como mais uma habilidade que o ser humano adquire para o convívio social. Passou a ser uma maneira de estabelecer significado para a realidade, uma prática cultural socialmente constituída e historicamente condicionada, que abrange maneiras de atuar partilhadas na e pela sociedade, maneira que condicionam as formas e os significados das relações sociais e das ações individuais.

Assim, portanto, para desenvolver um trabalho de leitura literária³ com alunos do Ensino Fundamental, na escola pública, com base na obra do moçambicano Mia Couto, *Estórias abensonhadas* (2012), obra que é composta de contos que abordam a cultura e a história do povo africano, baseamo-nos em alguns pensadores que fundamentam a prática da leitura, especialmente da leitura literária, e trazem reflexões sobre a tarefa de ensinar leitura na realidade da escola atual.

Michel de Certeau (1925-1986), historiador, filósofo e teólogo francês, fez parte da Ordem dos Jesuítas e muitas de suas reflexões são observadas nos dias de hoje, o que o torna um vanguardista do pensamento social da contemporaneidade. Em sua obra *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer* (1998), ele toma por base a compreensão de que há formas de resistir e de burlar as imposições da sociedade elitista e dominadora, resistência cujos mecanismos estão situados nas práticas ordinárias, habituais, nos elementos do cotidiano.

No meio acadêmico, Certeau é tido como alguém que intriga e desconcerta, que se movimenta, constantemente, e relativiza os conhecimentos e as verdades estabelecidas. A partir de reflexões sobre o que constitui a cultura numa sociedade, quando pensava sobre a escola, as universidades e também em questões linguísticas, Certeau percebe que pode haver uma inversão de perspectiva, ou seja, ele constrói uma “questão indiscreta”, pela qual desnaturaliza a ideia de consumo passivo e acrescenta possibilidades desviantes na apropriação das coisas pelos sujeitos.

Em sua obra *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer* (1998), Certeau defende que os sujeitos encontram meios para reagir aos elementos condicionadores impostos pelos aparelhos ideológicos do Estado, transmitidos pelas instituições, em especial pela mídia. Então, enquanto reação, para esses sujeitos, a leitura é “[...] uma operação de caça” (p. 259), portanto, “realizada no escuro”, com características singulares como a improvisação, o levantamento de hipóteses e a construção de significados apreendidos pelo contexto. Certeau descreve a leitura como um ato que opera ações clandestinas, uma “caça furtiva” em terras alheias. Essas intenções e escolhas a tornam uma prática subversiva.

Contrário às imagens da leitura como uma prática exclusivamente escolar, Certeau preconiza que essa prática é pensada como constituinte do nosso cotidiano

³O termo "leitura literária" é similar ao de "letramento literário", refere-se ao mesmo campo semântico e é aqui apresentado com letras iniciais também minúsculas.

e elemento impregnado em nossas ações rotineiras. O leitor, assim, introduz no texto o seu mundo e instaura uma realidade imprevista, caça no texto do outro, e não o faz desarmado. Para isso, recorre à sua própria história de vida, às suas leituras anteriores, às suas interrogações e aos seus propósitos.

O autor aponta os modos de manifestação dessa resistência, chamada por ele de *antidisciplina*, na tentativa não só de mapear as maneiras de contrapor, como também de localizar as suas gêneses, as suas essências, ou seja, busca:

[...] explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também (sem ser exclusivamente) uma "cultura" e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada* (CERTEAU, 1998, p. 38, grifos do autor).

De acordo com Certeau, o cotidiano é uma caça não autorizada, ou seja, é um campo de inúmeras disputas, com as modalidades mais diversas de sujeitos e de ações. Essa concepção pode permear o trabalho de leitura na escola, pois os leitores (alunos e professores) precisam ter clareza de que o cotidiano compreende o estabelecimento criativo de relações entre os indivíduos. Os alunos também podem entender as idas e as vindas das disputas de poder entre os agentes sociais, cujas ações não são previamente determinadas, e sim estabelecidas no decorrer de interesses, de tentativas de superposição, de dominação e de suas respectivas resistências.

O autor se dedica a estudar a cultura ordinária, que tem suas práticas permeadas pelas suas relações sociais em que “[...] cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente de suas relações relacionais” (CERTEAU, 1998, p. 38) e, ao mesmo tempo, trata da questão dos “modos de operação ou esquemas de ação”, assunto que visa estudar uma lógica operatória das relações que se dão como manifestações de “[...] peixes disfarçados ou insetos camuflados” (idem, p. 38), isto é, contesta a ideia de uma aceitação meramente passiva dos consumidores ou receptores dos produtos, no cotidiano: “Supõe-se que ‘assimilar’ significa tornar-se semelhante àquilo que se absorve, e não ‘torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele” (idem, p. 261, grifos do autor).

O interesse do filósofo recai sobre as astúcias e as táticas das práticas cotidianas, baseadas em estratégias que conseguem burlar as determinações

estabelecidas nas relações sociais. Sob a perspectiva de Certeau, as “estratégias” representam o cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de um querer e poder que, por essa estratégia, “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1998, p. 46). As táticas, por sua vez, são apresentadas pelo autor como um cálculo sem um *próprio*, sem uma totalidade visível. Ela “só tem lugar no outro”, ou seja, são ações de insinuação, de contorno, que geram efeitos imprevisíveis.

Em oposição às estratégias, que pretendem estruturar, produzir e instituir, as táticas engendram diferentes *maneiras de fazer*: “[...] tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas” (idem, p. 47, grifos do autor). Assim, as táticas representam as artimanhas dos consumidores e as suas capacidades inventivas, que possibilitam aos sujeitos escaparem aos empreendimentos de controle e tomarem parte no jogo em questão. Como exemplo, o autor lembra-se das sutilezas da dona de casa no supermercado, onde, para escapar dos altos preços, escolhe produtos diferentes e mais baratos e inventa combinações com o que já tem em casa. As táticas, portanto, habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância na qual são potencializadas as ações e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”.

Inseridos como estamos em uma sociedade na qual a escrita e a leitura prepondera, muitas vezes não nos damos conta de que cotidianamente vivenciamos diferentes leituras. Não apenas as desenvolvidas por meio dos livros ou no âmbito escolar, mas também podemos considerar leitura aquela feita no celular, no computador, nas imagens dos *outdoors* ou nos aparelhos de televisão, nas vitrines de lojas e de *shoppings*, entre tantas outras formas feitas por todas as pessoas, inclusive, muitas outras atividades cotidianas – tais como falar, escrever um bilhete, enviar um *e-mail*, cozinhar, ir à farmácia ou ao supermercado – são movimentos do tipo tática. Em geral, elas se revelam como bricolagens que possibilitam pequenas vitórias do “fraco” sobre os mais “fortes”, dos dominados sobre os dominadores, artimanhas que levam a pequenos sucessos do cotidiano. Assim, segundo as proposições de Certeau, o consumo pode ser compreendido como espaço de produção de sentidos.

Nessa linha de pensamento lembramos que alguns estudos sobre as práticas de leitura no mundo contemporâneo se propõem pensar a liberdade do leitor em relação às imposições ideológicas, à sua capacidade de agir e aos limites de seu poder, que consideram, enfim, as condições de ação do público, ou seja, do leitor.

É importante salientar que a sociedade contemporânea, pautada na cultura escrita, pode ser assemelhada à sociedade discutida por Certeau, em que há um leitor “plural”, cuja face se revela no ato da leitura pelas competências que possui e o encaminham para um tipo de leitura. Para o autor, o leitor plural está submetido a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios, o que sugere considerar a leitura não como um consumo passivo da cultura, mas, sim, como uma experiência social capaz de permitir ao leitor a experimentação das várias e diferentes faces das relações sociais.

A leitura se apresenta, sob esse prisma, como um espaço de apropriação, o que a torna, portanto, um espaço de conhecimento e de autoconhecimento para o leitor. Quando lê, o sujeito pratica uma ação sobre o texto e interpõe sua própria imagem com a ficção e faz, desse modo, “bricolagens”. Segue-se que pode, inclusive, acionar os recursos da língua e propiciar ao leitor conhecimentos que o levem a adotar parâmetros pessoais para avaliar as construções discursivas presentes nos textos.

As práticas de leitura podem constituir um princípio de transformações para o leitor e para o texto lido, tanto no nível de seu conteúdo, das suas ideias, como também quanto às circunstâncias pelas quais o indivíduo é levado a ler determinada obra. É possível considerar, portanto, que, em determinadas situações, as esferas *tática* e *estratégica* se constituam em atividades regidas por um estado de constantes reflexões e debates que são rechaçados e atualizados em cada experiência coletiva ou particular. Para essa abordagem, o texto recebe sentido em função da leitura que cada leitor realiza.

O reconhecimento da liberdade do leitor, por sua vez, não significa negar as inquietações suscitadas na prática da leitura. As tensões do ato de ler fazem, por exemplo, com que cada leitor seja ímpar e que, ao mesmo tempo, possa ser concebido como pertencente a um coletivo de leitores com características próprias.

Para Certeau, na prática escolar ainda se vê uma tensão entre a concepção de leitura pautada na decodificação e, de outro lado, um movimento de ampliação do modo de pensar essa prática, guiado na ideia da construção de significados. Essa

tensão, ainda que significativa, não dá conta, ainda, de conceber a leitura enquanto práxis estabelecida na vida das pessoas e que, portanto, ultrapassa a sala de aula. Segundo Certeau:

A leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental. Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em "textos" combinados (administrativos, urbanos, industriais etc.), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura (CERTEAU, 1998, p. 262, grifos do autor).

Diferentes pesquisas apontam que, atualmente, ao se tratar de leitura, a escola ainda realiza um trabalho pautado, sobretudo, na obrigatoriedade de ler determinadas obras para posterior avaliação, com a justificativa de que o professor sabe e deve verificar o "verdadeiro" entendimento do lido. Constata-se a ausência de problematização de propostas didáticas – tradicionalmente repetidas – e do tempo exíguo destinado para que as crianças e os jovens se experimentem no vasto mundo da cultura escrita.

Em contraposição a essa tradição, o letramento literário – aqui, em especial, tomamos os estudos desenvolvidos por Cosson (2014) – propõe uma ideia diferenciada da leitura, com ênfase no que fazem os leitores em suas práticas da apropriação do escrito e da consequente construção de sentidos. Desse modo, os diferentes comportamentos leitores passam a ser considerados conteúdos de ensino e de aprendizagem, conteúdos que devem estar presentes na sala de aula justamente para que os alunos possam vivenciá-los e incorporá-los em suas ações imediatas e nas construídas em longo prazo.

Para a pesquisadora Michèle Petit (2008), essa postura diante do texto literário compreende como fundamental que, no trabalho de formação, a escola se constitua em uma comunidade de leitores e conserve, ao máximo, nas suas propostas didáticas, as características como as práticas de leitura se mostram nas situações sociais. A autora defende, assim, que a leitura seja apresentada aos mais jovens da mesma forma que a fala, ou seja, de modo natural, inserindo-os nas circunstâncias em que essa atividade encontra-se presente.

Leitor é aquele que, além de saber decodificar, sabe relacionar o que lê com outras situações de vida, principalmente, tirar proveito, senão não é leitor. Petit (2008) discute e caracteriza o leitor “trabalhado” por sua leitura como um sujeito

ativo, que desenvolve uma tarefa à medida que lê, inscreve sentidos na leitura, reescreve, altera-lhe algum sentido e reemprega sentidos novos, mas que também pode ser transformado por leituras:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2008, p. 26).

Disponibilizar o acesso às obras literárias é bem diferente de verbalizar acerca da importância de ler ou mesmo de indicar uma lista de livros a serem "devorados" por conta de sua inclusão em vestibulares, ou situação semelhante de obrigatoriedade. Torna-se necessário à escola refletir sobre suas próprias ações no que se refere à leitura e, finalmente, problematizá-las tendo em vista as demandas sociais e sua função enquanto instituição formadora.

Para Petit, quando se deseja democratizar a leitura é indispensável, sobretudo, propiciar o acesso aos bens simbólicos, situação em que não basta somente motivar o leitor com palavras. Essa posição dialoga com a percepção de Marisa Lajolo (1985), segundo a qual leitor maduro é aquele que vivencia a história de suas leituras, incorpora ou refuta o que os textos lidos produzem de significados à sua existência e de forma autônoma.

Para além disso, no entanto, ao extrapolar a decodificação, a leitura constitui, fundamentalmente, produção de sentidos. Então afirma Michel de Certeau:

[...] as pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão distinguem, na leitura, "o ato léxico" do "ato escriturístico". Mostram que a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras corresponde a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem (CERTEAU, 1998, p. 263, grifos do autor).

A contribuição das ideias de Certeau para a escolarização da literatura se expressa no sentido de evidenciar que, "[...] escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície [...]", pois, nesse conjunto, as astúcias dos consumidores rompem com todas as formas de uniformização e obediência. Assim, portanto, a escola deve interessar-se pelo estudo das maneiras como as práticas cotidianas são "marcadas socialmente" pelos sujeitos. Como lembra Certeau, "[...] o estudo de algumas táticas cotidianas não

deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (idem, p. 105).

O trabalho com a leitura literária pode basear-se “[...] em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático [...]”, assim a leitura pode tornar-se uma atividade compreendida como correspondente

[...] às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida do “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos, bélicos (CERTEAU, 1998, p. 104, grifos do autor).

Podemos entender as atividades de leitura na escola como táticas, como a arte do fraco, sem lugar próprio, acionadas devido à ausência de um poder e, ainda, considerar a leitura nas ações do cotidiano, modalidade de embarque numa viagem em que partimos com uma maneira de ver as coisas, para outra, nova e crítica. Esse é o desafio que Certeau nos faz: captar, nas *artes de fazer*, um caminho de investigação em que, “[...] escutando essa realidade fugidia e permanente, tem-se a impressão de explorar a noite das sociedades [...] Uma imensidão marítima onde os aparelhos socioeconômicos e políticos seriam como insularidades efêmeras” (idem, p. 105).

O professor de Língua Portuguesa, que é, automaticamente, professor de literatura, em especial ao nível da Educação Básica, poderia pautar-se num trabalho em que se evidenciassem – nas práticas do cotidiano, nas “astúcias dos consumidores” – as “criações anônimas”, no rumor da vida coletiva, nas “micro resistências que fundam micro liberdades” sobre a realidade de poderes e de instituições. Certeau nos convida a mudar o foco, a inverter o modo de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando o que chama “astúcias anônimas das artes de fazer” – essa arte de viver a sociedade de consumo, as táticas comuns que, se bem observadas, compõem uma arte – “a arte de resistir às instituições e aos mecanismos de repressão”.

A partir dessa reflexão, podemos ir além e afirmar que o ser humano, por ser complexo e plural, pode ser compreendido a partir de suas múltiplas maneiras de perceber o mundo que o cerca. Assim como Certeau, Gaston Bachelard parece conseguir dar uma resposta à problemática moderna da educação no que se refere

aos mecanismos de construção do imaginário despertados pela obra estética, como veremos a seguir.

1.4 A literatura e suas múltiplas configurações: entre o imaginário individual e o imaginário coletivo

Os diferentes instantes de envolvimento do leitor com a obra literária foram estudados por Gaston Bachelard⁴ através de um longo percurso teórico. Em sua proposição, Bachelard se dedica a analisar a questão da imaginação. Na obra *A Água e os Sonhos*, o autor faz um ensaio sobre a imaginação da matéria voltado à água para debatê-la como um elemento transitório. O autor a considera enquanto uma realidade poética e declara:

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. Um homem é um homem na proporção em que é um super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a *humana condição* (BACHELARD, 2013, p. 17-18, grifos do autor).

Contrário ao posicionamento de que a imaginação seja somente a faculdade formadora de imagens, o autor defende que a imaginação criadora se materializa no devaneio, por meio da extrema liberdade concedida ao devaneador.

Essa dimensão poética, presente na literatura, pode exercer uma função estética emancipadora, mas, para que ela venha a ser percebida e apreciada pelo jovem leitor, depende de todo um processo construtivo mediado pelo professor. Ele precisa estar atento às inúmeras possibilidades criativas e, com sua sensibilidade imaginativa, despertar nos alunos a observação da educação estética que as produções culturais são capazes de criar.

É necessário que o professor viva, criativamente, as possibilidades que as obras literárias apresentam ao interagir com os alunos e, caso esses momentos de

⁴A obra do filósofo, epistemólogo e historiador das ciências, o francês Gaston Bachelard (1884-1962), é conhecida por apontar para duas direções, ou seja, possui uma dupla vertente: uma científica e uma poética. O autor faz um mergulho nos estudos das quatro substâncias primordiais, os quatro elementos descobertos por Empédocles, na antiga Grécia: o fogo, a água, o ar e a terra. Abordamos, neste trabalho, somente sua contribuição à segunda vertente, a poética, à qual dedica sua atenção à imaginação. Disponível em: < . Acesso em 12/06/2016>.

mergulho nas histórias não se mostrem instigantes, é tarefa do professor, ciente de sua capacidade formadora, buscar os meios para oportunizar aos educandos transformá-los.

Mesmo o homem contemporâneo, ao afastar-se das ligações com os elementos simbólicos, continua a se relacionar com mitos, ainda que sem perceber; continua sendo conduzido pelas águas míticas do sonho em momentos de devaneio, de pensamento solto em horas vagas, em qualquer situação, desde os momentos mais triviais aos mais importantes de sua vida.

Pode-se, inclusive, afirmar que não existe verdadeira separação entre a razão e a imaginação. Consequentemente, não há a possibilidade de a humanidade viver sem a imaginação e os sonhos, pois, para construir sentido e elaborar criações, o homem põe em atividade uma função da mente que é a imaginação. O raciocínio permite, sem dúvida, analisar os fatos, compreender a relação existente entre eles, mas não cria significado. Para que a criação ocorra é necessário imaginar, vale dizer, que é preciso criar, a cada instante, o mundo.

Bachelard demonstra, por meio da sua obra, que a organização do mundo – ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens e a terra, entre os homens e o universo – não é o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções. Nessa perspectiva, o filósofo expõe algumas ideias básicas: que o símbolo permite estabelecer o acordo entre o “eu” e o mundo e que os quatro elementos (terra, ar, água e fogo) são os “hormônios da imaginação”. Segundo o filósofo, a validade do conhecimento é a mesma, seja ela adquirida pela experimentação ou pela poesia.

Para o autor, os sonhos, os devaneios, as vontades precedem o progresso ou a evolução, inclusive as descobertas da ciência não seriam possíveis se não houvesse, em primeiro lugar, um desejo, um sonho ou mesmo um devaneio. Já para Carl Gustav Jung (2008), o imaginário é parte essencial do processo por meio do qual a pessoa alcança um equilíbrio entre a lógica e a imaginação. A arte, a literatura, os símbolos e os sonhos podem ser considerados formas criadas pelo ser humano para satisfazer determinadas vontades, que, ou estão fora de seu alcance, ou não são socialmente aceitas.

Numa linha de pensamento similar, porém enquanto constructo histórico e coletivo, o escritor Mário Vargas Llosa (2010) acrescenta que, desde a Antiguidade,

quando a arte estava ainda associada à religião, até nossos tempos, a literatura tem ocupado papel fundamental na formação do homem. Ela transmite conteúdos moralizantes ou preceitos religiosos, problematiza as práticas sociais e desmascara as instituições que exercem o poder. Para o autor, mesmo quando ela aparenta descuidar-se de questões sociais, ainda assim nela está subsumida uma crítica:

Outro motivo para se conferir à literatura um lugar de destaque na vida das nações é que, sem ela, a mente crítica – verdadeiro motor das mudanças históricas e melhor escudo da liberdade – sofreria uma perda irreparável. Porque toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos. Qualquer texto literário de valor transpira uma atitude rebelde, insubmissa, provocadora e inconformista. A literatura apazigua essa insatisfação existencial apenas por um momento, mas, nesse instante milagroso, nessa suspensão temporária da vida, somos diferentes: mais ricos, mais felizes, mais intensos, mais complexos e mais lúcidos. A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo, desfrutar de uma soberania sem limites [...]. Quer dizer, a vida imaginada dos romances é melhor: mais bonita e diversa, mais compreensível e perfeita. Talvez seja esta a maior contribuição da literatura ao progresso: lembrar que o mundo é malfeito, e que poderia ser melhor, mais parecido com o que a imaginação é capaz de criar (VARGAS LLOSA, 2010).

Podemos inferir que, por meio da linguagem literária, o autor expressa a sua maneira de encarar o mundo, a sua ideologia formada pela estruturação social que o condiciona e as relações sociais que o envolvem. As obras sempre partem de um enredo, de um assunto pensado pelo autor, e as ideias definidas em torno desse argumento são relatadas com formações ideológicas.

Os mitos e os símbolos são, justamente, a forma que o homem encontra para conseguir falar e elaborar aquilo que sente em relação à passagem do tempo e à incapacidade humana de controlá-lo. Então, na obra aparecerá a sistematização dinâmica dos símbolos preponderantes, pois as narrativas literárias têm a capacidade de fazer com que o leitor se sinta como participante da história, que se identifique com a situação e com os personagens, pois é composta em uma linguagem permeada por símbolos e imagens e, por isso também, pode ser relacionada a essa capacidade, advinda dos mundos ficcionais, de apresentar os problemas dos seres humanos, a fim de que os humanos consigam lidar com seus medos, com seus conflitos, bem como, abstrair-se do tempo e do espaço para ampliar o universo da sua consciência.

Esses aspectos estão presentes nas narrativas da obra *Estórias abensonhadas* e, provavelmente, despertam nos leitores o interesse e a curiosidade, uma vez que a África – com seus mitos, sua diversidade cultural, a magnitude de seus ecossistemas e a instabilidade social advinda dos conflitos – ainda representa um mistério para a sociedade ocidental. Todas essas questões têm repercutido na história brasileira, pois esses territórios estão interconectados com os problemas do colonialismo, das guerras de independência, dos desdobramentos do pós-colonialismo, com a diáspora e toda a articulação política e social delas deflagradas nos séculos posteriores, nos dois lados do Atlântico.

Especialmente no Brasil, a arte literária africana começa a receber destaque e a atenção de um grande público leitor, com obras que trazem temáticas que instigam o leitor a refletir sobre a afetividade, as relações de poder e tantos outros sentimentos que envolvem os relacionamentos humanos. Nesse sentido, percebe-se essa escritura como uma expressão envolvente, que enreda o leitor por meio de um trabalho estético de criação com a linguagem, e que estabelece, assim, importantes vínculos de identidade com o leitor.

De maneira geral, nas obras de Mia Couto, as ideias se referem a histórias inusitadas e surpreendentes em que o incomum, o sobrenatural e o fantástico se incorporam à narrativa e proporcionam episódios e situações que interligam elementos da esfera do real e do onírico, que revelam os mitos africanos e que apresentam, assim, os costumes, as crenças e as tradições populares. Essa fusão, presente nas obras dos escritores das ex-colônias, também é altamente desconstrucionista, pois se verifica nelas uma ruptura simbólica. A hibridação reina nessas obras e desloca os preceitos de unidade e pureza estabelecidos pelos centros colonizadores como uma formação ideológica amplamente difundida.

Por meio de seu enorme repertório literário, Mia Couto se mostra um escritor comprometido com a sua terra, com a pluralidade cultural de seu país e parece valer-se da escrita ficcional para expressar, simbolicamente, profundas emoções humanas.

Estórias abensonhadas, mediante a voz narrativa, sugere que, no período que se seguiu à colonização portuguesa e pós-guerra civil⁵, o povo moçambicano mantinha uma forte ligação com o seu espaço, com o seu território, o qual se

⁵O contexto do período da colonização e da guerra civil moçambicana será apresentado logo mais adiante, num capítulo à parte.

configura como um lugar sagrado. Essa relação pode esboçar indagações: –Como um determinado espaço assume a condição de sacralidade? –O que o distingue de outros espaços? –Quais são suas principais características e como ele é formado? –Qual é sua relação e importância para os habitantes do lugar? Tais perguntas visam interrogar sobre a relação entre indivíduos e seus lugares de pertencimento.

Na contemporaneidade, em que a globalização permeia nossos atos cotidianos com tanto impacto, a cidade, o bairro podem se tornar o lugar em que o sujeito se reconhece. Podemos considerar o espaço como gerador de um sentimento de pertencimento local, permeado por certo conflito gerado pela emergência de afinidade com o mundo pelas vias tecnológicas. Percebe-se que a conexão com determinado espaço faz parte da vida cotidiana dos indivíduos.

Essa abordagem da representação dos espaços em função do uso que cada indivíduo faz dele nos permite recuperar as considerações de Michel de Certeau (1998) acerca dos *modos de fazer* as práticas cotidianas, pois essas práticas criam discursos com tessituras construídas a partir dos passeios individuais pelas cidades e, mais recentemente, pelo compartilhamento e pela interação com as manifestações discursivas em ambientes informacionais desenvolvidos tecnologicamente.

Certeau (1998, p. 111) discute as questões relativas aos lugares de pertencimento, seja por meio da linguagem, das práticas comunicativas ou de sua circulação pelos espaços. O autor defende o entendimento de tais *práxis* fundamentado nos significados e nos discursos, com base na maneira como se dão as apropriações efetivadas pelos sujeitos.

Em *A Invenção do Cotidiano* (1998), Certeau propõe uma diferenciação entre lugar e espaço. Para ele, lugar é “[...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (1998, p. 201). Algumas práticas do cotidiano caracterizam os locais como ambientes nos quais os sujeitos não estabelecem vínculos relacionais. De acordo com esse pensamento, podemos entender “lugar” como sendo ruas, praças, *shoppings*, entre outros, como elementos ausentes de significado. Já o espaço, na perspectiva de Certeau, pode ser entendido como a prática do lugar, ou seja, como os sujeitos o transformam a partir das suas ocupações, apropriações e vivências:

O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. É de certo

modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam [...] (CERTEAU, 1998, p. 202).

Assim, os sujeitos, em seus percursos cotidianos, simbolizam o lugar a partir das interferências, tanto corporais quanto cognitivas, nas diversas configurações físicas por onde circulam. Certeau propõe bases para outra compreensão das organizações subjetivas dentro da configuração cultural instituída pela sociedade de consumo, partindo do princípio de que uma situação de controle não paralisa necessariamente a criatividade humana.

Para o autor, “[...] são os passos que moldam os lugares e os transformam em espaços, que inserem e inscrevem nestes, camadas simbólicas que se sobrepõem e criam uma extensa rede de significados que, compartilhados simbolicamente através da comunicação, modificam os usos que os sujeitos fazem dos mesmos” (idem, p. 176). Desse modo, compara as ações com os discursos:

O espaço estaria para o lugar como a palavra, quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas [...] não tem, portanto, a estabilidade de um próprio (CERTEAU, 1998, p. 202).

Entende-se tal perspectiva com base na função que cria esse discurso: pelo seu itinerário do dia a dia, no qual o sujeito apreende as possibilidades permitidas pelas configurações dos lugares, do mesmo modo como um locutor se apropria da língua; por suas ações, o sujeito realiza uma transformação espacial do lugar. Igualmente, quando, ao proferir uma palavra, empreende o ato sonoro da língua, pois implica, ainda, considerar as relações estabelecidas com os outros indivíduos que ocupam o mesmo espaço: “Em suma, o espaço é um lugar praticado” (idem, p. 202, grifos do autor).

Esse pensamento, voltado ao uso da língua, compreende que cada enunciado, assim como cada passo, imerso em traços, marcas individuais, capaz de transformar tais rastros em um texto único, no qual cada sujeito escreve perspectivas advindas de onde está inserido. Na contemporaneidade, esses “rastros” deixados pelos transeuntes são “inscrições”, tanto físicas quanto simbólicas, que podem ser compartilhadas e mediadas por tecnologias que vão desde a linguagem até, mais recentemente, as redes de comunicações virtuais e móveis.

Os usos que as pessoas comuns fazem das realizações tecnológicas de hoje representam um consumo não passivo, ou seja, os inúmeros empreendimentos imaginativos das pessoas poderiam configurar-se como uma prova de que as massas podem praticar uma criatividade cotidiana. Os desvios das determinações podem demonstrar as “[...] astúcias táticas das práticas cotidianas” (idem, p. 14) fazem com que os indivíduos possam viver, da melhor maneira possível, frente às injustiças da ordem social e à violência das realidades forçadas, como uma comprovação de “*delinquência*” ou de *antidisciplina* diante dessas realidades, para instar que eles não são, necessariamente, tão obedientes nem passivos perante a ordem estabelecida:

A delinquência social consistiria em tomar o relato ao pé da letra, tomá-lo como um princípio da existência física onde uma sociedade não oferece mais saídas simbólicas ou expectativas de espaços a pessoas ou grupos, onde uma sociedade não oferece outra alternativa a não ser o alinhamento disciplinar e o desvio ilegal (CERTEAU, 1998, p. 216).

Certeau desloca “a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos”, ou seja, as massas o exercem não como algo passível, mas numa atitude ativa e produtora. Daí surge a preocupação com as operações dos usuários, a maneira como se ocupam, socialmente, e aplicam um desvio operado por uma determinada prática.

Na contemporaneidade, a ordem imposta projeta-se no consumo, do mesmo modo que no passado era atrelada aos preceitos religiosos e aos cerimoniais dogmáticos, e, mais recentemente, subordinados à ordem das decisões políticas. Para Certeau, no entanto, mecanismos de resistência sempre foram exercidos ao longo do tempo, diferindo apenas quanto às formas específicas assumidas de acordo com cada contexto sócio-histórico; pois a distribuição desigual de bens é algo constante e recorrente na história da humanidade e as práticas de subversão mostram-se como o artifício dos mais fracos. Na cultura ordinária inventa-se, desde sempre, um modo singular de trocas, de contornar as imposições e de resistência moral à própria teia das determinações institucionalizadas. O autor se nega a olhar para a sociedade de consumo como uma força destrutiva da liberdade individual.

Ao compreender as ideias de Certeau, podemos dizer que, mesmo tanto tempo após as constatações sociais que deram origem à escrita de sua obra, suas ideias continuam atuais e, mais do que nunca, o uso do modelo metodológico

proposto por Certeau, para a compreensão das novas formas contemporâneas de consumo, pode ser justificado para um trabalho com a literatura africana na escola pública com o propósito de construir, junto com os alunos/sujeitos da pesquisa, conhecimentos capazes de nos levarem a descobrir e a exercitar a liberdade interior e a imaginação, para validar a dimensão criativa dos sujeitos de hoje.

Este trabalho procurou, portanto, dar autonomia à liberdade interior dos alunos de modo a percebê-los enquanto sujeitos não conformistas, pois, mesmo silenciosos, podem modificar e desviar a verdade imposta. Assim como Certeau, interessam-nos essas pequenas resistências compreendidas como verdadeiras formas de linguagem: a liberdade criativa, insubmissa e não dócil no jogo das práticas de leitura, liberdade que se configura como uma *arte de fazer* leitura literária na escola.

2 A LITERATURA DE MIA COUTO: HÁ UM POUCO DE ÁFRICA EM CADA UM DE NÓS

Mia Couto é pseudônimo de António Emílio Leite Couto, reconhecido como grande escritor moçambicano da atualidade. Lançou o seu primeiro livro em 1983, intitulado *Raiz de Orvalho*, uma obra de poesias. Possui outros livros de poesia publicados, mas a grande maioria de suas obras está constituída por romances e contos, obras cujas temáticas estão sempre carregadas de personagens, espaços, símbolos que misturam o real e o fantástico, o comum e o inusitado de modo muito singular e que aguçam a imaginação. Além disso, trabalha com uma linguagem repleta de poesia, compõe uma prosa característica de um poeta de rara sensibilidade.

O autor moçambicano é considerado pela crítica literária um dos principais escritores da literatura africana nos movimentos de independência. Várias de suas obras foram traduzidas para diversas línguas e publicadas em mais de 22 países. Pelo seu trabalho como escritor é possível perceber uma grande preocupação com o seu país, Moçambique, com a sua gente e sua história.

Filho de portugueses que imigraram para a África em meados do século XX, Couto atuou ativamente nos movimentos civis pela independência moçambicana ao juntar-se à FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Ao ler e analisar sua obra podemos inferir que se trata de outra modalidade de disputa, agora pelo movimento de articulação de uma linguagem que entenda a organicidade da cultura, no convívio das diferenças numa tentativa de que a cultura, os valores e os hábitos do povo moçambicano sejam conhecidos e valorizados. É possível perceber, em sua escrita, uma forte ligação com o seu espaço e com a sua terra, ligação essa impressa nas narrativas de maneira universal e não regional, ou seja, o espaço percebido é o universo humano, seus medos, suas crenças, suas dores. Na sua produção literária surge o espaço subjetivo, paralelo ao espaço físico de Moçambique.

Percebem-se, no projeto estético de Mia Couto, as transformações ocorridas no território pós-colonial. Em sua obra mostra-se o conflito entre a imposição dos valores trazidos pela colônia portuguesa e os valores tradicionais, que, mesmo reprimidos, buscam manter-se preservados por meio de situações inusitadas que os

colonizadores jamais conseguiram apagar. Essas situações, que aparecem configuradas na ficção de Mia Couto, refletem uma maneira de pensar e de viver típica e são uma forma de resistência e um meio para a manutenção da identidade cultural do povo moçambicano.

O trabalho criativo que Mia realiza com a linguagem é fortemente influenciado pela tradição oral africana e tem recebido destaque da crítica. Com uma escrita inovadora e alegórica, Mia provoca rupturas nos padrões da língua, produz modos diferentes de dizer e de se expressar. Essas transgressões de regras linguísticas destacam a criatividade e a inventividade pessoal do autor, especialmente os neologismos que mesclam/fundem, de modo expressivo, palavras do português com expressões da linguagem oral moçambicana.

De acordo com o contexto em que a renovação lexical e sintática é utilizada, o leitor se depara com passagens em que há deslocamentos de sentidos, alterações de significados, reformulações de empregos habituais de palavras e introdução de expressões metafóricas inéditas, cuja forma oralizante de discurso, pautada em recursos estilísticos, permite a criação de polissemias textuais e ilustra situações mágicas, míticas e simbólicas.

A produção coutiana, nesse sentido, ajusta-se àquilo que, na literatura latino-americana, foi uma constante no período do *boom* e dos *pós-boom*, etapas nas quais os escritores latino-americanos recorreram ao experimentalismo linguístico e formal para “desterritorializar” as línguas europeias impostas na América como única via de comunicação reconhecida pelo poder. Nesse intento, os literatos fizeram prevalecer a oralidade ancestral dos autóctones sobre a escritura imposta aos colonizados e, assim, o texto literário, “[...] apesar de ser materializado na escrita, possui a oralidade como elemento caracterizador de sua intenção e configuração” (FLORENTINO, 20016, p. 114), que pode ser instrumento de resistência e meio de afirmação da identidade. Tais aproximações em relação ao experimentalismo linguístico entre a produção de Mia Couto e aquela de muitos escritores latino-americanos, como é o caso de Guimarães Rosa, por exemplo – ressalva feita às distinções entre ambos –, contribui para uma recepção positiva da escrita híbrida do africano em nosso meio cultural.

Nesse processo de inovação linguística efetuada pelo autor moçambicano, a simbologia estabelece relação com eventos fantásticos, entrelaça registros de diversos mitos da cultura africana, fator que permite a valorização da cultura popular

tradicional. Tal característica escritural deixa implícita uma tentativa de resgate e manutenção dos valores e da cultura dos ancestrais, postura presente em toda a obra ficcional coutiana.

2.1 Por que trazer África para o contexto da sala de aula atual?

Para dar início aos estudos, discutimos com a turma do 8º Ano a questão de que, em nosso país, historicamente, o negro foi visto como um ser moldado para obedecer às regras ditadas pelo branco, para satisfazer às expectativas dos senhores.

A presença do africano (atualmente denominado afrodescendente) em nosso país deve-se também ao processo colonizador português periférico, que, para obter os resultados esperados da conquista, praticou, sem escrúpulos, a escravização – primeiramente dos nativos indígenas – e, posteriormente, das diferentes tribos africanas, cujos homens, mulheres e crianças foram forçados a trabalhar nesse território.

Nesse contexto de subjugação ao branco europeu, vontade própria, autonomia e demonstração real de sentimentos não eram comportamentos aceitos e, tampouco, concedidos ao negro durante muitos séculos da nossa história.

De certa forma, até a bem pouco tempo, a sociedade herdeira, historicamente, desde o processo de conquista e colonização, exaltou a superioridade branca, o que se refletia na educação dos filhos. Por um longo período, os brasileiros brancos (e mesmo os negros) aceitavam esse tratamento estigmatizante e, afinal, qualquer comportamento dos negros que demonstrasse autonomia ou contrariedade era tomado como rebeldia, desrespeito às regras, o que causava desagrado ou era encarado como ameaça à ordem social, o que motivou um histórico amplo de preconceitos e de discriminação.

No Brasil, ao longo da história, a condição social do negro sempre esteve associada à dependência do branco. E esse contexto sócio-histórico-cultural é parte de sua história e sofre pouca alteração ao longo dos séculos. As mudanças ocorridas no país, nas últimas décadas, provocaram lentas transformações, mas relevantes na maneira de se ver e de tratar o negro. Em várias situações constatamos, no entanto, que ele ainda continua sendo objeto de sua própria

história, determinado pelo elemento branco, condição que se estende até os dias atuais. Esse perfil é estudado por Franz Fanon, que ressalta:

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável (FANON, 2008, p. 59).

Essa visão de mundo embranquecida que retrata a submissão, e também a resistência do negro, está presente no discurso e no universo em que atuam alguns personagens nos diferentes contos e em outras obras da literatura coutiana.

Assim, no espaço/tempo ficcional do escritor Mia Couto é ressaltada a memória do povo moçambicano. Ao revisitarmos a história de Moçambique, sabemos que, antes da chegada do europeu explorador, esse país era considerado um dos lugares mais prósperos de África, pois mantinha rica e intensa troca cultural e comercial com povos de origem árabe e persa, entre outros.

A partir da colonização, porém, Portugal passou a impor total controle sobre a região e fez com que, aos poucos, entrasse em declínio. Com a tomada do poder, o comércio de escravos tornou-se a principal atividade, inclusive estudos históricos dão conta de que grande parte do território ficou a cargo da exploração de companhias privadas, que empregavam trabalho forçado.

Em 1962 surgiu um grupo de combatentes, chamado Frente para a Libertação de Moçambique (FRELIMO), que iniciou um período de lutas pela independência. Após mais de dez anos de lutas, em 1975 o país declarou-se independente e o partido socialista FRELIMO assumiu o poder. A partir de então, Moçambique passou a viver um período de guerra civil deflagrada entre os seus principais partidos políticos: FRELIMO e RENAMO (Renovação Nacional Moçambicana), que perdurou até meados dos anos 1990, quando a população moçambicana já enfrentava o caos em meio à fome e à miséria, resultado da guerra, da crise econômica e das fortes secas que assolavam todo o território.

Diante dessa situação, a abertura para a economia de mercado a outros países fez-se necessária e, em 1992, a paz foi restabelecida. Atualmente, Moçambique usa o português como língua oficial, mas o *macua*, variante do *bantu*, é a língua mais falada pela maioria da população. Assim, a literatura de Mia Couto traz para as suas histórias espaços imersos em conflitos e personagens fragilizados

pelas guerras, fragmentados pela exploração colonial e pelo sistema que se infiltrou com a abertura de mercado. Nos relatos ficcionais surgem lugares em processo de mudança nos quais os indivíduos lutam para preservar e recuperar os valores da tradição.

Além dessas questões, tão presentes na obra ficcional de *Estórias abensonhadas*, Mia Couto também traz à reflexão questões como pertencimento, espaço, memória e esquecimento, comportamentos metaforicamente percebidos nos personagens: os velhos, as mulheres, as crianças, os homens e até os bichos, as águas e as plantas se apresentam imbricados em identidades que remontam às heranças do passado, à nova cultura imposta pelo colonizador e pelo capitalismo, numa narrativa em que os discursos são mesclados de ressentimentos e denúncias.

Na literatura africana da atualidade podemos destacar Mia Couto como o artista que sabe *brincar* com a palavra. Ele, dono de um trabalho criativo e inovador, faz uso dos recursos vocabulares, uso em que a oralidade e a escrita se unem para despertar o humor, a reflexão, a magia da língua de um modo que provoca o reler, o parar para olhar.

Nos contos de *Estórias abensonhadas*, neles o cotidiano das aldeias e as histórias comuns do povo se transformam em verdadeiras narrativas romanescas. Os contos condensam o presente e o passado com histórias cheias de ensinamentos e nas quais se envolvem a magia, a figura dos *griots*⁶, o idoso, a criança, a natureza por meio das falas do povo, a terra como a mãe de tudo e de todos, a chuva que traz bênçãos espirituais e o rio que até parece gente. Por meio da ficção, o nativo fala de si, de seu território ferido, destruído pela miséria, ao mesmo tempo em que, pela ficção, a humanidade é recriada; e, pela linguagem, aparece a beleza de um mundo transpassado pela colonização, numa sociedade que busca formas de se reinventar todos os dias.

Assim, entendemos a importância da literatura pós-colonial africana nas salas de aula das escolas como tentativa de, além de conhecer e perceber a beleza do trabalho estético com a língua num contexto contemporâneo das produções literárias, ponderar sobre o processo de pensar o Eu/Outro numa perspectiva de

⁶É com o termo *griot* que são designados, em alguns povos da África, os contadores de histórias. Eles têm uma função especial, que é a de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo. O costume de sentar-se embaixo de árvores ou ao redor de fogueiras para ouvir as histórias e os cantos perdura até hoje. Disponível em: <<http://ensinarhistoria.blogspot.com.br/2013/05/quem-sao-os-griots.html>>.

ruptura da exclusão. Entendemos que esse movimento não é simples para os sujeitos do Ensino Fundamental, pois há muito que entender nesse jogo das identidades/alteridades, nessa nova ordem política, ainda marcada pelo ranço do processo de subalternização que se instaurou durante séculos nas colônias portuguesas na África e, em especial, em Moçambique.

No que concerne ao projeto de intervenção, essas concepções permearam todas as ações do trabalho na escola, serviram como pano de fundo para as atividades, numa tentativa de envolver os alunos e a professora numa reflexão a respeito da condição dos sujeitos que compõem a história.

A efetivação desse trabalho exigiu da docente uma prática dialógica, edificada em organização efetiva ao longo das semanas que se seguiram para a operacionalização do projeto, além de demandar um planejamento sistemático, pesquisa intensa, criatividade e elaboração de materiais e recursos necessários à prática, a exemplo de exercícios, moldes textuais, cartazes, *slides*, mostruários textuais, entre outros.

2.2 O valor do *espaço* na formação dos sujeitos/leitores

Apesar de ser considerado como um elemento que ainda recebe pouca atenção dos estudos teóricos, o papel e as funções do espaço na literatura exercem enorme fascínio sobre pesquisadores que se debruçam sobre ele, em investigações na obra literária, numa tentativa de comprovar toda a gama de possibilidades que esse elemento exerce sobre o imaginário do leitor.

Nessa linha de pesquisa, merecem destaque os estudos apontados por Oziris Borges Filho, em sua obra *Espaço e Literatura* (2007), bem como, as proposições teóricas anteriores, como *A Poética do Espaço* (1993), de Gaston Bachelard, que certamente colaboraram para promover novos olhares sobre a imagem que se tem dessa categoria na Literatura.

Para Borges Filho (2007), há um grande volume de pesquisas a respeito dos demais elementos da narrativa: personagem, enredo, tempo, narrador, mas os estudos direcionados ao espaço romanesco têm recebido ainda pouco destaque. Para ele, “[...] os poucos livros que têm como tema o espaço, centram-se, em sua

maioria, em análise de obras e não no desenvolvimento de uma teoria mais consistente sobre a questão da espacialidade na literatura” (p. 12).

Reconhecidamente, todos os elementos da narrativa são importantes para compor uma obra literária completa e dar-lhe concretude, mas o espaço merece ser valorizado. Ao nomeá-lo como elemento significativo para o texto literário, Borges Filho (2007, p. 34) aborda reflexões acerca das variadas funções possíveis por ele desempenhadas. O autor reforça que tentar classificá-lo seria uma tarefa fracassada, mas se propõe a destacar algumas: A primeira se refere à caracterização de determinado personagem submetido a um contexto socioeconômico e psicológico. Ou seja, o espaço configurado como uma projeção psicológica do personagem.

A segunda função entende o espaço enquanto elemento que se configura com capacidade tanto de influenciar os personagens como de sofrer suas ações. Assim, o espaço influencia os personagens a agir de determinadas maneiras, de modo que o personagem adota um comportamento de acordo com o ambiente, pois, muitas vezes, “[...] diferentes espaços engendram diferentes atitudes” (BORGES FILHO, 2007, p. 38). Uma terceira função relaciona-se às ações dos personagens, cuja atuação ocorre porque o espaço lhes favorece atuar.

E outra função refere-se à representação dos sentimentos vividos pelos personagens configurados como uma relação analógica entre o espaço ocupado e sua relação sobre os sentimentos vividos. Segundo Gaston Bachelard (2008), a *topoanálise* refere-se ao estudo psicológico dos locais de nossa vida íntima, enquanto para Borges Filho essa terminologia contempla, também, todas as outras abordagens sobre o espaço. Sendo assim, inferências imaginárias, filosóficas, estruturais, sociológicas, entre outras, fazem parte da significação do espaço na obra literária.

Desse modo, para Borges Filho, a *topoanálise* não se detém na análise da vida íntima, mas vai além, envolve também a vida social e todas as relações do espaço com o personagem, seja no âmbito cultural ou natural (BORGES FILHO, 2007, p. 33). Buscaremos investigar, portanto, o que Borges Filho propõe: toda a amplitude e a riqueza do espaço e também a força e a abrangência que adquire na obra literária. Assim, de acordo com a topografia literária, existem importantes aspectos a serem observados quando surge o interesse pela análise topológica no âmbito narrativo.

O que Borges Filho salienta em sua obra como importante para a *topoanálise* é voltar um olhar atento para as configurações e implicações dos cenários, dos ambientes detalhados na narrativa, na busca de caracterizar e classificar os micro espaços existentes no texto literário, voltado para suas funções.

De acordo com o pesquisador, todo espaço criado pelo ser humano pode ser entendido como cenário: “Geralmente são espaços onde o ser humano vive. Através de sua cultura, o homem modifica o espaço e o constrói a sua imagem e semelhança” (BORGES FILHO, 2007, p. 47). Já os espaços que não dependem do homem para existir são classificados como natureza⁷, representam as florestas, os rios, o mar, o deserto, entre outros.

Nas narrativas coutianas há sempre um outro dizer, um outro dizer que está submerso no texto, implícito nas entrelinhas. E, para a materialização desse trabalho estilístico, entra em jogo a relevante construção linguística elaborada pelo autor, com destaque para a sua criatividade ao articular os elementos estruturais do texto, tais como as personagens, o tempo, o espaço e outros. De maneira especial, o espaço construído por Mia Couto merece ser analisado, uma vez que nos permite a leitura e a percepção ambígua das suas histórias.

Na obra *Estórias abensonhadas*, o espaço se manifesta tanto de modo físico, como de modo subjetivo, isto é, enquanto lugar social. Sob essa perspectiva, podemos aproveitar os estudos de Gaston Bachelard, que defende:

O espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em particular, quase sempre ele atrai. Concentra o ser no interior dos limites que protegem. O jogo do exterior e da intimidade não é, no reino das imagens, um jogo equilibrado (BACHELARD, 2003, p. 19).

Segundo Bachelard, esses espaços criados pela imaginação estão abertos à multiplicidade. Desse modo, podemos verificar que aqueles construídos por Couto em seus contos, esses ganham um caráter incomum, ou seja, o autor utiliza a linguagem para criar uma nova realidade, principalmente por aquilo que não é dito de modo explícito ao fazer uso de seus próprios meios de expressão, por meio de um vocabulário literário que se sobressai na linguagem por ele criada.

⁷Aqui a referência à natureza, segundo Borges Filho (2007).

É importante destacar que, nos contos de *Estórias abensonhadas*, os personagens, os fatos, os acontecimentos e os espaços assumem dimensões universais. Vale dizer que aquilo que está sugerido pelo não dito, pelo silêncio do autor, adquire novas possibilidades no espaço inusitado. Pode-se inferir que a ficção produzida por Mia Couto abre novos caminhos para os seus leitores, propiciando-lhes histórias de povos excluídos e silenciados.

A respeito da afeição pelos espaços em nossas vidas, Bachelard faz a seguinte reflexão:

Mas quantos problemas conexos encontraremos se quisermos determinar a realidade profunda de cada um dos matizes de nossa atração por um lugar escolhido! Para um fenomenólogo, o matiz deve ser tomado como um fenômeno psicológico de primeira ordem. O matiz não é uma coloração superficial suplementar. É preciso dizer então como habitamos nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num "canto do mundo" (BACHELARD, 2003, p. 200, grifos do autor).

Ao passear pelos caminhos das histórias do livro, o leitor é inserido num espaço ficcional e vivencia diferentes sensações. No texto literário, a construção do espaço é considerada elemento indispensável à narrativa, cuja finalidade é produzir os efeitos de sentido.

É possível citar inúmeros exemplos, não só na literatura brasileira, como nas demais literaturas, de livros que trazem o espaço e seu aspecto relevante à obra literária, ora como temática, ora como personagem secundária ou como focalização.

Nessa perspectiva, a literatura é encarada como uma espécie de encenação da linguagem, que expõe ou apaga os elementos de acordo com seus interesses. Nas palavras de Gaston Bachelard, a arte é "[...] uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação nas surpresas que excitam a nossa consciência e a impedem de cair no sono" (2003, p. 17).

Nesse pressuposto, apoiados nos estudos de Bachelard, a linguagem literária passa a atuar como representação da imaginação, ou seja, a literatura, assim como as demais artes, mostra-se como instrumento capaz de representar a realidade, o universo humano, o mundo, por meio das palavras.

Com base nas ideias de Bachelard (2003), pode-se argumentar que, nas narrativas literárias, "[...] as imagens que provocam novidades são as que presentificam experiências com a linguagem, na qual a ação da imaginação criadora

se sobressai”. E ainda, o próprio espaço poético ou metafórico da literatura pode ser compreendido como um personagem com aspectos, características e vida próprios.

Segundo Mircea Eliade (1992b, p. 21), para conhecer o universo mental do homem religioso é necessário levar em conta a existência de dois espaços distintos: o espaço sagrado e os espaços profanos. O sagrado é forte e significativo, já os espaços profanos são sem estrutura, são amorfos. Assim, portanto, analisar a experiência do homem religioso perante o horror da homogeneidade do espaço profano e a necessidade humana latente de encontrar-se e fixar-se no espaço sagrado significa transformar esse lugar simbólico em centro de referência e orientação para o encontro do Homem com o Universo.

Para Mia Couto, o espaço na contemporaneidade ainda não foi totalmente dessacralizado, uma vez que os personagens são apresentados cercados por oposições e dualidades, como o espaço sagrado e o espaço profano. Trata-se de lugares que se aproximam e, ao mesmo tempo, se afastam, pois perderam sua identidade devido à ocupação estrangeira, une o próximo ao distante, o contínuo ao descontínuo. De tal modo, essa literatura nos permite conceber esses espaços cercados por uma sacralidade, seja ela apenas desejada, ou ainda determinada pelas práticas sociais impostas pelo colonialismo europeu. Diante disso, a análise espacial também nos ajuda a compreender a relação entre o homem e a sociedade.

A espacialidade, na perspectiva coutiana, passa a ser vista como um dos fatores fundamentais para promover o desenrolar das ações, bem como situar o personagem na narrativa e, ainda, representar os sentimentos, pois estabelece contrastes e oposições. Essa correspondência pode ocorrer de duas formas, tanto de maneira objetiva quanto subjetiva, conforme a relação estabelecida entre o sujeito e o espaço. Para Bachelard (2003), o espaço visualizado por meio da imaginação é potencialmente imagético e particular. Isso significa dizer que:

Aqui o espaço é tudo, pois o tempo já não anima a memória. A memória – coisa estranha! – não registra a duração concreta, a duração no sentido bergsoniano. Não podemos reviver as durações abolidas. [...] É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. [...] Localizar uma lembrança no tempo não passa de uma preocupação de biógrafo e corresponde praticamente apenas a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para ser contada aos outros (BACHELARD, 2013, p. 28-29).

Nos estudos desenvolvidos por Bachelard (1993), a maior força da natureza humana é a imaginação, portanto pela imaginação seriam compreendidas as relações entre o tempo passado e a realidade do tempo presente, bem como entre o real e o irreal.

Ainda sob a ótica de Bachelard (2003), os estudos topológicos referem-se ao estudo do espaço ficcional nas narrativas literárias. Esse estudo leva em consideração o modo como o sujeito se situa num tempo e espaço, real ou imaginário. Para o autor, a própria literatura pode ser considerada *topos*, lugar privilegiado da linguagem e da imaginação.

Em *Estórias abensonhadas* pode-se identificar uma forte relação espacial estabelecida nos relatos. É como se todos os eventos ocorridos nas narrativas estivessem dependentes de um espaço amplamente rico de simbologias para conduzir o enredo.

2.3 Leitura de literatura africana no Ensino Fundamental: uma experiência (em Sequência Expandida) com Mia Couto

As temáticas voltadas às relações entre o Brasil e a África têm ganhado destaque em várias áreas do conhecimento e na atuação de diversos setores da sociedade cujas pesquisas buscam resultados capazes de responder às demandas da sociedade de forma mais consistente.

No campo das artes, percebemos trabalhos que se constituem ora como construção de novos saberes, ora como preservação da herança cultural; e, no espaço da literatura, cada vez mais se evidenciam as fortes marcas da presença africana nas obras e nos textos brasileiros e também da presença brasileira nas literaturas produzidas pelos países africanos, especialmente naqueles colonizados por Portugal.

Nesse aspecto, a língua portuguesa, presente em diversos países africanos e fixada como língua oficial, apresenta-se como um fator preponderante e contribui sobremaneira para a constituição de amplo repertório literário entre o Brasil e países como Moçambique, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, entre outros. Diversos autores optam por uma linguagem que mescla e aproxima o universo

linguístico da oralidade com o da escrita e produz, assim, um trabalho literário num estilo bastante singular.

E, em relação aos temas abordados pelos autores, em boa parte das obras produzidas nesses países percebemos variadas questões relacionadas à chamada “africanidade”, isso devido aos trabalhos que reconhecem os africanos e seus descendentes como sujeitos livres e portadores de uma cultura própria, exclusiva e singular. A esse respeito, Kwame Anthony Appiah (1997) defende que, como forma de se proteger da dominação europeia, os autores africanos fizeram com que a literatura africana se negasse a ser universal, sendo nacionalista, pois universal era o mesmo que dominada.

Essa abordagem visa à preservação e ao resgate da memória, da cultura e da identidade dos negros ao relacionar o passado – cercado de misticismo e de crenças – com questões da contemporaneidade e ao evidenciar as condições sociais, culturais e políticas de uma sociedade, que sofreu um processo de “branqueamento” imposto no período da colonização europeia e também com as lutas pela independência, como bem anuncia Appiah:

Não importa o que os africanos compartilhem, não temos uma cultura tradicional comum, línguas comuns ou um vocabulário religioso e conceitual comum [...] nem sequer pertencemos a uma raça comum; e, já que é assim, o unanimismo não tem direito ao que é, a meu ver, seu pressuposto fundamental [...] Embora eu não acredite numa África homogênea, realmente eu acredito que os africanos possam aprender uns com os outros... tal como podemos, é claro, aprender com toda a humanidade (APPIAH, 1997, p. 50).

Em sua obra, o autor nos mostra, entre outras questões pertinentes, que a grande diferença da cultura tradicional da África e a cultura do mundo industrializado é que a cultura tradicional é predominantemente iletrada; isso faz com que não seja possível comparar as teorias dos ancestrais, diferentemente do que acontece na cultura ocidental, e “[...] a transmissão oral dificulta o reconhecimento de discrepâncias” (idem, p. 185). Na transmissão oral, tudo o que é transmitido é de memória e é necessário partilhar com aquele a quem falta um conhecimento dos pressupostos, que lhe servem de base.

Quando se toma por proposição a obra ficcional de Mia Couto, diversos estudos apontam paralelos com a escrita do brasileiro Guimarães Rosa, pois parece haver um diálogo que se estabeleceu, nos últimos tempos, entre africanos e brasileiros, além de vários outros autores, como José Eduardo Agualusa, Pepetela e

João Melo, por exemplo, que trazem presentes em suas obras variadas referências à cultura do Brasil⁸.

Imbuídos dessa compreensão, pretendemos realizar uma experiência com a literatura africana nas aulas de leitura de uma turma de Ensino Fundamental por meio da obra *Estórias abensonhadas*, de Mia Couto. Este trabalho analisa a referida obra, que se apresenta como uma coletânea de 26 contos, nos quais se entrelaçam história e ficção, mitos que remetem à tradição e, ao mesmo tempo, apresentam relatos que lançam à África, e a Moçambique, um olhar misterioso, fantástico, ao mesmo tempo em que remetem ao passado histórico, e o mesclam ao modo de vida contemporâneo.

Nessa sua obra, Mia Couto, moçambicano descendente de portugueses, adota um estilo de linguagem muito criativo ao empregar uma retórica carregada de neologismos que mistura as duas línguas (português e *bantu*), permeada dos recursos estilísticos advindos do entrelaçamento das línguas, ao apontar reflexões sobre a realidade moçambicana e levantar questionamentos acerca dos estereótipos que envolvem a África.

O escritor traz ao público o modo de vida pós-guerra do povo moçambicano, marcado por traumas e medos, por crenças e mitos culturais. Implicitamente são tratadas questões político-sociais contemporâneas, a fim de superar os traumas deixados pela guerra e ressignificar suas tradições, seus cultos, suas crenças.

Ao passearmos pelas páginas do universo ficcional dos contos de *Estórias abensonhadas*, encontramos temas cruciais desenvolvidos metaforicamente, como, por exemplo, o espaço, o amor, os relacionamentos, a crença no destino, a morte, a vida, a identidade, a família, a memória, a permanência, o tempo, o pertencimento, entre outros. A cada novo conto, somos surpreendidos não apenas pela temática abordada, mas pelo modo de narrar e pela criatividade do vocabulário exclusivo de Mia Couto.

⁸Os estudos sobre a diáspora africana representam um movimento cultural que evidencia o diálogo entre as lutas de libertação africana e a organização dos movimentos negros do Brasil. A história mostra um passado africano cheio de lutas e combates pela libertação que se assemelham às lutas dos países colonizados do lado de cá do Atlântico. Esses movimentos culturais comungam das mesmas ideias que se encontram graças à compreensão de que colonialismo, exploração, escravidão e racismo fazem parte de um só problema: a exploração. Baseado em: CORREIA. Severino Lepê. **Mães em chamas, filhos se dando as mãos**. In: Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações 09/2009. Campina Grande, PB: Editora EDUEPB.

A exploração colonialista ainda está presente em diversos países do mundo, porém submersa em discursos humanitários e antiterroristas. Exemplo disso são os quadros de miséria e o olhar filantrópico do europeu voltado aos povos africanos e a outros que se encontram no mesmo contexto, e também as migrações massivas e forçadas em busca de vida com mais dignidade.

Basta um olhar mais atento sobre a realidade histórica para perceber que a exploração ainda persiste na atualidade, dissimulada sob a perspectiva de outros modelos e sistemas de poder, sob formas de colonização cultural que modificam as mentes e se apoderam dos territórios. Em vista disso, a literatura se mostra como outra forma de falar sobre esses povos dominados. Com textos que abordam temas polêmicos, por meio da palavra é possível criar uma multiplicidade de efeitos de sentido que podem exercer uma tarefa de denúncia e de crítica.

Na ficção de Mia Couto há relatos em que se percebem recortes da vida cotidiana marcada pelas experiências ora alegres, plenas de esperança, ora dramáticas, nas recordações trágicas subsumidas no cruzamento discursivo da literatura e da história.

Surge, contudo, uma narrativa imbricada de elementos culturais do passado mesclados ao presente, em que os protagonistas são cidadãos, homens e mulheres que buscam jeitos de reconstruir suas vidas e tentam manter vivos seus costumes, sua cultura própria, apesar da infiltração da cultura que vem de fora.

A obra escolhida para este estudo, *Estórias abensonhadas*, de Mia Couto, publicada originalmente em 2003, e no Brasil apenas em 2009, reúne contos repletos de humanidade, navega entre a fantasia e a realidade, leva o leitor a uma experiência única, tanto de conteúdo quanto de estilística, cuja temática envolve insegurança, esperança e memória, e remete a um período pós-guerra. Essa ficção é um belo exemplo da riqueza da literatura desse autor.

Os contos, curtos e, aparentemente, dispersos, apresentam personagens centrais em situações cotidianas que poderiam ser tomadas como triviais, mas que revelam profundas reflexões humanas possíveis em qualquer lugar. O que se percebe, de maneira geral, é a presença de estórias que enlaçam o real e o fantástico para formar um longo caminho de significações e de possibilidades que demonstra toda a sensibilidade do autor.

Todas as narrativas da obra ressaltam os aspectos sociais de um país fragmentado pela guerra e levado a circunstâncias imprevisíveis. Numa prosa

poética e carregada das tradições orais africanas, o autor tece pequenas fábulas e registros que, sem irromper em grandes acontecimentos, capturam os movimentos íntimos dessa passagem. O destaque da obra se dá pela prosa de Mia Couto. Sua escrita transforma o falar das ruas em poesia, e carrega de magia a dura realidade de um país dilacerado.

2.4 O professor e a sua atuação nas práticas literárias

A despeito da compreensão das manifestações literárias, pode-se dizer que, através do texto, mesmo o literário, começa a surgir uma forma de conhecimento ímpar da vida. Encarar a literatura, dessa forma, propicia uma abordagem de conhecimento múltipla, crítica e prática, tal como se pode ver em Cosson (2012, p. 17): "Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos".

A literatura nos leva a refletir sobre quem somos e o que nos torna humanos; a arte literária nos encoraja a expressar os sentimentos, o mundo por meio de nossa visão individual. Isso acontece porque a literatura se revela como uma experiência a ser vivida, vai além de um conhecimento que precisa ser reconstituído e então podemos dizer que, por meio da ficção, acontece uma incorporação do outro em nós de modo que transforma nossa própria identidade. As obras literárias são textos, mas são, acima de tudo, manifestações artísticas materializadas por meio da linguagem. Pode-se afirmar, igualmente, que o letramento literário é o alargamento das perspectivas de vida, provocado pela leitura literária.

A respeito dessas questões, Vincent Jouve (2012) traz as discussões que envolvem a temática da necessidade de se estudar literatura na escola e anula a hipótese de que a especificidade da literatura seria conceder a dimensão estética dos textos e, por conseguinte, o papel do professor seria o de formar o gosto, ensinar a perceber a beleza das obras literárias – o que se demonstra completamente impossível e inútil num ensino normatizado.

Desse modo, o autor observa que o prazer estético de uma obra literária está vinculado à história. E, ensiná-lo, enquanto objetivo a ser alcançado num ensino literário distancia o interesse do leitor na obra – distancia porque a perpetuidade de uma obra literária se fundamenta no que ela comunicou ontem, no que expressa

hoje e no que ainda mantém de novidade em sua leitura, pois o prazer estético assume diferentes dimensões em cada época.

O autor defende que a obra literária possui, é certo, saberes que permanecem, que se renovam e se constroem no contato com a história – e aqui entra o professor para transformar esses saberes em novos conhecimentos. Ele, como uma espécie de ponte, liga as informações que o leitor percebe na obra e que o teórico transforma em saberes, para aplicá-los, então, num ensino sistematizado, coordenado.

Nesse sentido, a dimensão estética, embora relativizada pelo gosto, pode ser apresentada pelo professor ao aluno; mas, Conforme Jouve (2012), “[...] uma grande obra é justamente aquela que se mantém capaz de desempenhar importantes funções transcendentais, apesar das disfunções de sua função imanente” (idem, p. 135). Desse modo, de acordo com Jouve, quando se trata de ensino, o critério “satisfação” pode até ser dispensado, pois o que precisa estar em evidência são outros valores, como, por exemplo, o seu valor como objeto de linguagem, pois,

Pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa (JOUVE, 2012, p. 135, grifos do autor).

A dimensão linguística, caracterizada pelas expressões, pelas possibilidades simbólicas e metafóricas, permite um ensinamento que pode propiciar uma aproximação aos saberes. O valor de um texto literário, portanto, pode ser encontrado naquilo que ele exprime e ser trabalhado num processo ensino-aprendizagem. Segundo Jouve:

O desafio dos estudos literários é, portanto, identificar – nos planos cultural e antropológico – o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje. Se é verdade que, em ficção, a estrutura “permanece encaixada no exemplo”, convém esclarecer que o exemplo em questão pode instanciar várias estruturas de naturezas muito diversas. A obra se apresenta como a atualização empírica não de uma estrutura única, mas de esquemas gerais e diversos que o propósito do ensino vem justamente trazer à luz. Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação (JOUVE, 2012, p. 137, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o papel do ensino será fornecer ao leitor a informação necessária para que as obras tenham o que lhe falar; sobretudo respeitando o “tempo” que a leitura literária necessariamente exige, pois as obras podem trazer informações estéticas, culturais, históricas, políticas, sociais, biológicas, antropológicas, psicológicas, entre outras; logo, sabe-se que elas falam com diversas áreas do saber e que o fato de cada uma delas adotar um ou mais determinados pontos de vista, isso não exclui outros, ou seja, há sempre possibilidades de outras leituras que se comuniquem com tempos e épocas diferentes na contribuição de um melhor aprendizado sobre o humano e sobre o mundo.

Quanto a isso, Cosson (2012) enfatiza que o leitor considerado experiente é aquele que faz permutas de sentido entre sua leitura e o texto, “[...] compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (p. 27). Para o teórico, o agenciamento dos sentidos do mundo através dos textos efetua-se quando os leitores se encontram capacitados para a leitura. Isso quer dizer que, para dar sentido ao objeto lido, o leitor deve encarar a literatura como fonte de conhecimento e não apenas como fonte de diversão, fruição. Reconhecer o potencial de letramento presente na literatura é concebê-la muito além de um simples passatempo. Ela também pode ser sinônimo de deleite, porém um leitor qualificado é aquele que não se limita a apenas esse aspecto do literário. Formá-lo poderia ser a prioridade da educação básica, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ao considerar as questões anteriormente levantadas, as implicações teóricas e práticas da leitura (literária) podem fazer parte da rotina docente, principalmente, dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, pois são eles os primeiros atores responsáveis pelo desenvolvimento da leitura na escola – mas a escola e os demais professores não estão excluídos desse processo, porque o Brasil e suas instituições escolares ainda apresentam inúmeras carências, principalmente no que concerne às práticas de leitura literária nas escolas públicas. As avaliações institucionais, tanto nacionais, como internacionais, comprovam que o país ainda tem muito a aprender e, principalmente, há muitas pendências sobre a melhoria da qualidade da leitura. No caso específico da leitura literária, a situação não é diferente.

Há tempos, os programas de leitura têm se mostrado insuficientes na escola. Por sorte, o panorama educacional nacional e as reflexões sobre o assunto têm aberto novos horizontes. A leitura literária é algo primordial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois propicia o estímulo da imaginação, aumenta as perspectivas de compreensão de mundo, desenvolve o ritmo cognitivo, auxilia no acúmulo de saberes.

Conduzir o texto literário ao centro do processo didático com a literatura pressupõe conhecimento de causa do docente em assumir os riscos que o próprio texto literário impõe. Não obstante, somente com a leitura literária, com sua presença frequente em sala, as aulas de literatura poderão chegar ao letramento (através do literário). Atividades outras, como representações das obras lidas em suportes diversos (peças, jograis, etc.), somente fazem sentido quando realizada a leitura literária, quando a obra está ali, disponível para os alunos.

Ler por ler, por conhecer, por lazer, por deleitar-se com a leitura – é dessa forma que se deve pensá-la na escola, para que ela venha a ter possibilidades de ser assim percebida na vida pós-escolar do aluno. Por fim, destaca-se que o devir literário é duradouro e os conhecimentos provenientes da literatura também. Mesmo um mundo à parte, o literário representa e/ou se confronta com o real mundo, que é visto pelos alunos; a escola e o professor, agentes do processo educacional, não podem privar tais alunos desse mundo tão impressionante e diverso, chamado leitura literária. Afinal, como sabiamente lembra Antônio Cândido (1995), a literatura, no sentido amplo de criação poética, ficcional ou dramática, é uma manifestação típica do homem, independentemente dos tempos. Assim, “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]” (p. 174).

Então, portanto, a fim de repensar a prática das aulas de leitura do Ensino Fundamental e por acreditar na necessidade de que o aluno tenha desenvolvida uma prática mais efetiva em relação ao texto literário, bem como uma maior compreensão/interpretação nos diferentes tipos de textos, desenvolvemos um trabalho experimental numa turma de 8º Ano com vistas ao incentivo da leitura.

Com o advento da modernidade, a leitura tornou-se uma atividade inerente à condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e exercitada em suas várias formas. Lê-se para alcançar inúmeros e diferentes objetivos: entender, conhecer, para sonhar, viajar com a imaginação, por prazer e curiosidade, para aprender e ficar informado, para questionar e resolver problemas. Sendo a mais

geral das habilidades, a leitura acaba por determinar o sucesso ou o fracasso na vida escolar e social.

Desse modo, um dos principais desafios da escola evidencia justamente as dificuldades encontradas nas aulas de leitura. Como promover a leitura literária no mundo em que as novas tecnologias – como internet, televisão, celular... – se sobrepõem e dividem a atenção e o interesse dos estudantes?

Rildo Cosson (2014) defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, pois que, na verdade, esta depende daquela.

A educação escolar brasileira apresenta uma variedade de linguagens e de leituras que requerem uma atenção especial dos educadores. A sala de aula constitui, hoje, um dos espaços destacados para a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da língua. Daí a conveniência de que os professores, e principalmente o professor de Língua Portuguesa – enquanto agente institucionalmente indicado para a promoção de leitura na escola – estejam conscientes da necessidade de se formarem leitores capazes de ler o mundo nos seus mais variados contextos e de participarem criticamente no processo de transformação social, tão almejado na sociedade atual.

A escola tem papel fundamental na vida das pessoas e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores, vale dizer, de alunos que sejam leitores críticos e cidadãos atuantes de fato. Cosson (2014) defende que:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2014, p. 66).

Então, por meio das palavras do autor, ratificamos que ler é o ato de atribuir significados e produzir sentidos aos textos, porém a leitura terá valor para os alunos se ela oferecer algo para suas vidas. Daí a importância de a linguagem ser percebida de forma contextualizada, inserida e compreendida dentro de uma circunstância histórico-cultural, e o mesmo deve acontecer com a leitura. Assim, ler e interpretar são habilidades a serem trabalhadas e ensinadas ao aluno.

Nesse sentido, a especificidade da produção literária e imagética encontrada nas obras de Mia Couto proporciona inúmeras possibilidades de estudos que levam

a diferentes interpretações. Esta pesquisa remete ao estudo das leituras criadas pelas imagens simbólicas, que se repetem na obra, além de reconhecer os mitos presentes na historiografia africana e correlacioná-los aos espaços culturais determinados. Pode-se ainda pensar numa tendência teórica filiada aos estudos que levam em consideração a história dos afrodescendentes no Brasil e, ainda, protagonizar práticas leitoras no âmbito escolar que evidenciam, inclusive, a cultura popular na pluralidade espacial e temporal.

Em função dessa opção, portanto, a presente pesquisa está centrada nos textos literários (contos) da obra *Estórias abensonhadas* e também, de modo mais geral, em estudos sobre literatura e seu papel na escola. Assim centrada, a pesquisa focaliza uma forma particular de compreensão do mundo circundante em seus aspectos de desconstrução daquele discurso hegemônico eurocêntrico de identidades culturais, sociais e políticas.

Os estudos que visibilizam a produção de autores africanos e/ou textos de temática africana ou afro-brasileira podem ainda colaborar com o projeto nacional de tornar visíveis novas interpretações para os bens simbólicos da cultura africana e afro-brasileira, como proposto, inclusive, por meio da Lei Federal nº 10.639/2003, visto que o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no tópico “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, delega o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para algumas disciplinas, entre elas a de Literatura (BRASIL, 2003).

A África permanece, ainda hoje, representada no imaginário ocidental como um continente misterioso, mítico, vasto, castigado pelas secas, repleto de animais selvagens. Essa imagem, construída a partir de uma ótica europeia, tem sido perpetuada não apenas na literatura e na mídia em geral, como também nos bancos escolares.

Para falar de literatura africana é necessário que conheçamos essa literatura e, como só temos acesso à produção literária de uma ínfima parcela desses escritores, acreditamos, com esta pesquisa, construir, juntos, o conhecimento a respeito do povo negro, dono de uma cultura rica e particularmente surpreendente.

Reconhecidamente o ato de ler é a base para a apreensão do conhecimento. Saber ler implica desvendar mistérios e compreender mundos, e ultrapassa qualquer ideia de se querer ou de se colocar limites de sentido.

Ainda a propósito da leitura, o educador Paulo Freire afirma que “[...] a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1988, p. 11), ou seja, a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento.

Atualmente se exigem níveis de leitura e de escrita diferentes daqueles que satisfaziam as exigências sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essas exigências, já bem alteradas, venham a ser modificadas muito mais. A necessidade de atender a essa exigência implica uma revisão substantiva das práticas de ensino e a constituição de nossas ações que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade textual socialmente dada. Ler é um processo dinâmico e ativo que implica não apenas a apreensão do significado do texto, mas a incorporação de experiências e de visões de mundo como leitor. A cada leitura essa interação dinâmica leitor/texto favorece a produção e a escrita de novo conhecimento e a expressão de uma linguagem diferenciada.

A leitura é uma atividade que, também, depende de estímulo e motivação. A sua prática é uma tarefa fundamental para a construção do conhecimento e uma deflagradora do sentimento e da opinião crítica do indivíduo.

Uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência linguística e proficiência discursiva. E, sem negar a importância dos textos que respondem a exigências práticas da vida diária, deve reconhecer que são os textos que favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos.

Propõe-se, portanto, um tipo de leitura que leve o aluno a uma reflexão crítica. Muitos valores que fundamentam e orientam as práticas sociais são transmitidos e reforçados pela linguagem dos livros, quando não impostos ou reformulados. Desse modo, a leitura pode tornar-se algo prazeroso, desde que envolva o leitor num mundo imaginário, despertando-lhe interesse, reflexão.

2.5 O velho e o novo: dois olhares que se encontram⁹

A situação de exploração vivida no período da colonização portuguesa perdurou por décadas e, com a guerra civil, praticamente dizimou boa parte da população, fazendo com que o povo moçambicano enfrentasse progressiva perda de sua legitimidade sociocultural. Tal conjuntura afeta ainda hoje essa sociedade, que assiste ao apagamento de seus valores culturais devido às inovações impostas pelas novas gerações.

Com o fim dos conflitos, Moçambique passou a viver o processo de reconstrução do país. Esse movimento levou a população a se inserir no modelo econômico capitalista. De acordo com as palavras de Frantz Fanon: “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p. 30).

Ao apresentar um trabalho que envolva os estudos da África, precisamos ter em mente a importância das tradições para esse povo. Ainda há, no entanto, aldeias que guardam os valores e os modos de viver e os fatores nelas envolvidos contribuem para preservar os costumes mais antigos, costumes que, então, não se dissiparam pela sobreposição dos valores trazidos pela modernidade. Nessas aldeias, então, os moradores mais velhos são considerados como guardiães dos conhecimentos e um grande bem da sociedade. Entretanto, com a infiltração do sistema capitalista e industrial nessa sociedade, pouco a pouco o esquecimento das antigas tradições decai entre os moçambicanos.

Na maioria dos povos africanos, os anciãos ainda são respeitados pela sociedade grupal como uma espécie de guardiães das tradições da comunidade. Por meio deles, aos mais novos é transmitida uma diversidade de conhecimentos e, com isso, há uma aproximação entre as forças da experiência e da memória e os novos saberes, o que faz com que se preservem as tradições.

⁹Fragmentos desse capítulo foram utilizados na organização do artigo intitulado: “Entre a Modernidade e a Tradição: a voz desautorizada do idoso em ‘Sangue da avó manchando a alcatifa’ e ‘Chuva: a abensonhada’ de Mia Couto”. O trabalho completo a ser publicado nos anais do evento “**V Simpósio de Pesquisa Estado e Poder**”, cuja temática central foi “**Ditadura, Transição e Democracia**”, ocorrido na Unioeste – *Campus* de Marechal C. Rondon, em 2015.

Diferentemente do conceito de beleza jovem, da hegemonia do novo e das grandes descobertas científicas, na sociedade moderna a figura do idoso ocupa as margens. Sua história tem sido escrita sob o signo do abandono, com dores, cicatrizes e tentativas de silenciamento. Esse menosprezo dá origem a um movimento que busca ressignificar e dar visibilidade aos valores tradicionais da sociedade, tais como o respeito pelos mais velhos e a valorização do passado histórico, da tradição e da liberdade.

No caso do idoso negro, assiste-se a uma situação de dupla exclusão, uma vez que ele representa uma minoria marginalizada, em um grupo que é socialmente excluído. A restrição ao idoso é mais evidente na sociedade urbana que nos espaços rurais, talvez porque os valores culturais se dissipem de modo menos acentuado na cultura familiar fixada no interior.

Tradicionalmente, nas narrativas da história oficial, prevalecem os grandes feitos de heróis grandiosos e seus registros são contados a partir da voz dos representantes da esfera social melhor privilegiada, a elite. Raras vezes se tem acesso ao viés da história contada pela voz de quem está do outro lado, isto é, pelo olhar das pessoas que viveram e participaram dos fatos como cidadãos comuns inseridos na sociedade.

Conforme propõe Jim Sharpe:

Tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. O interesse na história social e econômica mais ampla desenvolveu-se no século dezenove, mas o principal tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas da elite (SHARPE apud BURKE, 1992, p. 40).

Ou seja, os autores defendem que a história tradicional pouco ou nada registra da participação de personagens comuns nos acontecimentos e, ainda, omite que eles também exercem um papel importante na construção da história.

A partir dessa reflexão, realizamos um estudo que, além de outros aspectos importantes, esteve voltado à análise das personagens idosas presentes nos textos literários do escritor Mia Couto, haja vista que a literatura, assim como as demais artes, tem capacidade de evidenciar o pensamento humano, promover reflexões sobre os mistérios da vida; tem o poder de captar aspectos da realidade e de representar comportamentos sociais. Por meio da imaginação e pela potência das

palavras, apresenta elementos que vigoram na realidade, produz obras e personagens fictícios que remetem a comportamentos possíveis fora da ficção.

A cultura africana está impregnada de símbolos fortemente carregados de significados e, dentre eles, na sua tradição cultural, destacamos o **Sankofa**, que é representado como um pássaro mítico que voa para frente e tem a cabeça voltada para trás, e carrega no seu bico um ovo, representando o futuro. Esse símbolo africano é uma ave de duas cabeças e, segundo a filosofia africana, significa, aproximadamente, voltar ao passado para ressignificar o presente. O pássaro tem uma cabeça voltada para o passado e outra para o futuro, tem como mote a ideia de resgatar a memória para continuar a fazer história no presente.

De acordo com a Revista SANKOFA – História da África e de Estudos da Diáspora Africana:

Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro (SANKOFA, 3013, p. 4).

Assim, portanto, o ideograma **Sankofa** tem uma conotação simbólica muito forte no sentido da recuperação e da valorização das referências da tradição cultural africana. Sem provérbio básico é: “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”, ou seja, é possível e bom aprender com os erros do passado, construir o futuro sobre as bases do que se vivenciou no passado. Em outras palavras, a sociedade deve voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade em todos os aspectos da realização humana.

Com o pensamento voltado para essas concepções, este estudo pretende realizar uma análise de alguns personagens elencados na obra *Estórias abensonhadas*. Parte-se do pressuposto de que o discurso a respeito dos personagens idosos se constitui numa espécie de denúncia do silenciamento e da dominação, em relação à figura do idoso, o que não se refere apenas ao velho moçambicano, mas aos velhos de modo geral, uma vez que a literatura coutiana pode ser compreendida no universo do ser humano em qualquer lugar do mundo.

Desse modo, a presente análise aborda, também, a representação da pessoa idosa em muitos dos contos em situação de exclusão, de modo que vê na imagem do outro, reprimido, a denúncia da situação dos africanos colonizados e subjugados. Nossa leitura analisa os contos da obra em questão e dá enfoque ao aspecto das vozes silenciadas ou desautorizadas, característica do escritor Mia Couto no período pós-colonial.

Ao apresentar uma sociedade incrustada no cenário urbano, cenário no qual se tem uma coletividade que valoriza a cultura letrada, o narrador mescla suas narrativas valendo-se dos ditos populares e provérbios, semelhantemente ao modo comum adotado pelos mais velhos. Com isso, valoriza a tradição oral africana como uma maneira de preservar a sabedoria dos ancestrais, dos chamados *griots*, e traz à tona a questão da desvalorização da tradição oral que, geralmente, afeta os mais novos e, principalmente, a população urbana. Ao retomar a maneira tradicional de os idosos contarem suas histórias, mostra a tentativa de resgatar e de manter a tradição, num evidente propósito de valorização dos conhecimentos dos mais velhos.

Por meio dessa valorização, a memória cultural resiste e assegura à oralidade um importante lugar no modo de expressão dos novos contadores de histórias. Ao evidenciar as bases da história dos povos africanos, o autor faz referências aos problemas causados a esse povo por séculos de colonialismo europeu e que culminaram na destruição de muitos traços culturais.

A esse respeito, Franz Fanon defende que:

O negro “evoluído”, escravo do mito negro, espontâneo, cósmico, a um dado momento sente que sua raça não o compreende mais. Ou que ele não a compreende mais. Então ele felicita-se disso e, desenvolvendo essa diferença, essa incompreensão, essa desarmonia, encontra o sentido de sua verdadeira humanidade. Ou, mais raramente, ele quer ser de seu povo. E é com a raiva nos lábios e a vertigem no coração que ele se joga no grande buraco negro. Veremos que esta atitude, tão absolutamente bela, rejeita a atualidade e o devir em nome de um passado místico (FANON, 2008, p. 31).

Ao compartilhar dessa concepção, Mia Couto denuncia, em suas obras, um povo que, ainda hoje, sofre as consequências da dominação branca – um povo colocado à margem e desprovido de seus direitos civis. Não só Mia, mas outros escritores, conhecedores dessa situação, fazem da escrita uma possibilidade, ainda

que por metáforas, para denunciar a situação marginalizada dos africanos, mais especialmente do povo moçambicano.

De acordo com Ana Mafalda Leite:

Os escritores africanos, devido à sua dúplice formação, estão conscientes do uso da história como forma comunitária, que transcende os limites estreitos do estético e do lúdico, para enformarem propósitos sociais e éticos (LEITE apud SECCO, 2010, p. 162).

Em seu projeto estético, Mia Couto anuncia aspectos como ancestralidade, resgate da identidade, engajamento político, problemas trazidos pela colonização estrangeira, entre outros. Aponta ele para as questões da reconstrução da identidade africana no período pós-colonial.

Ainda segundo Ana Mafalda Leite:

O caso do escritor moçambicano Mia Couto distingue-se pela sua particular insistência na criação lexical, nomeadamente nos neologismos. A variante do português moçambicano está a ser continuamente reconstruída na obra do autor pela invenção de neologismos, um testemunho singular de criatividade linguística (LEITE apud SECCO, 2010, p. 160).

Essas nuances textuais mostram que as obras de Mia Couto são plenas de possibilidades de interpretação e, numa análise mais atenta, percebe-se que se encarregaram de denunciar as trágicas consequências da guerra civil que assolou Moçambique, ao mesmo tempo em que tentam manter vivas as tradições e os costumes locais.

A constatação de que até meados do século XX há uma escassez de estudos baseados na análise do ponto de vista das classes menos favorecidas economicamente, essa constatação nos leva a um empenho voltado à verificação de como o idoso é tratado no discurso da literatura africana, no sentido de oportunizar-lhes o papel de guardiães da história e da cultura de seu povo.

E, segundo essa perspectiva, quando se fala em minoria nas obras em questão, deve-se fazer referência à problemática do acesso aos direitos de igualdade; não se trata de quantidade numérica, mas minoritária em relação ao acesso ao poder político, econômico, social, cultural, ou seja, é excluída em relação aos seus direitos elementares, no plano dos direitos humanos e da cidadania, que,

mesmo sendo a grande maioria numérica, não têm o acesso a um patamar de igualdade com a classe elitizada.

Durante muito tempo, a classe social detentora de menor poder econômico, aqui definida como minoria, não teve acesso a muitos direitos, dentre os quais o de ser percebida como sujeito da história. Segundo Jim Sharpe:

Os propósitos da história são variados, mas um deles é prover aqueles que a escrevem ou a leem de um sentido de identidade, de um sentido de sua origem [...]. A história vista de baixo pode desempenhar um papel importante neste processo, recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais (SHARPE apud BURKE, 1992, p. 59-60).

E, dentre as categorias menos favorecidas, optou-se por realizar um estudo baseado numa análise da condição do idoso no processo de construção da história, em especial, da história da África.

A relação, muitas vezes conflituosa, entre a tradição (geralmente representada nas obras pela figura dos avós) e a modernidade composta de um território híbrido no qual o improvável se mistura ao cotidiano, é uma marca recorrente nas obras do escritor Mia Couto, uma vez que ele procura resgatar um saber ancestral em uma nova realidade, e, assim, readapta os mais velhos e tenta manter acesa a chama do passado nos novos sujeitos. Os mitos, as crenças e os ritos são os saberes ancestrais repassados de geração para geração e responsáveis pela construção da identidade desse povo. São esses os saberes esses que o autor busca passar em sua escrita.

As cidades e as aldeias apresentadas na época moderna, construídas nos moldes europeus e instaladas em terras africanas, já se configuram como cenas conflituosas por sua própria natureza. E é nesse cenário que os personagens estão inseridos, onde o velho e o novo se encontram e buscam um convívio pacífico que nem sempre é possível, em vista da precariedade dos espaços, tanto físicos e coletivos como os espaços subjetivos, individuais.

O pesquisador Mircea Eliade (1992b), reconhecido pelos seus estudos a respeito do sagrado e do profano, nos quais elabora uma visão comparada das religiões, aborda as relações de proximidade entre diferentes culturas e momentos históricos, estudioso dos mitos, das visões, dos sonhos, do misticismo, entre outros temas, aponta também as questões da identidade cultural. Segundo ele, o homem,

na contemporaneidade, desprovido de seu elemento unificador (ideia do sagrado), está em constante transição, ou seja, o velho/ancião perdeu, nesta sociedade moderna, o seu valor como guardador da sabedoria. Nas palavras de Eliade (2002b), “[...] o homem moderno se vê irremediavelmente identificado com a história e o progresso, e para o qual a história e o progresso representam uma queda” (p. 155).

Assim, o ancestral, ao ser descaracterizado de seu valor, encontra-se, nesta sociedade moderna, relegado à função do lugar nenhum, silenciado e desautorizado de sentido fundamental como participante do processo de unificação de uma sociedade, ou seja, de seu grupo social.

A narrativa miacoutiana é composta, desse modo, mediante a ênfase na retomada do passado e de preservação da tradição, como tentativa de integrar as fronteiras entre o mundo real e o imaginário.

Desse modo, pretendemos refletir sobre a necessidade de uma constituição da memória para evidenciar a relação do homem com o mundo que o cerca, mesmo inserido em uma realidade de pós-guerra e por meio de relatos que expressam a pobreza e o sofrimento, mas que são amenizados pela crença em novas possibilidades, carregadas de esperança. Por fim, a memória colabora para a recuperação de traços da tradição, o que contribui para a criação de um enredo em que, ao “visitar” o passado, o estado de angústia e tristeza possa ser superado. Esse olhar para trás contribui para compor o momento presente e, também, o futuro, o que o constitui como espaço de reflexão, fator que ajuda a construir uma narrativa de múltiplos sentidos.

Dessa forma, em *Estórias abensonhadas*, o autor constrói uma ficção que se embasa em relatos advindos da memória e se misturam com cenas do cotidiano, o que permite a retomada da tradição através da reflexão crítica sobre o presente.

Assim, o trabalho em sala de aula com as temáticas, entre outras, aquelas aqui expostas, pretendeu experimentar na prática a hipótese de que seria possível levar os adolescentes a voltarem outro olhar aos mais velhos e reconhecê-los como fonte de memória. Assim os jovens poderiam compreender melhor o seu presente, a sua própria história e, ainda, valorizar a história da sua comunidade. Consideramos, portanto, a leitura crítica uma possibilidade de fazer nascer, ou tornar mais forte, a preocupação dos estudantes com a história da comunidade, história que também é a história individual de cada um deles.

Por meio da literatura ou, ainda, por meio dos contos da obra de Mia Couto, na escola, foram discutidos temas que abordam a importância de conservar a cultura e, mesmo, outras questões que puderam alcançar a memória de cada participante das atividades, morador da comunidade. Consideramos que a tradição precisa da empatia dos jovens para manter-se viva, para dar continuidade ao seu movimento de produção de significados.

Em contrapartida, os mais novos também precisam da comunidade para saber quem são, de onde vieram, o que fizeram, bem como para afirmarem seus valores e suas crenças, para comporem a sua história pessoal e familiar, para serem atuantes no trabalho de conservação da tradição. E, nesse resgate, os livros podem até ajudar, mas é no convívio diário que se descobre isso.

A literatura como um todo é fundamental para a formação da criança. Ler e contar histórias são formas de desenvolver o gosto pela fantasia e incentivar aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo.

Os livros encontram na escola o espaço ideal para obter a atenção de seus leitores, mesmo que sejam utilizados como leitura obrigatória ou usados como pretextos utilitários, informativos e pedagógicos. Marisa Lajolo (2008) afirma que ler é imprescindível e a literatura é fundamental:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p. 106).

Em seus estudos, a autora comprova que a literatura desperta na pessoa, desde a infância, o gosto por bons livros e pelo hábito de ler, e ainda contribui para despertar a compreensão da realidade, pois desenvolve a capacidade e a criatividade, ampliando os horizontes da vida.

Devido aos múltiplos meios de comunicação do mundo atual, as novas tecnologias favorecem a difusão e a democratização dos bens culturais, e a chave para que o sujeito possa acessar esse mundo da cultura, coberto de informações, é, precisamente, a leitura. Por meio da leitura o sujeito torna-se apto a participar, a inferir e a transformar realidades existentes.

Acreditamos que ela, a leitura, pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada para a compreensão das condições de produção e recepção dos bens simbólicos subsumidos nas formações ideológicas e no desenvolvimento intelectual. É, portanto, imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

Encontrar o caminho para a formação do aluno leitor literário talvez seja o maior desafio dos educadores em nosso tempo histórico, tempo em que ainda está arraigada a ideia de uma educação baseada na memorização mecânica e na técnica de conteúdos curriculares.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Os sujeitos desta investigação foram os alunos de uma turma de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental (total de 32 alunos), de um colégio estadual, do município de Planalto – Paraná, no primeiro semestre do ano 2016.

A questão da cultura africana, especialmente a do idoso, é tema permanente e polêmico, e a sala de aula é um espaço que proporciona a oportunidade de discuti-lo. A literatura africana, então, apresentou-se como um material rico e amplo, que auxiliou no estudo das contribuições do idoso enquanto sujeito histórico, uma vez que, a partir de uma determinada leitura de diferentes personagens fictícias, se pôde depreender uma representação da realidade em determinadas situações. Com base nesses pressupostos, realizamos um estudo que contemplou uma análise do processo que originou a condição do homem africano na sociedade brasileira.

Acreditamos que, ao estimular o hábito de ler nas crianças e nos adolescentes, é possível desenvolver não apenas o prazer, mas trazer-lhes conhecimentos de mundo, de si mesmo e dos outros, e, certamente, esse aprendizado será levado consigo na vida adulta.

O ato de ler é um processo contínuo que leva à reflexão e à análise do mundo, além de possibilitar ao leitor o conhecimento de “outros mundos”. A interlocução entre autor x texto x leitor proporciona o processo cognitivo que é mais abrangente e mais amplo que a alfabetização. Assim, é imprescindível que a escola estimule os alunos para que leiam, pois defendemos que a leitura literária pode problematizar os sentidos das relações sociais historicamente estabelecidas e atuar como um meio para resistir à incivilidade.

No Brasil, por questões históricas, sociais e econômicas, a leitura quase nunca faz parte do dia a dia das famílias. Então, cabe à escola a tarefa de conquistar os leitores em formação. É, portanto, fundamental que o leitor em formação tenha acesso à leitura, acesso a ser proporcionado mediante políticas públicas que a disponibilizem. Cabe à escola, assim, permitir e propiciar que o aluno realize práticas leitoras significativas.

Por pensar na sistematização do trabalho nas salas de aula da escola de atuação, e por acreditar na necessidade de que o aluno tenha desenvolvida uma prática mais efetiva em relação ao texto literário, além da compreensão e da

interpretação nos diferentes tipos de textos, planejamos proporcionar uma sucessão de atividades que acreditamos estimular e despertar o gosto e o interesse pela leitura nos adolescentes.

Sabe-se que é importante dar ênfase à leitura e, por meio do exercício de ler, oportunizar ao aluno o desenvolvimento da fluência, bem como, a busca de novos conhecimentos para tomar o gosto por ler.

Nossa pesquisa procurou verificar e analisar, por meio de um estudo exploratório, fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa, que tem por base o paradigma da interpretação, quais as impressões e de que forma a literatura africana seria recebida e percebida pelos alunos adolescentes de uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental (do colégio estadual onde a implementação pedagógica foi aplicada) na perspectiva de formar o futuro leitor crítico e contribuir para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Arilda Schmidt Godoy (1995), “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (p. 21). Segundo a autora, sob a perspectiva qualitativa, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, ou seja, é mais bem compreendido se analisado de forma integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo em busca da apreensão do fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas. Assim, por meio da coleta de dados e da análise da dinâmica dos fenômenos, leva em consideração todos os pontos de vista relevantes.

A abordagem qualitativa defende que a pesquisa desenvolvida no âmbito educacional deve considerar a dinâmica das relações sociais permeadas pelas interações entre os sujeitos no espaço pesquisado. Ela é tomada enquanto uma atividade de construção de representações e de significações realizadas tanto pelo observador quanto pelos observados, sendo ambos considerados sujeitos da ação investigativa.

Para tanto, envolve uma abordagem interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais e tentam entendê-los ou interpretá-los de acordo com os significados que as pessoas a eles conferem. Por isso, vai além da análise de dados quantitativos, pois

utiliza uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

Nessa perspectiva, a Pesquisa-Ação é reconhecida como uma das principais formas de pesquisa qualitativa, seja pelo seu caráter participativo, seja pelo fato de promover interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados. De acordo com Michel Thiollent (2008), a Pesquisa-Ação é um tipo de investigação social de base empírica na qual atores (sujeitos pesquisados) e pesquisadores se envolvem de modo cooperativo na compreensão da realidade em que estão inseridos; assim, identificam os problemas coletivos e, coletivamente, buscam e experimentam soluções em situações reais: “A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados” (THIOLLENT, 2008, p. 14).

A Pesquisa-Ação é realizada em um espaço de interlocução no qual os atores implicados participam de modo ativo na resolução dos problemas e, por meio de conhecimentos diferenciados, propõem soluções e aprendem por meio da ação. Nesse espaço, os investigadores, os extensionistas e possíveis assessores atuam como articuladores e facilitadores em contato com os interessados. A metodologia e a ética têm a função de controle, na hipótese de haver necessidade de manipulações.

Especialmente em contexto educacional, a busca de emancipação diz respeito a pessoas que sofrem as consequências de algum tipo de desigualdade social. Essa busca se concretiza quando as pessoas conseguem superar os obstáculos ligados à sua condição e alcançam níveis de conhecimento mais elevados, a partir dos quais poderão exercer atividades desafiadoras.

Uma ação educacional com propósito emancipatório é um desafio aos elementos de manipulação e dos condicionantes sociais, pois gera transformações a partir do acesso a uma educação que possibilite construir conhecimentos novos pelas camadas desfavorecidas, não apenas acesso ao vigente conhecimento elitizado. Um mesmo conhecimento pode adquirir usos diferenciados, usos que dependem dos referenciais de classe, das áreas de atuação e da realidade social dos envolvidos.

Um dos principais objetivos desta proposta consiste em dar aos participantes envolvidos, sob a forma de diretrizes de atuação transformadora, os meios de se tornarem capazes de responder, com maior eficiência, aos problemas que se

apresentam na realidade em que vivem. Trata-se de facilitar a busca de recursos aos problemas reais para os quais os procedimentos habituais têm pouco contribuído. Devido à urgência dos problemas investigados, neste caso, em especial, os relacionados à leitura literária, os procedimentos adotados devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir do diagnóstico da situação percebida pelos participantes.

Ao considerar os conceitos destacados neste estudo sobre a importância da leitura da literatura e suas funções, tanto na sala de aula, quanto para toda a vida das pessoas, nesta etapa desejamos demonstrar a comprovação da hipótese de que a literatura de Mia Couto no Ensino Fundamental pode promover a compreensão da prática da leitura como uma atividade humana capaz de uma ação transformadora diante da realidade.

A leitura pode estar inteiramente integrada a todas as atividades escolares e o objetivo desse estudo em questão foi fazer nascer nos alunos o desejo de encontrar sentido na leitura literária.

Desse modo, ao realizamos um trabalho de leitura na escola e termos utilizado, como base norteadora, a obra *Estórias Abensonhadas* (2012), de Mia Couto, pudemos comprovar, na prática, nossas expectativas de que a leitura dos contos e as atividades propostas aos alunos do 8º Ano contribuíram para o letramento literário, por meio da metodologia da Sequência Expandida, promovida por Rildo Cosson (2014), na sua obra na qual debate o modo como a literatura deve tratada no âmbito escolar e sugere estratégias para o seu ensino na perspectiva do letramento literário a professores a partir de atividades contextualizadas.

A respeito da postura do professor diante da leitura na escola, Rildo Cosson (2014) destaca alguns equívocos que, segundo ele, surgem com relação à leitura literária na sala de aula. Dentre outros se podem citar: considerar toda e qualquer atividade de leitura escolar como de leitura literária; ou pensar que os livros não necessitam de nenhuma intervenção e que falam por si só aos leitores; ou, ainda, que o ato de ler é solitário e que não deve ser compartilhado.

A despeito desses muitos equívocos, o autor enfatiza que o letramento literário é fundamental no processo educativo se quisermos formar leitores que sejam capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura e não apenas aprendam a ler melhor.

No decorrer da sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), Cosson chama a atenção para a escolha dos textos literários que, mesmo em situações em que se busca uma “leitura livre” – chamada de leitura prazer, “[...] nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores” (p. 31), tais como: a forma de organização dos livros nos catálogos, nas estantes, indicação de amigos, prestígio social dos autores, entre outros. Na escola, seguramente, não é diferente.

No contexto escolar geralmente são acrescentados outros fatores para a seleção de obras literárias, fatores que vão desde as recomendações dos programas nacionais de incentivo à leitura, à divisão dos textos por faixa etária (ou série escolar), às condições das bibliotecas escolares que, em grande parte dos casos, podem ser chamadas de “salas de depósito dos livros didáticos”, sem profissional qualificado para incentivar a leitura, à tendência por selecionar obras canônicas, à preferência literária do professor, e tantos outros fatores que não favorecem as atividades de leitura.

Diante de tais situações, permanece a questão: –Como selecionar os livros para promover o letramento literário? Cosson diz que:

De modo virtual, todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos acaba sendo uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento. Não surpreende, portanto, que os professores sofram a angústia do que indicar e terminem recorrendo ao mercado como referência de valor (COSSON, 2014, p. 53).

Perante tanta diversidade e tantas possibilidades, os professores têm muitas dificuldades para selecionar as obras literárias a serem trabalhadas com seus alunos e, assim, realizam atividades que encaminham para diferentes direções, como, por exemplo: optam por obras que atendem apenas ao interesse dos alunos, sem apresentar inovações, ao que dão exclusividade ao uso do cânone e ignoram as discussões diferentes, defendem a escolha de textos contemporâneos como critério mais adequado para a leitura na escola, atendem às recomendações dos documentos oficiais, apoiam-se na ideia da quantidade de obras a serem lidas em detrimento da qualidade da leitura efetivada, enfim, priorizam a pluralidade dos autores, obras e gêneros. Entretanto, essas ações podem ser realizadas, porém não de forma isolada, e sim de maneira simultânea para que se consiga efetivar o letramento literário.

Assim acreditamos que não basta apenas selecionar o livro para que os alunos leiam, pois entendemos ser necessário trabalhá-lo, adequadamente, em sala de aula. Nesse sentido, Cosson (2014) esclarece que a leitura precisa ser entendida como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social. O autor diz que é possível reunir as diversas teorias literárias em três grandes grupos: um centrado no texto, um segundo que define o leitor como centro da leitura e um terceiro grupo de teorias (chamadas conciliatórias), que colocam o leitor tão importante quanto o texto, fazendo com que essa interação resulte na leitura, a qual também é resultado das configurações individuais de cada sujeito leitor.

Para entender esses três modos de compreensão da leitura, o escritor define três etapas do processo de leitura, três etapas que norteiam toda a proposta de letramento literário por ele elaborada:

– *antecipação* – refere-se às várias operações que o leitor executa antes de adentrar no texto propriamente dito;

- *decifração* – a entrada no texto por meio das letras e das palavras; e

- interpretação – elaboração de sentidos que o leitor atribui ao texto em um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade, ou o contexto.

Em toda sua obra, Cosson (2014) propõe uma reflexão acerca dos usos da literatura em sala de aula, com o propósito de atingir o letramento literário e construir uma comunidade de leitores. Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário que a literatura seja uma prática viva em sala de aula, prática que parte do conhecido para o desconhecido. Por meio desse percurso, o aluno conseguirá construir sentidos para a literatura e poderá tornar-se leitor efetivo.

Para melhor exemplificar o passo a passo para a efetivação da leitura na escola, Rildo Cosson (2014) apresenta duas formas sobre como desenvolver as atividades leitoras tendo como objeto a literatura: Sequência Básica e Sequência Expandida:

Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas. A primeira [...] é a técnica da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. A segunda [...] é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. A terceira é a do *portfolio* [...] que oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso [...] e a visualização do crescimento alcançado (COSSON, 2014, p. 48).

A Sequência Expandida se apresenta como um aprofundamento da Sequência Básica. Essa Sequência Básica é normalmente trabalhada pelos professores de literatura e consiste nas etapas de motivação, de introdução, de leitura e de interpretação. Essa é a metodologia inicial de aprendizagem da literatura. Para, no entanto, uma aprendizagem mais completa sobre literatura, propomos a Sequência Expandida, que visa articular outras fontes de conhecimento com o prazer da leitura de uma obra literária, sempre com vistas à consolidação do letramento literário na escola.

Para desenhar uma metodologia que possibilitasse as atividades com a literatura neste estudo adotamos o processo da Sequência Expandida tal como defendida pelo autor:

Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidentes as articulações que propomos entre experiências, saber e educação literárias inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2014, p. 76).

Adotamos tal proposta com o objetivo de tornar o letramento literário um trabalho atual e de facilitar o empenho na leitura entre os alunos. Adotamos tal proposta, pois por meio da qual buscávamos encontrar alternativas, não apenas para as nossas inquietações enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, sobre as dificuldades relacionadas à leitura entre os adolescentes, mas também de que forma a literatura pode contribuir para o conhecimento e levar ao letramento literário.

A Sequência Expandida é composta pelo seguinte modelo de desenvolvimento: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora.

A motivação consiste no primeiro passo do letramento literário e, nessa etapa, o professor prepara o aluno para a entrada no universo do texto a ser lido. 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. 55), ou seja, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

A etapa da introdução representa o momento da apresentação do autor e da obra que será trabalhada. Essa apresentação não deve ser transformada em longa expositiva aula sobre os aspectos biográficos do escritor, mas, independentemente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos. Ao contrário, precisa deixar manusear o livro, folhear e expor observações preliminares. Vale ressaltar que as informações sobre o contexto de vida do autor e da produção da obra contribuem para a compreensão de fatores que podem ter influenciado a elaboração narrativa.

O momento da leitura da obra/texto definido acontece após essa sequência de ações. Essa etapa exige a segurança do professor, pois ele deve ter claro que a leitura escolar precisa de acompanhamento, direcionamento, sem confundir com cerceamento, mas acompanhar o processo desenvolvido pelo aluno e auxiliá-lo em suas dificuldades.

Como as aulas seguiram um calendário com horários preestabelecidos na escola, os intervalos formaram justamente os espaços de tempo para que a professora tivesse a oportunidade de perceber as dificuldades de leitura dos alunos, seus avanços, bem como replanejar e redirecionar o percurso das atividades a serem efetivadas.

O passo denominado interpretação “[...] parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64). As questões que envolvem a interpretação são amplas e abrangentes, mas o que o autor propõe no cenário do letramento literário é pensar a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior, qual seja, o interior é o ato de decifrar as palavras, perceber capítulos, títulos, enfim o encontro do leitor com a obra. E o momento exterior “[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (idem, p. 65).

Cosson (2014) salienta que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externá-la de forma explícita, seja por meio de desenhos, de resenhas, na escrita de sua opinião, enfim, permitir o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

O processo inicial para a motivação dos alunos pelo trabalho que seria desenvolvido com os contos foi buscar conhecer as experiências literárias dos

alunos sobre o gênero. Consideramos que esse poderia ser um método eficaz para o envolvimento deles nas atividades propostas para a aula.

Nossa proposta buscou contemplar a ideia das rodas de leitura, nas quais os alunos foram dispostos em círculos ou semicírculos e fizemos a leitura de alguns contos em locais específicos: salão de reuniões da escola, sombra das árvores, atrás da escola, dentro da biblioteca, escadaria da prefeitura, quadra esportiva da escola, praça da cidade, entre outros.

A respeito das imagens e do espaço, Gaston Bachelard realizou um estudo denominado *A Fenomenologia do Redondo*:

Ao escrever esse capítulo, tivemos de vencer a dificuldade de nos afastarmos de qualquer evidência geométrica. Ou seja, foi preciso partir de uma espécie de intimidade do redondo. Encontramos, em pensadores e em poetas, imagens do redondo direto, imagens — e é para nós essencial — que não são simples metáforas. Teremos aí nova oportunidade para denunciar o intelectualismo da metáfora e para mostrar, conseqüentemente, uma vez mais, a atividade própria da imaginação pura (BACHELARD, 2003, p. 196).

Bachelard (2003) nos diz também que “o ser é redondo” (p. 237) e “[...] propaga a paz em toda a redondeza” (p. 242). Assim, o círculo comunga com a ideia desenvolvida pelo autor, que diz que “[...] o mundo é redondo ao redor do ser redondo” (p. 242).

Podemos inferir que as imagens circulares concentram, centralizam a vida, dão unidade, em oposição às imagens pontiagudas que ferem, afastam. Assim, as imagens que trazem segurança, aconchego, são todas redondas: “Essa redondeza do ser [...] só pode aparecer em sua verdade direta na meditação mais puramente fenomenológica” (BACHELARD, 2003, p. 196).

Por valorizar essas concepções poéticas do imaginário, em diferentes atividades adotaremos a dinâmica do círculo para socializar os resultados obtidos pelo grupo, inclusive pela facilidade que a roda de conversa propicia para a troca de experiências e a empatia nos percursos de fala.

Depois da aplicação de cada módulo e de cada leitura, propiciamos um momento de reflexão e avaliação dos resultados alcançados, bem como uma análise da pesquisadora quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as leituras abordadas. Com o objetivo de auxiliarmos o aluno na construção de sentidos e na interpretação do texto literário em suas especificidades, além de privilegiarmos uma aprendizagem a partir de um processo de interação entre o grupo escolar,

desenvolvemos uma proposta de leitura baseada em estratégias que visam a valorização do conhecimento, as vivências e as experiências dos adolescentes leitores.

Lembrando que cada leitor possui e aplica variados conhecimentos empíricos, através dos quais organiza o seu processo de recepção da leitura, desenvolvemos questões prévias e mediadoras que contemplam as etapas de pré-leitura e pós-leitura conforme constam nos anexos desta pesquisa definidas nas proposições didáticas para o letramento literário.

O planejamento das atividades está agrupado no capítulo a seguir sob o título “Proposições didáticas e metodológicas para o letramento literário” cujos objetivos pretendem ativar os conhecimentos de mundo dos alunos, por meio da exploração de elementos temáticos e contextuais, encorajando-os a expressar as suas ideias e a partilhar experiências, bem como, despertar a curiosidade dos alunos e ajudá-los a estabelecer objetivos de leitura que podem auxiliar na interpretação, estimular a interação com o texto, a questioná-lo e a construir conhecimentos.

4 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: um olhar crítico sobre a prática efetiva

Por meio do processo a que Rildo Cosson (2014) chama de “Sequência Expandida”, realizamos a nossa proposta de intervenção. Vejamos as etapas que a compõem: a) *motivação*, por ela se antecipa o que será lido; b) *introdução*, pela qual se faz a localização do autor e da obra nos campos literário e histórico; c) *leitura*: momento de propriamente ler a obra; d) *primeira interpretação*: instante de interpretar de forma livre a obra; e) *contextualização*: nessa etapa são trazidas informações sobre a obra em diversos níveis, como a história, a teoria literária, o estilo – a qual se desdobra em algumas etapas; f) *segunda interpretação*: estágio de somar saberes; e, por fim, g) *expansão*: etapa em que se estabelecem as relações textuais com outros textos/obras.

Os encaminhamentos metodológicos foram fundamentados e desenvolvidos pelos princípios da Pesquisa-Ação, a partir da escolha temática, planejamento, leitura e análise de obras literárias e propostas de contextualização.

A aplicação da proposta ocorreu em um Colégio Estadual, no município de Planalto, realizada no início do 1º semestre do ano de 2016, em uma turma de 8º Ano, do Ensino Fundamental, com 46 aulas de 45 minutos e por meio de diferentes estratégias.

O público-alvo era composto por alunos provenientes de famílias de classe média baixa, residentes, em sua maioria, na zona rural do município, com pouco acesso às informações escritas em geral, ao uso das tecnologias e à leitura. Isso proporcionou, em sala de aula, o trabalho com a obra literária de Mia Couto, no sentido de partir do novo, por meio de contos analisados, para enriquecer o processo de realização das atividades propostas.

Ao considerar a temática estudada – ***Estórias abensonhadas de Mia Couto: artes de fazer leitura literária na escola*** – foram propostos os seguintes encaminhamentos metodológicos:

– planejamento e execução da abordagem temática da obra e das etapas de trabalho em sala de aula, introdução ao tema, exibição de trabalhos, esquemas de direcionamento dos comentários, exposição e discussão de ideias entre os alunos;

- análise da obra, dos personagens dos contos e outros elementos passíveis de enfoque, discussão e contextualização temática com outros textos e com pontos de vista dos alunos;
- estudo comparativo dos textos literários, por meio de excertos narrativos, para enfatizar a temática e explorar suas possibilidades de interpretação;
- registro das impressões dos alunos sobre a prática interpretativa realizada, bem como os seus posicionamentos críticos a respeito;
- proposição de atividades voltadas ao aprofundamento de leitura – sugestão de outras leituras.

Em todos esses momentos, a mediação do professor foi condição primeira para que o processo se estabelecesse. A leitura dos textos, por si só, sem receber a intervenção do professor com esclarecimentos em alguns pontos de mais difícil compreensão, não oferece aos alunos o mesmo recurso enriquecedor, pois, na sala de aula, o livro, a obra literária, deixa de ser apenas uma leitura a mais e passa a ser uma fonte de aprendizagem e de descobertas. E o professor é o mediador de todo o conhecimento que um texto pode despertar.

As atividades desenvolvidas neste estudo resultaram em práticas pedagógicas que podem vir a ser incorporadas ao cotidiano escolar e envolver outras disciplinas e outras turmas, pois a significância do texto literário como meio de informação, conhecimento e reflexão, se estende a todas as faixas etárias e a todas as áreas de ensino. Por meio deste trabalho foi possível, ainda, contribuir para demonstrar aos professores a alternativa de ampliar, por meio da literatura, a competência de leitura de seus alunos nas mais diversas áreas.

Em linhas gerais, as ações efetivadas se configuraram a partir de um eixo inter-relacionado de atividades assim planificadas:

1ª ETAPA - MOTIVAÇÃO: PREPARAR O ALUNO PARA A LEITURA DO TEXTO

“Navegar por águas misteriosas e desconhecidas”

Esta primeira etapa teve por objetivo a motivação dos alunos adolescentes para a leitura de uma obra literária desconhecida.

Motivação: Viagem rumo ao desconhecido.

Elaboramos, antecipadamente, um caderno encapado e ornamentado com tecidos coloridos e entregamos um para cada aluno e solicitamos que o utilizassem para as devidas anotações e demais atividades desenvolvidas no decorrer dessa nossa experiência de leitores. Solicitamos que anotassem no caderno suas impressões das leituras, algumas atividades desenvolvidas e suas expectativas sobre as leituras no decorrer das aulas que iniciávamos.

Destacamos para a turma que esse caderno não seria recolhido para avaliações e nem precisariam devolvê-lo no final das atividades. Esse caderno seria deles para anotações e poderiam, inclusive, utilizar para outros fins após finalizados os trabalhos ora iniciados.

Percebemos que esse caderno foi recebido como um presente. Cada aluno veio até a mesa da professora e escolheu o seu, de acordo com seu gosto de cor, rendados, fitas. De imediato, solicitamos que fizessem uma abertura para o caderno e colocassem sua apresentação pessoal.

Nossa intenção, com a entrega de um caderno para anotações, foi promover nos alunos a ideia de novidade. Assim, todos poderiam registrar suas impressões sem misturar as atividades desta proposta com aquelas das aulas regulares. Destacamos aos alunos que esse caderno não seria avaliado, não seria uma forma de cobrança ou de correção.

Após cada um organizar seu caderninho, convidamos os alunos a participarem de algumas atividades de leitura diferenciadas. Lançamos um desafio para a turma: –Que tal sairmos todos juntos da sala de aula e visitarmos um lugar desconhecido? Para chegarmos lá seria preciso atravessar o mar. Para irmos até esse lugar desconhecido, precisaríamos de um barco. Cada aluno recebeu uma folha de papel e fez a dobradura de um barco. Cada um ornamentou seu barco a seu modo e mais tarde poderiam colá-lo no caderno. Saímos todos juntos da sala e, em silêncio, fomos até o salão de reuniões onde o ambiente estava previamente preparado: ao abrir a porta do salão, havia uma cortina feita de papel pardo em que estava desenhado o continente africano. Logo ao entrar, todos sentiram o cheiro da essência de flores silvestres e bambu, que emanava de incensos acesos.

Ao entrar, ainda em silêncio, ouvimos uma música de fundo com ritmos africanos. Um globo terrestre estava sobre o mapa da África, no centro da sala, no chão; o mapa estava composto com imagens do escritor Mia Couto, de outras

peessoas, principalmente de idosos, e diferentes imagens que podiam remeter à África. Solicitamos a todos que sentassem no chão e formassem um círculo ao redor do globo terrestre que estava sobre o mapa e, ainda em silêncio, observassem as imagens por alguns minutos.

Desse modo, depreendemos que a organização do espaço, a ludicidade das atividades e do ambiente revelam-se elementos fundamentais, tanto para a socialização das experiências entre as crianças e os jovens, como para ampliar suas potencialidades leitoras e imaginantes, a fim de fortalecer o entendimento do papel humanizador da literatura e da leitura como prática social.

Nesse ambiente, sentados em círculo, conversamos a respeito do que imaginavam que seria estudado, que considerassem as imagens e demais indícios presentes na sala. Os alunos começaram a dar palpites, apresentaram suposições, como: “Vamos aprender sobre a África?”, “Vamos conhecer sobre música, samba?”, “Vamos para outro país?”, “Vamos conhecer o globo terrestre?”, entre outras.

Com essa atividade foi oportunizado aos alunos que falassem e expusessem suas impressões sobre as imagens, o cheiro, os sons, o significado do mapa do continente africano, entre outras alusões. Assim, abrimos espaço para a oralidade e para o despertar da imaginação dos alunos.

Com essa metodologia pretendíamos experimentar na prática atividades que pudessem estimular a imaginação, tendo como suporte os estudos desenvolvidos por Gaston Bachelard (2013) ao defender que:

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas, inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão (BACHELARD, 20013, p. 18).

Imbuídos desse pensamento, propomos leitura de literatura na intenção de despertar nos alunos as dimensões poéticas do conhecimento. Segundo Bachelard, a imaginação é a especificidade que caracteriza o ser humano como um ser sensível, que demonstra sua peculiaridade no sentir, no imaginar, no fazer, no perceber, no significar. Desse modo, a leitura literária envolve um sistema de afetos, que organiza e conjectura sensações corporais e nos interliga cognitivamente com os outros e com o mundo por meio de nossas capacidades criadoras e imaginantes.

Desse modo, a imaginação humana passa a ser concebida como categoria inspiradora da arte que, ao trazer a marca da subjetividade, estabelece uma crítica contra o modo, excessivamente, racionalista e materialista de conceber o homem e o mundo. Como capacidade de ação do homem diante da provocação da resistência do mundo material terrestre. Para Bachelard (1991), a evidência dessa ação se encontra na imaginação literária, pois ela se traduz como uma consciência de linguagem: “[...] recebemos dela um dinamismo psíquico novo. Portanto, acreditamos ter a possibilidade no simples exame das imagens literárias, de descobrir uma ação iminente da imaginação” (BACHELARD, 1991, p. 5).

Assim, este estudo está atravessado pela complexidade mesma que é refletir sobre aquilo que nos torna interessantes e inteligentes, únicos porque capazes de ultrapassarmos nossa humana condição pela possibilidade de nos distanciarmos do vivido, da pobre e monótona realidade, para revivê-la amplificada pela imaginação criadora. Como nos diz Gaston Bachelard, imaginar sempre será mais que viver, pois envolve ensaiar diferentes modos de viver, proporciona a invenção e a instauração de outras realidades, extraíndo de nós mesmos a força demiúrgica que nos faz plural. Essa força é alimentada por um pensamento dinâmico, onde razão e imaginação se caracterizam como criadoras, ativas, abertas e realizantes.

No seio dessa poética onírica, as metáforas adquirem um lugar especial no despertar da imaginação criadora, pois elas vão receber o estatuto de mediadora na relação entre o imaginário e a ação do indivíduo sobre o mundo material.

Para realizar o exercício de pensar uma experiência plural, que tem provocado em nós múltiplas interrogações, pretendemos perseguir a complexa relação entre conhecimento, aprendizagem e formação humana a partir de uma abordagem educacional que permita alcançar como esse ser se torna capaz de transformar-se ao transformar o mundo para inventá-lo e inventar-se. Assim, optamos por aproximar a concepção bachelardiana de imaginação material do campo da literatura no Ensino Fundamental mediante uma abordagem fenomenológica, uma abordagem que permita interrogar o processo epistemológico da produção do conhecimento, o processo pedagógico na especificidade da arte literária.

2ª ETAPA - APRESENTAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

“Um navegante desconhecido”

Essa etapa atende ao objetivo de conhecer o autor Mia Couto, algumas de suas obras e possibilidades temáticas abordadas em seus trabalhos.

Iniciamos a aula com a escrita das seguintes palavras no quadro: MIA COUTO. Perguntamos aos alunos o significado dessas palavras. Ninguém sabia dizer. Acreditavam que poderia ser uma mulher. Nunca ouviram falar. Em seguida explicamos que esse era o nome de um escritor que, apesar de não ser tão conhecido no Brasil, é muito famoso por suas obras.

Com o aparelho multimídia, apresentamos, por meio de fotografias e imagens, informações básicas sobre o escritor Mia Couto, seu estilo como escritor, sua trajetória no contexto moçambicano e sua linguagem característica. Para essa aula selecionamos, especialmente, imagens de Moçambique: suas praias, a população, as construções, o trânsito e, também, imagens relacionadas à obra *Estórias abensonhadas*, que seria lida no decorrer dos trabalhos. Fizemos uma breve apresentação do contexto abordado na obra: África, Moçambique no período pós-guerra, sonhos e desejos de um povo em manter e reconstruir seus costumes, tradições e valores. Levamos um mapa da África para a aula, o penduramos no quadro e localizamos Moçambique. Solicitamos aos alunos que se aproximassem do mapa e observassem melhor os detalhes de Moçambique: rios, divisa com o mar e com os demais países, sua capital – Maputo – e demais espaços de interesse da turma. Os alunos, de imediato, relataram que África do Sul já era mais familiar, isso devido ao fato de a recente Copa do Mundo ter sido realizada nesse país. Depois olhamos para o mapa do globo terrestre e observamos a localização de Portugal, país da ascendência dos pais de Mia Couto.

Depois, com o multimídia, apresentamos a imagem e a biografia do autor disponível no *site* da Editora Cia. das Letras:



Mia Couto: Nasceu em 1955, na Beira, Moçambique. É biólogo, jornalista e autor de mais de trinta livros, entre prosa e poesia. Seu romance *Terra Sonâmbula* é considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. Recebeu uma série de prêmios literários, entre eles o Prêmio Camões de 2013, o mais prestigioso da Língua Portuguesa, e o *Neustadt Prize* de 2014.

É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras.

Fonte: <<http://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01846>>

Ao apresentarmos algumas imagens referentes a Moçambique, chamou-nos a atenção a variedade de comentários dos alunos, tanto em relação à África, quanto ao escritor Mia Couto, tais como: “Nunca imaginei que na África havia praias!”, “Nossa! Lá tem cidades, carros, prédios, não é só floresta e deserto!”, “Mas ele nasceu na África e não é negro?”, “Nossa! Um homem com nome de mulher!”, “Ele é até bonito.”, “Mia deve ser porque miava como gato”, entre outras. Em vista disso, abrimos espaço para os comentários e abordamos, de modo breve, algumas questões a respeito do preconceito em relação aos países africanos e em relação aos negros de modo geral, com destaque para a importância de conhecer a cultura, a realidade das pessoas, antes de emitir julgamentos. Explicamos que o nome completo do escritor é Antônio Emílio Leite Couto, e adotou o nome Mia justamente por ser “apaixonado” por gatos, como o próprio autor declara em uma de suas entrevistas. Pedimos que anotassem no seu caderno as impressões causadas pelas imagens e o que acreditavam que sabiam sobre a África e o que mudou em seu pensamento, após nossa conversa e a partir das imagens.

Reconhecemos que o desconhecimento, por parte dos alunos, a respeito do escritor africano Mia Couto dá-se em virtude do pouco trabalho desenvolvido na escola com autores africanos em geral. Em nossas conversas com os professores da escola, ninguém conhecia esse escritor, nunca ouviram falar. Isso comprova

aquilo que afirmamos anteriormente, de que raramente são realizados estudos com autores africanos e latino-americanos, o que é uma perda muito grande, a considerar todo o potencial artístico-literário de suas obras.

3ª ETAPA - LEITURA: ACOMPANHAMENTO DA LEITURA

“Um mergulho nas águas do tempo”

Nossa intenção nessa etapa era promover a leitura da obra literária acompanhada pela professora. Desse modo, para dar início à aula desse dia, trouxemos uma grande caixa cheia de pacotes de presentes e a largamos sobre a mesa do professor. Os alunos ficaram curiosos e eufóricos. Todos queriam saber o que havia nos pacotes. Deixamos que imaginassem o que seria. Explicamos que nos pacotes havia um presente para os alunos, era um presente diferente. Distribuímos os pacotes e dissemos que esse era um presente temporário. Ficariam com ele por algum tempo, no período em que durasse nosso projeto, e ao final do prazo determinado, todos teriam que devolvê-lo para a professora, e o mesmo ficaria na biblioteca da escola, disponível para que outros alunos o lessem¹⁰. Em seguida, todos abriram seus presentes: era a obra *Estórias abensonhadas*. Deixamos momentos para que explorassem rapidamente a obra, solicitamos que fizessem a exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa, prefácio, as cores, o tamanho da letra...).

Em seguida, saímos juntos da sala para fazermos a leitura em outro local. Levamos a turma para o espaço existente nas imediações da escola, um espaço onde há mesas, bancos e ampla sombra. Antecipadamente, espalhamos no corredor e no passeio da calçada alguns panos presos, de modo que os alunos e a professora tiveram que passar sob ou por entre os panos para chegar ao local organizado para a leitura. Nesse ambiente das mesas estava, antecipadamente instalada, uma fonte com água escorrendo e fazendo o ruído semelhante ao barulho

¹⁰Com o objetivo de oportunizar a leitura, contamos com o apoio da direção da escola, que adquiriu, previamente, 32 exemplares da obra *Estórias abensonhadas*. Esse fato contribuiu para o êxito da proposta, pois possibilitou um livro por aluno.

do rio. Com isso, esperávamos que as crianças entrassem no clima de mistério da primeira estória, que remete ao rio e aos panos balançando no ar.

Os alunos acharam diferente passar debaixo de lenços e panos coloridos, e alguns voltaram a passar mais de uma vez para curtir a sensação. Todos riam muito.

Já instalados nos bancos, solicitamos que, em silêncio, ouvissem o barulho da fonte que produzia um murmúrio semelhante ao de um rio de águas correntes. Em seguida realizamos as seguintes atividades:

- apresentação da obra *Estórias abensonhadas*, com as justificativas da escolha e da sua importância literária;

- antecipamos parte do enredo, como estratégia, para despertar a curiosidade dos leitores, e esclarecemos que leríamos um conto no qual havia um rio;

- com o exemplar da obra em mãos, solicitamos que fizessem a exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa, prefácio, as cores...), o que foi realizado, nesse momento, com a orientação da professora para despertar maior atenção aos detalhes. Algumas indagações foram levantadas pelos alunos, como, por exemplo: Por que no título aparece a palavra "estória" e não "história"? Qual seria a diferença de significado? Explicamos a diferença e em seguida questionamos: O que pode significar "abensonhadas"? Por que essa escolha do autor em unir as palavras "sonhada" com "abençoada"? O que são sonhos? Todos têm sonhos? São eles importantes para a nossa vida? Por quê? Nesse momento, os alunos fizeram diversas inferências e deduções. Deixamos sua criatividade fluir em face das possibilidades a serem percebidas pela literatura de Mia Couto.

Primeira leitura

Iniciamos com a turma a leitura do conto de abertura da obra: "Nas águas do tempo" (p. 9). Antes de iniciar a leitura indagamos os alunos sobre suas suposições acerca do tema a ser apresentado nessa história. Solicitamos que fizessem a leitura do conto individualmente e em silêncio. Depois de concluírem a leitura, questionamos a respeito de sua primeira impressão da história apresentada. Em seguida, fizemos uma leitura oral para o grupo. Posteriormente, abrimos espaço para a argumentação dos alunos a respeito de suas impressões após terem ouvido a história lida.

Síntese do conto: A estória narra os passeios do avô e o neto pelo rio em uma pequena canoa. Durante esses passeios o avô orienta o neto sobre as

tradições, os sentidos da vida, da água, da margem. O avô busca instruir o neto, orientá-lo sobre o ciclo que envolvia o mundo visível e o mundo metafísico. No decorrer da narrativa podemos perceber que o menino mantém uma resistência ao sobrenatural. O avô crê no maravilhoso, no que os olhos veem quando se abrem para dentro para ver os sonhos. Apesar de toda a experiência e sabedoria que o seu avô lhe inspirava, o neto não conseguia enxergar e até teve que mentir, dizendo que compreendia a relação dos panos, dos outros que acenavam na outra margem. Na última ida ao lago, o menino passou a acreditar, diante da atitude do avô, em ir até a direção da outra margem e depois ver o aceno do pano vermelho do avô ao lado da aparição. O conto termina com a figura do neto agora homem adulto e orientando o seu filho com as mesmas estórias.

Tendo sido concluída essa etapa, foi possível iniciar a exploração dos recursos expressivos das narrativas como o vocabulário (palavras e expressões), estrutura composicional do texto, ritmo da leitura para o gênero, e as intervenções eficientes na formação de leitor aluno, ou seja, a microanálise defendida por Cosson. Para isso, a leitura oral foi de extrema importância.

Como o texto escolhido para iniciar era curto, foi lido na escola e em conjunto, não sendo necessária a aplicação de intervalos para acompanhamento da leitura dos alunos.

O objetivo dessa atividade era reconhecer o impacto da obra para o leitor, e que este expressasse o que sentiu no momento da leitura física. Por isso o aluno deve se expressar com liberdade para que elabore suas próprias conclusões sobre os textos literários lidos. Posteriormente, quanto mais as leituras forem individuais, maior será o enriquecimento da turma. Esse exercício tem como finalidade ressaltar para o aluno o valor que sua leitura tem dentro do processo de letramento.

Solicitamos que levassem a obra para casa e que lessem alguns contos sugeridos ou mesmo todos os contos, conforme interesses dos alunos. O acompanhamento foi feito sem cerceamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades.



Fonte: <www.companhiadasletras.com.br>.

4ª ETAPA – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

“Um rio chamado tempo, vida e morte navegando lado a lado”

No retorno dos alunos, na aula seguinte, foi dada continuidade às atividades com a obra, quando iniciamos a etapa da interpretação. Propusemos questionamentos que buscavam levar o leitor a construir o sentido do texto por meio de inferências e a partir do entretecimento dos enunciados – o que inclui instâncias como:

- *interpretação interior*: leitura das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global do conto;
- *interpretação exterior*: concretização da interpretação como ato de construção de sentido; e
- compartilhamento das interpretações dos alunos: reflexão e externalização das interpretações.

A partir da leitura do conto, iniciamos os questionamentos orais que promoveram uma primeira interpretação. A interpretação foi oral a fim de incentivar a fala, a expressão dos próprios alunos. Essa atividade foi permeada por indagações, como as seguintes:

- Ao lerem o conto "Nas águas do tempo", o que mais chamou a atenção de vocês?
- Quem narra os fatos? Como sabemos disso?
- Para onde o avô levava o neto? E por que ele fazia isso?

- Por que o menino não via os panos de que o avô tanto falava e enxergava?
- Quando o menino decidiu descer do barco, o que aconteceu? O que vocês acham que provocou essa situação?
- Que atitude o avô tomou para fazer o neto enxergar os panos? Por que ele fez isso?

Discutimos algumas questões presentes no conto "Nas águas do tempo": valores dos velhos e dos novos, respeito ao conhecimento, à sabedoria dos ancestrais, diferentes visões de mundo entre a criança e o idoso, representação do espaço africano com rios e matas, apego à terra natal, à família, às lendas e às crenças da sociedade moçambicana, especialmente a simbologia da água a que o conto remete.

Damos destaque, nessa etapa das atividades, para o elemento água, ao que nos parece fator primordial para a ampliação da interpretação nesse conto de Mia Couto. Para tanto, baseamo-nos nos estudos a respeito das obras de Gaston Bachelard. Em sua obra *A Água e os Sonhos* (2013), ele traz uma concepção inovadora das águas, considera-as possuidoras de significados amplos, defende que elas possuem vozes, cheiros, cores, sabores e vida própria. A água, em seus reflexos, duplica o mundo e as coisas, duplica também o sonhador e não simplesmente uma imagem vaga, mas, no seu envolvimento, numa experiência onírica.

Bachelard e Couto se aproximam pelo olhar de transcendência diante da beleza. Infere-se a tentativa de encontrar, por trás das imagens que se mostram, as imagens que se escondem e ir às profundezas da imaginação. Permite que o leitor se envolva e se misture com a história em uma sensação de encantamento. O elemento água une os dois autores e provoca reflexões não meramente geográficas, e sim carregadas de afetos, de emoções, de imagens e de lembranças da vida cotidiana que, na prática do dia a dia, promovem a construção da identidade e sua ligação com o lugar. A linguagem poética está presente na obra de ambos, proporciona, por meio da leitura, sonhos e devaneios na imaginação do leitor. A água é a linguagem contínua fluída, é o símbolo universal da vida de fecundidade e de fertilidade. Assim, o termo "água" possui múltiplas significações e sua simbologia varia de acordo com os ambientes e as culturas.

A cada atividade era solicitado aos alunos que registrassem suas impressões em seu caderno de anotações.

Com a intenção de apresentar um caminho diferente do tradicional que limita o contexto de uma obra literária a uma aula sobre história, Cosson (2014) afirma que existem diversos contextos para serem abordados na obra e destaca os sete principais, como: teórico, histórica, estilístico, poética, crítico, presentificador e temático. Neles nos baseamos para a realização de uma leitura explícita dos contos coutianos – de modo a promover o letramento literário.

Para a interpretação do primeiro conto, adotamos duas versões, sendo a "temática" e a "presentificadora". Mediante a "interpretação presentificadora" fizemos a contextualização da obra, para o que observamos a sua correspondência com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. Por meio dessa interpretação, propusemos questionamentos aos alunos a fim de levá-los a perceber a relação do avô com o neto, e nos remetemos à possibilidade de que, assim como no conto, na realidade de muitas famílias existe essa relação em que as crianças aprendem com os mais velhos, principalmente com os parentes idosos.

Outro aspecto destacado na leitura referiu-se à preocupação da mãe do menino, que demonstra inquietações e cerca de cuidados os dois quando se lançam às aventuras no rio. Além disso, ao retomar passagens do conto, o destaque, de acordo com as colocações dos alunos, foi o misterioso incidente em que avô e neto são “sugados” pelas águas do rio, como se alguém ou alguma força mística estivesse agindo sobre os personagens. Os alunos se mostraram intrigados com essa passagem; para eles, mesmo com a releitura, permaneciam algumas dúvidas, umas questões abertas: “Será que isso é possível?”, “O que poderia significar aquele fenômeno?”. Essas questões geraram polêmica entre os alunos, pois alguns diziam que coisas sem explicação são muito comuns em nossas vidas; outros acreditavam que o narrador queria transmitir alguma mensagem com esse incidente, mas não sabiam definir o quê.

Alguns alunos sugeriram a possibilidade de ser um espírito, outros que eram fantasmas... na roda de conversa, foi possibilitado a todos falarem e manifestarem suas impressões. Então fizeram relação com as crenças em seres estranhos e mitológicos que geralmente crianças do mundo todo têm, especialmente em relação ao desconhecido e misterioso mundo das florestas.

Nesse momento das exposições orais, os alunos mencionaram uma relação com a cultura brasileira, as crenças e medos das crianças, e mesmo muitos adultos, relacionados a assombrações, medo de cemitério, medo de escuro, mula-sem-

cabeça, Saci Pererê, sereia, entre outros. Foi incentivado que os alunos relatassem algumas histórias contadas pelos mais velhos de suas famílias. Por fim, concluímos que o povo brasileiro se irmana ao povo africano em relação às crenças, aos medos, às preocupações, dentre outros aspectos.

Por meio da "interpretação temática" sugerimos aos alunos uma reflexão a respeito do resgate dos valores culturais dos antepassados, valores que são transmitidos de geração a geração pelos pais e pelos avós aos seus descendentes e familiares.

É importante ressaltar que as atividades propostas foram concomitantes ao período de leitura da obra literária, tempo necessário para que toda a turma a lesse, se não na íntegra, ao menos boa parte dela.

No decorrer do período das leituras dos contos formulamos intervalos. Nesses intervalos foram promovidas leituras de textos literários que convergiram para o tema da obra *Estórias abensonhadas*.

Para Cosson, as atividades do intervalo correspondem ao período destinado a perceber dificuldades de leitura dos estudantes (vocabulário, ritmo de leitura, estrutura composicional, interação com o texto). Nesse sentido, aplicamos intervalos com o objetivo de dar tempo para que a leitura da obra fosse ocorrendo e também para despertar nos alunos a curiosidade e o interesse pelas leituras dos contos.

Quanto à caracterização dos intervalos, neles foram realizadas leituras de textos menores, de textos com ligação com texto maior. Tratou-se especialmente de leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo, para ser trabalhado, estilisticamente, em microanálise.

1º Intervalo: Assim, no primeiro intervalo estabelecido comentamos: a) os principais pontos do primeiro conto, com destaque para as inovações do vocabulário adotado por Mia Couto; b) as escolhas do narrador (adulto que narra, em primeira pessoa, as lembranças do passado e retorna ao presente para narrar que, na atualidade, faz o trabalho que o avô fazia consigo); e c) as passagens marcantes e seus diferentes e possíveis significados. Depois, em grupos, os estudantes socializaram suas impressões e registraram em seus cadernos as ideias presentes no texto.

2º Intervalo: Para o segundo intervalo escolhemos o conto "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa¹¹. Num primeiro momento a leitura foi feita pela professora, para que os alunos percebessem o ritmo e o vocabulário peculiar do narrador. Aproveitamos o texto por considerar que esse também é um conto com temática que se aproxima do conto lido. Com isso colocamos em prática a intenção de valorizar a intertextualidade, para enriquecer a leitura e possibilitar a percepção da temática do relacionamento entre os mais velhos com os mais novos, temática presente em obras dos mais variados autores.

Nessa fase da proposta, percebemos o momento chamado por Cosson de "expansão". Destacamos, nesse ponto, as curiosidades dos alunos pela história do escritor Guimaraes Rosa. Toda a turma demonstrou surpresa pelo enredo e certo estranhamento pela opção do pai em viver dentro de uma canoa – "Como isso poderia ser possível?". Em seguida chamamos a atenção da classe para alguns vocábulos, especialmente aos neologismos presentes no texto. Aqueles que os alunos consideraram desconhecidos. Solicitamos que anotassem no caderno, ao mesmo tempo em que eram estimulados a buscar compreendê-los, inicialmente pelo contexto da história e, em seguida, com o uso do dicionário. Os alunos procuraram no dicionário e não encontraram os verbetes correspondentes a praticamente nenhum dos neologismos retirados do conto. Desse modo, explicamos o que são neologismos e por que não se encontram nos dicionários.

Buscamos despertar o interesse e solicitamos que observassem a criatividade do vocabulário, recurso por meio do qual, não apenas Mia Couto, mas também Rosa se utiliza da criação de neologismos que carregam uma abrangência de diferentes significados, haja vista que esse é um importante aspecto que caracteriza a arte literária.

Abrimos espaço para os comentários e as interpretações dos alunos. Após esse momento de discussão com o grupo, solicitamos que, no caderno, estabelecessem um paralelo entre o conto de Mia Couto com o conto de Guimarães Rosa, e que elencassem alguns elementos que poderiam aproximar tematicamente ambas as histórias.

Quadro 1: correlações entre o conto *O rio além da curva* e *A terceira margem do rio*:

¹¹Conto disponível em: http://www.releituras.com/guimarosa_margem.asp

O rio além da curva	A terceira margem do rio
A presença de um rio perto de casa	Há um grande rio próximo à casa
Há uma mãe preocupada com o filho e o avô pelos perigos do rio	Há uma mãe que não manifesta concordância com a escolha do pai
Há um barco que leva a criança e o avô para longe	Há uma canoa que leva o pai para longe
Coisas estranhas acontecem na margem	Há destaque para as margens do rio
Há um idoso e uma criança	Há um pai (velho) e o filho (novo)
A criança cresce e imita o avô	O filho envelhece e imita o pai
O narrador é em primeira pessoa	O narrador é em primeira pessoa

Discutimos, também, algumas questões presentes no conto "Nas águas do tempo": valores dos velhos e dos novos, respeito ao conhecimento e à sabedoria dos ancestrais, diferentes visões de mundo entre a criança e o idoso, representação do espaço africano com rios e matas, apego à terra natal, à família, às lendas e às crenças da sociedade local.

Segunda leitura

“Ler é participar de uma festa!”

O objetivo dessa leitura era dar continuidade à leitura da obra de Mia Couto. Os alunos leram acompanhados pela professora.

Para a entrada da primeira aula, pensamos em provocar a sensação de participar de uma festa de aniversário. Assim, convidamos os alunos para, juntos, sairmos da sala e nos dirigirmos ao salão de reuniões da escola. Para surpresa de todos, nesta sala estava preparada uma “festa de aniversário” enfeitada com balões, músicas e foi servido a todos um bolo, o qual estava com muitas velas acesas (tentativa de representar uma vela para cada aluno) e cada um teve a oportunidade de apagá-las – esse foi um momento de grande alvoroço, pois quase todos sopravam juntos e mal dava tempo de acender as velas e já estavam apagadas. Em seguida todos saborearam o bolo. Depois, em silêncio, fizemos a leitura do conto "Noventa e três".

Síntese do conto: Um velho cego que está rodeado por familiares em sua festa de aniversário, mas inteiramente só, em um circuito de não-comunicação, já que os convidados participam do rito por obrigação, deixando o protagonista ilhado em seus sonhos e pensamentos, sem condições de interagir, verdadeiramente, com nenhum dos familiares. O idoso sente-se numa situação de isolamento e marginalização e apenas consegue fazer frente a essa situação com a ajuda de dois companheiros: um gato e o menino de rua, Ditinho. Embora ele seja visto pelos familiares como um objeto, o velho, “malandramente”, e sem ninguém perceber, foge para sua comemoração verdadeira com os dois companheiros de rua. Assim, somente quando o velho encontra a possibilidade de interlocução do menino Ditinho e do gato é que ele consegue “sentir-se avô” e sai do isolamento.

Ao concluirmos a leitura, realizamos as atividades que promoveram a “primeira interpretação”. Para tanto, organizamos uma roda de conversa: Dispusemos a turma em formato de círculo para a roda da conversa, buscando maior interação entre os alunos e uma forma de socializar as leituras realizadas. Destacamos que o momento de estudo – no caso o de participação no Projeto “Poética do Espaço em Mia Couto: proposições didáticas de leitura literária” – representou uma oportunidade para os educandos, pois puderam partilhar os conhecimentos apreendidos. Iniciamos a conversa expondo os objetivos da roda, convidando os alunos para falarem sobre as leituras e atividades realizadas.

Especialmente para o conto “Noventa e três” exploramos a temática da valorização do idoso: como os adolescentes encaram essa etapa da vida, como se relacionam com os familiares mais velhos e, principalmente, com os idosos, não apenas de seu grupo familiar, mas da sociedade em geral. Foram feitas atividades de interpretação numa tentativa de levar os alunos a perceberem que nesse universo ficcional aparece a discussão sobre o drama da velhice e da hipocrisia da trama familiar, delineando-se a situação de exclusão e marginalização de um velho que completa noventa e três anos.

Outra abordagem para a leitura foi a relação dos alunos com os animais de estimação, explorando sua reflexão acerca da importância do afeto para o ser humano. Consideramos que o ato de ler é sempre uma prática social de interação com signos, ou seja, o leitor, através de seu repertório prévio de experiências, dialoga com um tecido verbal articulado de ideias, permitindo a produção de sentidos. A riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplas

acepções entre os leitores, repertórios diferentes podem produzir diferentes sentidos no texto.

3º Intervalo: Para a atividade do intervalo encaminhamos a leitura do conto "Feliz aniversário", da escritora Clarice Lispector¹², uma vez que, por meio de um trabalho intertextual, se pode observar que há vários pontos de confluência entre os dois contos. O mais evidente deles é a opção dos autores por tematizar a festa de aniversário de dois velhos, festa da qual emergem as consequentes e doentias relações familiares marcadas pela impossibilidade de um diálogo verdadeiro, impossibilidade que resulta no processo de silenciamento dos protagonistas. A exclusão advinda da categoria social a que estão submetidos – a velhice – é questionada a partir da impossibilidade de eles se comunicarem com seus familiares e o “aparente” imobilismo que os caracteriza.

No conto de Lispector, D. Anita espera imóvel, desde as duas da tarde, no mesmo lugar, o início de sua festa de aniversário, enquanto, no conto de Mia Couto, o velho – não nomeado –, numa evidente metaforização da perda da identidade, apesar de falar e tentar comunicar-se, não é escutado por ninguém e já não possui uma real interlocução. Ambos são conscientes do que acontece, avaliam, julgam a situação, mas são tomados por senis. Essa inadaptação é decorrente da falta de projetos que deem significado às suas ações cotidianas.

Com esse conto os estudantes foram estimulados a opinar e a discutir a respeito das relações familiares da atualidade, atividade que se revelou bastante dinâmica e participativa; muitos alunos e alunas falaram de sua realidade, expuseram seus pontos de vista, seu olhar crítico sobre as relações sociais, demonstrando respeito e valorização às pessoas, sem distinção de idade, sexo ou outras diferenças.

Contextualização: Para esse conto, adotamos a "contextualização crítica", procedimento que prevê a análise de outras leituras e tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma e também a "contextualização presentificadora", que busca a correspondência da obra com o presente da leitura, buscando ver a atualidade do texto.

A contextualização proposta por Cosson (2014) abarca a compreensão da leitura, e a atravessa em diferentes aspectos. Para tanto, sugere uma relação

¹² Conto disponível em: http://www.releituras.com/clispector_aniversario.asp

dialógica e interativa da produção literária em relação a fatos históricos do período da publicação ou da construção narrativa. Além disso, propõe, por meio da história das ideias, a exploração de determinados aspectos, escolhidos pelos interlocutores, o que promove uma ruptura das fronteiras entre tempo, obra e fatos históricos.

Expansão: Essa etapa do trabalho compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é, teoricamente, ilimitado. Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado: "[...] é indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita a obra contextualmente" (COSSON, 2014, p. 86). Por serem tópicos relevantes para uma análise mais completa da obra em questão, tais contextualizações têm como objetivo desenvolver o senso crítico dos alunos, capaz de ampliar o sentido dos textos literários.

Atividades

Após a leitura dos contos referentes a aniversários, solicitamos que os alunos falassem sobre o de que mais gostam nas festas de aniversário. Deixamos que falassem e direcionamos os comentários para as brincadeiras. Sugerimos que brincássemos com as palavras estranhas dos contos lidos até aqui. Levamos a turma para o salão e organizamos brincadeiras com as palavras por meio de alguns jogos: *Silabol*, bingo de palavras e letras, *stop*, baralho do dicionário, elaborados com antecedência pela professora.

Assim, a prática pedagógica desenvolvida, especialmente, para o estudo literário, a partir de gêneros textuais distintos, trouxe novos sentidos às práticas de leitura literária, pois promove, assim, não somente o letramento literário, mas também o aspecto lúdico despertado pela interação com a leitura.

Para a aula seguinte, combinamos que todos poderiam trazer um lanche diferente, como, por exemplo, o *tererê*, que é bastante apreciado pelos alunos, pois iríamos fazer algo diferente.

Terceira leitura

“Com os pés fincados no lugar que escolhi viver”

Conto: "O cachimbo de Felizbento".

O objetivo dessa aula foi promover a leitura de um conto literário em um ambiente inusitado, acompanhado pela professora.

Como motivação para a entrada da aula, sugerimos que fariamos a leitura num outro espaço, fora da escola. Com a autorização da direção da escola, os alunos foram levados para fazer a leitura na praça da cidade (Foi combinado anteriormente com uma amiga para fazer a entrega de uma caixa de presente misteriosa para o grupo de leitores em horário determinado). Sentamos todos em locais próximos uns aos outros para a leitura do conto “O cachimbo de Felizbento” (p. 48).

Solicitamos que todos fizessem uma leitura silenciosa e, em seguida, fizemos a leitura oral. No momento em que essa leitura do texto estava sendo concluída, passou uma pessoa, alheia a todos, e entregou uma caixa misteriosa. Esse ato despertou grande curiosidade entre os alunos, que não entenderam nada do que estava acontecendo, estranharam a atitude da mulher desconhecida passando entre o grupo e entregando algo inesperado. Abrimos a caixa e dentro encontramos um cachimbo. Todos os alunos puderam manusear o cachimbo, cheirá-lo, enfim, conhecer melhor o que é um cachimbo.

Síntese do conto: Ao ser comunicado que deveria deixar sua, até então, sossegada terra, por motivos de segurança em tempos de guerra, o velho Felizbento responde que dali só sairia se levasse consigo todas as árvores: “No dia quente, o homem pôs-se a desenterrar as árvores, escavando pelas raízes. Começou pela árvore sagrada do seu quintal. Trabalhou fundo: lá onde ia covando já se desabria um escuro total” (COUTO, 2012, p. 48) Assim se passam muitos dias, com Felizbento “escavando”, “covando” sem cessar. A mulher ainda tenta seduzi-lo de volta à vida numa noite em que, trajando as vestes da juventude, se “ofereceria, imitando os tempos em que seus corpos desacreditavam ter limites”. (idem, p. 48) Mas o sapato de ponta, desacostumado, pisa os pés descalços do marido, que “tinham tomado a disforme forma da descaldão” (idem, p. 49), afeito ao chão, à terra: “Foi como pico em balão. O camponês recuou, resolvido. Machado de volta à mão ele reentrou no escuro” (idem, p. 49). Até que um dia pede à esposa “que lhe desmalasse o fato, preparasse a devida roupa, engomasse os terilenes” (idem, p. 50). Então se veste todo, menos os sapatos, que nenhum lhe serviria. Achando o velho cachimbo no bolso, atira-o fora: “Era como se atirasse toda a sua vida” (idem, p. 50) E, uma vez mais, adentra a cova, a sua cova, por ele mesmo cavada. Prefere

morrer a partir. Não aceita afastar-se da sua terra; escolhe com ela cobrir-se, nela afundar-se, a deixá-la rumo a algum estranho lugar. A mulher, dia após dia, continua a chamá-lo: “Para a esposa, não existe dúvida: embaixo de Moçambique, Felizbento vai fumando em paz seu cachimbo. Enquanto espera a maiúscula e definitiva paz” (idem, p. 51).

Nas atividades com esse conto também foram realizadas as etapas que envolvem leitura, interpretação e contextualização. Para o momento do registro optamos por utilizar a sugestão de Cosson: imaginar o que aconteceu com as personagens alguns anos depois.

Dentre as atividades, foram feitas as seguintes:

- *Contextualização Presentificadora*: Relacionar as ideias dos contos com a comunidade local dos alunos: para esta etapa questionamos se os alunos conheciam os valores, as crenças, os conhecimentos dos seus parentes mais velhos para levá-los a perceber que grande parte das famílias de Planalto veio de fora, especialmente, do Rio Grande do Sul. Questionamos se sabiam como foram os primeiros tempos dos seus avós para se fixarem em Planalto, quais suas dificuldades, por que resolveram fixar morada aqui, etc.

- Organizamos uma oficina de evocação das lembranças infantis: cada aluno pode recordar seu brinquedo favorito ao som de músicas infantis. A intenção era sensibilizar os alunos sobre o valor das experiências das pessoas mais velhas.

- Leitura da crônica “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade¹³. Foi feito levantamento de reflexões e comentários acerca da temática do texto e observação de aspectos do vocabulário. Apresentação de imagens e objetos que evocam lembranças.

- Elaboração de painel e reminiscências da infância do passado: Montagem de um painel com exposição de imagens, fotografias e objetos antigos no saguão da escola, deixando a amostra disponível para visita da comunidade.

Por meio dessas atividades chegamos à contextualização presentificadora, também conhecida como “presentificação”, que se refere à temática da obra e às relações com o mundo contemporâneo. Nesse tipo de contextualização, o aluno “[...] é convidado a encontrar, em seu mundo social, elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2014, p. 89).

¹³ Disponível: https://leituramelhorviagem.files.wordpress.com/2012/09/texto-para-leitura_antigamente1.pdf

Expansão: aconselhamos aos alunos que, como tarefa, em duplas ou individualmente, realizassem uma conversa com seus avós ou com vizinhos e conhecidos com o objetivo de conhecer a sua história de vida, como foi sua juventude, a decisão de morar em Planalto.

Essa interlocução serviu como pesquisa para conhecer as vivências dos mais velhos, seu apego ou não ao seu lugar, sua moradia, a valorização da sua terra e também para questionarem sobre seu desejo de viver na cidade, de ir ou não embora para outra região, em quais condições ocorreu seu início de vida na cidade, como era a cidade no passado, quais mudanças percebem como positivas e negativas, etc.

- Os alunos filmaram e fotografaram, com seus celulares, esses encontros de *contação de histórias* com os avós e escreveram um relatório sobre aquilo que foi ouvido, o que mais lhe chamou a atenção.

- Solicitamos que cada aluno trouxesse uma fotografia na qual aparecesse, de modo bem aproximado, o rosto de seu/sua avô/ó, a fim de destacar os olhos a serem recortados para uma atividade posterior.

- Utilizamos as fotografias trazidas e as tiradas durante os encontros com seus avós para elaborar vídeos interativos por meio do programa *moviemaker* no laboratório de informática da escola. Esses *slides* seriam apresentados aos idosos e familiares posteriormente.

- Os trabalhos culminaram com a organização da turma, e com o apoio da comunidade escolar, numa noite de *contação de histórias* ao redor do fogo, no pátio da escola. Convidamos o professor Amilton Bucu para que participasse dessa noite com seu violão e cantasse algumas músicas para alegrar ainda mais o evento. Nessa ocasião, os familiares puderam ouvir os relatos dos idosos e conhecer melhor as suas experiências de vida. Fizeram algumas comparações entre o passado e o presente das festas, das roupas, da escola, dos casamentos, diversas situações que foram lembradas pelos idosos. Eles compartilharam muitas lembranças do seu tempo de juventude, suas expectativas para o futuro, entre outras colocações dos mais velhos. Por fim, cada vovô e cada vovó e demais adultos presentes, cada um pôde deixar uma mensagem ou um conselho para os mais jovens presentes nessa noite. Ao terminar o horário previsto para essa atividade, todos os presentes pediram para ficar um pouco mais na roda de conversa, gostaram de estar ao redor do fogo e de compartilhar histórias de vida.

Essa atividade promoveu conversas e histórias ao pé do fogo e possibilitou momentos bastante emocionantes e surpreendentes. Os idosos deram um exemplo de sabedoria, paciência e de disposição para todos os envolvidos no evento. Cantaram , junto com o professor Amilton Buco Cataneo, algumas músicas do passado e motivaram para que os jovens cantassem também. Falaram de suas experiências de vida e do passado num tom de nostalgia, mas sempre com palavras de motivação para os jovens buscarem seus sonhos e projetos. Muitos de seus depoimentos explanaram sua alegria em poder participar de tais atividades, de estarem na escola de seus netos, sentiram-se valorizados em sua condição de idoso e em poder receber as atenções das pessoas, enfim, sentiram-se importantes por poder falar de sua história de vida.

- Aproveitamos a ocasião dessa noite de lembranças e histórias para oportunizar que os alunos conhecessem um pouco mais os seus avós. Propusemos uma brincadeira: cada aluno ou aluna, juntamente com seu/sua avô/avó, se aproximasse de um painel, previamente montado, no qual estavam expostos os recortes de fotografias dos olhos de seus avós. Os jovens tentavam identificar qual era o par de olhos de seu familiar e, caso não conseguisse identificar, recebia auxílio de todos.

Essa atividade proporcionou um momento de descontração, mas também de maior intimidade entre os adolescentes e seus/suas avôs/avós. Possibilitou o despertar para um olhar mais atento e cuidadoso às características físicas, aos detalhes pessoais dos parentes idosos, que, muitas vezes, são pouco valorizados pelos membros familiares e, conseqüentemente, pela sociedade moderna.

Nessa ocasião, também, todos puderam assistir aos vídeos elaborados pelos alunos durante as conversas com os/as avós ou demais idosos conhecidos e aos curtas no formato de *moviemaker*, montados com as fotos trazidas pelos alunos. A noite foi encerrada com um coquetel de salgados e doces, inclusive com alguns pratos trazidos de casa pelos alunos com uma receita de seus antepassados, como o pão de ló, bolo de fubá, cuca, entre outros, muito apreciados entre os presentes.

As atividades desenvolvidas por meio deste trabalho com as narrativas de literatura africana em sala de aula possibilitaram o incentivo à leitura e também ampliaram a compreensão dos diferentes aspectos que envolvem as relações sociais, especialmente, promoveram uma desconstrução da visão preconceituosa em relação ao negro e ao idoso, considerados, socialmente, como minorias

silenciadas pelos discursos da modernidade. Além disso, deram possibilidades de reflexão sobre alguns comportamentos sociais em diferentes épocas, mais especificamente, o comportamento dos idosos na sociedade.

Essa abordagem buscou demonstrar que o professor pode aproveitar-se de estratégias simples, porém eficazes, para abordar o texto literário em sala de aula e promover o hábito de ler fora da escola, de modo que envolva a comunidade, como uma das estratégias propostas por Cosson (2014).

Além desses contos, escolhidos para os trabalhos no projeto com a turma, deixamos aberta a possibilidade de os alunos sugerirem a leitura de outros contos da obra. Assim, a cada encerramento de atividade em sala, quando surgia uma oportunidade, fazíamos um instante especial de leitura de um ou outro conto sugerido pela classe.

Nesses momentos, algumas leituras propostas pelos alunos trouxeram à discussão os contos: "Chuva, a abensonhada", "O pranto do coqueiro", "A guerra dos palhaços"¹⁴. Essas leituras ampliaram as discussões a respeito dos sentimentos que as guerras despertavam nos personagens, bastante semelhantes aos sentimentos da vida real, assim como os valores das chuvas, das crenças, dos mitos, dos medos, das injustiças, do abuso de poder, entre outros.

Para o encerramento do projeto na escola com a turma, fizemos uma brincadeira: Solicitamos que escrevessem, em uma folha de papel, algumas palavras que eles consideravam "diferentes", das encontradas nas histórias lidas. Em círculo, montamos com tecido TNT azul uma metáfora do mar cheio de palavras retiradas dos contos lidos pela turma, especialmente os neologismos de que mais gostaram, solicitando que usassem a imaginação para "[...] atravessarmos esse mar e retornarmos da África para nossa casa". Durante essa atividade, solicitamos que os alunos fizessem uma avaliação do projeto e apontassem alguns pontos positivos e negativos percebidos no decorrer dos trabalhos.

Por meio dessa atividade, os alunos puderam expor suas impressões a respeito das leituras e das atividades desenvolvidas. Na roda de conversa, cada aluno colocou sua palavra selecionada de um conto e apresentou-a para os colegas da roda, dizendo por que escolheu aquela palavra. Em seguida, expressava suas impressões da experiência realizada com o projeto proposto.

¹⁴ Contos integrantes da obra "Estórias abensonhadas". Também disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfK4AAB/mia-couto-estorias-abensonhadas>

Pelos relatos de todos os alunos, pudemos comprovar que todos, sem exceção, gostaram da forma como foi trabalhada a leitura da obra selecionada. De modo geral, evidenciaram que, de início, estranharam o autor, que era desconhecido de todos. Outros colocaram que a sua visão da África antes das aulas era bem diferente do que a de agora, pois entenderam que o povo africano tem sua história, sua cultura, que é diferente, mas bem interessante. Em especial, os alunos destacaram Moçambique, um país até então desconhecido, mas que agora parecia um lugar bem perto de nós.

A elaboração das atividades e as escolhas dos contextos para essa proposta de trabalho objetivaram ressignificar as práticas sociais de leitura, de modo a contribuir para a ampliação do repertório de leituras dos estudantes. Cosson (2014) alerta para o cuidado de não se limitar à visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Esse estudo objetivava relacionar “[...] o texto com a sociedade que o gerou ou com o qual ele se propõe a abordar internamente, buscando a dimensão histórica que toda obra literária possui” (COSSON, 2014, p. 87).

Nessas etapas de estudo pudemos perceber uma abertura para outras possibilidades de desdobramento e de contextualização, com viabilidade de exploração para cada um dos textos em determinados contextos e relacioná-los com as condições de publicação da obra, com propostas de comparações com a contemporaneidade: “Também pode ser estudada a linguagem descritiva que permeia toda a obra e como se configura não só o espaço, narrador e demais categorias narrativas” (COSSON, 2012, p. 88).

Por meio das *Estórias abensonhadas*, de Mia Couto, os leitores foram levados a perceber alguns instantes do renascer do país, numa Moçambique recriada que revela um mundo novo e vibrante, mas repleto de tradição e história: “O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67). Como a leitura do texto literário pode ser uma possibilidade de interação ressignificada com o mundo, a proposta “*Estórias abensonhadas*, de Mia Couto: artes de fazer leitura literária na escola” oportunizou construções textual-discursivas de alunos a partir das experiências que a leitura literária nos proporcionou.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no pressuposto norteador das teorias com o objetivo de que o ensino da língua deve ser a ampliação dos domínios de uso das linguagens verbais e não verbais, neste trabalho foi possível usar a literatura como um dos eixos fundamentais desse processo.

Foram realizadas atividades nas quais a ação do professor possibilitou uma função mediadora na formação do leitor ao proporcionar aos educandos o contato com uma extensa variedade de textos, com abordagens que favoreceram a interação, cuja análise visou construir conhecimentos, ampliar a expressão comunicativa e as relações sociais dos estudantes.

O texto literário, como produção humana, está intrinsecamente relacionado às práticas sociais e, sob essa perspectiva, ele é visto, segundo Candido (2002), como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade. Nessa direção, o aporte teórico que embasou a leitura e a análise das obras literárias estudadas, assim como a produção e a implementação do projeto na escola, pautaram-se no estudo do texto literário como produção estética e também como prática social relacionada a diversos campos da interação humana.

Assim, a escolha temática de estudo e aplicação em sala de aula intencionou, principalmente, a leitura e a análise do texto literário sob diferentes pontos de vista, especialmente o da produção literária contemporânea da literatura africana, o que permitiu e revelou aos alunos-leitores novos discursos na abordagem literária dos temas universais.

Embora a proposição da leitura de romances contemporâneos não seja uma tarefa fácil, pelos mesmos e vários motivos citados por estudos e pesquisas do meio educacional da atualidade, é emergente e necessário que a escola execute propostas de leitura que possibilitem o envolvimento ativo do leitor com a obra e o autor. Ao realizar um trabalho que abordou o letramento literário, consideramos as atividades com o texto literário como práticas específicas em que se relacionam tanto atividades comunicativas e estéticas quanto o trabalho didático, de forma interacional.

Desse modo, em concordância com tais postulados, na proposta de leitura do texto literário, na relação dialógica que estabelece com outras e diferentes obras, podemos destacar, principalmente:

– a participação dos alunos em todas as atividades propostas; embora nem todos tenham lido a obra completa, o acesso à temática abordada e a sua relação com o discurso atual vigente ampliaram o universo de leitura e do conhecimento dos estudantes;

– a leitura temática abordada por diferentes vozes e contextos levou o aluno a compreender a importância do protagonista do discurso, seu contexto social de atuação e o sentido que essas questões dão, também e principalmente, ao texto de natureza artística e literária; e

– as diferentes atividades de discussão sobre os contos lidos exploraram os diferentes contextos e as diferentes vozes sociais ali constituídos, bem como possibilitaram a reflexão acerca dos diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema/fato e sobre a dimensão estética e social do texto literário.

A concepção de literatura como objeto artístico ancorado num processo histórico-social precisa ter um espaço maior na sala de aula. Nesse sentido, o texto literário não pode ser compreendido sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, pela própria natureza plural do texto literário.

Retomamos a conhecida citação de Roland Barthes na qual o autor apresenta uma visão interdisciplinar da literatura:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (BARTHES, 2000, p. 18-19).

Entretanto, essa visão da literatura como disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Geografia, etc.) ainda precisa ser mais difundida no espaço escolar. O texto literário é plural, marcado pela inter-

relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos, etc.) e o leitor deve compreender a interação entre literatura e outras áreas que se inter-relacionam no momento da constituição do texto.

Nesse trabalho de interação entre leitor/obra/autor contemplamos a dimensão artística e social do discurso literário, o que tanto amplia e democratiza o ato de ler quanto contribui com a formação do leitor, visto que as leituras e releituras por diferentes vozes sociais permitem a (re)visão dos discursos. E, nesse sentido, embora a língua, conforme Barthes (2000), seja o local de excelência em que o poder se instala e se constitui, também é por meio da língua, especificamente da literatura, que se pode romper com o fascínio linguístico, pois, segundo o que ressalta o autor, no jogo das palavras em que se institui o texto literário é que a língua deve ser combatida, desviada, pois “[...] essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (p. 16).

Ao encenar a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la, conforme defende Barthes (2000), a literatura possibilita o convívio e a expressão das diferentes vozes sociais no discurso literário, o que, segundo Bakhtin (1981), aproxima a festa carnavalesca à literatura, visto que esta “[...] nada absolutiza, apenas proclama a alegre relatividade de tudo” (p. 107).

A arte literária se mostra como a concretização de um trabalho estético e linguístico muito rico que envolve o leitor em todos os sentidos. Cabe ao professor selecionar os textos de acordo com a realidade de sua classe de alunos, de sua escola e de sua própria bagagem de leituras e compreensão textual. Utilizar a arte literária como objeto de reflexão: este foi o caráter desta proposta implementada nas aulas. Considerou-se a literatura como um recurso capaz de despertar no leitor uma percepção de mundo diferente, pois, com seus recursos, apropriados para narrar histórias, documentar, sensibilizar e emocionar, constituiu uma sempre nova maneira de olhar o mundo e para as relações sociais com uma visão mais abrangente da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários autores produziram análises do processo de escolarização da leitura, tendo em vista as concepções de leitura que norteiam o trabalho dos professores em sala de aula. Ângela Kleiman (1996), por exemplo, desenvolve uma análise crítica sobre as concepções de leitura que circulam no espaço escolar. Conforme a autora, a escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação se volta primordialmente para a superfície do texto.

A leitura e a literatura têm sofrido um processo de escolarização no qual o artificialismo se revela de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como “ação cultural historicamente constituída”. A falta de clareza dessa concepção faz com que a leitura seja trabalhada no espaço escolar como objetivo final para alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares.

A nosso ver, o tratamento comumente dado ao texto literário na escola desmotiva o aluno e incute-lhe a ideia de que ler o texto literário é elaborar as costumeiras fichas exigidas pelo professor, fichas que, geralmente, solicitam informações, abordagens e detalhes superficiais que não avaliam, na verdade, a compreensão da leitura do texto.

Na medida em que as leituras são impostas com o objetivo do cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos, porque a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno e provocam uma aversão ao mundo dos livros.

Para Umberto Eco (1999), o mundo ficcional se mescla ao mundo real de tal forma que muitos leitores passam a acreditar na existência real de uma determinada personagem da ficção. O fascínio da arte, em especial da ficcional, está no fato de que ela propicia ao leitor utilizar-se inteiramente de suas faculdades para perceber o mundo e reconstruí-lo, inclusive por ajudar o leitor na organização de suas experiências passadas e presentes:

A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente (ECO, 1999, p. 137).

A obra de arte literária é organizada por um autor a partir do caos do mundo em que se encontrava e age sobre o leitor como força organizadora dos seus conflitos interiores. Dá, assim, inúmeras possibilidades de apreensão.

Michel de Certeau (1998) aborda a discussão de que a sociedade moderna tem sua expressão pautada pelo modelo racional de leitura e escritura, visto que somos mediados, em todas as ações do cotidiano, por jornais, revistas, internet e infindáveis “epifanias mercadológicas”.

Nessa sociedade, Certeau não vê os sujeitos dóceis, massificados, passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, mas, ao contrário, em busca de:

Outra produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39, grifos do autor).

Daí nasce a sua concepção de cotidiano como uma *arte de fazer*. E, nessa expressão, o termo "arte", nessas circunstâncias, é muito pertinente, porque não está atrelado a uma habilidade técnica ou aptidão, mas a uma (re)invenção, a uma (re)criação com autonomia, com liberdade de autor; no entanto, não é um empreendimento calmo, contemplativo, mas um ato forjado nas práticas de resistência e persistência diária. Assim, “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1998, p. 38, grifos do autor). Nesse sentido, é preciso considerar com mais atenção essa *arte de fazer* literária, pois é uma “arte de caça ilegal” e, portanto, não passiva.

Percebemos, nesse princípio, uma insubmissão do consumidor/leitor que se opõe à produção e ao consumo, na medida em que passa a ser encarado, também, como produtor de sentido na leitura. Certeau vê o ato de ler como uma *tática de habitação* do texto por parte do leitor, (re)apropriando-se do seu conteúdo e, inclusive, de seu sentido, subtraindo, assim, a autoridade do autor. Desse modo, a leitura deixa de ser um ato passivo de consumo das/dos ideias/escritos de alguém.

Desse ângulo, o leitor é também produtor: olha, folheia, dobra, desdobra, marca, rabisca... e produz um novo texto, uma nova versão. Promove, por assim dizer, uma bricolagem do texto, ou seja, nas palavras do Certeau: “Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (1998, p. 48).

As relações entre os leitores e a obra de arte também foram motivo de reflexão para o filósofo Gaston Bachelard (1993), que defende, em seus estudos, aquilo que ele denomina de “fenomenologia da imaginação” e, nessa perspectiva, define o que constitui o fenômeno a ser estudado – a imagem poética:

É preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade (BACHELARD, 1993, p. 2).

Na fenomenologia, Bachelard apresenta o método para o sujeito aprofundar-se nas imagens que as obras poéticas (literárias) proporcionam. Talvez seja mais apropriado dizer que o olhar bachelardiano apresenta um modo intenso, sensível, profundo de acercar-se da realidade. Ele faz uma apropriação criadora do pensamento fenomenológico e propõe o seu modo de apreender o real por meio da imagem poética. A imaginação criadora leva o filósofo a sugerir uma maneira de assimilar o mundo e, assim, desenvolve uma abordagem sobre a possibilidade de acesso ao conhecimento, ou seja, sobre como a apreensão da consciência, do pensamento, é possível por meio do devaneio, da imaginação criadora, do “maravilhamento diante da palavra” – expressão criada pelo poeta (literato), observar a obra de arte em geral.

Tal imersão aos conhecimentos desperta os sentimentos mais sensíveis. Essa empatia pelas coisas simples da realidade, esse tipo de imersão é possibilitado pelo texto literário em que a imaginação se revela como verdadeira força do psiquismo humano. O sentido da imagem poética se alia ao sonho e tem o diferencial da novidade. Esses aspectos invadem aqueles que se aproximam da poesia – das criações literárias – para apreender o sentido das criações imaginárias. A imaginação, despertada pela poética literária, autônoma e criadora, nos torna aptos a perceber a realidade, ou seja, nas palavras de Bachelard: “A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão” (2013, p. 18).

Ao envolver-se e ao vivenciar as imagens poéticas escritas, exige-se a entrega ao devaneio, não a qualquer devaneio, mas ao devaneio poético: “Essa adesão ao invisível, eis a poesia primordial, eis a poesia que nos permite tomar gosto por nosso destino íntimo” (idem, p. 18). Assim, a escola precisa ampliar os trabalhos pautados na ideia de que a imaginação criadora conduz à liberdade, pois permite o surgimento do novo e do inesperado, permite tomar o lúdico como procedimento para o processo ensino-aprendizagem e não conceber a leitura apenas como elemento pedagógico para desenvolver os aspectos cognitivos e afetivos dos alunos.

Inclusive, a noção da leitura literária, tomada como ação cultural historicamente constituída e como ato de posicionamento político diante do mundo, precisa estar presente na prática de sala de aula. Os alunos deveriam ser capazes de “experienciar” o ato de ler como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

A escola pode abordar a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos dos bens culturais em sala de aula. De acordo com Ezequiel T. da Silva (1998), “[...] em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor” (p. 56).

A leitura literária seria trabalhada na escola enquanto uma “abertura para o mundo”. A obra literária poderá, assim, ser recriada e reinventada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e a heterogeneidade de expectativas dos leitores. Cabe à escola, portanto, propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento da experiência estética. Tais atividades promovem a leitura da literatura como atividade lúdica de construção e de reconstrução de sentidos.

O aluno-leitor pode sentir-se motivado a ler o texto, independentemente da imposição das tarefas escolares requeridas pelos professores. É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo. É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores. Objeto de análises superficiais, o texto literário é geralmente tratado em sala de aula de modo

isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor.

A escola tem papel primordial na formação de leitores/produtores de textos e a literatura pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o que é possível a partir da leitura crítica, da compreensão e da produção de textos diversos. Por meio do trabalho desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental II, no colégio onde aplicamos a proposta, realizamos atividades que possibilitaram aos envolvidos que compreendessem a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento político capaz de revelar as contradições e os conflitos da realidade. No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional, a literatura pôde produzir um significado para o contexto em que vivemos.

Na maioria das vezes, o leitor não entende que a obra literária é produto de um contexto amplo e, por conseguinte, visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, enfim, a diversidade de elementos culturais participa ativamente da constituição do texto. É essa integração entre o texto literário e a dimensão sociocultural que procuramos proporcionar à comunidade escolar. Por meio das práticas de leitura, nós os levamos a perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite enquanto objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras, e que envolve o leitor num jogo de construção/reconstrução de sentidos. Os leitores foram levados a perceber o texto literário como uma forma de (re)descoberta de sua própria identidade, por meio da reescrita que se concretiza no ato de ler, momento em que o leitor responde ativamente ao texto.

A proposta do Letramento Literário não focaliza apenas a habilidade de ler obras de diversos gêneros literários, mas propõe o desenvolvimento da compreensão e da ressignificação da literatura, possibilidade efetivada por meio de alternativas motivadoras. Como afirma Cosson: “[...] é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (2014, p. 17).

Desse modo, o letramento apresenta-se como estratégia metodológica no encaminhamento, na amplificação e na consolidação da educação literária proporcionada aos alunos, não apenas na escola, mas na sua vida em sociedade. Os seres humanos compreendem e analisam o mundo de diferentes formas e a

literatura pode ser o veículo para o desenvolvimento de variadas potencialidades interpretativas.

Por meio de nossa proposta, atingimos o propósito de encorajar os sujeitos envolvidos para que a possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia no ato da leitura, no sentido de ampliar suas habilidades de leitores críticos da literatura.

Consideramos fundamental que se estimulem e se promovam metodologias direcionadas ao ensino de literatura com vistas à exploração de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, à busca de conhecimento, à leitura crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo. Nesta proposta enfatizamos o texto literário como espaço para atividades que consideram a polissemia da obra literária, com capacidade para despertar os sujeitos para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política.

Pensamos ter realizado um trabalho docente em que literatura e leitura literária foram tratadas com a amplitude existencial que merecem dentre as mais nobres ações humanas: "Literatura" e "Leitura Literária".

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Pró-livro, 2008.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2000.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à toponálise. Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

_____. **Em busca do espaço perdido ou espaço e literatura**: introdução a uma toponálise. In: BORGES FILHO, Ozíris; GAETA, Maria Aparecida J. Veiga (Org.). 1. ed. Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2004. p. 85-130.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e*

Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 set. 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Os textos e seu estatuto**: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: EDUC, 1999.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

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

COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca & PAIVA, Aparecida. **Literatura**: ensino fundamental. Coord. Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e ensino**: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEKSKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno**. Tradução José A. Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992a.

_____. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços**. In: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (Ditos e Escritos III).

_____. **Linguagem e literatura.** In: MACHADO, Roberto. Foucault: a filosofia e a literatura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 137-174.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, João W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995.

JUNG, Carl Gustav (Org.). **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola.* 5. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed., 13. impr. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LLOSA, Mário Vargas. **A importância da literatura.** Disponível em: <<http://www.subs.tantivoplural.com.br/a-importancia-da-literatura/#more-22513>>. Publicado em outubro de 2010. Acesso em: 10 jul. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SANKOFA. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana / Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política – Número XII, Ano VI, dezembro.** São Paulo, NEACP, 2013.

SECCO, Cármen Lúcia Tindó Ribeiro. **O ar, as águas e os sonhos no universo poético de Mia Couto.** Gragoatá, n. 5, p. 159-169, Niterói/UFF, 1998.

_____; SALGADO, Maria Teresa; JORGE, Sílvio Renato. **Pensando África:** literatura, arte, cultura e ensino - III Encontro de Professores de Literaturas Africanas. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

_____. **Introdução: ler, verbo transitivo.** In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias, discursivos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos da pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Sites consultados

1) Ensinar História – Espaço para a divulgação e troca de ideias, opiniões e dicas para se ensinar História. Administrado pela professora Ana Beatriz Domingues. Disponível em: < <http://ensinarhistoria.blogspot.com.br/> >. Acesso em 31 ago. 2016.

2) Sankofa (São Paulo). *Revista da História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. ISSN: 1983-6023. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/sankofa/index> >. Acesso em: 17 jun. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1:

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO

A direção do Colégio Estadual xxxxxxxxxxxx, juntamente com a equipe pedagógica, professores e funcionários, autoriza a aplicação do Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional - PROFLETRAS “***Estórias abensonhadas de Mia Couto: artes de fazer leitura literária na escola***” desenvolvido pela professora Neuza Brazil de Castro junto à turma do oitavo ano A, considerando a relevância da proposta de pesquisa, a qual propõe o estímulo à leitura literária. Nossa escola sempre incentiva a realização de atividades que promovam a leitura e as descobertas apoiando iniciativas que busquem ampliar o acesso ao conhecimento artístico, científico e esportivo.

Planalto, 04 de março de 2016.

Diretor (a)

ANEXO 2:

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu, abaixo assinado, responsável pelo (a) menor abaixo relacionado(a), autorizo o(a) mesmo(a) a participar das atividades desenvolvidas para a efetivação do projeto de mestrado sob título “**Estórias abensonhadas de Mia Couto: artes de fazer leitura literária na escola**”. Do mesmo modo, autorizo também a divulgação das imagens e vídeos que serão produzidos para fins didáticos e destinados aos registros da aprendizagem.

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

Alunos (nome do aluno) – pai/responsável _____

ANEXO 3:**ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

TOTAL: 48 HORAS AULA

“No ensino oral, animado pela alegria de ensinar, às vezes a palavra pensa”
(BACHELARD, 1993, p. 15)

A metodologia deste projeto de leitura segue as etapas propostas por Rildo Cosson, no livro “Letramento Literário” (2014). Para esta pesquisa, usamos a “Sequência expandida”, a qual estabelece as etapas: a) Motivação, por ela se antecipa o que será lido; b) Introdução, pela qual se faz a localização do autor e da obra nos campos literário e histórico; c) Leitura: momento de propriamente ler a obra; d) Primeira interpretação: momento de interpretar de forma livre a obra; e) Contextualização: neste momento são trazidas informações sobre a obra em diversos níveis, como a história, a teoria literária, o estilo – a qual se desdobra em algumas etapas; f) Segunda interpretação: momento de somar saberes; e, por fim, g) Expansão: etapa em que se estabelecem as relações textuais com outros textos/obras.

Os encaminhamentos metodológicos são fundamentados e desenvolvidos pelos princípios da pesquisa-ação, a partir da escolha temática, planejamento, leitura e análise de obras literárias e propostas de contextualização.

A aplicação do projeto deu-se no Colégio Estadual xxxxxxxxxxxx, no município de Planalto, realizada no início do 1º semestre do ano de 2016, em uma turma de 8º ano, do Ensino Fundamental, com aulas de 45 minutos e por meio de diferentes estratégias.

As atividades desenvolvidas neste estudo resultarão em práticas pedagógicas que poderão ser incorporadas no cotidiano escolar envolvendo outras disciplinas e outras turmas, pois a significância do texto literário como meio de informação, conhecimento e reflexão, estende-se a todas as faixas etárias e a todas as áreas de ensino. Este trabalho pode, ainda, contribuir para demonstrar aos professores a possibilidade de usar a literatura para ampliar a competência de leitura de seus alunos, nas mais diversas áreas.

Em linhas gerais, as ações efetivadas se configurarão a partir de um eixo inter-relacionado de atividades assim planejadas:

1ª ETAPA - MOTIVAÇÃO: PREPARAR O ALUNO PARA A LEITURA DO TEXTO

Duração: 2 aulas

Objetivo: Motivar os alunos adolescentes para a leitura de uma obra literária desconhecida.

Motivação: Viagem rumo ao desconhecido.

Convidar os alunos a participarem de algumas atividades de leitura diferenciadas. Propor à turma sairmos juntos da sala de aula e visitarmos um lugar desconhecido. Para chegarmos lá será preciso atravessar o mar. Para irmos até esse lugar desconhecido, precisamos de um barco. Cada aluno receberá uma folha de papel e fará a dobradura de um barco. Todos saem da sala em silêncio para irem até o salão de reuniões onde o ambiente estará previamente preparado: ao abrir a porta do salão, haverá uma cortina feita de papel pardo onde estará desenhado o continente africano, todos sentirão o cheiro da essência de flores silvestres e bambu.

Ao entrar em silêncio, ouvirão uma música de fundo com ritmos africanos, um globo terrestre estará no chão sobre o mapa da África, composto com imagens do escritor Mia Couto, de outras pessoas, principalmente de idosos, e diferentes imagens remetendo à África. Todos sentarão no círculo e, ainda em silêncio, observarão as imagens por alguns minutos. Nesse ambiente, sentados em círculo, conversaremos a respeito do que imaginam que será estudado, considerando as imagens e demais indícios.

a) Confronto dos conhecimentos prévios com elementos fornecidos pela aula:

– Que características marcantes pudemos perceber no continente africano, em especial em Maputo? Quem já conhecia? Esse país apresenta um estilo de vida que é comum em nossa sociedade? Podemos confirmar a ideia que tínhamos da África antes dessa aula ou mudamos nossa visão? Por quê?

Elaboramos, antecipadamente, um caderno pequeno e atraente que será entregue um para cada aluno solicitando que o utilizem para as devidas anotações e demais atividades desenvolvidas no decorrer dessa nossa experiência de leitores. Solicitarei que anotem no caderno suas impressões desses momentos das aulas e expectativas sobre o que irão ler no projeto que iremos iniciar.

2ª ETAPA - APRESENTAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Objetivo: Conhecer o autor Mia Couto, suas obras e as temáticas abordadas em seus trabalhos.

Duração: 2 aulas.

Utilizando o aparelho multimídia, apresentaremos por meio de fotografias e imagens, informações básicas sobre o autor, Mia Couto, seu estilo como escritor, sua trajetória no contexto moçambicano e sua linguagem característica, observando especialmente imagens relacionadas à obra *Estórias abensonhadas* a ser lida no decorrer dos trabalhos. Faremos uma breve apresentação do contexto abordado na obra a ser lida: África, Moçambique no período pós-guerra, sonhos e desejos de um povo em manter e reconstruir seus costumes, tradições e valores. Levar um mapa da África para a aula e localizar Moçambique e demais espaços de interesse da turma. Como exemplo, a imagem e a biografia do autor disponível na editora Cia das Letras.



Nasceu em 1955, na Beira, Moçambique. É biólogo, jornalista e autor de mais de trinta livros, entre prosa e poesia. Seu romance *Terra sonâmbula* é considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. Recebeu uma série de prêmios literários, entre eles o Prêmio Camões de 2013, o mais prestigioso da língua portuguesa, e o Neustadt Prize de 2014. É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras.

3ª ETAPA - LEITURA: ACOMPANHAMENTO DA LEITURA

Objetivo: Promover leitura da obra literária acompanhada pela professora.

Duração: 2 aulas.

Entrada da 1ª aula: os alunos receberão um pacote de presente e será dito que esse é um presente temporário. Ficarão com ele por algum tempo (período que durará nosso projeto) e ao final do prazo determinado, todos terão que devolvê-lo para a professora, a qual deixará esse presente na escola para que outros alunos

usem. Após essa fala, todos abrirão seus presentes: a obra *Estórias abensonhadas*. Deixaremos momentos para que explorem rapidamente a obra, solicitaremos que façam a exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa, prefácio, as cores...);

Em seguida será dito que sairemos da sala para fazermos a leitura em outro local.

Como para essa aula, pretendemos levar a turma para o espaço que existe nas imediações da escola, com mesas, bancos e ampla sombra, espalharemos no corredor e no passeio da calçada alguns fios com panos presos a fim de que os alunos e a professora tenham que passar sob, ou por entre os panos para chegar ao local organizado para a leitura. Neste ambiente estará antecipadamente instalada uma fonte com água escorrendo e fazendo o ruído semelhante ao barulho do rio. Com isso, espera-se que as crianças entrem no clima de mistério da primeira estória, que remete aos panos balançando no ar.

Atividades:

- Apresentação da obra *Estórias abensonhadas*, com as justificativas da escolha e a sua importância literária;
- Antecipar parte do enredo como estratégia para despertar a curiosidade dos leitores;
- Com o exemplar da obra em mãos, solicitaremos que façam a exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa, prefácio, as cores...), nesse momento com a orientação da professora, atentando melhor para os detalhes;
- Caso as indagações não sejam levantadas pelos próprios alunos, realizaremos questionamentos, como por exemplo: Por que estória e não história, no título? Qual a diferença de significado? O que pode significar “abensonhadas”? Por que essa escolha do autor em unir as palavras “sonhada” com “abençoada”? O que são sonhos? Todos têm sonhos? Eles são importantes para nossa vida? Por quê? Neste momento, provavelmente os alunos farão inferências e deduções, deixaremos sua criatividade fluir em face das possibilidades a serem percebidas pela literatura de Mia Couto. Ainda para maior interação da turma, poderemos elaborar uma tabela com as suposições dos alunos ou eles poderão exercitar a escrita no próprio caderno, recebido na aula anterior para suas anotações.
- Iniciaremos com a leitura com a turma do conto de abertura da obra: *Nas águas do tempo* (p. 09). Antes de iniciar a leitura, indagaremos os alunos sobre suas

suposições acerca do tema a ser apresentado nessa história. Solicitaremos que leiam individualmente e em silêncio o conto. Depois de concluírem a leitura, questionaremos a respeito de sua primeira impressão da história apresentada. Em seguida, faremos uma leitura oral para o grupo. Posteriormente será aberto espaço para as colocações dos alunos a respeito de suas impressões após ouvir a história lida.

Síntese: A estória narra os passeios do avô e o neto pelo rio em uma pequena canoa, durante esses passeios o avô orienta o neto sobre as tradições, os sentidos da vida, da água, da margem. O avô busca instruir o neto, orientá-lo sobre o ciclo que envolvia o mundo visível e o mundo metafísico. No decorrer da narrativa podemos perceber que o menino mantém uma resistência ao sobrenatural. O avô crê no maravilhoso, no que os olhos veem quando se abrem para dentro para ver os sonhos. Apesar de toda a experiência e sabedoria que o seu avô lhe inspirava, o neto não conseguia enxergar e até teve que mentir, dizendo que compreendia a relação dos panos, dos outros que acenavam na outra margem. Na última ida ao lago, o menino passou a acreditar diante da atitude do avô, em ir até a direção da outra margem e depois ver o aceno do pano vermelho do avô ao lado da aparição. O conto termina com a figura do neto agora homem adulto e orientando o seu filho com as mesmas estórias.

Tendo sido concluída esta etapa, será possível iniciar a exploração dos recursos expressivos das narrativas como a vocabulário (palavras e expressões), estrutura composicional do texto, ritmo da leitura para o gênero, e as intervenções eficientes na formação de leitor aluno, ou seja, a microanálise defendida por Cosson. Para isso, a leitura oral é de extrema importância.

Como o texto inicial é curto, será lido na escola e em conjunto, não sendo necessária a aplicação de intervalos para acompanhamento da leitura dos alunos.

O objetivo desta atividade é reconhecer o impacto da obra para o leitor, e que este expresse o que sentiu no momento da leitura física, por isso o aluno deve se expressar com liberdade para que elabore suas próprias conclusões sobre os textos literários lidos. Uma vez que quanto mais as leituras forem individuais maior será o enriquecimento da turma. Esse exercício tem como finalidade ressaltar para o aluno o valor que sua leitura tem dentro do processo de letramento.

Solicitaremos que levem a obra para casa e que leiam alguns contos sugeridos ou mesmo todos os contos, conforme interesses dos alunos. Será feito o

acompanhamento sem cerceamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades.

4ª ETAPA – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

Duração: 3 aulas

No retorno dos alunos, na aula seguinte, será dada continuidade das atividades com a obra, quando iniciaremos a etapa da interpretação. Proporemos questionamentos que buscam levar o leitor a construir o sentido do texto, por meio de inferências, partindo do entretecimento dos enunciados.

Interpretação interior: leitura das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global do conto;

Interpretação exterior: Concretização da interpretação como ato de construção de sentido;

- Compartilhamento das interpretações dos alunos: reflexão e externalização das interpretações;

A partir do primeiro contato com a leitura do conto, iniciaremos os questionamentos orais que promovam uma primeira interpretação. A interpretação será oral a fim de promover a fala, a expressão dos próprios alunos. Essa atividade será permeada por questionamentos como os seguintes:

- Ao lerem o conto *Nas águas do tempo*, o que mais chamou a atenção de vocês?

- Quem narra os fatos? Como sabemos disso?

- Para onde o avô levava o neto? E por que ele fazia isso?

- Por que o menino não via os panos de que o avô tanto falava e enxergava?

- Quando o menino decidiu descer do barco o que aconteceu? O que vocês acham que provocou essa situação?

- O que o avô decidiu fazer para fazer o neto enxergar os panos? Por que ele fez isso?

Essas são apenas algumas possibilidades de questões, poderão ser feitas outras mais de acordo com as indagações e apontamentos suscitados pela turma.

Discutir algumas questões presentes no conto *Nas águas do tempo*: valores dos velhos e dos novos, respeito ao conhecimento, à sabedoria dos ancestrais, diferentes visões de mundo entre a criança e o idoso, representação do espaço

africano com rios e matas, apego à terra natal, à família, às lendas e crenças da sociedade moçambicana. Procurar ir trazendo os alunos para a realidade planaltina, comparando os valores presentes na obra com a nossa realidade.

Todos vão registrando em seu caderno de anotações.

Com a intenção de apresentar um caminho diferente do tradicional que limita o contexto de uma obra literária a uma aula sobre história, Cosson (2014) afirma que existem diversos contextos para serem abordados na obra literária e destaca os sete principais como: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, aos quais nos basearemos para a realização de uma leitura explícita dos contos coutianos de modo a promover o letramento literário.

Para a interpretação do primeiro conto, adotaremos duas interpretações, sendo a Temática e a Presentificadora. Mediante a interpretação Presentificadora, faremos a contextualização da obra, observando a sua correspondência com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. Por meio dessa interpretação, proporemos questionamentos aos alunos a fim de levá-los a perceber a relação do avô com o neto, que assim como no conto, na realidade de muitas famílias existe essa relação em que as crianças aprendem com os mais velhos, principalmente os idosos. Outro aspecto a ser destacado na leitura refere-se à preocupação da mãe do menino, que pede cuidados aos dois ao se aventurarem no rio. Além disso, as crenças em seres estranhos e mitológicos que as crianças têm, especialmente em relação ao desconhecido e misterioso mundo das florestas.

Por meio da interpretação temática, proporemos aos alunos uma reflexão a respeito do resgate dos valores culturais dos antepassados que são transmitidos de geração a geração pelos pais e avós aos seus descendentes e familiares.

As atividades propostas são concomitantes ao período de leitura da obra literária, tempo necessário para que toda a turma a leia na íntegra.

No decorrer do período das leituras dos contos, proporemos intervalos por meio dos quais serão promovidas leituras de textos literários que convergirão para o tema da obra Estórias abensonhadas.

Para Cosson, as atividades do intervalo correspondem ao período destinado a perceber dificuldades de leitura dos estudantes (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura); aplicaremos intervalos para apresentação dos resultados das leituras dos alunos;

Caracterização dos intervalos: leitura de textos menores que tenham ligação com texto maior; leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo, para ser trabalhado estilisticamente em microanálise.

1º intervalo (2 aulas): Comentar os principais pontos do primeiro conto, destacando as inovações do vocabulário adotado por Mia Couto; as escolhas do narrador (adulto que narra em primeira pessoa as lembranças do passado e retorna ao presente para narrar que, na atualidade faz o trabalho que o avô fazia consigo); as passagens marcantes e seus possíveis significados. Depois, em grupos, que socializem suas impressões, registrando em seus cadernos as ideias presentes no texto.

2º intervalo (2 aulas): Texto: A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa. Num primeiro momento, a leitura é feita pela professora, para que os alunos percebam o ritmo e vocabulário peculiar do conto. Aproveitaremos o texto por considerar que esse também é um conto com temática que se aproxima do conto lido. Com isso intencionamos valorizar a intertextualidade para enriquecer a leitura e possibilitar a percepção da temática do relacionamento entre os mais velhos com os mais novos, presente em obras dos mais variados autores.

Expansão: Atentar para as curiosidades de possíveis vocábulos desconhecidos estimulando os alunos a buscar compreendê-los pelo contexto e também com o uso do dicionário. Despertar o interesse para a criatividade do vocabulário, por meio do qual os autores se utilizam da criação de neologismos que carregam uma abrangência de diferentes sentidos e significados.

Abrir espaço para os comentários e as interpretações dos alunos. □ Após esse momento de discussão com o grupo, solicitar que estabeleçam um paralelo entre o neto do conto de Mia Couto com o filho do conto de Guimarães Rosa, mostrando elementos que se aproximam.

Discutir, também, algumas questões presentes no conto Nas águas do tempo: valores dos velhos e dos novos, respeito ao conhecimento, à sabedoria dos ancestrais, diferentes visões de mundo entre a criança e o idoso, representação do espaço africano com rios e matas, apego à terra natal, à família, às lendas e crenças da sociedade local;

SEGUNDA LEITURA

Objetivo: Promover leitura de um conto literário acompanhado pela professora.

Duração: 6 aulas.

Entrada da 1ª aula: convidar os alunos a saírem da sala para nos dirigirmos a uma outra sala da escola. Para surpresa de todos, nesta sala está preparada uma “festa de aniversário” enfeitada com balões, músicas e será servido a todos um bolo, o qual estará com 32 velas acesas (representando uma vela para cada aluno) e cada um terá que apagar apenas a sua vela, deixando a dos colegas acesa. Após saborearem o bolo, faremos a leitura do conto.

Conto: Noventa e três

Síntese do conto: Um velho cego que está rodeado por familiares em sua festa de aniversário, mas inteiramente só, em um circuito de não-comunicação, já que os convidados participam do rito por obrigação, deixando o protagonista ilhado em seus sonhos e pensamentos, sem condições de interagir verdadeiramente com nenhum dos familiares. O idoso sente-se numa situação de isolamento e marginalização e apenas consegue fazer frente a essa situação com a ajuda de dois companheiros: um gato e o menino de rua Ditinho. Embora ele seja visto pelos familiares como um objeto, o velho “malandramente” e sem ninguém perceber, foge para sua comemoração verdadeira com os dois companheiros de rua. Assim, somente quando o velho encontra a possibilidade de interlocução do menino Ditinho e do gato, é que ele consegue “sentir-se avô” e sai do isolamento.

Primeira Interpretação (2 aulas)

Roda da conversa: Dispor a turma em formato de círculo para a roda da conversa, buscando maior interação entre os alunos e uma forma de socializar as leituras realizadas. Destaca-se que, o momento de estudo, no caso o de participação no Projeto “Poética do espaço em Mia Couto: proposições didáticas de leitura literária” é a oportunidade que os educandos têm de partilhar os conhecimentos aprendidos. Iniciaremos a conversa expondo os objetivos da roda, convidando os alunos para falarem sobre as leituras e atividades realizadas.

Especialmente para o conto “Noventa e três” exploraremos a temática da valorização do idoso, como os adolescentes encaram essa etapa da vida, como se relacionam com os familiares mais velhos e, principalmente, com os idosos, não apenas de seu grupo familiar, mas da sociedade em geral. Serão feitas atividades de interpretação numa tentativa de levar os alunos a perceberem que nesse universo ficcional aparece a discussão sobre o drama da velhice e da hipocrisia da

trama familiar, delineando-se a situação de exclusão e marginalização de um velho que completa noventa e três anos.

Outra abordagem para a leitura será a relação dos alunos com os animais de estimação, explorando sua reflexão acerca da importância do afeto para o ser humano. Para o momento do registro optamos por utilizar a sugestão de Cosson: imaginar o que aconteceu com as personagens alguns anos depois.

Consideramos que o ato de ler é sempre uma prática social de interação com signos, ou seja, o leitor, através de seu repertório prévio de experiências, dialoga com um tecido verbal articulado de ideias, permitindo a produção de sentidos. A riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores, repertórios diferentes podem produzir diferentes sentidos ao texto.

3º Intervalo (2 aulas): Para a atividade do intervalo, proporemos a leitura do conto Feliz aniversário da escritora Clarice Lispector, uma vez que por meio de um trabalho intertextual pode-se observar que há vários pontos de confluência entre os dois contos. O mais evidente deles é a opção dos autores por tematizar a festa de aniversário de dois velhos, da qual emerge as conseqüentes e doentias relações familiares marcadas pela impossibilidade de um diálogo verdadeiro que resulta no processo de silenciamento dos protagonistas. A exclusão advinda da categoria social a que estão submetidos – a velhice – é questionada, a partir da impossibilidade de eles se comunicarem com seus familiares e o “aparente” imobilismo que os caracteriza.

No conto de Lispector, D. Anita espera imóvel desde as duas da tarde, no mesmo lugar desde o início de sua festa de aniversário e o velho do conto de Mia Couto, não nomeado, numa evidente metaforização da perda da identidade, apesar de falar e tentar comunicar-se, não é escutado por ninguém, não possui uma real interlocução. Ambos são conscientes do que acontece, avaliam, julgam a situação, mas são tomados por senis. Essa inadaptação é decorrente da falta de projetos que deem significado as suas ações cotidianas.

Contextualização (1 aula): Para esse conto, adotaremos a contextualização Crítica, a qual prevê a análise de outras leituras e tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma e também a contextualização presentificadora que busca a correspondência da obra com o presente da leitura, buscando ver a atualidade do texto.

A contextualização proposta por Cosson (2014) abarca a compreensão da leitura, atravessando-a em diferentes aspectos. Para tanto, sugere uma relação dialógica e interativa da produção literária em relação a fatos históricos do período da publicação ou da construção narrativa. Além disso, propõe, por meio da história das ideias, a exploração de determinados aspectos, escolhidos pelos interlocutores, quebrando fronteiras entre tempo, obra e fatos históricos.

Expansão (1 aula): Essa etapa do trabalho compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado. [...] é indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita a obra contextualmente. (COSSON, 2014, p. 86). Por serem tópicos relevantes para uma análise mais completa da obra em questão, tais contextualizações têm como objetivo principal desenvolver o senso crítico dos alunos, ampliando o sentido dos textos literários.

Atividades (2 aulas)

Após a leitura dos contos referentes a aniversários, pedir que os alunos falem o que mais gostam nas festas de aniversário. Deixar que falem e direcionar os comentários para as brincadeiras. Sugerir que brinquemos com as palavras estranhas dos contos lidos até aqui. Levar a turma para o salão e propor brincadeiras com as palavras usando os jogos: Silabol, bingo de palavras e letras, stop, baralho do dicionário¹⁵, elaborado pela professora com antecedência.

Assim, a prática pedagógica desenvolvida especialmente para o estudo literário, a partir de gêneros textuais distintos, trará novos sentidos às práticas de leitura literária, promovendo não só o letramento literário.

TERCEIRA LEITURA

Duração: 4 aulas

Conto: O cachimbo de Felizbento

Objetivo: Promover leitura de um conto literário em um ambiente inusitado, acompanhado pela professora.

Entrada da 1ª aula: Os alunos serão levados para fazerem a leitura na praça da cidade. E em círculo, enquanto fazemos os primeiros encaminhamentos, passa

¹⁵ Esses jogos haviam sido preparados no ano anterior pela professora pesquisadora para uma atividade de oficina aplicada aos professores das Salas de Apoio. Os mesmos encontram-se disponíveis em sites da internet de jogos e brincadeiras e sua elaboração é toda feita de materiais reciclados (latas, tampinhas, caixinhas, etc.).

uma pessoa alheia a todos e entrega uma caixa misteriosa (será combinado anteriormente com uma amiga para fazer essa entrega em horário determinado). Abriremos a caixa e dentro encontraremos um cachimbo. Todos os alunos poderão manusear o cachimbo, cheirá-lo, enfim, conhecer o cachimbo.

Síntese do conto: Ao ser comunicado que deveria deixar sua até então sossegada terra, por motivos de segurança em tempos de guerra, o velho Felizbento responde que dali só sairia se levasse consigo todas as árvores. “No dia quente, o homem pôs-se a desenterrar as árvores, escavando pelas raízes. Começou pela árvore sagrada do seu quintal. Trabalhou fundo: lá onde ia covando já se desabria um escuro total.” (COUTO, 2012, p.48) Assim se passam muitos dias, com Felizbento “escavando”, “covando” sem cessar. A mulher ainda tenta seduzi-lo de volta à vida, numa noite em que, trajando as vestes da juventude, se “ofereceria, imitando os tempos em que seus corpos desacreditavam ter limites”. (idem, p.48) Mas o sapato de ponta, desacostumado, pisa os pés descalços do marido, que “tinham tomado a disforme forma da descalcidão” (idem, p.49), afeito ao chão, à terra. “Foi como pico em balão. O camponês recuou, resolvido. Machado de volta à mão ele reentrou no escuro”. (ibidem) Até que um dia pede à esposa “que lhe desmalasse o fato, preparasse a devida roupa, engomasse os terilenes” (ibidem), veste-se todo, menos os sapatos, que nenhum lhe serviria. Achando o velho cachimbo no bolso, atira-o fora. “Era como se atirasse toda a sua vida”. (idem, p.50) E, uma vez mais, adentra a cova, a sua cova, por ele mesmo cavada. Prefere morrer a partir. Não aceita afastar-se da sua terra; escolhe com ela cobrir-se, nela afundar-se, a deixá-la rumo a algum estranho lugar. A mulher, dia após dia, continua a chamá-lo. “Para a esposa, não existe dúvida: embaixo de Moçambique, Felizbento vai fumando em paz seu cachimbo. Enquanto espera a maiúscula e definitiva paz.” (idem, p. 51).

Atividades propostas (10 aulas): Para esse conto também serão realizadas as etapas que envolvem leitura, interpretação e contextualização, e dentre as atividades, serão feitas as seguintes:

- Contextualização Presentificadora: Relacionar as ideias dos contos com a comunidade local dos alunos: questionar se os alunos conhecem os valores, as crenças, os conhecimentos dos seus parentes mais velhos, perceber que grande parte das famílias de Planalto veio de fora, especialmente do Rio Grande do Sul. Questionar se sabem como foram os primeiros tempos dos seus avós para se

fixarem em Planalto, quais suas dificuldades, por que resolveram fixar morada aqui...;

- Organizar uma oficina de evocação das lembranças infantis: cada aluno vai recordar seu brinquedo favorito ao som de músicas infantis. A intenção é sensibilizar os alunos sobre o valor das experiências das pessoas mais velhas;

- Leitura da crônica “Antigamente” de Carlos Drummond de Andrade. Levantamento de reflexões e comentários acerca da temática do texto e observação de aspectos do vocabulário. Apresentação de imagens e objetos que evocam lembranças;

- Elaboração de painel e reminiscências da infância do passado: Montagem de um painel com exposição de imagens, fotografias e objetos antigos no saguão da escola, deixando a amostra disponível para visita da comunidade.

A contextualização Presentificadora, também conhecida como presentificação, refere-se à temática da obra e às relações com o mundo contemporâneo. Nesse tipo de contextualização, o aluno “é convidado a encontrar em seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2014, p. 89).

Expansão (10 aulas): Propor rodas de contação de histórias com avós na escola, para conhecer suas vivências relacionadas ao apego e à valorização da sua terra e questionarem sobre seu desejo de viver na cidade, de ir ou não embora para outra região, em quais condições ocorreu seu início de vida na cidade, como era a cidade no passado, quais mudanças percebe como positivas e negativas, etc.

- Filmar e fotografar, com seus celulares, esses encontros de contação de histórias com os avós e escrever um conto ouvido, que mais lhe chamou a atenção;

- Solicitar que cada aluno traga uma fotografia na qual apareça de modo bem aproximado o rosto de seu/sua avó, a fim de destacar os olhos a serem recortados para uma atividade posterior;

- Utilizar as fotografias trazidas e as tiradas durante os encontros com seus avós para elaborar vídeos interativos por meio de moviemaker no laboratório de informática da escola.

- Aproveitar a ocasião da contação de histórias para que os alunos e seus avós se aproximem do painel onde estarão expostos os recortes dos olhos de seus avós para identificarem quem é seu/sua avô/avó e também para a apresentação dos vídeos elaborados por eles por meio do moviemaker;

Uma sugestão de atividade final a ser desenvolvida é a confecção de um livro feito de tecidos, cuja produção acabará envolvendo os alunos com as suas respectivas avós ou pessoas da família, e o qual ficará na biblioteca da escola para consulta da comunidade. Essa abordagem buscará demonstrar que o professor pode aproveitar-se de estratégias simples, porém eficazes, para focar o texto literário em sala de aula e fora da escola, envolvendo a comunidade, como estratégia proposta por Cosson (2014).

Além desses contos escolhidos para os trabalhos no projeto, deixaremos aberta a possibilidade de os alunos sugerirem a leitura envolvendo toda a classe de um outro conto da obra. Assim, caso surja essa oportunidade, faremos uma programação especial para trabalhar com outro, ou outros contos sugeridos pela classe.

Encerramento do projeto (2 aulas): Propor uma brincadeira: Pedir que procurem e escrevam em uma folha de papel algumas palavras “diferentes” das histórias lidas. Em círculo, montaremos com tecido TNT azul uma metáfora do mar cheio de palavras retiradas dos contos lidos pela turma, especialmente os neologismos que mais gostaram, pedindo que usem a imaginação para “atravessarmos esse mar e retornarmos da África”, durante essa atividade, pedir que os alunos façam uma avaliação do projeto, apontando pontos positivos e negativos percebidos no decorrer dos trabalhos.

A exposição dos contextos selecionados para essa proposta de trabalho objetiva ressignificar as práticas sociais de leitura, contribuindo para ampliar as leituras dos estudantes. Cosson (2014) alerta para o cuidado de não se limitar à visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Esse estudo objetiva relacionar “o texto com a sociedade que o gerou ou com o qual ele se propõe a abordar internamente, buscando a dimensão histórica que toda obra literária possui” (COSSON, 2014, p. 87).

Nessas etapas de estudo, abrem-se outras possibilidades de desdobramento e de contextualização, podendo-se explorar cada um dos textos em determinados contextos e relacioná-los com as condições de publicação da obra, estabelecendo comparações com a contemporaneidade. “[...] Também pode ser estudada a linguagem descritiva que permeia toda a obra e como se configura não só o espaço, narrador e demais categorias narrativas” (COSSON, 2014, p. 88).

A narrativa da obra *Estórias abensonhadas* ressalta os aspectos sociais de uma Moçambique fragmentada pela guerra e capta um país em transição. Numa prosa poética e carregada das tradições orais africanas, o autor tece pequenas fábulas e registros que, sem irromper em grandes acontecimentos, capturam os movimentos íntimos dessa passagem em que fantasia e realidade se entrelaçam e se impõem uma à outra, como num reflexo do próprio continente africano.

O destaque da obra se dá pela prosa de Mia Couto. Sua escrita transforma o falar das ruas em poesia, e carrega de magia a dura realidade de seu país. As palavras se combinam em inúmeros significados, e no menor dos enredos cabe tanto o lirismo quanto a guerra. Por meio das *Estórias abensonhadas*, Mia Couto leva os leitores a perceberem alguns instantes do renascer do país. Numa Moçambique recriada que revela um mundo novo e vibrante, mas repleto de tradição e história.

“O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67). Sendo a leitura do texto literário uma possibilidade de interação ressignificada com o mundo, o Projeto “Poética do espaço em Mia Couto: Proposições didáticas para a leitura literária” oportuniza construções textual-discursivas de alunos a partir das experiências que a leitura literária lhes proporcionar.

ANEXO 4

Registros fotográficos das atividades desenvolvidas

Imagens 1 e 2: Caderninhos encapados e doados aos alunos.

Imagens 3 a 8: Livros *Estórias Abensonhadas* encapados para presente e distribuídos a todos.

Imagens 9 e 10: Dobradura do barco: Dando asas à imaginação - início da viagem rumo à África.

Imagens 11 e 12: Cortina na porta de entrada e ambiente de expectativas

Imagens 13 e 14: Descobrindo Moçambique e Mia Couto

Imagens 17 a 20: Passagem sob os panos

Imagens 21 a 24: Leitura na sombra das árvores atrás da escola

Imagens 25 a 27: Festa de aniversário

Imagens 28 a 30: Brincar com palavras

Imagens 31 a 36: Leitura na praça da cidade

Imagens 37 a 39: Histórias na casa da vovó

Imagens 40 e 41: Preparação dos vídeos no laboratório de informática

Imagens 42 a 51: Noite de contação de histórias ao redor do fogo

Imagens 52 e 53: Roda de conversa - mar de palavras – voltar da África

Imagens 1 e 2:



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 3 a 8:



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 9 e 10



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 11 e 12



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 13 a 16



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

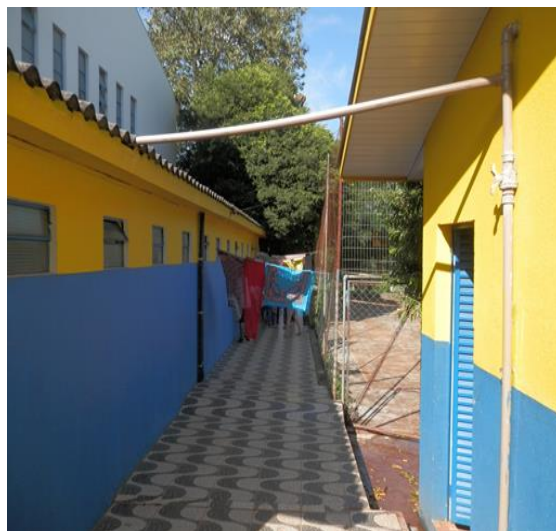


Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 17 a 20



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 21 a 24



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 25 a 27



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 28 a 36



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 31 a 36



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

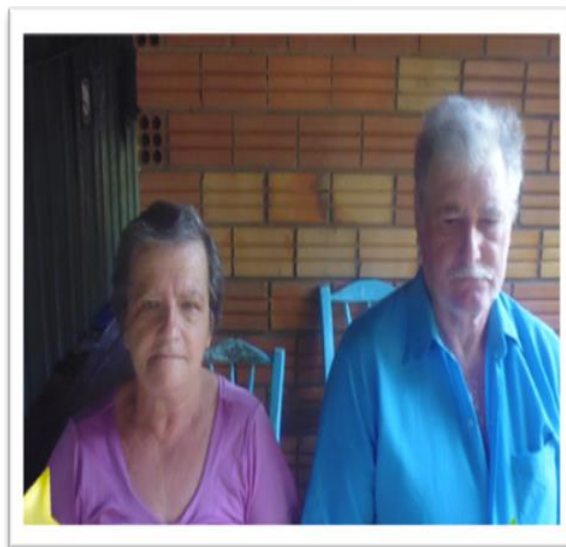


Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 37 a 42



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 42 e 43



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 44 a 53



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Imagens 54 e 55



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora