

**MICHELLE MITTELSTEDT DEVIDES**

**LEITURA LITERÁRIA E INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS  
NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

ASSIS

2022

**MICHELLE MITTELSTEDT DEVIDES**

**LEITURA LITERÁRIA E INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS NA  
FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis para a obtenção do título de Doutora em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes

ASSIS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Maria Luiza Carpi Semeghini - CRB 8/8301

D492L Devides, Michelle Mittelstedt  
Leitura literária e interculturalidade: experiências na  
formação do leitor de ensino médio técnico / Michelle  
Mittelstedt Devides. Assis, 2022.  
180 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes

1. Experiências de leitura literária. 2. Letramento  
literário. 3. Interculturalidade. 4. Formação do leitor.  
5. Literatura luso-africana. I. Título.

CDD 372.41

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA TESE: LEITURA LITERÁRIA E INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO

**AUTORA: MICHELLE MITTELSTEDT DEVIDES**

**ORIENTADOR: BENEDITO ANTUNES**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES (Participação Virtual)  
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. VERA TEIXEIRA DE AGUIAR (Participação Virtual)  
PUC / Porto Alegre

Profa. Dra. VIMA LIA DE ROSSI MARTIN (Participação Virtual)  
USP / São Paulo

Prof. Dr. RUBENS PEREIRA DOS SANTOS (Participação Virtual)  
UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)  
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Assis, 02 de fevereiro de 2022

## DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos, Luis e Helena, luzes de minha vida.*

*Ao meu companheiro desta e de outras jornadas, Dilson.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, agradeço as oportunidades nesta vida, de desafios e crescimento.

Ao professor Benedito Antunes, a dedicada orientação pelos conhecimentos compartilhados e pela paciência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis, os ensinamentos.

Aos meus colegas professores da Escola Técnica Rodrigues de Abreu que me incentivaram e apoiaram.

Aos alunos que possibilitaram a concretização desta pesquisa.

Ao meu esposo Dilson e aos meus filhos, Luis e Helena, o amor incondicional.

Aos meus pais (*in memoriam*), Walter e Helga, por sempre acreditarem em meu potencial.

DEVIDES, Michelle Mittelstedt. **Leitura literária e Interculturalidade: experiências na formação do leitor de Ensino Médio Técnico**. Assis, 2022. 180 p. Tese Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Orientador: Benedito Antunes.

## RESUMO

A formação do leitor literário, especialmente a do jovem leitor, por vezes, é proporcionada pela educação escolar, então o ensino da literatura deveria priorizar a leitura literária significativa e não recair apenas no pragmatismo. Assim, nossa hipótese estabelece que a relação entre a leitura literária e a interculturalidade enfatiza aspectos como a alteridade, a cultura, a história e a diversidade possibilitando a fruição e ampliando os horizontes. Nosso objetivo foi demonstrar a relação entre a leitura literária e a interculturalidade, por meio da leitura de obra africana de língua portuguesa *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. Configuraram-se, então, por objeto de estudo a leitura da obra e os registros de recepção da leitura literária de alunos do ensino médio integrado ao curso técnico de duas escolas técnicas. As contribuições de Antonio Candido (2006; 2011), em relação à natureza da literatura e ao direito à literatura; e de Edward Said (2011), Homi Bhabha (1998) e Stuart Hall (2003), em relação à alteridade e narrativas de emancipação, subsidiaram a discussão sobre os aspectos interculturais intrínsecos à narrativa. Para fundamentar as análises dos registros das experiências, recorreremos à Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), à Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (1996; 1999) e ao Método Receptional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988). A metodologia foi organizada em duas etapas: a análise da obra e a análise dos registros de experiência literária. Para a análise da obra *Terra sonâmbula*, pautamo-nos no modelo de leitura intercultural de Margarida Morgado e Maria Natividade Pires (2010) a fim de indicar a representação da diversidade (personagens) e das relações com a diversidade (personagens e espaço). As experiências de leitura literária ocorreram tanto durante aulas regulares no contexto de ensino remoto quanto em encontros síncronos promovidos por meio da constituição de círculo de leitura conforme o Paradigma literário de Rildo Cosson (2019; 2020). A coleta das impressões de leitura foi realizada por meio de diários publicados em plataformas digitais. Construímos uma perspectiva de letramento literário pelo viés intercultural, convergindo as bases teóricas do modelo intercultural, do paradigma literário e da estética da recepção. Essa perspectiva orientou os processos de leitura durante o desenvolvimento do círculo literário por intermédio da escola. Constatamos a construção de ações educativas capazes de oferecer situações diversas, como a organização de uma comunidade leitora que demonstrou integração e participação durante o processo de leitura da obra; o uso de ferramentas e plataformas digitais que possibilitaram os encontros e os registros das

experiências compartilhadas; a autonomia dos participantes para mediar as discussões; o reconhecimento dos parâmetros sobre diversidade e pluralidade. Acreditamos que as experiências de leituras foram perpassadas pelas dimensões estéticas, históricas, culturais e plurais, dessa forma, enriqueceram o repertório cultural dos participantes inseridos no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** experiências de leitura literária; interculturalidade; formação do leitor; letramento literário; literatura luso-africana.



DEVIDES, Michelle Mittelstedt. **Literary literacy and intercultural relations: experiences of literary reading by high technical schools students**. Assis, 2022. 180 Pages. Thesis (Doctor in Letters) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Orientador: Benedito Antunes.

## ABSTRACT

The formation of the literary reader, especially that of the young reader, is sometimes provided by school education, so the teaching of literature should prioritize meaningful literary reading and not just fall back on pragmatism. Thus, our hypothesis establishes that the relationship between literary reading and interculturality emphasizes aspects such as alterity, culture, history and diversity, enabling fruition and expanding horizons. Our objective was to demonstrate the relationship between literary reading and interculturality, through the reading of an African work in the Portuguese language *Terra sonâmbula*, by Mia Couto. The objects of study were the reading of the book and records depicting the reception of literary reading by high school students of two technical schools. The contributions of Antonio Candido (2006;2011) about the nature of literature and the right to literature; and of Edward Said (2011), Homi Bhabha (1998) and Stuart Hall (2003), in relation to alterity and emancipatory narratives, subsided the discussion about cross-cultural aspects intrinsic to the narrative. To substantiate the analysis of the experience records, we resorted to the Aesthetic of Reception, by Hans Robert Jauss (1994), to Wolfgang Iser's Theory of Effect (1996; 1999) and to the Receptional Method, by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira Aguiar (1988). The methodology was organized in two stages: the analysis of the work, and of the literary experience records. For the analysis of the work *Terra Sonâmbula*, we relied on the intercultural reading model by Margarida Morgado and Maria Natividade Pires (2010) to indicate the representation of diversity (characters) and of the relations with diversity (characters and setting). The experiences of literary reading happened during the regular classes of remote teaching, as well as in meetings, forming a reading circle as stated in Rildo Cosson's (2019; 2020) Literary paradigm. Reading impressions were gathered through diaries published on digital platforms. We constructed a perspective of literary literacy through an intercultural perspective, converging theoretical bases of the intercultural model, the literary paradigm and reception aesthetics. This perspective oriented the reading processes throughout the development of the literary circle in the school. We determined the construction of educational actions capable of offering diverse situations, such as the organization of a literary community that demonstrated integration and participation during the reading of the book, the use of digital platforms and tools that made possible encounters and the recording of shared experiences; the autonomy of the participant to mediate discussions; the acknowledging of parameters on diversity and plurality. We believe that the reading experiences were permeated by esthetical, historical, cultural and plural dimensions, thus enriching the cultural repertory of the participants inserted in the school context.

**KEY WORDS:** experiences of literary reading; literary literacy; intercultural relations; reader formation; Luso-African literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de abordagem de análise.....	89
Figura 2 – Esquema do modelo de leitura de Morgado e Pires.....	91
Figura 3 – Esquema da perspectiva de letramento literário pelo viés intercultural..	121
Figura 4 – Preferências de leitura dos alunos da ETEC.....	127
Figura 5 – Acesso aos livros .....	129
Figura 6 – Convite do círculo literário.....	139
Figura 7 – Orientações do círculo literário.....	140
Figura 8 – Registros escritos no <i>Padlet</i> .....	157

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Repertórios literários da BNCC 1 e BNCC 2. ....	74
QUADRO 2 – BNCC 2018.....	76
QUADRO 3 – Macroestrutura de <i>Terra Sonâmbula</i> .....	97
QUADRO 4 – Cronograma de <i>Terra Sonâmbula</i> . ....	136
QUADRO 5 – Eixos temáticos.....	137
QUADRO 6 – Movimentos de interação.....	146
QUADRO 7 – Comentários motivadores .....	149
QUADRO 8 – Comparativo das circunstâncias de leitura .....	161

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ATRELADA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA.....</b>	<b>25</b>
1.1 A educação literária: breve percurso.....	29
1.2 As contribuições da Estética da Recepção e Teoria do Efeito Estético .....	38
1.3 Possíveis relações entre a literatura e a interculturalidade .....	43
1.4 A literatura resiste para libertar .....	50
<b>2 A PERSPECTIVA OFICIAL: DOS PARÂMETROS CURRICULARES À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>63</b>
2.1 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular: as perspectivas indicadas sobre a leitura literária.....	65
2.2 A Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira .....	77
2.3 As obras africanas de Língua Portuguesa no Brasil.....	80
<b>3 UM MODO DE LER SOB O VIÉS DA INTERCULTURALIDADE .....</b>	<b>86</b>
3.1 Modos de ler.....	87
3.2 Que terra é essa? <i>Terra sonâmbula</i> sob o viés da educação intercultural.....	93
<b>4 ENCONTROS: AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>111</b>
4.1 As linhas convergentes para o encontro teórico.....	111
4.1.1 <i>O planejamento</i> .....	113
4.1.2 <i>A promoção da obra literária e o desenvolvimento da leitura</i> .....	114
4.1.3 <i>A constituição das experiências literárias</i> .....	117
4.2 O caminho metodológico.....	121
4.2.1 <i>A experiência realizada na Escola Técnica Estadual Rodrigues de Abreu</i> ....	125

4.2.2 <i>A experiência do Círculo literário de Terra sonâmbula no IFMT de Primavera do Leste</i> .....	133
4.3 As experiências literárias: encontros e desencontros .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>173</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Como é possível relembrar as memórias literárias escondidas em gavetinhas do tempo e do espaço? Isso se dá somente com as experiências significativas que marcaram e reavivaram nosso repertório cultural e, assim, permitem que sejam revisitadas.

Desde a primeira lembrança de tentar ler um mundo estranho e encantador, ainda na primeira infância, passando pelas descobertas escolares até a formação profissional foram inúmeras gavetinhas que o tempo e as experiências reservaram para mim. No entanto, o mundo se abriu diferentemente quando comecei a antiga 5ª série, hoje o que chamamos de ensino fundamental II.

Conheci a biblioteca da escola. Essa foi uma experiência única! Não era muito grande, era aberta aos alunos e convidativa, porém, tínhamos medo do “bibliotecário”. Na verdade, era um professor de geografia, um senhor sério e estranho aos nossos olhos. Sempre de paletó, lendo e cuidando dos livros com muito carinho. Hoje acredito que ele representava a figura de um “guardião de livros”. Entretanto, ele não gostava de brincadeiras, de falatórios e tentava nos ajudar sempre que íamos fazer algum trabalho e consultar a enciclopédia *Barsa*.

Nesse lugar descobri o prazer de ler. Gostava de ficar ali no intervalo das aulas. E li muito. A coleção *Para gostar de ler* foi muito importante, com as narrativas curtas pude tomar fôlego para as demais. Lembro-me dos livros de Sidney Sheldon, dos quais gostava imensamente: *O outro lado da meia-noite*; *A ira dos anjos*; *Se houver amanhã*. Assim como os livros de Paulo Coelho: *O alquimista*, *Brida* e *Diário de um mago*. Sei que li muito e gostava de tê-los por perto, mas não consigo rememorar com clareza os detalhes. Acho que confundo as histórias... também, já faz bastante tempo! Confesso certa felicidade clandestina ao compartilhar minhas experiências de leitura que deixaram marcas nessa fase da vida.

No tempo do Ensino Médio, as mudanças foram inevitáveis, a escola já era outra, o período noturno de estudo era exaustivo, mas a biblioteca era inesquecível. Parecia cenário de filme antigo, um local muito intimista, ficava no sótão do prédio. Havia uma escada de madeira, onde esperávamos o momento de sua abertura durante o intervalo das aulas. Então encontrei Clarice Lispector, Fernando Sabino, José de Alencar, Carlos Heitor Cony, Machado de Assis, Castro Alves.

Senti-me capaz de me aproximar de outros autores e de outras histórias e o curso de Letras poderia me proporcionar novos encontros, novas experiências. Creio que isso ocorreu durante muitos anos, e, principalmente, quando me deparei com a tarefa de atuar, de certa forma, na apresentação de obras e autores para muitos alunos. Mas como eu poderia estreitar os laços entre eles?

Ao retomar os estudos no curso de mestrado em Letras, em 2014, busquei respostas para minha questão. Desejava aprender, pesquisar, compreender determinadas questões inerentes à prática profissional. Nessa época conheci e me encantei pela Literatura africana de Língua Portuguesa, especialmente com obras e autores de Angola e Moçambique.

Os primeiros passos como pesquisadora, sem perder de vista a professora, resultaram a dissertação intitulada *Palavras entrelaçadas: Evidências de discurso de resistência em alguns textos da Literatura de Língua Portuguesa de Universo Infantil* (2014), explorando as obras *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto; *Ynari: A menina de cinco tranças*, de Ondjaki; e, por fim, *A menina de lá*, de Guimarães Rosa.

Embora a temática contemple o universo infantil, o fascínio pelos textos foi o poder da palavra e a maneira como essas experiências de leitura poderiam promover encontros possíveis com um público diverso. A partir de então, surgiram questionamentos em relação a minha prática docente e quais eram as experiências construídas pelos leitores em formação, especialmente os leitores do ensino médio. Isso foi o que me motivou a escrever um projeto de doutorado e continuar efetivamente o trabalho de pesquisa e formação profissional.

Acredito que seja necessário informar aos leitores uma breve contextualização da relação entre a prática profissional e a pesquisa, pois seu elo é a natureza deste texto. Em 2010, comecei a lecionar na Escola Técnica Estadual Rodrigues de Abreu (ETEC), para turmas de ensino médio e técnico, onde permaneci até 2019. Em 2020, iniciei as atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), em Bambuí, mas, infelizmente, naquele momento as condições para exercer o trabalho foram alteradas devido à pandemia causada pelo novo vírus Sars-Cov-2 (COVID 19). Permaneci um mês em sala de aula, quando inesperadamente fomos avisados da suspensão das atividades pedagógicas presenciais.

Seguindo as resoluções do Conselho Nacional de Educação e as normativas governamentais, nenhuma atividade presencial com os alunos era possível, pois

todos deveriam seguir alguns protocolos sanitários e evitar aglomerações. Nesse momento, houve grande preocupação sob vários aspectos, pessoais, profissionais, e também, aqueles relacionados à finalização desta pesquisa, a qual previa o encontro presencial com os alunos a fim de que as experiências de leitura fossem compartilhadas.

Houve uma guinada nos planos de trabalho e a primeira tentativa de coleta de dados, por meio de ferramentas e plataformas digitais, ocorreu em parceria com os colegas da ETEC Rodrigues de Abreu. A segunda tentativa no IFMG de Bambuí não foi possível, pois os fatores que prejudicaram milhares de alunos no Brasil ficaram evidentes para muitos alunos: falta de acesso à internet; falta de equipamentos; a necessidade de trabalhar para colaborar com as despesas familiares; entre outros. Embora tenham ocorrido ações institucionais para sanar parte das dificuldades, o tempo foi o principal alçôz para as ações planejadas.

Em abril de 2021, um fator de cunho particular causou outra mudança de planos, pois me transferi para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), na cidade de Primavera do Leste. Novos alunos, novo contexto de trabalho, mas inseridos ainda no cenário de pandemia. Pela primeira vez, não conheci os alunos pessoalmente, praticamente não os vi, não sei como acompanhavam as aulas. Foi um desafio! Como seria possível realizar a pesquisa? Qual seria a participação? Quais dados eu poderia analisar? Mais desafios... Mas adianto, caro leitor: Sim, foi possível! Talvez não o que planejamos dois anos antes, no entanto, fomos forçosamente atualizados, envolvidos pela tecnologia, e sem perder de vista a experiência que a leitura literária poderia proporcionar.

Partimos, portanto, das palavras para desvendá-las, descobrir os sentidos, construir interpretações e vivenciar experiências, ações possíveis por meio da leitura, principalmente a leitura literária, pois a leitura literária estabelece um jogo com o leitor, explorando a imaginação, a criatividade e o caráter ficcional dos textos que se revelam no ato de ler.

Ao compreender as palavras e construir os sentidos advindos da leitura literária, é preciso tomar como elemento fulcral na formação do sujeito e da sociedade a importância da arte, especialmente da arte literária, pois é uma das maneiras encontradas pela sociedade para manifestar seus pensamentos, seus sentimentos e suas críticas, muitas vezes, subvertendo a própria linguagem, encontrando caminhos distintos para a compreensão do mundo.



O verso do poeta Manoel de Barros (2003): “Uso a palavra para compor meus silêncios” exemplifica a singularidade do caminho construído por meio da leitura literária, reiterando a definição de Mikhail Bakhtin:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (2004, p.99).

O sentido a ser construído pelo leitor é consequência das suas maneiras particulares de perceber o mundo que o rodeia à guisa das palavras, das imagens, das sensações, enfim, de suas vivências. São as experiências de leitura, por meio das palavras, que podem se apresentar com diferentes sentidos cada vez que o leitor as visita e as revisita, em diferentes momentos e circunstâncias.

Concordamos com Jorge Larrosa, quando este afirma que a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões e, ao ocorrer, tem sempre uma dimensão de incerteza:

A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas; a única coisa que se pode fazer é cuidar para que se deem determinadas condições de possibilidade: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. [...] e se for experiência, não será a mesma para todos (LARROSA, 2002, p.146-147).

Entendemos a literatura como experiência, acontecimento e exercício de criação ficcional. É a representação artística, por meio das palavras, que revela uma realidade, bem como a interação dos seus agentes.

Para Jonathan Culler (1999, p. 47), “A literatura é o ruído da cultura assim como sua informação. É uma força entrópica assim como um capital cultural. É uma escrita que exige uma leitura e envolve os leitores nos problemas de sentido.” Então, acreditamos que a literatura permite explorar o mundo, olhar com outros olhos, conhecer outros lugares, reagir de diversas maneiras, sendo um caminho necessário para despertar no homem outras formas de conhecimento. Além disso, ao participar tão intensamente da vida humana e transgredir as estruturas socialmente definidas, em busca de um conhecimento inédito ou peculiar para cada sujeito, a literatura se ajusta aos modelos e rompe paradigmas quando não se adequa mais a algum modelo existente.

Ao longo do tempo, a literatura ocupou seu lugar na sociedade. Especialmente nesta discussão, destacamos o espaço da escola, cuja organização

definiu que o ensino da literatura se acomodasse nas práticas escolares. Ao refletirmos sobre as questões da prática de leitura do texto literário, sobretudo a inserida na prática escolar, consideramos que a experiência de leitura literária deve ser considerada um desafio constante em virtude das circunstâncias movediças do mundo contemporâneo.

Para ampliar a leitura, sobretudo aquela praticada em sala de aula, é preciso perceber que os indivíduos se inserem em um grupo, com aspectos culturais muito peculiares, no qual cada um pode realizá-la sob diferentes perspectivas e baseados em sua experiência de mundo, de acordo com Paulo Freire (2001).

À escola, em grande parte, cabe a tarefa de proporcionar as experiências literárias na formação de um sujeito leitor; bem como, apresentar elementos que constituam a identidade social e cultural. De acordo com Pierre Bourdieu:

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns (2005, p.207).

Assim, refletir sobre o ensino de literatura é essencial para a amplitude cultural, a fim de situar o sujeito em diversas épocas e sociedades, por meio de experiências literárias construídas no âmbito escolar. Refletir sobre as práticas de leitura literária na escola é, antes de tudo, compreender as possibilidades que se abrem essencialmente nesse contexto.

Acreditamos nas oportunidades que se apresentam na escola, por meio da mediação dos professores, da relação que se constrói com a literatura durante os anos de passagem pelos bancos escolares e, principalmente, a partir dessas relações, cremos na formação crítica e autônoma do leitor, do sujeito, do cidadão.

Essas afirmações iniciais podem apresentar uma posição reconhecida por muitos especialistas, pois carregam a crença de vários professores, alunos, pesquisadores, cidadãos comuns de que a escola tem um papel fundamental na aproximação do sujeito com os textos literários. A leitura literária, inúmeras vezes intrínseca à vida escolar, permite abrir janelas e construir pontes; possibilita repensar a posição do sujeito no mundo; amplia horizontes; ainda assim, mesmo com tantos benefícios, encontramos cenários em que não se valoriza essa atividade.

Isso nos motivou a rever questões relacionadas tanto à prática docente quanto às experiências construídas pelos leitores em formação. Algumas

inquietações persistiram: Por que a leitura de textos literários é algo tão cansativo para alguns alunos? Por que as leituras literárias no Ensino Médio configuram para muitos um fardo necessário de carregar até as provas de vestibulares e ENEM? Por que a historiografia literária no Ensino Médio é apresentada como o conteúdo de literatura e a experiência com o texto literário permanece relegada? Por que as obras consideradas clássicas são tão difíceis para os alunos e as obras contemporâneas permanecem desconhecidas? Por que muitos alunos desconhecem as obras literárias de língua portuguesa dos países africanos se existe uma lei que determina a inserção da cultura, história e literatura desses países?

Certamente muitos desses questionamentos já perturbaram inúmeros pesquisadores e teóricos durante décadas e, por conseguinte, algumas contribuições nortearam as práticas docentes indicando rotas teóricas. Nós, professores, estudamos algumas, aplicamos tantas outras, continuamos preocupados com as condições da escola, as diretrizes educacionais, e alguns obtêm êxito nessa jornada. Mas, no final, o que restará da literatura na formação desses alunos? Quais as memórias literárias que permanecerão? Quais as possibilidades de abrirem janelas e conhecerem outros lugares possíveis por meio de suas experiências literárias?

Poderíamos discorrer neste trabalho apenas sobre as angústias que permeiam a prática docente, contudo essa abordagem é apresentada de forma crítica e reflexiva por vários pesquisadores que se detiveram na análise, descrição e interpretação das práticas de leitura (CEREJA, 2005; OLIVEIRA, 2013). Tentaremos percorrer outro percurso, pois se pretende ouvir o outro, o leitor, as suas experiências, as maneiras como se aproximaram da literatura, como a deixaram adentrar em suas vidas.

Inerente à prática da leitura literária na escola, fica estabelecida a relação professor-aluno, mediador-leitor. Mas o que é possível indagar sobre esse leitor durante suas experiências de leitura? Concordamos com Paulo Freire quando ele afirma que: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Portanto, a construção desse leitor, desse sujeito, vai além da literatura como conteúdo escolar, deve promover sua comunhão com o mundo.

Também entendemos que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz

transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2000, 37). Por isso, o comprometimento com a prática é essencial para que as experiências de leituras literárias possam ressignificar as experiências históricas.

A fim de especificar essa problemática, por ora caleidoscópica, apresentamos alguns encaminhamentos para a definição do objeto de pesquisa. Parte-se do pressuposto da importância da literatura na formação do ser humano, de seu aspecto essencial de humanização, conforme ensina Antonio Candido (2011). Portanto, a leitura literária é um direito de todos os cidadãos. Logo, deve ser compreendida como um dos pilares para a formação do sujeito.

A partir dessa perspectiva, concordamos com as pesquisadoras portuguesas Margarida Morgado e Maria Natividade C. Pires (2010, p.17), as quais apontam a necessidade de se “(Re)pensar a literatura à luz das grandes transformações socioculturais e econômicas das sociedades atuais e em particular da necessidade de configurar práticas de interculturalidade pela leitura”.

Assim, consideramos a leitura como pilar na construção do sujeito, conforme Antonio Candido, e as ações para subsidiar essa prática devem levar em conta que os leitores atuais estão inseridos em uma sociedade global. Entretanto, com suas características culturais, espaciais, econômicas, religiosas, enfim, particulares, mas imersos nas relações dinâmicas do mundo globalizado.

Dessa forma, a literatura pode estabelecer esse elo entre o global e o local. A partir dessa visão dialética, é possível elencar os seguintes aspectos: a literatura amplia os horizontes de formação humana; a perspectiva intercultural perpassa as diferentes sociedades do mundo globalizado; é fundamental compreender, nas experiências literárias, como se constituem os princípios de alteridade que permeiam as relações, assim como as circunstâncias históricas e culturais também imbricadas nessas relações.

Para a análise dessas experiências, visando à discussão de algumas preocupações anteriormente compartilhadas, parte-se do pressuposto de que a leitura realizada por jovens leitores, alunos de ensino médio, de obras do século XX, especificamente de obras contemporâneas africanas de língua portuguesa, possa contribuir para que as experiências de leitura sejam construídas de modo dialético, intercultural e formativo.

A presente pesquisa é uma investigação de abordagem qualitativa, indutiva e etnográfica, no entanto, perpassam nela aspectos da pesquisa-ação em sua constituição. O *corpus* foi constituído pelo registro verbal das experiências de leitura literária dos participantes. Delimitaram-se, para esse contexto de pesquisa, alguns elementos necessários para recorte, definição e análise do *corpus*. A investigação com os jovens leitores de ensino médio se justifica tanto pela experiência docente por mais de uma década com esse nível de ensino, quanto por leituras de pesquisas que evidenciam a precária formação do leitor ao finalizar a etapa de estudos no ensino médio, como por exemplo, os resultados indicados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) referente ao ano de 2018<sup>1</sup>, evidenciando que 50% dos jovens brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência em leitura em relação ao nível de escolarização.

Além disso, o recorte desse público limitou-se a alunos do ensino médio integrado a cursos técnicos de escolas públicas que oferecem a modalidade de ensino profissional integrado. Alguns fatores para essa escolha foram: a prática docente nesse segmento; a organização legal para o desenvolvimento das atividades educativas, pois é uma modalidade de ensino que privilegia a formação profissional; a visão e a missão das escolas técnicas; o desempenho dos alunos egressos em vestibulares e ENEM.

O universo da pesquisa transcorreu na ETEC Rodrigues de Abreu, na cidade de Bauru, e no IFMT, campus de Primavera do Leste. Certamente os diferentes contextos permitiram uma análise comparativa e diversa dos registros, tendo em vista aspectos particulares da realidade dos participantes.

A seleção da obra literária se deu por alguns critérios que, por ora, serão sucintamente apresentados, dos quais destacamos principalmente os fatores que evidenciam as questões dialéticas atuais e contemporâneas sobre a alteridade, história e cultura.

A obra *Terra sonâmbula* (1992)<sup>2</sup>, de Mia Couto, apresenta fatores culturais, espaciais e históricos distantes do contexto do público leitor brasileiro. Escrita em

---

<sup>1</sup> Resultados da pesquisa realizada sobre a proficiência de leitura de jovens estudantes, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso: 15 jul de 2020.

<sup>2</sup> A edição utilizada neste trabalho, conforme indicada na referência, é de 2015.

língua portuguesa, merece atenção à sua construção narrativa e estética inovadoras; foi elencada em listas de leituras obrigatórias e/ou sugeridas para o vestibular e ENEM, fator que interfere na finalidade da leitura.

Por fim, a escolha dessa obra diz respeito a duas indagações apresentadas anteriormente: a primeira refere-se à sua contemporaneidade; a segunda refere-se à questão legal, pois é uma obra que encontra o respaldo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais estabelecem que as culturas africana e indígena devem ser trabalhadas na escola.

Esse amparo legal não justifica essencialmente a leitura dessa obra ou de tantas outras, porém, revela a importância de promover o acesso a elas. Tentaremos evidenciar como as leituras de uma obra africana de língua portuguesa, considerando as experiências prévias e aquelas que são constituídas durante o processo de leitura, podem demonstrar aspectos relacionados à alteridade e à diversidade, levando em conta os fatores histórico-culturais.

A contribuição desse estudo para o campo científico baseia-se na perspectiva de um modo de leitura intercultural que os sujeitos deverão ter sobre a sua experiência de leitura para que possam exercer também o papel de críticos incluindo as questões dialéticas como o local e o universal, identidade e alteridade, homem e humanidade estão aparentes e são redefinidas a cada leitura.

A partir dessas considerações iniciais, o objetivo geral desta pesquisa é demonstrar a relação entre a leitura literária e a educação intercultural, por meio da leitura de uma obra africana de língua portuguesa, estabelecendo relações dialéticas pautadas na alteridade, na história e na cultura constituintes das experiências literárias de jovens leitores. Para tanto, alguns desdobramentos são descritos, tendo em vista a necessidade de trilhar etapas distintas para o cumprimento desse objetivo:

I - Analisar a obra *Terra Sonâmbula* a partir do viés da interculturalidade e apontar aspectos dialéticos na construção da narrativa indicando possíveis associações às experiências de recepção do leitor;

II- Evidenciar as contribuições do modelo de leitura baseado na educação intercultural por meio das experiências de leituras dos alunos;

III- Verificar, por meio das experiências de leitura literária dos alunos, o reconhecimento de aspectos dialéticos em sua recepção e, conseqüentemente, as

relações estabelecidas pelo viés da educação intercultural, evidenciando, dessa forma, a constituição de comunidades de leitores inseridos nas escolas técnicas.

Pretendemos confirmar a hipótese de que a relação entre literatura e interculturalidade favorece experiências de leitura literária que enfatizam alteridade, diversidade, cultura e história ampliando os horizontes de leitura de uma comunidade de leitores a fim de ampliar as experiências de leitura na recepção de obras africanas de língua portuguesa.

Além disso, para que essa relação aconteça foi imprescindível promover ações por meio da instituição escolar, não só durante as aulas, tendo em vista a sua importância para apresentar a literatura aos alunos, mas com atividades como um clube de leitura ou, especialmente em nosso contexto, uma rede de leitura por meio de ferramentas digitais que proporcionam a interação entre os leitores.

Para validar essa hipótese, o caminho de construção da pesquisa foi fundamentado em três pilares: a educação literária e a educação intercultural; a leitura literária e a análise das obras sob o viés da interculturalidade; e a experiência de leitura dos jovens.

A constituição desse percurso apresenta a seguinte organização, além deste tópico inicial: quatro capítulos e as considerações finais. Seguem suas descrições sucintamente.

O primeiro capítulo – *A perspectiva da educação intercultural atrelada à educação literária* – aborda a relação entre literatura, interculturalidade e escola. Para isso, recorreremos às contribuições Vincent Jouve, Regina Zilberman, entre outros, para trilhar o caminho da educação literária na escola e, em seguida, apresentar as questões que abarcam a interculturalidade, retomando alguns conceitos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, além das contribuições de James Banks sobre o multiculturalismo.

O capítulo subsequente – *A perspectiva oficial: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular* – destaca o percurso histórico das normatizações curriculares que incluem as questões sobre a pluralidade cultural e a literatura, sobretudo, a orientação instituída sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Americana e Afro-brasileira e Indígena a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas implicações no espaço escolar. Destacamos ainda uma breve inserção das obras africanas de língua portuguesa no contexto brasileiro.

O terceiro capítulo – *Um modo de ler sob o viés da interculturalidade* – apresenta o modelo de leitura das pesquisadoras Maria Morgado e Maria Natividade Pires baseado na educação intercultural e a análise da obra *Terra sonâmbula*. Fundamentamos as discussões na esteira da Teoria da Literatura, sob a perspectiva de Antonio Candido e nos Estudos culturais e Pós-coloniais, a partir das contribuições de Stuart Hall, Edward Said e Homi Bhabha.

O último capítulo – *Encontros: as experiências de leitura literária* – apresentamos os encontros teóricos e práticos para confirmar que a relação entre a literatura e interculturalidade ampliam as experiências literárias e contribuem para a formação de uma comunidade leitora. A partir do modelo de leitura de Margarida Morgado e Maria Natividade Pires (2010) e do letramento e paradigma literário de Rildo Cosson, elaboramos uma perspectiva de letramento literário pelo viés da educação intercultural.

Destacamos ainda, o percurso metodológico para as análises dos registros de experiências literárias que foram pautadas nos estudos da Estética da Recepção e Teoria do Efeito Estético, considerando as contribuições de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, respectivamente; além das contribuições de Maria da Graça Bordini e Vera Teixeira de Aguiar sobre o Método Receptional.

Nas considerações finais confirma-se nossa hipótese ao sugerirmos uma perspectiva de promoção da leitura literária a partir do viés intercultural. Constatamos que a perspectiva intercultural orientou a construção de ações educativas capazes de oferecer situações diversas, as quais possibilitaram a compreensão do mundo a partir de diferentes realidades e contextos.

Isso ocorreu por meio da constituição de uma rede de leitura literária permitindo, por intermédio da escola, igualar condições de acesso à obra aos participantes, promover debates, intermediar diferentes pontos de vista, reconhecer os saberes do texto e do leitor. As experiências de leituras foram perpassadas pelas dimensões estéticas, históricas, culturais e plurais.



## 1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ATRELADA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A arte, de forma geral, é uma das maneiras encontradas pela sociedade para manifestar seus pensamentos, sentimentos e críticas. Por meio dela, a sociedade se reconhece e se reinterpreta ao longo dos tempos, observando os traços de história e cultura delineados nas variadas manifestações artísticas. Para Antonio Candido,

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar (2006, p.53).

A arte literária, especificamente, por meio do texto literário, oferece um caminho para várias experiências de leitura e de conhecimento. Caminho pelo qual se amplia e se intensifica a leitura de mundo, pois trabalha com a imaginação e seu caráter ficcional, estabelecendo um jogo com o leitor.

As linhas entrelaçadas pelo autor são constituídas fio a fio, a fim de representar ou transpor o real para o ilusório, a ficção. Mas é a experiência de leitura de cada leitor que desvenda as artimanhas do tecido literário, conduzindo-o por linhas que vão se entrelaçando no momento em que ele se dispõe a apreciar o texto. Para Mikhail Bakhtin:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (2004, p.42).

Assim, a abordagem da literatura como arte da linguagem ampliou discussões, conceitos e teorias distintas ao longo do tempo, possibilitando conhecimento e relações importantes não apenas para os teóricos, mas também, para aqueles leitores que puderam ter contato com a literatura e aprender por meio dela.

No século XIX, de acordo com Vincent Jouve (2012), a preocupação com as condições estéticas tornou-se inerente à literatura; e a definição de belo balizou as caracterizações para analisar o que seria literatura. No século XX, a materialidade literária tornou-se alvo de distintos estudos e pontos de vista sobre a sua natureza e função. Nas primeiras décadas do século XX, uma concepção objetiva de literatura disseminou-se nos estudos literários por meio do Formalismo Russo, do New Criticism e da Estilística. Para Eagleton (2006, p.10) “a essência do literário era o tornar estranho”.

Segundo Vincent Jouve (2012), um dos modelos aplicados para analisar o que era literatura foi o conceito formalista de literariedade, o qual Gérard Genette classificou de duas formas: constitutiva e condicional. De acordo com Jouve (2012), um texto é literário por respeitar as regras de um determinado gênero; é literário por apreciação subjetiva. No entanto, a noção de literariedade constitutiva pode ser questionada, tendo em vista que “a ideia segundo a qual ela permitiria a identidade literária sem recorrer ao juízo de valor é discutível [...], pois elas perpassam pelos juízos coletivos de valor”; além disso, “a aplicação mecânica de regras nunca foi suficiente para gerar uma obra de arte” (JOUVE, 2012, p.31-2).

As discussões sobre as peculiaridades da literatura ampliam-se, especialmente a partir da década de 1960, momento em que a esfera do texto deixa de ser o cerne das análises e modelos, e a esfera do leitor é reconhecida como essencial. Assim, com as contribuições da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção as mudanças de paradigmas, do texto ao leitor, são essenciais para novas leituras e parâmetros de análises e discussões. Para Antoine Compagnon:

as definições de literatura, segundo sua função, parecem relativamente estáveis, quer essa função seja compreendida como individual ou social, privada ou pública. Aristóteles falava de *khatharsis* (catarse), ou de purgação, ou de purificação de emoções como o temor e a piedade. É uma noção difícil de determinar, mas ela diz respeito a uma experiência especial de paixões ligadas à arte poética. Aristóteles, além disso, colocava o prazer de aprender na origem da arte poética: instruir ou agradar, ou ainda instruir agradando, serão as duas finalidades, ou a dupla finalidade, que também Horácio reconhecerá na poesia, qualificada de *dulce et utile* (2006, p.35).

Ao resgatarmos a ideia de Aristóteles, é possível reconhecer o fenômeno da arte da palavra, em relação à sua função; no entanto, quanto à sua diversidade, as contribuições teóricas evidenciaram a questão problemática que estava imposta.

Outras questões sobre a natureza e a função da literatura foram abordadas por René Wellek e Austin Warren, a fim de delimitar o que é, ou melhor, o que não é literatura. Os críticos apontaram que a linguagem literária “não apenas formula e expressa o que diz, mas também quer influenciar a postura do leitor, persuadi-lo, e, por fim, modificá-lo” (1970, p.15).

A modificação provocada pela linguagem literária afeta a percepção do leitor em relação ao modo como ele reage a situações reais, pois é capaz de reorganizar seus pontos de vista e reordená-los diante de novos contextos. No entanto, é preciso destacar a dimensão que a obra literária pode atingir pela noção de seu valor artístico. Segundo Jonathan Culler:

O que diferencia as obras literárias dos outros textos de demonstração narrativa é que eles passaram por um processo de seleção: foram publicados, resenhados e reimpressos, para que os leitores se aproximassem deles com a certeza de que os outros haviam considerado bem construídos e “de valor” (1999, p.33).

Culler retoma um dos aspectos apontados por Wellek e Warren, sobre o que diferencia a obra literária de outros textos, pois segundo esses autores, nem todo texto impresso seria literatura, e tampouco poderíamos limitá-la somente aos “grandes livros” (1999). No entanto, para esse impasse, a noção de valor foi considerada, já que excluir impressos generalistas e, instituir critérios para definir os aspectos estéticos das grandes obras, observando o seu valor estético, demonstra uma oposição à forma generalista para classificar o que era literatura.

A compreensão do valor de uma obra perpassa por dois fatores, conforme pondera Jouve (2012), pois estaria relacionada ao valor estético, aquilo que remete ao sentimento do belo; e ao valor artístico, aquilo que designa nossa relação com a obra de arte, dos saberes que a obra veicula. O valor literário é constituído pela riqueza semântica em que manifesta suas particularidades na obra de arte. Para Jouve:

A arte verbal – cuja matéria é o conjunto de representações em que se fundamenta a linguagem – apresenta ao mesmo tempo uma vantagem qualitativa (ela é tomada diretamente do pensamento) e quantitativa (remete a uma multiplicidade de conteúdos) (2012, p.117).

Entretanto, é necessário considerar os apontamentos de Jouve (2012) sobre as modificações sofridas ao longo dos tempos ao questionar o valor de uma obra, e nesse contexto as contribuições dos estudos literários são imprescindíveis, tanto para “identificar conteúdos expressos de maneira indireta ou oblíqua; quanto para

trazer informações (estéticas, culturais, históricas) que permitem devolver a uma metáfora morta o poder de uma metáfora viva” (JOUVE, 2012, p.132).

Antonio Candido, ao elaborar a noção de sistema literário, o qual está associado aos leitores e a natureza social do literário, resgata a própria caracterização da literatura enquanto manifestação cultural e modifica os paradigmas dos estudos literários no Brasil em meados do século XX. Observa-se que a opção realizada por Candido foi por um método histórico e estético que articula forma literária, artística e estrutural, social e histórica. Para o crítico,

A palavra seria pois, ao mesmo tempo forma e conteúdo, e neste sentido a estética não se separa da linguística. Mas, justamente porque é uma comunicação expressiva, a arte pressupõe algo diferente e mais amplo do que as vivências do artista. Estas seriam nela tudo, se fosse possível o solipsismo; mas na medida em que o artista recorre ao arsenal comum da civilização para os temas e formas da obra, e na medida em que ambos se moldam sempre ao público, atual ou prefigurado (como *alguém* para quem se exprime *algo*), é impossível deixar de incluir na sua explicação todos os elementos do processo comunicativo, que é integrador e bitransitivo por excelência (CANDIDO, 2006, p.32).

Ao recorrer ao arsenal comum da civilização, o artista, assim como propõe Candido, aventura-se na árdua tarefa de integrar valores comuns da sociedade ou acentuar as peculiaridades e diferenças entre uns e outros. Mesmo sendo processos distintos, eles dependem da socialização do homem para a construção da arte (CANDIDO, 2006). Ademais, a experiência de leitura é fatalmente dual, pois, assim como toda experiência humana, é “ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo” (COMPAGNON, 2006, p.164).

Além disso, são intrínsecos à natureza da literatura três aspectos essenciais, de acordo com Antonio Candido: a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; o constituir-se como forma de expressão e como forma de conteúdo. Embora a obra seja pessoal e única, a literatura por sua vez,

é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão dos meios expressivos (a palavra, a imagem) e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento para chegar a uma “comunicação” (CANDIDO, 2006, p.146).

Atrelamos ao posicionamento de Antonio Candido, além da dimensão coletiva que permite a interação, as considerações de Terry Eagleton:

Portanto, o que descobrimos até agora [...] é que os juízos de valor que constituem a literatura são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder, sobre outros (2006, p.24).

Dessa forma, o aspecto da coletividade é inerente à escolha dos grupos sociais os quais utilizam essa comunhão para manter ou rever juízos de valor que são historicamente variáveis, levando em consideração as características do tempo e do espaço a que pertencem com intuito de manter as relações de poder.

Nessa retomada sobre a importância da arte na vida de cada indivíduo, conseqüentemente, na vida em sociedade, tentamos apontar a contribuição da arte literária na formação social e cultural, o valor estético atribuído à literatura ao longo dos anos e, sobretudo, a necessidade da experiência literária a fim de ampliar perspectivas distintas sobre o mundo.

### **1.1 A educação literária: breve percurso**

Ao refletir sobre as questões inerentes à literatura e sua relação com a educação escolar, rememoramos inicialmente as experiências longínquas e, por vezes, inquietantes não apenas desta professora leitora, mas de vários leitores que tiveram e têm contato com a arte da palavra por meio dos espaços e das atividades escolares. As lembranças geralmente marcam um período de descobertas e proporcionaram ou não, em certa medida, as escolhas e gostos literários do leitor.

As lacunas ou a ausência da literatura também são revestidas de marcas, invisíveis para muitos, mas que causaram um distanciamento da possibilidade de aprender a reconhecer o outro, reconhecer-se, identificar-se com questões humanas evocadas pela arte.

Há décadas a literatura e a escola mantêm uma tensão em relação à natureza e finalidade do texto literário. Atualmente, a questão se intensifica, tanto pela necessidade de reconfiguração da escola quanto pelos meios que as experiências literárias podem ocorrer além dos muros escolares. No entanto, acreditamos que mesmo ocorrendo transformações, necessárias e inevitáveis, à escola ainda cabe certa responsabilidade de aproximar a literatura, suas experiências e seus saberes, aos sujeitos, alunos e leitores em formação.

Resgatamos um itinerário histórico, em linhas gerais, desde a Antiguidade Clássica, a relação entre a literatura e a escola foi se organizando de forma a atender aos objetivos educacionais de uma determinada época e sociedade, estabelecendo a necessidade da leitura e escrita, e restringindo-se à classe privilegiada, sobretudo, aos meninos. Nesse contexto, aproximadamente no século V a.C., a escola era destinada a meninos entre 10 a 14 anos, e os conteúdos necessários à sua formação relacionavam-se a linguagem, literatura, aritmética e atletismo.

Durante os séculos V a III a.C., houve uma mudança na organização escolar, as crianças passaram a frequentar a escola por volta dos 6 ou 7 anos, e a técnica de memorização era utilizada. A literatura, mais especificamente a poesia, era relacionada a uma prática do cotidiano, pois constituía uma manifestação da linguagem e, ao ser aprendida e reproduzida, poderia constituir o cânone delimitando os objetivos de ensino.

Já na Idade Moderna, no final do século XVIII, com o surgimento do romance moderno como um novo gênero literário, os limites são ultrapassados, pois além da popularização por meio da imprensa, atingindo diretamente o público feminino, outro aspecto importante foi que o público juvenil passou a ser alvo, no século XIX da literatura “instrutiva e literária”, conforme aponta Anne-Marie Chartier (2006). A publicação de manuais tornou-se necessária para a escola, privilegiando o caráter pedagógico, mas as leituras deveriam divertir o leitor. Percebe-se a estranha relação entre a narrativa ficcional e o texto instrucional:

[...] esses dois campos que aparentemente deviam permanecer separados por causa dos conteúdos tratados e pela forma de escrita que requerem, acham-se estranhamente entremeados na literatura juvenil, no momento em que essa faz a fortuna do mundo editorial (CHARTIER, 2006, p.62).

Outrossim, a relação entre os saberes científicos e a literatura foi explorada por autores e editores visando ao público juvenil, principalmente a partir de 1860, com publicações que exploravam tanto a educação quanto a recreação, como as obras de Julio Verne, evidenciando o gênero de “ficção científica”, tornando-se um filão para o mercado editorial.

No Brasil do século XIX, a formação escolar era restrita, e as obras de caráter instrucional e pedagógico tornaram-se afeitas à sociedade burguesa. No entanto, os clássicos europeus das histórias fantásticas e histórias de aventuras, por exemplo,

ao serem traduzidos para o português, ampliaram as possibilidades de diversificação das obras literárias para o público infantil e juvenil, mesmo assim, em consonância com os interesses da sociedade burguesa e capitalista. Para Regina Zilberman (2009):

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar (2009, p.11-12).

Embora a finalidade da escola, especialmente no século XIX, fosse a transmissão de regras e princípios para a formação de cidadãos, para que estes dominassem o código verbal, havia a formação de bons leitores, segundo Zilberman (2009). Além disso, a autora enfatiza um contraponto com a escola do século XX, a qual permaneceu arraigada a uma “lógica retroativa” (2009, p.15).

Particularmente no Brasil, apenas na década de 1970, a escola passou a ser para todos, quando houve mudanças em relação à concepção de ensino, uma nova legislação foi imposta e foram introduzidos autores contemporâneos. Diante desse panorama, houve um deslocamento das práticas adotadas e do objeto de estudo, pois “o estudo da língua e da literatura é substituído pela prática de textos [...]” (ZILBERMAN, 2009, p.16).

Para Neide Rezende (2013), as mudanças ocorridas na escola, após a entrada de teorias linguísticas, contribuíram para rever concepções de ensino arraigadas, mesmo assim, a perspectiva dominante no ensino da literatura fundamentou-se na historização, prevalecendo a sequência temporal, lista de autores, obras canônicas e as características formais e ideológicas, especialmente no ensino médio.

Na última década do século XX, as transformações foram acentuadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), oficializando diretrizes para a escola brasileira. A crítica de Regina Zilberman refere-se ao lugar que a literatura ocupa nesse contexto, distante do horizonte do estudante e ainda sacralizada pelas instituições, pois o aluno é preparado para ser alfabetizado e ler textos orais ou escritos, mas não para ler literatura. Segundo a autora:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder (ZILBERMAN, 2009, p.19).

É notório reconhecer que a autora defende a literatura como mecanismo de conhecimento e libertação, e que a escola tem um papel importante na (re)condução dessa tarefa ao considerar os aspectos sociais e econômicos, na tentativa de diminuir a desigualdade. Nessa perspectiva, segundo Zilberman (2009), se antes havia um lugar destinado à literatura, embora não na centralidade, atualmente, a literatura não ocupa lugar algum. Compartilham de posicionamentos similares Neide Rezende, Maria Amélia Dalvi e Rita Jover-Faleiros (2013), ao perceberem que a literatura na escola está relegada a lugar secundário, já que o espaço escolar ainda resiste a mudanças.

Mas como formar o gosto pela literatura e ensinar a apreciá-la? Essa é uma das questões que Vincent Jouve apresenta em seu livro *Por que estudar literatura?* (2012) e ressalta a inutilidade dessa tarefa se realizada de forma normativa. No entanto, é necessário observar que as obras literárias devem ser consideradas como objetos de linguagem por “exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo” e devem ser valorizadas, mesmo que, na escola, exista “o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas” (JOUVE, 2012, p.100).

O tempo passou, a sociedade se transformou, mas a literatura e a escola ainda estão em constante tensão. Se houve uma herança histórica e cultural impondo diretrizes, hoje é preciso descobrir como amenizar ou estabelecer uma relação mais próxima e transformadora. Para Marisa Lajolo (2018), a literatura “mudou de endereço”, analogia que reforça a necessidade de transformações, pois mesmo concebida na tradição da cultura ocidental, a literatura sofre ressonâncias de outras vozes que devem ser reconhecidas nos dias de hoje. Para Lajolo, a escola tem um importante papel nessa “literarização”, ou seja, deve valorizar as obras, valorizar os clássicos, pois possibilita levar ao extremo a ambiguidade da linguagem.



Literatura pode ser entendida como resultado de um uso especial de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome. No limite, ela encena a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser, pois participa de uma das propriedades da linguagem: a capacidade de simbolizar e de, simbolizando, simultaneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e do dos seres simbolizados (LAJOLO, 2018, p.47).

Segundo Annie Rouxel (2013), convém considerar alguns aspectos importantes relacionados aos métodos do ensino da literatura, como os que se referem à finalidade desse ensino, à definição de que literatura ensinar e, por fim, às contribuições teóricas recentes que configuram um novo quadro para discussões. Nesse sentido, Rouxel considera três pontos relevantes para discussão e que se modificaram ou foram passíveis de mudança nos últimos tempos: a concepção de literatura, a leitura literária e a cultura literária.

As mudanças de paradigmas que afetaram a concepção de literatura revelam que houve um deslocamento de uma literatura restrita e autotélica para outra que abrange o campo literário, os processos de produção e de recepção, além de uma “concepção transitiva da literatura como ato de comunicação” (ROUXEL, 2013, p.18).

Dessa forma, a leitura literária também apresenta reconfigurações, pois o leitor e a interação são levados em conta. O leitor modelo passa a ser considerado plural, leitor real, responsável pela atualização do texto do autor. Ademais, a postura distanciada transforma-se em um distanciamento participativo, o qual exige uma postura engajada.

A cultura, de forma geral, perpassa os dois pontos anteriores, especialmente a cultura literária, que para Rouxel é passível de oposições. Segundo a autora há uma dicotomia que marca a cultura literária como capital cultural, opondo-se à cultura literária interiorizada. As diferenças se dão em dois aspectos essenciais: a cultura literária como capital cultural visa à construção da identidade social, obedecendo a um inventário; a cultura literária interiorizada visa à construção de uma identidade singular, fundamentadas nas experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Para Pierre Bourdieu (2005), a escola tende a assumir uma função integradora, mas evidencia que “os indivíduos, ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino” (p.206). Assim, os indivíduos

compartilham um repertório comum situado na escola, em determinado tempo e espaço.

Pelo fato de que o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem serem completamente abolidos, o que assegura a continuidade da comunicação entre as gerações intelectuais. Não obstante, em todos os casos, os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração (BOURDIEU, 2005, p.209).

Apesar de haver a dicotomia mencionada por Annie Rouxel, entre o capital cultural, enfatizando a construção de uma identidade social e a cultura literária interiorizada, enfocando aspectos do indivíduo, é necessário considerar que, de acordo com Pierre Bourdieu,

[...] pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebe um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam. (2005, p.209).

A escola organiza um trajeto de obras culturais, e ao fazer isso define uma maneira canônica e hierarquizada, devido ao fato de a ordem de aquisição manter-se solidária à cultura adquirida. A escola é encarregada de comunicar esses princípios de organização e, para tanto:

[...] deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica. Assim, cada vez que a literatura torna-se uma disciplina escolar, constata-se a preocupação em “classificar”, conservar a transmissão de clássico (BOURDIEU, 2005, p.214).

Ao disciplinar a literatura, a escola segue critérios de seleção e direcionamento de leituras literárias que se ajustam aos modelos estabelecidos pelos programas e currículos escolares ao longo dos anos, a fim de se adequarem aos paradigmas de cada época, espaço e cultura. A partir dessas mudanças de paradigmas, a finalidade da educação literária é:

a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (ROUXEL, 2013, p.20).

Para tanto, a fim de atingir tal condição, segundo a pesquisadora Annie Rouxel é preciso compor um conjunto de ações que se debrucem sobre a instituição do leitor, inserido-o em uma comunidade interpretativa, partindo da recepção do leitor e considerando os saberes estabelecidos numa relação de tensão entre o texto e o leitor. Sabe-se que a leitura é uma prática que anseia pela responsabilidade de todas as instâncias educativas, torna-se então uma questão de preocupação política, social e cultural. Para Roger Chartier,

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos.(2001, p.240).

A relação entre a proposição inicial apresentada por Annie Rouxel e a relevância de ampliar a prática de leitura na escola, de acordo com Roger Chartier, orientam a discussão para a leitura de textos variados e presentes na contemporaneidade, tendo em vista a importância de ampliar a habilidade leitora com condições de reconhecer aspectos políticos e culturais a partir de suas leituras, muitas vezes, apresentadas no espaço escolar.

Outra ação necessária para cumprir a finalidade da educação literária refere-se à escolha das obras literárias, as quais devem apresentar diversidade, conduzir à experiência de leitura como conhecimento e acontecimento, além de explorar a alteridade. Por fim, a importância da mediação do professor, o qual deve exercer fundamentalmente o papel de sujeito leitor.

Não há como ignorar a importância da escola na formação dos leitores tampouco condenar ou demonizar todas as tentativas de se levar a literatura aos alunos. Para Magda Soares (2011), deve-se evitar a inadequada escolarização da literatura; acrescenta-se a essa afirmação a recomendação de João Wanderley Geraldi (2011) de não se utilizar o texto como pretexto para não simular leituras.

Para a pesquisadora Teresa Colomer (2007), é necessário privilegiar a leitura compartilhada, ou seja, a interação e a constituição de uma comunidade de leitores, tendo em vista que houve mudanças não apenas no contexto social, mas, sobretudo, no perfil dos adolescentes, jovens leitores. A educação literária tem o

intuito de promover às novas gerações a proximidade e a presença no campo do debate sobre a cultura, “na confrontação de como foram constituídas e interpretadas as ideias que a configuram” (2007, p.29). Observamos uma atitude ativa e política nessa concepção, pois demonstra uma construção de processos interpretativos dos leitores.

Para Neide Rezende (2013), as “aulas de literatura” são predominantemente aulas de história literária balizadas pelo livro didático. As pesquisadoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar sinalizam que:

À escola tradicional, assim descrita, opõe-se a escola sensível à diversidade, pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora. Soma de individualidades que interagem em grupo, mas afirmam suas particularidades sem, necessariamente, chegar a um consenso, os novos alunos leitores vão entrar em contato com objetos culturais múltiplos e, entre eles, o livro de literatura. Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais (1988, p.204).

Um dos problemas encontrados na escola, segundo Neide Rezende, não é apenas a resistência dos alunos, mas o tempo destinado à experiência literária, que é praticamente nulo. Se o sistema educacional ainda mantiver práticas estagnadas e currículos rígidos, as perspectivas que continuam balizando as práticas ainda centralizam a escolha curricular e a figura do professor como detentor do saber e não oferecem o necessário deslocamento do ensino de literatura para a leitura literária voltada ao aluno. Desse modo, para Vincent Jouve, a justificativa de estudar literatura torna-se fundamental, pois:

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (JOUVE, 2012, p.165).

É inquestionável a preocupação social que atinge a maneira de formar leitores e a parcela de responsabilidade que a instituição escolar desempenha sobre tal formação, pois ao oferecer o confronto, enriquece a existência, favorece o espírito crítico, reforça as capacidades de análise e reflexão, favorece a liberdade de juízo e o valor. O ato de ler é um processo de interação de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas

sociais. Por isso, deve ser significativo e propiciar uma maturidade ao leitor enquanto sujeito.

O posicionamento diante da relação estabelecida entre a instituição escolar e a leitura necessita de que alguns aspectos do processo histórico, subsídios sobre o surgimento da escola, sua função e sua real atuação sejam mencionados.

Acreditamos que a escola esteja distante de alguma neutralidade, pois, segundo Luiz Carlos Freitas (2003), foi construída por uma sociedade constituída pela égide da competição e é uma instituição que visa a atender às necessidades do sistema político-econômico. Além disso, inserindo-se em um processo histórico, os fatores tempo e espaço, ou seja, a sala de aula, adequaram-se e modificaram-se. No entanto, na sociedade capitalista a possibilidade de moldar um sistema de ensino não garantiu que se ensinasse tudo a todos.

Uma das questões difundidas no início dos anos 2000 foi o desenvolvimento de competências, função que deveria ser exercida pela escola. Para Perrenoud (2000), seria por meio das competências que o aluno mobilizaria saberes em situações específicas, possibilitando uma formação autônoma e crítica. Assim, desenvolver as competências em relação à leitura proporcionariam possibilidades de transformação, mas estas dependem de políticas públicas adequadas que privilegiem a leitura.

A leitura é uma atividade emancipatória (ZILBERMAN; SILVA, 1988), capaz de conduzir ao acesso a bens culturais, tornando-os manipuláveis quando se torna uma prática crítica e reflexiva. Dessa forma, oferece ao leitor experiências autônomas e contrariam, ou até mesmo rompem ideologias promovidas pelo Estado, buscando a democratização de suas ações, buscando um equilíbrio no processo de ensino.

A construção desse movimento dialético é essencialmente realizada pela linguagem, e a escola torna-se para isso um espaço primordial, pois nela o indivíduo se reconhece e reconhece os outros, colocando em prática as interações possíveis. Para Bakhtin (2004), a linguagem é uma forma de ação entre sujeitos. O ouvinte, com sua comunicação passiva, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva, pois o discurso só existe de fato em enunciações concretas, de modo que é para o outro que se constrói o discurso, evidenciando o caráter dialógico da linguagem.

A partir desse levantamento sobre o processo de leitura literária, desde a forma clássica ao entendimento do caráter dialógico da linguagem, por conseguinte, a promoção da interação entre o texto e o leitor, constatamos as adequações realizadas durante os séculos em relação à presença da literatura na escola.

Houve transformações significativas que atribuem ao leitor um papel essencial na prática de leitura literária, mas também, houve a atribuição à escola de modificar a forma de apresentar e mediar a literatura em determinado contexto. Para isso, esses dois aspectos devem ser considerados: a centralidade do leitor e a diversidade cultural dos sujeitos que estão inseridos na escola, pois suas experiências de mundo distintas e peculiares devem ser respeitadas e compartilhadas. As abordagens a seguir, apresentam as fundamentações teóricas da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, e da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser, e, logo depois, as relações sobre a literatura e interculturalidade.

## **1.2 As contribuições da Estética da Recepção e Teoria do Efeito Estético**

Uma das epígrafes da obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, traduz por meio de um questionamento a importância das escolhas para construir caminhos: “O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.” (COUTO, 2015, p.5). Ao mencionarmos escolhas, construção e caminhos, consideramos como pilares a centralidade do indivíduo no movimento dialógico que se aproxima das experiências por ele vivenciadas. A partir do momento que o sonho, a ficção, as narrativas se entrelaçam, ampliam as conexões entre o sujeito e o mundo, conduzidas pela palavra.

A centralidade do leitor no processo de interpretação foi possível a partir das contribuições das Teorias de Recepção no século XX. As mudanças de paradigmas evidenciaram o papel ativo do leitor em detrimento do texto e do autor.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por questões históricas, como a Primeira Guerra Mundial, por exemplo, que contribuíram para transformações sociais e científicas. Tais como o surgimento da Fenomenologia, a partir do filósofo alemão Edmund Husserl, o qual buscava desenvolver um método que pudesse oferecer uma certeza absoluta à sociedade. Considerava, portanto, o

fenômeno puro, contudo “tudo o que não seja ‘imaneente’ à consciência deve ser rigorosamente excluído; todas as realidades devem ser tratadas como puros ‘fenômenos’, em termos de como eles se apresentam em nossa mente” (EAGLETON, 2006, p.83). Assim, observa-se que a corrente fenomenológica pressupõe a presença do leitor por meio da consciência, não sendo passivo. Em linhas gerais, essa foi uma das contribuições iniciais para o desenvolvimento dos estudos da recepção.

A fim de ampliar as discussões sobre as questões literárias, segundo Eagleton, o filósofo Han-Georg Gadamer, na esteira da Hermenêutica, considerava que

[...] o significado de uma obra literária não se esgota nunca pelas intenções do seu autor; quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos, e é possível que eles nunca tenham sido imaginados pelo seu autor ou pelo público contemporâneo dele” (EAGLETON, 2006, p.108).

Assim, observa-se o diálogo entre passado e presente, além do espaço de interpretação que é dado ao leitor, pois amplia-se o horizonte de significados, tendo em vista que há cruzamentos no momento da leitura que consideram as experiências anteriores do leitor, sua posição histórica e as expectativas construídas a partir da obra literária. Se para a hermenêutica a questão dialógica entre presente, passado e futuro é fundamental, pode-se afirmar, de acordo com Eagleton (2006), que a estética da recepção é uma manifestação da hermenêutica, cuja prioridade é examinar o papel do leitor.

Essa influência se dá principalmente na Alemanha, na Universidade de Constança. Em 1967, Hans Robert Jauss proferiu em sua aula inaugural, a palestra intitulada “O que é e com que finalidade se estuda literatura?”. Destacou-se nessa aula, a crítica à abordagem histórica da literatura realizada por meio da teoria literária, em que os métodos de ensino eram priorizados de acordo com a sequência cronológica das obras ou de acordo com a cronologia dos autores, desconsiderando o valor estético da obra literária.

Além disso, Jauss (1994) abordou as consequências da história da literatura calcada na historiografia positivista e na história da literatura marxista, pois ambas as teorias atribuíam ao leitor um papel passivo. Então, ao se contrapor a essas teorias, mas de alguma forma, apropriando-se delas, a sua concepção de relação entre leitor e literatura foi baseada em seu caráter estético e histórico. Dessa forma,

desloca-se da literatura formalista, afastando-se da preocupação com a produção; da literatura marxista, afastando-se do caráter de representação. Ao considerar o leitor como receptor, fundamentou o valor estético por meio da experiência, comparação e associação, com outras leituras; e, seu valor histórico, considerando aspectos sincrônicos e diacrônicos.

O ponto alto da contribuição de Hans Robert Jauss foi atribuir ao leitor um papel ativo que renova a obra literária recuperando interesses contemporâneos por meio da história da literatura e das experiências do leitor. Para Jauss, segundo Luis Costa Lima:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não *habita* o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si (2011, p.46-47).

Para o crítico Luiz Costa Lima (2011), um dos problemas, particularmente, nas contribuições de Jauss foi a forma da concepção da experiência estética. De acordo com o crítico, embora Jauss se opusesse às concepções formalistas, se aproximava delas considerando uma certa dicotomia:

[...] ao passo que Jauss destaca a alteração do conhecimento do sujeito, alteração devida à ação do efeito estético, creio que devemos partir do momento anterior a esta alteração, isto é, o momento representado pelo conjunto de expectativas, prenoções e previsões do sujeito (LIMA, 2011, p. 47).

A questão frágil que se instalou a partir dos preceitos de Jauss consistiu na forma que concebeu o leitor, caracterizando-o de um modo ideal, pois segundo Lima:

[...] o conhecimento engendrado durante a experiência estética sempre terá caráter misto. Ou seja, ainda que por ela o leitor abra um horizonte de expectativas antes imprevisível, este não se alça à condição de uma articulação conceitual, mas tenderá sim a retornar à condição de hábito mental (2011, p. 47).

Para o teórico alemão, é necessário estabelecer a diferença e a comunicação entre texto e leitor a fim de analisar a experiência do leitor no tempo histórico determinado. Ou seja,

[...] entre o *efeito*, como momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do



sentido como duplo horizonte - o interno literário, implicado pela obra, e o mudivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (JAUSS, 2011, p.73).

Dessa forma, as teses construídas por Jauss indicam os pressupostos para a identificação dessa análise e as ações necessárias para sua efetivação. Em síntese, as quatro primeiras teses abordam a historicidade pela experiência, portanto, a obra literária deixou de ser considerada um monumento histórico; ampliou-se a discussão sobre o horizonte de expectativas do leitor como conhecimento prévio; indica-se, na terceira tese, a necessidade da distância estética, ou ruptura para a construção de um novo horizonte de expectativas; por fim, a influência do tempo histórico para a reconstrução do horizonte de expectativas.

As três últimas teses indicam ações para a construção de uma nova história literária, pois a quinta tese considera que as obras literárias são um conjunto aberto para sua compreensão e para isso dependem da época em que sejam lidas, dessa forma, o aspecto diacrônico fica estabelecido; além disso, a sexta tese considera ambos aspectos, diacrônico e sincrônico para a compreensão da historicidade; por último, a sétima tese engloba os aspectos da experiência cotidiana que se rompe com o horizonte de expectativas, instituindo à literatura sua função emancipadora.

Jauss ao abordar a experiência e desenvolver as teses, retoma os princípios aristotélicos ao considerar as atividades produtiva, receptiva e comunicativa, especialmente a estética a partir do receptor, contribuindo de forma decisiva para a posição do leitor ativamente a na função comunicativa da arte. O autor alemão introduziu aos estudos da Estética da Recepção três categorias da fruição estética: *Poesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*.

A *poesis* recupera o sentido aristotélico e pode ser atribuído a essa categoria a faculdade poética, pressupondo a criação artística capaz de possibilitar ao indivíduo um saber. Já a *aisthesis* considera o prazer estético por meio do “conhecimento sensível, em face da primazia do conhecimento conceitual” (JAUSS, 2011, p.101). Por fim a *katharsis*, a qual privilegia a função social da arte e sua autonomia.

A relevância das categorias demonstrada por Jauss esclarece que para haver a comunicação literária é necessário manter o caráter de prazer na relação

estabelecida entre elas, tendo em vista que não há uma relação hierárquica, mas sim de uma sequência, pois são autônomas.

A contribuição da Estética da Recepção foi estabelecer o papel do leitor ativamente e na função comunicativa da arte ampliando as condições da experiência estética, pois:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2011, p.69).

Consideramos, portanto, que a experiência estética engloba prazer e conhecimento por meio da relação dialógica entre texto e leitor, pois ao se aproximar da criação literária, o leitor usufrui da possibilidade de emancipação pela atividade de criação e recepção de outras vivências.

Além das contribuições de Hans Robert Jauss, devemos mencionar nesta discussão as contribuições de Wolfgang Iser, visto que sua preocupação tem a intenção de encontrar nos atos individuais respostas para a experiência de leitura. Contemporâneo a Jauss, e, também, pertencente à Escola de Constança, a partir de seus estudos, originou-se a Teoria do Efeito, cujas influências de Roman Ingarden, teórico polonês, foram relevantes para a contextualização da problemática de Iser e suas observações. De acordo com Eagleton (2006, p.117), Ingarden afirmava que “a obra apresenta ‘pré-entendimentos’, um vago contexto de crenças e expectativas dentro das quais as várias características da obra serão avaliadas”. Assim, Iser, na esteira dos estudos de Ingarden, considerava que a obra literária oferecia pistas ao leitor, e a partir da ação do leitor, a obra passa a ser objeto estético por meio do processo da leitura.

A problemática dos estudos de Iser consistiu nas questões que envolviam os efeitos provocadas pela obra literária no leitor por meio da leitura, construindo a tese de que o leitor é capaz de construir suas representações a partir do texto, considerando a sua estrutura e a sua forma de organização. Para Iser (1996, p.75), “a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”.

É válido ressaltar que Wolfgang Iser considerou os argumentos de Jauss a partir da perspectiva de que os textos dialogam com outros públicos ao longo do tempo, no entanto, percebemos a oposição dos objetos de interesse entre os autores. De acordo com Lima (2011), se a preocupação de Jauss concentrava-se na

recepção da obra, Iser estava disposto a descobrir o efeito que causava sobre o leitor. De acordo com Eagleton:

Para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força a leitura a uma nova consciência crítica de seus códigos e suas expectativas habituais. A obra interroga e transforma as crenças implícitas com as quais a abordamos, “desconfirma” nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são (2006, p.119).

A orientação interpretativa da literatura através do efeito estético deve considerar a função desempenhada pelos textos inseridos em seus contextos; a comunicação para a transmissão de experiências e, por fim, a assimilação, evidenciando a prefiguração da recepção. Destaca prioritariamente o papel do leitor a partir do entrecruzamento de suas perspectivas em determinado momento da leitura com a superação e transformação do horizonte desse leitor, configurando as representações formadas a partir dessa relação.

Apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma sequência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor. O conteúdo dessas imagens continua sendo afetado pelas experiências dos leitores. Essas experiências constituem o quadro de referências que permite apropriar-se do não-familiar ou ao menos fundamentar sua imagem (ISER, 1996, p,79).

Isto posto, entendemos que os contributos da Estética da Recepção e Teoria do Efeito subsidiam as análises dos registros das experiências literárias e possibilitam o fortalecimento de uma perspectiva analítica envolvendo os aspectos da interculturalidade por meio dessas experiências. Pois destacamos o papel do leitor ativo e capaz de relacionar diversas experiências a partir de seu repertório; da Estética da Recepção, resgatamos a comunicação literária e a função social; da Teoria de Efeito, apontamos como elementos necessários à formação do leitor, a cooperação interpretativa e a capacidade de preencher os hiatos presentes no texto literário.

### **1.3 As possíveis relações entre a literatura e a interculturalidade**

Diversas formas para expressar pensamentos, tradições e ideologias foram encontradas pela humanidade. O homem, ao constituir suas comunidades e a identidade de seus povos, buscou maneiras peculiares de construir e evidenciar sua

cultura. Assim, é possível observar maneiras diferenciadas de registro e de divulgação das características de cada povo, pela tradição oral, escrita ou outras formas de arte. Contudo, cabe aqui observar, de acordo com as contribuições dos Estudos Culturais, que o termo cultura carregou diferentes significados durante séculos; de sua origem à atualidade, sofreu algumas modificações. De acordo com Maria Elisa Cevalco (2003), as acepções atribuídas à cultura referem-se inicialmente a *colere* (latim), no sentido de habitar; outro sentido seria de adorar, cultuar; e a acepção predominante no século XVI é de cultivar, cuidar, referindo-se à agricultura e animais. Até o século XVIII, designava uma atividade.

Durante séculos, a sociedade encontrou meios de repassar aos seus descendentes a sua história. O homem foi conformando suas manifestações artísticas e literárias de acordo com os modelos de interesse social. Contudo, aqueles que não se encaixavam nas estruturas sociais determinadas recorriam a meios transgressores para expor sua visão de mundo, suas ideias e construções. Construíram experiências singulares, proporcionaram experiências, pois ampliaram as possíveis formas de saber.

A sociedade e seu tempo definem o tipo de arte e a perspectiva considerada. Segundo Candido, a arte e o seu reconhecimento correspondem a necessidades coletivas, nas civilizações primitivas e também históricas, por exemplo, alguns grupos iniciam outros indivíduos; assim ocorre um “tipo de atuação da arte na configuração social” (CANDIDO, 2006, p.29).

A questão dialética é essencial para contribuir com os estudos literários e a dimensão sociológica da literatura, pois para Candido, “sabemos que o externo (social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se interno”.

Sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas daí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade (CANDIDO, 2006, p.12).

O homem não apenas vive de fatos observáveis em sua realidade, ele também imagina, cria, sonha. E para ir além de sua realidade observável e factual é necessário compreender outros caminhos que o levem ao conhecimento. Então, conforme aponta Antonio Candido, há fatores internos que dizem respeito às zonas

indefiníveis da criação e fatores externos, secundários, dependendo mais do ponto de vista sociológico do que estético:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p.74).

Acreditamos que a literatura é um caminho necessário para despertar no homem outras formas de conhecimento, e segundo, Umberto Eco, a literatura tem a potencialidade de “guardar”, de confirmar no homem a sua condição de sujeito. Para Antonio Candido:

Literatura – sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens) certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização (2000, p.23).

A literatura relaciona-se com a cultura, com o capital cultural, com o leitor. Assim, ganha força e enriquece o sujeito que tem acesso a ela. Mas também, “é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites, de testar o que acontecerá se escrevermos de modo diferente” (CULLER, 1999, p.47).

Segundo Pierre Bourdieu, o que existe é um espaço social em que há diferenças, no qual as classes existem de modo “virtual”, pontilhadas. A literatura age neste espaço social, pois:

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996, p.27).

A riqueza de experiências culturais, políticas e ideológicas de diferentes povos não deve ser ignorada, pois as fronteiras políticas, uma vez estabelecidas, foram ultrapassadas com o contato de literaturas que transcendem experiências de lutas, guerras e sofrimento. Deve-se, portanto, reconhecer a dimensão das

experiências literárias por meio de uma literatura plurissignificativa na formação de sujeitos leitores, principalmente por estarem inseridos em instituições de ensino e compartilharem os acontecimentos literários.

Dessa forma, os estudos realizados neste trabalho fundamentam-se também em algumas reflexões e contribuições dos estudos Pós-Coloniais para a discussão das literaturas que se afastaram de uma visão hegemônica eurocêntrica, ou seja, a produção literária de outros povos é revitalizada. Ao se ler uma obra literária que aborda tais questões, é necessário reconhecer os caminhos possíveis traçados em sua narrativa e ampliar o contexto cultural no qual o leitor está inserido. Para tanto, o contato do leitor com a obra literária deve valorizar a experiência estética no ato da leitura e possibilitar ao leitor a plurissignificação da obra.

Muitas das contribuições devem-se aos teóricos Homi Bhabha e Edward Said, os quais iniciaram as abordagens sobre o processo crítico de que as nações que foram colonizadas reivindicassem seu papel na constituição de uma História Literária, resgatando a tradição local. Para Homi Bhabha, “A cultura é tradutória porque as histórias espaciais ou de deslocamento tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura” (1998, p. 248).

No intuito de se fazer ouvir a voz até então marginalizada, uma das maneiras de subsidiar essa abordagem foi o reconhecimento do discurso pós-colonial e a apropriação da linguagem pelo subalterno, pois o outro colonizado manifestou-se utilizando a língua do colonizador.

Torna-se relevante reconhecer as diferenças, pois o sujeito encontra-se em um espaço contraditório e ambivalente. Segundo Bhabha (1998), esse espaço é denominado terceiro espaço da enunciação, pois “constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial” (BHABHA, 1998, p.68).

Nesse sentido, transpondo essa perspectiva crítica dos Estudos Culturais e Pós-coloniais e a forma como transcendem às manifestações literárias, privilegiando a estética, por meio da construção dialética entre a palavra e o contexto, acreditamos que, para construir experiências literárias significativas na formação do sujeito leitor, é necessário estabelecer as relações interculturais entre os países que têm a Língua Portuguesa como elemento comum. Segundo Morgado e Pires, pode ser comprovado:

o potencial educativo para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa, tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como da solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas. (2010, p.14).

Assim, a educação intercultural tem um papel fundamental nas práticas da sala de aula, pois, para as autoras, é possível estabelecer uma analogia à obra literária, já que podem representar janelas, ao abrirem diferentes modos de vida; portas, ao permitir a entrada e a saída de experiências e, sobretudo, pontes, pois permitem a travessia de uma cultura para outra e, além disso, a possibilidade de colocar-se a meio entre as duas, numa intersecção cultural que pode ser denominada por alguns autores como “terceiro espaço”, ou seja, o espaço híbrido, de intersecção entre culturas, onde cabem novas possibilidades de relação.

Para que ocorra a amplitude do reconhecimento da literatura pós-colonial entre os leitores jovens é necessário que a educação intercultural seja utilizada como uma estratégia, pois:

A perspectiva de educação intercultural adotada engloba aspectos antirracistas, de inclusão e de envolvimento com a multiculturalidade [...] bem como educação para a cidadania global, visando à promoção do respeito cultural e ao envolvimento com culturas minoritárias a par das dominantes, a diversidade cultural e os princípios da vida. (MORGADO, 2010, p.5).

Resgatar a multiculturalidade e promover o respeito entre as culturas só é possível a partir do diálogo da produção cultural. Isso ocorre à medida que a literatura cumpre sua função social e demonstra a integração entre os povos, apontando elementos que possibilitem uma transformação na formação dos sujeitos.

Reconhecemos fronteiras movediças, cuja porosidade já era delineada desde os meados do século XX, principalmente no que tange às relações culturais. Retomamos os Estudos Culturais quando começaram a delinear suas contribuições, um dos pontos destacados por Raymond Williams (apud CEVASCO, 2003): o movimento da inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos, e o desejo de lutar por transformações. Nessa época, o mundo se reconstruía após a Segunda Guerra Mundial, vivenciava a Guerra Fria e colônias de países desenvolvidos lutavam pela independência.

O início do século XXI absorveu as consequências do período pós-guerra, encontrou dificuldades para compreender diferentes identidades nacionais e étnicas, e, para Cevasco, um jogo de relações é instaurado, que se traduziu em:

[...] novo movimento, por um lado, deitar por terra as pretensões à neutralidade e à inocência da cultura. Por outro, estreitar a noção do político reduzida a uma prática cultural e à defesa do particularismo de diferenças sociais. (CEVASCO, 2003, p.25).

Embora a noção de culturas (SAID, 2011) tenha sido apresentada e discutida durante esse contexto político que delineava a transição dos séculos XX e XXI, ela foi e ainda é profundamente marcada por questões sectárias, racistas, fundamentalistas. As fronteiras porosas evidenciaram a necessidade de debater tais questões e, principalmente, resolvê-las, para isso a educação democrática seria fundamental. A partir dessa afirmação, estabelecemos a relação entre educação, cultura e literatura em busca de ações transformadoras na formação do sujeito, conseqüentemente, de uma comunidade.

O papel da educação é essencial para todos. Concordamos com Paulo Freire quando ele afirma que “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79). Assim, levar em conta o aspecto relacional e as diferenças culturais é a essência da ação educativa. Segundo Reinaldo Fleuri (2001), é a partir dessa relação entre culturas distintas e as diferenças resultantes possibilitam novas interpretações da realidade e da vida social.

As tensões evocadas a partir das diferenças culturais induziram pesquisadores, especialistas e teóricos a uma perspectiva que pudesse promover a afirmação democrática, o respeito mútuo e a aceitação da diferença. Ao buscar um norte para essa discussão, utilizamos o conceito apresentado por Vera Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivo – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (2013, p.1).

Logo, essa perspectiva aponta para movimentos que se entrelaçam: questionar as práticas e promover as diferenças, colocando a interculturalidade como elemento principal em ações que reinventem e (re)signifiquem as experiências escolares.



A fim de respaldar os encaminhamentos de análise e discussão, situamos a perspectiva teórica na sua origem e, posteriormente, na sua metodologia. Para isso recorreremos aos estudos de James Banks, pesquisador norte-americano; diretor do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington. O pesquisador adota o termo educação multicultural e sua finalidade no sentido de favorecer a todos os estudantes, priorizando:

[...] habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante; assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem. (BANKS, 1999, p.2).

Também considera que a escola deve utilizar estratégias que ampliem efetivamente a diversidade cultural e distingue quatro abordagens que fazem ou deveriam fazer parte do contexto escolar. Primeiramente, refere-se a ações que não afetam o currículo formal, como eventos e comemorações pontuais. Esse seria o nível mais elementar. Já a segunda abordagem refere-se ao acréscimo de determinados conteúdos em disciplinas, mas que também não modificam a estrutura básica do currículo. As outras dizem respeito às relacionadas diretamente com a dinâmica escolar. São elas: a terceira é aquela que procura o enfoque transformador, visando à reestruturação da base e, por último, aquela que prioriza a ação social, além da mudança curricular, promovendo o desenvolvimento de projetos e atividades que favoreçam a diversidade cultural.

Parte-se de um conceito complexo e multidimensional, tendo em vista um objeto central: a educação para a liberdade. Dessa forma, Banks busca estabelecer cinco critérios para organizar e integrar ações e definir as relações nelas imbricadas: integração do conteúdo; processo de construção de conhecimentos; redução do preconceito; pedagogia da equidade; empoderamento.

Embora haja um debate conceitual sobre os termos multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade, as contribuições de Banks incidem sobre pesquisas e ações voltadas à escola em relação ao pluralismo e à promoção da interação entre indivíduos de diversas comunidades étnicas e culturais. Além disso, há uma importante percepção sobre o papel da escola, a partir dessa perspectiva, o de (re)significar os saberes e os conhecimentos de diferentes grupos culturais.

No contexto brasileiro, a interculturalidade é marcada principalmente na transição democrática da década de 1980, impondo mudanças de paradigmas na

escola. Para os pesquisadores Mylene Santiago, Abdeljalil Akkari e Luciana Pacheco Marques (2013), Paulo Freire teve um papel decisivo nas décadas anteriores (1950 a 1970) para despertar sobre a importância de se considerar o universo cultural dos educandos.

Com o fim do período ditatorial no Brasil, alguns movimentos populares reivindicaram mudanças, as quais ocorreram de forma gradual, como a promulgação da Constituição Federal (1988), posteriormente as Leis de Diretrizes e Bases (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Destaca-se nos PCNs a incorporação e oficialização da pluralidade cultural a partir dos temas transversais.

Podemos considerar ainda que os PCN (1998), que elegeram a pluralidade cultural como um de seus temas transversais, oficializaram o reconhecimento de uma perspectiva intercultural no processo educacional brasileiro. [...] para repensar práticas pedagógicas e curriculares direcionadas à diversidade cultural, a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar. (SANTIAGO et al, 2013, p. 21).

Apesar de um percurso em construção considerando a pluralidade, mesmo com os atos de resistência de grupos minoritários, ações externas à escola, e com o respaldo legal a partir da década de 1990, as ações interculturais não se arraigaram no sistema educacional, pois não foram práticas voltadas à valorização das diferenças.

Esse movimento de transposição entre as questões sociais, políticas e culturais pode ser realizado por intermédio da arte, especialmente da literatura, a fim de expor e denunciar as nódoas que ainda existem na sociedade. Devemos priorizar a busca da pluralidade por meio de ações que promovam esse objetivo, como a literatura é capaz de realizar.

#### **1.4 A literatura resiste para libertar**

Em 1953, Ray Bradbury publicou a obra *Fahrenheit 451*, uma obra considerada distópica para alguns críticos. No entanto, de forma contundente, para Manuel da Costa Pinto, autor do prefácio da edição brasileira, a obra sob determinado aspecto (2007, p.5) “[...] não é uma distopia, mas um romance realista,

que flagra a dialética demoníaca da sociedade de massas, em que massas parecem títeres das elites, mas na qual as elites só existem em função das massas”.

Embora o crítico tenha afirmado que é uma obra realista, no sentido de demonstrar as relações de poder e controle da sociedade, consideramos que a narrativa distópica apresenta suas peculiaridades do enredo as quais poderiam assustar os leitores do século XXI. No entanto, os leitores, ao rememorarem fatos históricos, poderiam associar o enredo a ações humanas e barbáries já cometidas em um passado recente.

A narrativa é ambientada em uma cidade dos Estados Unidos, em um tempo futuro em que as personagens são vítimas de um processo de alienação ao longo dos anos, desvelando determinadas relações de poder naquela sociedade. O fato principal nesse enredo é a “obrigação” dos bombeiros de queimar todos os livros daquele lugar. Os livros eram uma ameaça, certamente, a principal ameaça.

Qual seria o poder dos livros para serem banidos de uma sociedade? “Onde se lançam livros às chamas, acaba-se por queimar também todos os homens” (BRADBURY, 2007). Retomamos essa narrativa para discutir, de forma análoga, quem desempenharia a função dos “bombeiros”, relacionando com a preocupação de Tzvetan Todorov em sua obra *A Literatura em Perigo*, publicada em 2007, de que a literatura não teria mais espaço na vida das pessoas.

Na apresentação da edição brasileira, Caio Meira afirma que, para Todorov, o perigo consiste em que “a literatura não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (2016, p.9). De acordo com o autor, isso acontece devido à mediação de caráter institucional e disciplinar que ocorre entre os jovens leitores e a leitura literária. Esta é apresentada de maneira distante e desconexa aos leitores; além disso, os aspectos formais e históricos são privilegiados em detrimento à experiência subjetiva, propiciando uma possível aversão à literatura.

Em *Fahrenheit 451*, “o próprio público deixou de ler por decisão própria [...]”. De forma crítica, a obra explora a servidão voluntária da sociedade, os mecanismos de controle para afastá-la de uma posição de confronto. Todorov, ao manifestar sua preocupação com a literatura, questiona o papel que o texto literário deve ocupar, especificamente no espaço educacional, em que deve ocupar o centro e não a periferia. Podemos estabelecer uma relação entre a ficção de Bradbury e o ensaio

de Todorov ao evidenciar a importância do texto literário na formação de cidadãos, na formação de uma sociedade.

Para Tzvetan Todorov (2016), a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Para o crítico literário, a busca pelo equilíbrio é essencial no que tange tanto à formação dos cursos superiores na área de literatura quanto à formação de crianças e jovens na escola. Portanto, é preciso reconhecer que a literatura “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (2016, p.23), pois os aspectos de alteridade estão imbricados na formação da sociedade.

Antonio Candido afirma que “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (2011, p.177). Construimos nossas experiências a partir daquilo que vivenciamos e daquilo que sonhamos. Por vezes, permitimos o entrelaçamento para construir caminhos, realizar escolhas, perceber a realidade.

A literatura é um instrumento essencial que permite a fabulação e nos relaciona com outras experiências para construirmos a nossa. E se não tivermos diferentes experiências? E se isso for negado à maioria das pessoas? Certamente, seríamos uns tantos Fabianos, como Graciliano Ramos retratou em *Vidas secas*. Logo, “A literatura não é uma experiência inofensiva” (CANDIDO, 2011, p.178), ela amplia a visão de mundo e oferece tijolos e argamassa para construção. Ela nos humaniza, ela nos proporciona a travessia.

Sabendo da sua função humanizadora, buscamos identificar a sua essência. Considerando sua natureza, a literatura apresenta seu papel humanizador por meio da construção da obra literária como objeto autônomo, como forma de expressão e forma de conhecimento. Antonio Candido evidencia a relevância da construção desse objeto estético: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (2011, p.179).

A presença da palavra organizadora, como explica Candido, evidencia a importância da forma aliada ao conteúdo, a maneira de dizer faz a diferença sobre aquilo a ser dito. Não é possível negar às pessoas experiências e tampouco empobrecê-las. É fundamental reconhecer a literatura como um direito e principalmente como um instrumento de acesso à cultura e à cidadania.

Para estabelecer esta condição da literatura como comunicação inesgotável, a escola não deve estar pautada (apenas) por conceitos e teorias. A importância de proporcionar o acesso a experiências e conduzir ao conhecimento humano deve ser o ponto fulcral da educação literária.

Ressaltamos o papel da escola na apresentação, com a aproximação e na mediação das obras literárias e seus jovens leitores. Não no sentido de afastá-los, impondo teorias e historiografias somente, mas no sentido de ser o espaço para utilizar-se das “ferramentas invisíveis” (TODOROV, 2016) e fomentar a curiosidade de conhecer o mundo por meio da literatura.

Nesse espaço escolar, a mediação do professor é fundamental para explorar as faces da literatura, pois segundo Michèle Petit (2009), a chave ativa da cidadania é possível com a formação de leitores com espírito crítico. Para tanto, é inevitável evidenciar a alteridade, pois nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado pelos outros.

A partir do momento em que nos é lançado algo diferente daquilo a que estávamos habituados, daquilo que conhecíamos como verdade, as construções de pontes são necessárias para estabelecer novos sentidos, novos conhecimentos. Durante muito tempo aprendemos que havia um cânone literário irretocável, oriundo, em sua maioria, de modelos e formas ditados por uma elite, por uma ideia de cultura ocidental, por um modo de ver o outro estereotipado como diferente e inferiorizado.

A pesquisadora Silvia Helena Borelli retoma alguns aspectos que constituíram os caminhos literários oferecidos à sociedade ocidental. De acordo com Borelli (1996), desde o século XII (1160-1170), na Europa, houve inicialmente o surgimento da epopeia, privilegiando a oralidade; mas com o surgimento do romance, essencialmente com o texto escrito, consolidou-se uma forma dominante de manifestação literária. No entanto, o caráter popular e o aspecto não literário, como por exemplo, as obras shakespearianas, contribuíram para mudanças no campo literário, o qual pode ser dividido e polarizado em: verdadeira literatura e outras formas que fogem do campo literário, indicando muitas vezes a sua exclusão do que é considerado cânone.

A relação entre a oralidade e a escritura transfere-se para o contexto da linguagem escrita durante o Romantismo, movimento que manifesta a tendência contestadora. Além disso, o Romantismo alemão reforça que a literatura clássica esteve distante da natureza e do povo. No final do século XVIII, com o surgimento

do romance moderno como um novo gênero literário, os limites são ultrapassados, beneficiando-se da imprensa, que populariza a literatura e atinge o público feminino. No Brasil, o Romantismo foi marcado por questões identitárias do país, contudo, pautado no modelo europeu para buscar referências e adequá-las às características brasileiras.

A literatura brasileira rompeu com paradigmas etnocêntricos apenas no início do século XX, com o do Modernismo. Embora inúmeras obras tenham conquistado seu merecido destaque, houve lacunas em relação às culturas de matriz africana e indígena, pois historicamente não estavam presentes nos bancos escolares, nos estudos acadêmicos, nas memórias dos leitores.

Desta maneira, consideramos que as reflexões e contribuições dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais tornaram-se fundamentais para a discussão das literaturas que se afastaram de uma visão hegemônica eurocêntrica, ou seja, a produção literária de outros povos é revitalizada. Eduardo Coutinho confirma que:

[...] nas abordagens comparatistas o texto segundo não é mais apenas o “devedor”, mas o responsável pela revitalização do primeiro, e a relação entre ambos, em vez de unidirecional, adquire sentido de reciprocidade, tornando-se, em consequência, mais rica e dinâmica. O que passa a prevalecer na leitura comparatista não é mais a relação de semelhança ou continuidade, sempre desvantajosa para o texto segundo, mas o elemento de diferenciação que este último introduz no diálogo intertextual estabelecido com o primeiro (2009, p.14).

Para Coutinho (2009, p.14), a produção que até então era vista como cópia imperfeita pelo modelo hegemônico, passa a ser vista como uma resposta criativa, “o desvio de norma valoriza-se pela dessacralização que efetua do objeto artístico”.

É comum, durante o período de lutas pela liberdade, que se encontrem outras formas de resistência, e não somente o confronto e a violência armada tornam-se estratégias de defesa de um povo, e sim, surge uma forma de resistência não violenta, que proporciona ao sujeito maneiras de lutar, utilizando também a literatura.

Thomas Bonnici (2009b) descreve de forma sucinta a história do pós-colonialismo, que se iniciou no século XX com um triste panorama, já que dezenas de povos e nações foram submetidos ao colonialismo europeu; milhões de negros ainda eram discriminados, principalmente em países como os Estados Unidos; grande parte da população feminina mundial vivia em um contexto patriarcal; e o poder político e econômico mundial concentrava-se apenas nas mãos da “raça branca, cristã e rica” (2009b, p.260).

Mas, diante desse panorama, um dos fatores cruciais para a mudança se destacou: “foi a nítida consciência da subjetividade político-cultural e da resistência de povos ou nações contra qualquer tentativa para se manter a objetificação ou iniciar uma nova modalidade de dependência” (BONNICI, 2009b, p.260).

A partir do momento em que o sujeito pós-colonial demonstra seu ponto de vista sobre o outro, a fim de reverter a estrutura de dominação colonial, tem-se o hibridismo. Para Homi Bhabha (1998), o hibridismo localiza-se no interior dos discursos estabelecidos entre colonizador e colonizado, e representa um questionamento perturbador das imagens e presença da autoridade. Ou seja, ainda assume um caráter político, pois sua finalidade é confundir e resistir ao colonizador (KERN, 2004).

Seria nessa natureza híbrida da cultura pós-colonial que se encontram as práticas contradiscursivas implícitas, subvertendo o próprio suporte sobre o qual se assentava o discurso imperialista e colonial (ASCROFT et al, 1998 apud BONNICI, 2009a, p.30). Para Bonnici e Gonçalves:

a teoria pós-colonial analisa não apenas as relações entre o colonizador e colonizado, mas também a maneira como a construção da primeira acontece através da fabricação do segundo, em condições de hierarquização e outremização. (2005, p.151).

Diante disso, alguns traços de resistência às condições impostas pelo colonizador, mesmo depois da independência, manifestam a crítica velada ou não dos autores que procuram expor em sua literatura maneiras de resgatar a cultura de seu povo e possibilitar a formação do sujeito, promovendo a subjetificação. E para confirmar tais apontamentos, acreditamos que as observações de Edward Said são esclarecedoras, pois:

O que precisa ser lembrado é que as narrativas de emancipação e esclarecimento em sua forma mais vigorosa também foram narrativas de *integração*, não de separação, histórias de povos que tinham sido excluídos do grupo principal, mas que agora estavam lutando por um lugar dentro dele. E se as velhas ideias habituais do grupo principal não tinham flexibilidade ou generosidade suficiente para admitir novos grupos, então elas precisavam mudar, o que é muito melhor do que repudiar os novos grupos (2011, p.31).

Mesmo Said propondo o que deveria acontecer, não foi em todas as situações que houve o aceite ou o reconhecimento da voz do subalterno, tendo este que procurar novas maneiras de ampliar e confirmar seu discurso.

Para analisar a literatura pós-colonial e compreender as estratégias utilizadas a fim de reconhecer a subjetificação e o espaço em que é constituída, é necessário fundamentar-se em dois aspectos: no conceito de alteridade ou outremização, o qual inclui a identidade e a diferença; e no conceito de resistência em várias formas, como a subversão, a mímica, a paródia, a cortesia dissimulada.

Em relação ao conceito de alteridade ou outremização, é importante destacar, segundo Stuart Hall (2003, p.116), que “o ‘Outro’ deixou de ser um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação e se tornou uma ‘exterioridade constitutiva’ simbolicamente marcada, uma posição marcada de forma diferencial dentro da cadeia discursiva.” Na esteira de Hall, Bonnici afirma que:

Em nível cultural, uma das estratégias que os povos colonizados têm para reconstruir a identidade consiste no domínio da produção inventada pelo colonizador, ou seja, a escrita, a publicação, a propaganda, a produção de livros, a recepção pelos leitores, e outros fatores (BONNICI, 2009a, p.47).

Desse modo, a literatura pós-colonial tem em sua origem os aspectos de resistência de um povo que utiliza outras estratégias para sua afirmação, pois o escritor é capaz de mostrar a legitimidade de diferenças culturais intrínsecas de qualquer povo. Tem-se, então, o efeito provocado pelo discurso, o qual subverte a ideologia dominante e se coloca na cadeia do poder. Segundo Foucault, em sua aula inaugural no *College de France* em 1970,

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório (2004, p.9).

Foucault afirma que o discurso não é livre, pois há toda uma série de mecanismos de produção e circulação que controlam a existência do discurso, buscando enquadrá-lo (FOUCAULT, 2004).

Algumas formas de resistência na literatura podem ser apresentadas como a subversão, a mímica, a paródia e a cortesia dissimulada. São formas de representações discursivas que ao recair sobre a reescrita de textos canônicos subvertem os valores europeus. De acordo com Bonnici (2009b, p.221), “ao imitar a escrita do Outro de forma a empregar essa nova escrita de valores dos sujeitos colonizados, busca-se quebrar a autoridade do Outro e negar o que esse Outro impõe.” Segundo Bhabha (1998), outra forma de representação não violenta seria a



cortesia dissimulada, a qual se refere à “recusa do sujeito colonial de satisfazer a demanda narrativa do colonizador” (BHABHA, 1998, p.99).

Outro aspecto importante a salientar é a construção da comunidade, que se opõe à construção de império, na tentativa de conter os efeitos da globalização e podendo, assim, legitimar o poder exclusivamente à comunidade, como jamais foi feito. Portanto, de acordo com Bonnici:

A resistência que opera no campo discursivo mostra-se, contudo, muito mais efetiva, na medida em que a oposição se faz mediante a apropriação e a transformação das formas imperiais de representação e domínio para o uso subversivo da voz colonizada (2009a, p.219).

Assim, reconhecer as estratégias para a produção literária foi um modo que muitos escritores encontraram de elevar as comunidades em que viviam e revidar ao discurso imposto até então. O discurso literário seria também uma forma de transgressão, pois poderia controlar os procedimentos de manipulação do discurso por meio da ficção.

A literatura, através da ficção, possibilita uma determinada transformação. Encontramos subsídios nessa afirmação, recorrendo às contribuições de Teresa Colomer (2007), tanto ao abordar sobre os objetivos da educação literária quanto ao expor como a comunicação literária é necessária.

Em relação aos objetivos, a autora destaca o valor formativo do indivíduo, por meio da construção da sociabilidade, sendo possível através do confronto de textos de épocas distintas; outro objetivo segue na observação desse enfrentamento, expondo o leitor à diversidade social e cultural; por fim, o terceiro objetivo está calcado na reformulação da “idoneidade linguística”, pois a comunicação literária está atrelada às reinvenções da língua.

A partir dos objetivos, evidenciamos que a comunicação literária abordada por Colomer é uma capacidade progressiva a partir de “caminhos assinalados”, assim:

Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesma com esse horizonte de vozes, e não para analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo [...]. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo (COLOMER, 2007, p.69).

Mesmo que o uso da linguagem seja fictício não quer dizer que não tenha ligação com o mundo no qual vivemos, pois podemos considerar que a partir do ato

de ficcionalizar é possível retomar as experiências e buscar suas transformações a fim de modificar e enriquecer o presente. Assim, percebemos que o discurso literário impõe maneiras de transgredir pela linguagem e pela experiência, as quais podem transformar e marcar o sujeito leitor, tornando-se também um discurso de resistência. Para Bonnici:

A resistência não é uma característica da textualidade pós-colonial. O crítico deve descobrir como a resistência política está representada no texto literário e, conseqüentemente, analisar o texto literário em seu contexto histórico e ideológico. Apenas nesse cruzamento e junto às outras condições culturais e ideológicas, o romance pós-colonial pode ser percebido como um espaço de resistência (2009a, p.51).

Dessa forma, não há discurso que não seja controlado pelo poder, e a literatura enquanto discurso manifesta as relações existentes entre o contexto histórico, ideológico e social de uma sociedade. A literatura também é uma forma de saber, pois os saberes geram práticas, é um saber que resulta de relações de poder por um lado e, por outro, é colocado em um rigoroso regime de circulação e produção.

Essa articulação tornou-se evidente a partir das obras produzidas em contextos de luta pela liberdade, autonomia e independência, como o panorama do século XX, composto por inúmeras questões conflituosas no âmbito sócio-político de povos e nações que eram colônias de países europeus. Devido ao poder político e econômico, os países industrializados exerciam o controle de regiões, principalmente, na Ásia e na África<sup>3</sup>.

No entanto, as mudanças desse cenário começaram a ter consistência, revelando ao mundo as condições de vida dos povos colonizados. As estratégias de resistência e as lutas foram intensificadas e, após a Segunda Guerra Mundial, houve o surgimento da terceira onda de independência<sup>4</sup>, cujo objetivo era romper com os padrões da metrópole.

---

<sup>3</sup> A fim de contextualizar as informações sobre o cenário pós-colonial em Angola e Moçambique, retomo na íntegra as páginas 43 a 47 do artigo intitulado: "Evidências de discurso de resistência na literatura infantil de Ondjaki: uma análise da obra Ynari, a menina de cinco tranças". Artigo disponível em: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehute/article/view/143>.

<sup>4</sup> Termo utilizado por Thomas Bonnici (2009b, p.268) para diferenciar as três fases da literatura produzida nas colônias. A primeira seria de textos literários produzidos por representantes do poder colonial; a segunda seria de textos literários produzidos por nativos, mas sob supervisão colonial; a terceira considera os textos literários escritos por nativos a partir de certo grau de diferenciação dos padrões da metrópole, até sua ruptura total.

As produções literárias destacaram-se, pois indicavam dois fatores importantes intrinsicamente ligados aos povos das colônias, tanto pela gradual progressão da conscientização da população, quanto pela convicção de que imprimiam em sua produção aspectos diferentes da literatura do centro imperial.

Assim, houve uma preocupação em compreender essa produção com um novo olhar, com as contribuições da teoria e da crítica pós-colonialistas em meados do século XX. Segundo Bonicci (2009b, p.257), “os textos que são interpretados ‘politicamente’, baseiam-se na íntima relação entre o discurso e o poder”. E de acordo com Ana Mafalda Leite:

O termo *pós-colonialismo* pode ser entendido como incluindo todas as estratégias discursivas e performativas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial, incluindo obviamente, a época colonial, o termo é passível de englobar além dos escritos provenientes das ex-colônias da Europa, o conjunto de práticas discursivas, em que predomina a resistência às ideologias colonialistas, implicando um alargamento do *corpus*, capaz de incluir outra textualidade que não apenas das literaturas emergentes como o caso de textos literários da ex-metrópole, reveladores de sentidos críticos sobre o colonialismo (2012, p.129).

O pós-colonialismo aborda questões atuais de um país, de sua independência, mas com o seu arquivo ideológico carregado de uma influência exercida por uma potência europeia, desde o momento da invasão até os dias atuais. Para Stuart Hall (2003, p.267), “a ideologia está relacionada ainda aos processos pelos quais as novas formas de consciência e as novas concepções de mundo emergem, capazes de conduzir as massas em uma ação contra o sistema dominante.”

Foi a partir da publicação de *Orientalismo*, de Edward Said, que os estudos e críticas sobre o pós-colonialismo conquistaram um espaço para discussão e começaram a surgir vozes de outros intelectuais que também experienciaram tanto a diáspora quanto as desiguais relações de poder e suas consequências.

Desde então, houve um novo modo de viver e de um povo reconhecer sua cultura por meio da projeção da alteridade (BONICCI, 2009a). Desse modo, a literatura pós-colonial representa as experiências da colonização baseada na tensão com o poder colonial e nas diferenças com os pressupostos do centro imperial. Assim, o resgate dessa história tornou-se indispensável após o desafio iniciado por

---

Edward Said, Homi Bhabha, Stuart Hall em relação ao processo de produção literária de lugares como a Índia, a África e a América Latina.

Entretanto, Stuart Hall (2003) recusa a cronologização do pós-colonial. É preciso olhá-lo para além das periodizações históricas, ainda que o rompimento com o colonialismo tenha sido um fato decisivo na formação dos novos Estados-Nação. De outro modo, o cenário atual não liquidou inteiramente a inscrição colonial, cujos efeitos secundários sobrevivem nas periferias das metrópoles. Para Hall:

[...] o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação (2003, p.109).

Segundo Leite (2012, p.154), “O projeto da escrita pós-colonial é também interrogar o discurso europeu e descentralizar as estratégias discursivas.” Assim, as literaturas de língua portuguesa na África resultaram de um longo processo histórico e um processo de conscientização. Segundo Fonseca e Moreira (2007), após quinhentos anos de assimilação, foi a partir da década de 40 do século XX que surgiram os primeiros textos, sob um viés jornalístico, frutos de críticas ao colonialismo.

Os jornais eram veículos das manifestações literárias; os autores vivenciavam o tolhimento que a elite colonial impusera e as tentativas de luta pela liberdade da sociedade africana.

Ao produzir literatura, os escritores forçosamente transitavam pelos dois espaços, pois assumiam heranças oriundas de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas e as manifestações advindas do contato com as línguas locais. Esse embate que se realizou no campo da linguagem literária foi o impulso gerador de projetos literários característicos dos cinco países africanos que assumiram o português como língua oficial (FONSECA; MOREIRA, 2007, p.2)<sup>5</sup>.

Dessa forma, esse período de constituição da identidade dos países africanos, especificamente de Moçambique, deve ser resgatado, pois esse país passou por inúmeros conflitos e teve um período marcado por um longo processo de lutas. Esses movimentos consequentes das lutas correspondem ao universo situado

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que os países que assumiram o português como língua oficial são Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Moçambique e Angola, sendo que apenas estes dois últimos fazem parte de análise deste trabalho.

na obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto. Percebe-se a literatura como uma das principais formas de resistência, ao construir por meio da palavra condições que demonstravam as experiências daqueles povos. Concordamos com Leite ao afirmar que:

A leitura de um texto de literatura africana torna-se, assim, um lugar de múltiplas filtragens, desfigurações e reconfigurações. Se a escrita é uma prática social, com uma função social bem precisa em África – herança que subjaz, parcialmente, da oratura –, ela sugere a possibilidade de que também o sentido seja uma construção social, caracterizada pela participação do escritor e do leitor no acontecimento do discurso (2012, p.155).

Dessa forma, sendo a literatura africana um lugar de múltiplas estratégias discursivas, observa-se seu papel imprescindível em países como Moçambique. Os jornais serviram de suportes para as manifestações contra o colonialismo, sendo que muitos eram fechados pelo poder opressor. No entanto, logo depois, eram reabertos com outros nomes a fim de continuarem a cumprir seu papel.

Destacam-se os escritores moçambicanos Noémia de Souza, José Craveirinha e Luís Bernardo Honwana, os quais eram ligados a movimentos que traçam o panorama literário de Moçambique.

Segundo as estudiosas Tânia Macedo e Vera Maquêa (2007), as publicações iniciais ocorreram em 1920, mas na década de 1940 a questão da assimilação influenciou as produções literárias, pois muitos africanos já não reconheciam suas raízes culturais, porém também não eram considerados europeus. Alguns textos publicados eram bilíngues e demonstravam o surgimento de uma fronteira que os principais interessados, os portugueses não ignoravam. Surgia o “terceiro espaço”, conceito de Homi Bhabha, pois designava o encontro conflitante de mundos diferentes.

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p.20).

Em 1962, foi fundada a Frente Nacional de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que, com ideais políticos, iniciara a luta armada pela libertação nacional. Logo em seguida, a literatura moçambicana alcançou sua autonomia, ganhando certa visibilidade entre os países de língua portuguesa.

Dentre os escritores que se destacaram na arte literária moçambicana, apontamos o poeta José Craveirinha, morto em 2003; Bernardo Honwana, participante ativo do cenário político e autor da célebre obra *Nós matamos o cão tinhoso*, publicada em 1980; representando a figura feminina, Paulina Chiziane, autora de obras emblemáticas como *Balada de amor ao vento* (1990) e *Niketché, uma história de poligamia* (2004); além de Mia Couto, que participou em sua juventude da FRELIMO, mas dedicou-se à palavra. Segundo o pesquisador Marcio Renato Pinheiro da Silva:

Ler não é descobrir uma verdade que o autor depositou, conscientemente, no texto e que, em um gesto de benevolência, resolveu vender aos demais. Não é, também, decodificar a intencionalidade do texto, o que só é possível aos versados nas armadilhas quiméricas do código e do contexto. Não é, também, destruir o trabalho do autor. Ler é continuar a escrever, é dar prosseguimento ao texto, sem que haja a necessidade do consentimento do autor de qualquer autoridade (críticos, teóricos etc.). O autor e as demais autoridades podem ser inclusos no processo de leitura, podem integrar o texto, mas não tem o poder de determiná-lo, senão pela coerção dogmática (2003, p.214).

Consideramos que é o momento de dismantelar as coerções dogmáticas citadas por Silva, pois se espera do leitor um prosseguimento do trabalho de produção, essencial para romper as fronteiras até então existentes entre os países africanos e o mundo.

É na tentativa de perceber características peculiares comuns nesse mosaico literário, dos países que estão unidos pela mesma língua, que evidenciamos a maneira como essa aproximação se dá tanto pelas rotas oficiais impostas e pelo contato com as obras literárias quanto pelas experiências de leitura para os alunos e leitores do ensino médio.

## 2 A PERSPECTIVA OFICIAL: DOS PARÂMETROS CURRICULARES À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A escola é um espaço social e simbólico (BOURDIEU, 1996). Espaço no qual se organizam as relações entre os agentes sociais, e de suas posições adotadas, e onde as práticas sociais são desenvolvidas. Segundo Pierre Bourdieu:

A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a “realidade” que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (1996, p.48).

O espaço escolar ficou marcado por algumas mudanças que abalaram a sua estrutura e organização. No Brasil, a partir de um recorte histórico, desde a democratização do ensino iniciada na década de 1970, passando pela implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1990 e suas especificidades, até a estruturação e implementação da Base Nacional Comum Curricular a partir de 2017, para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, os parâmetros oficiais instituídos pelo Estado conduzem e estabelecem condições peculiares da lógica escolar e das maneiras como os agentes dela participam.

A partir da década de 1970, quando se enfatizou o discurso de igualdade e equidade (educação para todos), houve uma drástica mudança nas relações entre escola e sociedade, pois esta esperava da instituição escolar oportunidades e condições de progresso e aquela tentava mudar algumas concepções teóricas, rompendo com o ensino voltado somente para a elite.

Embora o discurso propagasse a escola para todos, presumindo o conceito da coletividade e equidade, por muito tempo, manteve-se o conceito implícito da homogeneidade na organização das relações. Assim, as condições estabelecidas de homogeneidade privilegiavam os agentes que mantinham o poder (o Estado) e não admitiam as mudanças e as necessidades dos agentes que dependiam da prática, os alunos.

Segundo Maria Teresa Esteban (2007, p.11), nessa época houve uma reconfiguração no cenário educacional, constituído por sujeitos de classes

populares. Para a autora, a educação não deveria voltar-se a classes populares, mas sim ser uma educação popular. Ou seja, o ensino não deveria apenas pautar-se na transmissão do conhecimento, e sim considerar as experiências que as classes populares estavam levando para a escola.

Nesse contexto histórico e social de mudanças, a sociedade esperava do Estado um comprometimento político com a educação que passava então a ser almejada. Porém, surgiram outras relações de tensão entre o Estado e a sociedade, demonstrando certa fragilidade nas práticas escolares. Conforme Esteban:

A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar (2007, p.11).

A tensão nessa relação constituída tornou-se evidente, pois no espaço escolar houve um embate entre os agentes sociais que se inseriam nesse contexto, e que até então eram excluídos, e aqueles que tiveram acesso ao campo intelectual. A escola atendia um público específico e, conseqüentemente, as novas relações entre instituição e população foram transformadas pelas representações sociais a que a escola não estava habituada.

A escola é uma instituição social que atende às necessidades do sistema político-econômico. Sendo assim, foi permeada e comandada por uma organização que agia conforme seus interesses, considerando os conceitos da coletividade e da homogeneidade como pilares fundamentais para manter o jogo de forças.

Além disso, foi uma maneira de privilegiar os agentes que mantinham o poder e não admitiam as complexas mudanças socioculturais e não levavam em conta as necessidades dos alunos, provenientes de múltiplos contextos sociais, que dependiam das ações práticas desenvolvidas no processo de escolarização.

Segundo Pierre Bourdieu (2005, p.35), “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar.” Considerando que, para o sociólogo, parte-se de um conceito relacional, a crítica que ele faz acerca da instituição escolar é na tentativa de instaurar uma “verdadeira nobreza de Estado” (p.39), por meio de uma relação velada entre a aptidão escolar e a herança cultural.



Se na década de 1970, a democratização da escola revelou as diferenças da estrutura institucional e as demandas sociais, já nos anos de 1990, há pontos e contrapontos na educação brasileira inerentes ao reconhecimento e adoção de concepções e práticas sob a perspectiva da democracia, no campo político, da igualdade de acesso ao sistema educacional, no campo sociocultural.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9694/96) foi promulgada, modificando as versões anteriores (1961, 1971), além de revogar outras leis que se referiam a questões sobre o ensino. Dessa forma, a orientação normativa ampliava o dever do Estado, já garantidas na Constituição Federal de 1988, mas também considerando a importância das relações construídas baseadas na educação. Segundo o Artigo 1º da Constituição Federal (1988):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1988).

A escola é um espaço privilegiado para a reprodução e distribuição do capital cultural, e de acordo com a LDB, amplia os processos formativos considerando diferentes agentes da sociedade. Se a finalidade da LDB era garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, retomamos a crítica de Bourdieu ao Estado e sua nobreza, já que, na prática, as condições estruturais nem sempre apresentam formas adequadas.

## **2.1 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular: as perspectivas indicadas sobre a leitura literária**

Nos anos finais da década de 1990, foram apresentados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como diretrizes elaboradas pelo governo federal para orientar na organização dos componentes curriculares para as disciplinas escolares.

As orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente sobre a aprendizagem, com ênfase na formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCNs, como plano curricular, foi um guia na elaboração das

propostas, com destaque para o Ensino Médio. (BRASIL, 2010, p. 412). Esse plano curricular também apresentou questões que envolviam temas importantes, como a pluralidade e transversalidade.

Diante desse contexto, deparamo-nos com uma relação importante entre a tarefa da escola de promover a formação autônoma do sujeito, especificamente por meio de concepções de linguagem que estabelece, e a dificuldade que encontra para constituir as práticas que postula.

Consideramos que o papel da escola está intrinsecamente ligado às concepções de leitura que são ou devem ser adotadas por ela, pois numa perspectiva dialógica, a leitura pode estabelecer uma relação possível de formação autônoma, crítica e realmente prática, especialmente a leitura literária (CANDIDO, 2011).

Podemos mencionar a função que concerne à instituição escolar, a de desenvolver competências em seus alunos, a fim de mobilizar saberes em situações singulares, conforme afirma Perrenoud (2000). Essa função ficou estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já que visava à formação autônoma e crítica do sujeito em relação à sociedade a que pertence, desde que a escola seja capaz de promover um processo de ensino-aprendizagem adequado.

No entanto, a escola, mesmo depois de passar por ajustes, especificamente nos últimos cinquenta anos, atualmente diante de tecnologias inovadoras, muitas vezes, não consegue promover condições para uma boa formação, que se mantém, muitas vezes, apenas no discurso.

A vivência das práticas pedagógicas e sua relação com as diretrizes curriculares ainda são distantes, visto que as orientações descritas desde os PCNs à Base Nacional Comum Curricular não convergem com as evidências contidas em alguns estudos voltados para a prática de leitura na sala de aula, especialmente da leitura literária.

Resgatamos os PCNs para evidenciar sua importância histórica na inserção de uma diretriz a fim de atender a demandas democráticas, mas também para destacar a inserção de temas como a pluralidade e as concepções de leitor que iriam nortear os professores. De acordo com os Parâmetros, havia uma preocupação com a formação do sujeito voltada ao mercado de trabalho e imersa em condições de competição. Isso pode ser visto num excerto de um texto introdutório dos PCNs

(1998) destinados especificamente ao professor, ou seja, o docente é considerado responsável por promover essa formação ao educando.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL/MEC, 1998, p.5).

Consta também nos PCNs um fragmento que descreve como deve ser o papel da escola que, além de oferecer uma educação sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens, deve evitar uma abordagem homogênea para encarar a educação, respeitando as possíveis diferenças culturais que certamente existem:

Ao delinear o papel da instituição escolar não se está buscando uma uniformização dos estabelecimentos escolares, uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade. O objetivo é identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental. (BRASIL/MEC, 1998, p.42).

Dessa forma, podemos perceber o quanto a escola assume uma posição transformadora, mas as relações de poder que incidem sobre essa instituição, muitas por meio de políticas públicas, visam apenas à reprodução do saber.

A escola, portanto, é um espaço de confronto que não pode ocultar nem amenizar em suas práticas a heterogeneidade, mas ainda opta por atividades e discursos uniformes para todos. Para Esteban (2007, p.16), a escola é um lugar de produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas sociais e, inevitavelmente, constituída por desejos opostos dos sujeitos que ali estão, pois se interpelam, interpretam e dialogam.

A proposta dos PCNs de língua portuguesa, baseada nos princípios dialógicos, não obteve êxito em relação à integração das práticas de linguagem, principalmente no ensino médio, cuja subdivisão das “disciplinas” (redação, literatura e análise linguística) predominou na estrutura curricular das escolas.

Além disso, não há especificações sobre a literatura ou ensino da literatura, pois a amplitude ou a generalização abordada dificultava uma compreensão e,

principalmente, o desenvolvimento de práticas que priorizem o texto literário, oferecendo apenas uma diferenciação entre literatura e não literatura.

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefones e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: "Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola." E Drummond? Responderam: "Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?". (BRASIL/MEC, 1998, p.137).

A abordagem sobre os PCNs faz-se necessária devido à perspectiva que surgiu considerando a noção de heterogeneidade (SAID, 2011), presente em um projeto de educação, pois considerava a experiência histórica e a abertura de uma abordagem transcultural.

A fim de ampliar e complementar as orientações apresentadas nos PCNs (1997/8) houve três publicações do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo era preencher algumas lacunas existentes em relação ao ensino médio: em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); em 2004, Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais; e, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), houve a vinculação da disciplina de literatura à disciplina de Língua Portuguesa. A integração presente na proposta não foi observada na prática, mesmo com a intenção de articular as áreas de literatura, gramática e produção de textos, considerando um caráter dialógico. De acordo com os PCNEM (1999, p.18):

[...] O trabalho do professor centra-se no desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL / MEC, 1999, p.18).

No entanto, apesar da centralidade do protagonismo do aluno e da tentativa de situar a historiografia literária em segundo plano, a literatura permaneceu subalterna à área da leitura, por vezes, como pretexto para o desenvolvimento de análises linguísticas ou produção textual.

Em 2004, a proposta dos PCN+ evidenciava a separação de três grandes áreas para o Ensino Médio (Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; e; Linguagens e Códigos). Inserida da área de Linguagens e Códigos, à literatura foi reservada a função de entender a sociedade e seus costumes, servindo às outras disciplinas.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p.19).

Se no PCNEM havia o intuito utilitário da literatura para fins gramaticais, no PCN+ há um utilitarismo da literatura para o estudo histórico. Ambos os documentos não trazem a literatura ao campo cultural no qual ela teria destaque, ou seja, para que a literatura não cumprisse apenas a função utilitária, mas sim, o de formação do sujeito.

Podemos retomar a conferência proferida por Antoine Compagnon para demonstrar o distanciamento das orientações oficiais publicadas até então de questões essenciais à literatura. Para Compagnon, é fundamental a conjunção, pois “O estudo literário deve e pode consertar a fratura da forma e do sentido, a inimidade factícia da poética e das humanidades” (2009, p.18). Assim, o desafio atual seria “atualizar” a dimensão da teoria e da história e, sobretudo, acrescentar a crítica, formando a “hélice tripla”, como três fios essenciais para amarrar o estudo literário.

Se a dicotomia entre teoria e história já não cabe mais ao momento atual, por que falar sobre literatura? De acordo com Antoine Compagnon, “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (2009, p.21). No entanto, os espaços estão enfraquecidos, houve uma ruptura que impede perceber a importância da literatura como “exercício de reflexão e experiência de escrita” (2009,

p.26). Uma hipótese para isso, segundo o autor, talvez tenha sido a oposição entre a ciência e a literatura, constante reprodução no sistema escolar.

Para o crítico, há algumas explicações que ampliam o poder da literatura ao longo dos séculos. Primeiramente, há a concepção aristotélica e a dimensão da mimese, com a importância da ficção. No Século das Luzes, há a dimensão romântica, a experiência de autonomia do indivíduo. Além disso, a relação e a preocupação com a materialidade da língua excederam fronteiras, especialmente na época do modernismo.

Segundo o crítico literário, “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”. (COMPAGNON, 2009, p.45). Pois a maneira como oferece oportunidades de experiências é única, extrapolando todas as outras formas de discurso. Portanto, através da leitura literária, somos temporariamente donos do tempo mergulhados na literatura, acompanhados de circunstâncias, personagens, lugares, experiências vivenciadas na ficção, experiências que deixam marcas e nos fazem sentir e pensar de formas variadas.

Em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais foram publicadas para ajustar algumas perspectivas propostas anteriormente e tentar esclarecê-las. De forma crítica, gestores das secretarias estaduais e pesquisadores evidenciaram uma posição política das propostas anteriores, cujo interesse era a educação voltada para o trabalho. Assim, as OCN, na tentativa de reestabelecer o papel da literatura, consideraram que:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de — letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54).

Houve a preocupação de formar o leitor literário, a partir da perspectiva do letramento literário, além de resgatar o aspecto fundamental da humanização, a literatura como direito. Segundo Rildo Cosson:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda

Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (2019a, p. 23).

Trata-se de reverter as posições anteriores, ampliar e direcionar a discussão sobre a importância do leitor e das experiências construídas a partir do contato com o texto. Portanto, houve um dimensionamento do ensino de literatura para a educação literária, como premissa integradora na formação integral do aluno/leitor. É possível observar essa concepção:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55).

As OCN foram fundamentadas nas contribuições da Estética da Recepção e posicionam o leitor na centralidade do ato de ler e construir o sentido, anulando as tentativas de utilizar o texto literário como mecanismo de fixação de regras gramaticas ou morais e valorizando-o como objeto artístico-literário.

Ao longo dos últimos vinte anos, definir planos e estratégias para a educação básica no Brasil, principalmente em relação ao ensino médio, foi um desafio político, social e econômico. Dessa forma, para acompanhar as transformações por que o mundo passava, marcadas pela tecnologia, houve o desenvolvimento e a reconfiguração das diretrizes que norteiam a educação básica no Brasil. Assim, tem-se a publicação da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, com intuito de ser implantada em todo o território nacional até 2022. A BNCC corresponde a:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, p.7).

Os pilares das mudanças para a constituição da BNCC são voltados à educação integral e à contextualização, relacionando teoria e prática à vida do

aluno. Além disso, apresenta um caráter de flexibilização, por meio da organização das áreas de conhecimento, as quais podem estar inseridas na formação geral, visando à interdisciplinaridade e aos seguintes itinerários formativos:

- I- Linguagem e suas tecnologias
- II- Matemática e suas tecnologias
- III- Ciências da natureza e suas tecnologias
- IV- Ciências humanas e sociais aplicadas
- V- Formação técnica profissional

Cada itinerário pode ser estruturado por um ou mais eixos específicos, os quais podem ser definidos e selecionados por cada escola.

- I- investigação científica
- II- processos criativos
- III- mediação e intervenção sociocultural
- IV- empreendedorismo

Definida brevemente a organização da BNCC, podemos ressaltar a fundamentação pedagógica pautada em competências e habilidades, evidenciando que o aluno deve “saber”, sobretudo “saber fazer”:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. (BRASIL, 2017, p. 8).

Embora os pilares da BNCC tenham sido pautados sobre os conceitos das competências e habilidades articulados com as práticas de atividades significativas, destacamos que as alterações entre as versões anteriores, especialmente em relação à literatura e à pluralidade, não consideraram a inserção de condições que proporcionassem o aprendizado amplo e autônomo.

Em 2015, a primeira versão divulgada deveria considerar em seu conteúdo algumas diretrizes sobre as literaturas indígenas brasileiras, afro-brasileiras e africanas, já que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 demandavam a aproximação de tais temáticas na formação do aluno. No entanto, optou-se pelo apagamento



desse conteúdo, deixando apenas uma recomendação de leitura e análise de obras africanas de língua portuguesa, da literatura indígena e da literatura brasileira contemporânea. Ademais, não havia referências a obras da literatura portuguesa, havendo, nesse sentido, o apagamento de uma perspectiva europeia, canônica já estabelecida, mas que, de certa forma, era uma oportunidade de perceber vozes variadas de contextos variados.

Após críticas, uma segunda versão da BNCC foi divulgada em 2016, excluindo indicações de obras e autores africanos e indígenas e reinserindo a literatura portuguesa como parâmetro para a constituição do cânone literário. As opções de exclusão intercaladas demonstraram a fragilidade na fundamentação de caminhos coerentes e equilibrados para discussões profundas que envolvam temas caros à sociedade brasileira, pois indicar o tema pluralidade é mais fácil do que aprofundar temas sobre racismo, diferenças de gênero, classe, preconceito, por exemplo.

A pesquisadora Ana Paula dos Santos de Sá (2019), em sua tese *A descolonização da Educação Literária no Brasil: Das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL* afirma que:

observa-se na BNCC a lógica de substituição de um repertório escolar por outro, sob a pena, em sua segunda versão, do apagamento das produções artístico literárias das minorias. Assim, na versão revisada, a existência de uma pluralidade de literaturas escritas em português é, novamente, desconsiderada (SÁ, 2019, p.46).

Para representar essas alterações, a pesquisadora demonstrou de forma esquemática os pontos divergentes nas versões da BNCC, em relação a inclusões ou exclusões de questões norteadoras sobre a leitura literária, conforme descritas no quadro a seguir:

Quadro 1- Repertórios literários da BNCC 1 e BNCC 2

ANO ESCOLAR	BNCC 1 (2015)	BNCC 2 (2016)
1º ANO	LILP1MOA001 - “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal”.	UNIDADE MANTIDA (EM11LI01I)
	LILP1MOA002 - “Reconhecer, em produções literárias de autores da literatura brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo”.	UNIDADE PONTUALMENTE ALTERADA EM11LI0: “Reconhecer, em produções literárias de autores da literatura brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), <del>em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo</del> compreendendo que a literatura <del>como</del> é uma forma de conhecimento de si e do mundo”.
	LILP1MOA0003: “Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de multiculturalidades”.	UNIDADE EXCLUÍDA
2º ANO	LILP2MOA001 - “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal”.	UNIDADE PONTUALMENTE ALTERADA EM12LI01 - “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, <del>em diálogo com obras contemporâneas,</del> percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal”.
	UNIDADE INEXISTENTE	EM12LI02 - “Compreender a presença do cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa, no processo de constituição da literatura brasileira, a partir da leitura de autores dessas literaturas, percebendo assimilações e rupturas, na busca de uma identidade nacional”.
3º ANO	LILP3MOA001 - “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal”.	UNIDADE PONTUALMENTE ALTERADA EM13LI01 - “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, <del>em diálogo com obras contemporâneas,</del> percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal”.
	UNIDADE INEXISTENTE	EM13LI02 - “Compreender a presença do cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa, no processo de constituição da literatura brasileira, a partir da leitura de autores dessas literaturas, percebendo assimilações e rupturas”.

Após as divergências detectadas nas versões iniciais, a terceira e última publicação da BNCC é de 2017. Inserida na grande área de Linguagens e suas tecnologias, explora os campos de atuação e destaca o reconhecimento de semioses e da influência das novas tecnologias (TDIC), além de considerar os multiletramentos e a cultura digital.

A literatura faz parte de um campo de atuação, o campo artístico-literário, não é definida como componente curricular e está presente nos temas transversais; a BNCC sugere a perspectiva discursiva para a leitura dos textos e a pluralidade, especialmente, a relacionada ao espaço digital. Considera que o campo artístico-cultural é:

[...] é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2017, p.489).

Segundo a BNCC, a definição de campo artístico refere-se ao espaço de circulação de manifestações artísticas e possibilita aos estudantes reconhecê-las com base em critérios estéticos. Assim, podemos recorrer às contribuições de Pierre Bourdieu para compreender como as relações entre o aluno e a instituição estabelecem a composição do campo artístico, especificamente, pois segundo Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças “ (BOURDIEU, 2005, p.23-24).

Sabemos que o campo é considerado um microcosmo social, que mantém relações com o espaço social mais amplo, e, concomitantemente, estabelece um jogo de forças, pois mesmo possuindo certa autonomia é influenciado por agentes externos. A visão manifestada na BNCC incorre nesta situação a partir do momento em que há a flexibilidade para a seleção das manifestações artísticas, devendo-se, porém, respeitar a base em critérios estéticos.

A BNCC resgata alguns princípios evidenciados nos PCN e organiza os objetivos das aulas de língua portuguesa no ensino médio em quatro eixos (oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre língua padrão). Nota-se nessa organização que a Educação literária é proposta como eixo norteador, tendo em vista que faz parte de campo de atuação no qual as práticas de linguagem se realizam: “[...] o campo literário envolve as práticas com textos que possibilitem a

fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p.506).

Observa-se o destaque à fruição e à experiência estética, pautando-se na leitura como eixo central para a realização dessa atividade e oferecendo, assim, aos estudantes, a diversidade de textos, gêneros e obras literárias.

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 65).

De acordo com Sá, os elementos que se destacam sobre os repertórios culturais são:

#### Quadro 2 - BNCC 2018

EM13LP47 - Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da <i>literatura brasileira e ao longo de sua trajetória</i> , por meio da literatura e análise de obras fundamentais do <i>cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa</i> , para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
EM13LP50 - Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
EM13LP51 - Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Fonte: Sá, 2019, p.45.

Verificamos na BNCC uma tentativa de coexistência das diversas manifestações literárias, inclusive abarcando a literatura latino-americana. Ainda que

de forma sucinta, há indícios de uma perspectiva heterogênea na construção de caminhos curriculares a serem percorridos.

Acreditamos que ainda há uma visão genérica nas orientações em relação à diversidade literárias, pois estão ausentes questões pautadas nas funções sociais, históricas e políticas. Mesmo adotando uma concepção de educação literária, rompendo com os paradigmas do ensino de literatura tradicional, essa mudança reconhece um direcionamento necessário para promover o contato da tríade – leitor, obra, autor –, mas não aprofunda reflexões sobre isso.

## **2.2 A Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**

A retomada das perspectivas oficiais voltadas para a escola auxiliam a percorrer um ponto de vista histórico e político sobre a presença da literatura na formação do aluno, sobre a concepção de leitor crítico e sobre o papel da escola. Outrossim, as configurações sobre a realidade social e cultural brasileira surgiram como temas para discussão, em virtude da heterogeneidade presente no ambiente educacional.

O resgate cultural e histórico é essencial para projetar ações futuras que excluam da sociedade a naturalização do racismo, da inferioridade aferida pelas diferenças, das relações de poder que subjagam povos. Procura-se trazer à luz a história invisibilizada devido a presença do discurso hegemônico europeu, inclusive na literatura (PROENÇA FILHO, 2004).

Devemos considerar a herança cultural que formou esta nação, que de forma cruel e desumana por muitos séculos, o povo do continente africano foi arrancado de suas terras e relegado aos interesses de colonizadores.

Durante o período da escravidão e, também, após o seu fim, principalmente no final do século XIX e início do século XX, era proibido aos ex-escravizados o acesso à escola, devido ao Decreto-lei 1331A de 1854, que regulamentava a reforma do ensino no Brasil. De acordo com Souza e Santos (2018), esse decreto proibia as matrículas de escravos em escolas, e pessoas com doenças contagiosas, pessoas não vacinadas; como os negros livres eram considerados transmissores de moléstias pelos brancos, também eram impedidos de serem matriculados.

A alteração legal que pouco ampliava o acesso de negros às escolas ocorreu com o Decreto 7031 de 1878, restringindo o acesso apenas ao público masculino, acima de 14 anos, livres ou libertos, desde que estivessem também vacinados e saudáveis. Podemos observar a exclusão das mulheres e quase a impossibilidade de escolarização dos negros, tendo em vista que as jornadas de trabalho eram intensas.

Mesmo após a abolição, em parte pelo engajamento da imprensa negra e autores como Machado de Assis, é importante destacar que os movimentos de luta pela escolarização foram necessários para denunciar a opressão e desigualdades. Abriram-se espaços para os movimentos sociais no século XX, dentre eles o Movimento Negro Unificado.

Após a ditadura militar, houve um movimento de renovação curricular e democratização do espaço escolar. Apesar de as reformas curriculares incluírem questões relativas à diversidade cultural, não foram suficientes para romper estereótipos e enfrentar questões sobre racismo, gênero, xenofobia, por exemplo.

A luta de movimentos sociais contribuiu para a inserção e valorização de diferentes culturas ou, por vezes, a denominada cultura popular. De acordo com Reinaldo Fleuri,

são movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos de indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres e homossexuais) [...] (2001, p.131).

Dessa forma, a perspectiva da diversidade e das relações culturais emerge em um contexto de lutas contra o processo de exclusão social e reconhece o sentido da identidade cultural de grupos sociais. Busca-se a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fator de enriquecimento mútuo.

No Brasil, a mudança de paradigmas nas décadas de 1980 e 1990 ampliou as reivindicações de alguns movimentos populares. Um exemplo foi o Movimento Negro e um de seus principais representantes, Abdias do Nascimento, intelectual, ator, autor, dramaturgo e político, colaborando na criação do *Teatro Experimental Negro* (TEN). As lutas do Movimento Negro e outras organizações contra o racismo eram por uma educação das relações étnico-raciais com o intuito de:

disseminar conhecimentos e visões da história que permitam superar o ensino tradicional (colonialista e eurocêntrico) e permitir o acesso da população negra a um conhecimento sobre a África e a trajetória afro-

brasileira que ultrapassasse os estereótipos de inferioridade e dominação. (JANZ e CERRI, 2012, p.188).

Na década de 1990, segundo Pereira e Silva (2013), a marcha Zumbi dos Palmares reuniu aproximadamente dez mil pessoas a fim de entregar um documento reivindicatório ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Ademais, surgiram políticas públicas como a instauração do movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), inicialmente no estado do Rio de Janeiro.

Em 1996, houve o lançamento por parte do governo federal do Programa Nacional de Direitos Humanos, e uma de suas metas destacava a luta contra a discriminação social de modo específico, alinhando-se à Constituição Federal que instituiu a pluralidade cultural, o combate à discriminação racial e a promoção da valorização das identidades étnicas.

Ainda no final da década de 1990, o embrião da Lei 10.639 de 2003 foi proposto pelo deputado Paulo Paim que, no entanto, foi arquivado em 1995. Mas a pressão do movimento negro juntamente com alguns deputados foi importante para que o projeto de lei fosse reformulado e apresentado pelos deputados Bem-Hur Ferreira e Ester Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. O projeto foi aprovado em março de 1999, porém só foi promulgado em 2003, promovendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para Almeida e Sanchez (2017, p.57):

Essa aprovação, fruto de longa história de lutas pelo reconhecimento e reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal [...] (2017, p.57).

Assim, a partir da Lei 10.639/2003, foi possível estabelecer uma política de ações afirmativas, questionar o currículo oficial, democratizando-o. No entanto, é apenas um instrumento que, por si só, não garante a efetivação de seus preceitos. Em 2008, a Lei 10.639 de 2003 foi alterada pela Lei 11.645 que mantém todas as suas normativas, porém acrescenta o ensino de história e cultura dos povos indígenas.

A articulação entre a norma legal e as práticas escolares deve se refletir na formação do aluno como cidadão. Essa seria uma forma de legitimar ações

afirmativas pelo viés legal e ampliar as discussões sobre as temáticas presentes na lei, pois a educação não deve ficar allheia às questões sociais complexas.

Acreditamos que a interculturalidade é uma opção política, e a escola, nesse sentido, não deve recorrer à neutralidade ou à visão hegemônica que prevaleceu por séculos. Contudo, problemas como a criação de mecanismos para lidar com a multiplicidade cultural ainda são obstáculos para a construção de ações transformadoras. Portanto, cremos que a literatura é uma área de correspondência com outras áreas do campo das humanidades capaz de, assim, alargar as possibilidades de construção de ações que promovam transformações na escola, no aluno.

### **2.3 As obras africanas de Língua Portuguesa no Brasil**

Dieter Wellershof (1970) afirmava que há uma imbricada relação entre os conceitos literatura e mercado, cultura e indústria, visto que uma obra é uma mercadoria. Esse caráter mercadológico, segundo o autor, é extrínseco à obra literária; caso contrário, corre-se o risco de a literatura diluir-se na mercadoria.

Seu intuito com essa discussão foi fazer uma exposição das correlações entre produção livreira, mercado, público, a crítica e os escritores, estabelecendo uma retrospectiva para ampliar os horizontes. Desta forma, retoma Walter Benjamin e o seu ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, já que Benjamin retrata o “atrofiamento da aura” da obra de arte, sobretudo na pintura e na fotografia, pois “a cópia técnica não é senão um veículo de informação e não pretende ser adorada nem olhada com temor, ela permite uma posição objetiva” (1970, p. 01).

O autor questiona o papel do crítico literário, muito influenciado pela indústria cultural, que pode produzir os homens que lhe convém. No entanto, aqueles que desejam exercer essa atividade com mais rigor devem permanecer distantes em relação ao ambiente. Também menciona a influência e o controle que as editoras mantêm sobre os escritores e como podem transformá-los em escritores que se preocupam com uma literatura rentável.

Os apontamentos de Wellershoff configuram o cenário do século XX, de países ricos e consumidores de livros e outros conteúdos transformados em mercadorias. O que o crítico não considerou em seu ensaio foi o cenário de



produção de obras literárias atrelado apenas ao público consumidor sob a perspectiva do exótico e da exploração; e não um público que deveria ter sua arte valorizada e difundida devido às suas tradições culturais, à sua história e ao seu legado.

Referimo-nos aos países de língua portuguesa da África, colonizados até o século XX. Como colônias, seu contexto de produção era limitado e cerceado, por razões políticas. Especialmente em Moçambique, as obras produzidas eram restritas e o público-alvo eram, praticamente, os brancos colonizadores.

A maioria das obras de literatura infantil e juvenil, por exemplo, eram reproduções das narrativas europeias e, por muito tempo, o imaginário e as tradições culturais dos povos angolano e moçambicano não eram temas para as tramas narrativas.

A partir da década de 1980, as obras literárias que resgatam o universo da cultura angolana começam a ganhar destaque, por iniciativas de projetos sociais que promovem a leitura. É válido destacar que, de acordo com Macêdo e Chaves (2007, p.161), “A mescla entre as histórias tradicionais e o maravilhoso ocidental também não se ausenta do universo das histórias infantis [...]”, pois há sem dúvida a reconstrução da identidade nacional, mas esta foi influenciada por tantos séculos de dominação.

Em Moçambique, país também estilhaçado tanto pela colonização europeia até meados da década de 1970, quanto pelos conflitos armados até 1992, houve uma trajetória de produção literária perpassada por dificuldades, impossibilitando a ampla produção literária nacional. Mas no início da década de 1990, as perspectivas melhoraram para a população, iniciando acanhadamente a conquista de novas produções literárias e uma abertura para o mercado editorial nacional e, mais tarde, o internacional.

A literatura moçambicana abordou em suas narrativas traços dos conflitos armados, as questões de desigualdade e preconceito; no entanto, traz à tona a importância da oralidade e das tradições populares.

As obras de literatura inseridas nas escolas brasileiras tiveram uma amplitude maior a partir do final da década de 1990, possibilitando o acesso de milhares de estudantes a uma gama de títulos. Isso foi possível por ações de políticas públicas

como a aquisição de obras literárias pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, por exemplo.

Aos poucos, a diversidade de títulos contemplou obras cujas temáticas políticas, sociais e culturais eram discutidas no mundo. Em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, declarou como Ano Internacional dos Afrodescendentes e lançou, no Brasil, a primeira edição em português da Coleção História Geral da África, com a distribuição para oito mil bibliotecas públicas brasileiras.

As ações para ampliar o acesso de alunos e professores às obras foram incrementadas a partir dos anos 2000, com a mobilização de pesquisadores, professores e historiadores. Em 2003, foi promulgada a Lei 10.369 que instituiu o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro em homenagem a Zumbi dos Palmares e a obrigatoriedade de ensinar sobre a cultura, história e literatura da África. Mesmo assim, alguns entraves ocorreram para o êxito das ações, como por exemplo, a falta de materiais para pesquisa e leitura em inúmeras instituições escolares.

Essa ausência de mecanismos de acesso às obras literárias, talvez, tenha ocorrido pela escassa publicação das obras no mercado editorial brasileiro. Há poucos anos destinou-se um olhar sobre as questões relativas aos países da África. Porém, mesmo com algumas publicações na década de 1980 da editora Ática abrindo os caminhos do Atlântico para as obras de autores angolanos, como Luandino Vieira e Pepetela, e moçambicano como Luís Bernardo Honwana, infelizmente, essas primeiras publicações tornaram-se obras raras em algumas bibliotecas públicas.

Entretanto, algumas editoras foram precursoras e publicaram obras de autores africanos. Dentre elas, a editora Pallas, do Rio de Janeiro, já apresentava em seu catálogo algumas obras de cunho teórico e algumas literárias na década de 1980.

Em 2006, após a obrigação legal, a editora Língua Geral, também do Rio de Janeiro, publicou a Coleção Mama África, a qual se destacou por divulgar obras ilustradas e que apresentavam uma identidade particular. Além disso, ofereceu em seu catálogo várias obras de autores africanos, especialmente angolanos e moçambicanos.

Em 2009, novas publicações surgiram, ampliando a gama de autores, moçambicanos, angolanos, guineenses, cabo-verdianos por meio de contos. Novamente, a editora Ática reuniu uma coletânea de contos, inicialmente voltada ao público infantojuvenil, por meio da coleção *Para gostar de ler – Contos africanos de países de língua portuguesa*, sob a organização da professora Rita Chaves, professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo.

A difusão de algumas obras da literatura africana, por exemplo, também foi realizada por meio do PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), cujo objetivo era ampliar o acervo das bibliotecas escolares. Atrelado ao processo de distribuição de livros didáticos, as escolas públicas recebiam as obras literárias juntamente com as obras didáticas. Essa expansão, que incluía a Literatura, foi iniciada a partir de 2018, tanto para o segmento dos ensinos fundamental e médio.

Consideramos brevemente alguns pontos históricos, para compreendermos a amplitude do PNLD. Em 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985), o governo brasileiro cria o Programa Nacional do Livro Didático, oferecendo às escolas públicas materiais didáticos que pudessem ser indicados pelos professores, reutilizáveis e, dessa forma, ampliando a oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias (BRASIL, 2018). Em 1996, houve a preocupação com a qualidade desse material e, conseqüentemente, houve o estabelecimento de critérios de avaliação.

À medida que novas políticas públicas e alterações na LDB foram ocorrendo, também ocorreram mudanças nos critérios de avaliação dos livros, na amplitude do público e na organização desse material. Inclusive a nomenclatura foi modificada a fim de atender às demandas específicas, como o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio).

Em 2018, as escolas puderam selecionar além dos livros didáticos, as obras literárias especificadas no Guia PNLD Literário fornecido pelo Ministério da Educação. Nele consta uma seleção de obras voltadas para o público da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na apresentação do Guia, há menção a um dos critérios de seleção das obras, que visa à qualidade estética da obra literária.

Sem dúvida, a inserção de obras literárias nas escolas por meio de políticas públicas favorece o acesso à leitura, à diversidade e à pluralidade. A seleção das obras foi realizada por uma equipe de professores e pesquisadores que privilegiaram esses fatores:

as obras literárias podem, então, alargar o contato com diferentes gêneros e estilos dos mais diversos/as autores e autoras que podem ser contemporâneos(as), de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses(as), africanos(as) e de outros países, incluindo aí a especificidade dos textos em língua inglesa (BRASIL/MEC, 2018, p.13).

Nessa primeira edição do PNLD Literário, cada escola de ensino fundamental e ensino médio poderiam escolher 50 obras para compor seu acervo e duas obras para cada aluno e para os professores, a fim de que pudessem ser desenvolvidas atividades pedagógicas.

Destacamos a relevância de obras literárias que possam cumprir seu papel humanizador na formação de jovens leitores e que sejam acessíveis por intermédio do espaço escolar. Assim, é importante mencionar que algumas obras africanas de língua portuguesa estavam presentes nessa relação, voltadas aos alunos do ensino médio, como *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, por exemplo. Infelizmente, o PNLD Literário para o ensino médio não foi oferecido em nenhuma outra edição.

Não obstante, algumas vezes esse reconhecimento de obras dá-se por meio da seleção e inclusão de obras literárias em listas de vestibulares, que, por sua vez, passam a exigir do mercado editorial a publicação e a circulação dessas destinadas aos leitores.

Por conta disso, não há como negar que a inclusão de obras africanas de língua portuguesa nas listas de vestibulares de algumas instituições de ensino superior estende a um público amplo a possibilidade de leitura e conhecimento sobre a diversidade cultural, por exemplo. Também promove uma discussão sobre diferentes temáticas culturais nas escolas sobre as obras, mas ainda é preciso a preparação docente para contextualizar a obra e relacionar com a sociedade brasileira.

No entanto, pesa sobre essa lista, a condição da leitura obrigatória ou até mesmo a leitura fragmentada de resumos e análises, tornando sem efeito a experiência de leitura literária. Nesses casos, as práticas de leitura devem ser revistas para que a experiência da leitura não se torne superficial.

Diante dos fatores abordados, optamos pela ótica otimista em relação ao acesso e à experiência de leitura que inúmeros jovens podem adquirir conhecendo diversas dessas obras na formação do ensino médio. Nesse caso, verificamos a incidência da obra *Terra Sonâmbula* em listas de vestibulares de três instituições de ensino superior: Universidade de São Paulo – USP, cujo vestibular é organizado e aplicado pela Fundação Universitária para Vestibular – FUVEST; a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – ambas no estado de São Paulo; e Universidade Federal de Uberlândia – UFU – em Minas Gerais, pois as três instituições organizam e divulgam uma lista de leitura obrigatória para a realização do processo seletivo para o ingresso ao ensino superior.

A obra de Mia Couto aparece pela primeira vez na lista do vestibular da Unicamp no processo de 2016 e segue consecutivamente até 2018. Na FUVEST, a exigência dessa obra se dará a partir do vestibular de 2022. A ocorrência da obra na UFU se deu de 2017 até 2019.

Acreditamos que a obra contribui para aproximar os leitores de um contexto cultural diversificado. Entretanto, o modo de ler as obras deve desmistificar uma cultura eurocêntrica e hegemônica. Ademais, a leitura literária pode ser um meio de transformação do sujeito, que facilite a construção de novos paradigmas relacionais. Para tanto, as contribuições da educação intercultural orientam em processos de reconhecimento de identidade e alteridade, daquilo que é considerado estranho, do individual e coletivo, bem como da igualdade e da diferença.

A partir desse panorama, consideramos que há necessidade de leituras literárias que privilegiem tais temáticas para apresentação aos alunos e posteriormente proporcionem a sua discussão. Nesse sentido, concordamos com Michèle Petit quando ela afirma que

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 usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (2009, p.28).

No entanto, esse leitor só reescreve e é transformado se passa a conhecer algo novo ou a redescobrir novas perspectivas, descortinando os modos de ler o mundo.

### 3 UM MODO DE LER SOB O VIÉS DA INTERCULTURALIDADE

Na tentativa de ampliar as possibilidades de leitura e aproximar, ao mesmo tempo, pontos de apoio entre os países de língua portuguesa, consideramos que as obras literárias de países como Moçambique contribuem para resgatar elos históricos e promover ações transformadoras na escola, particularmente, nas experiências literárias dos alunos. Exemplar para esse contexto, *Terra Sonâmbula* atravessou o Atlântico, desvelando condições similares ou não vivenciadas no Brasil, mas, sobretudo, apresentando as perspectivas de leitura. Concordamos com Benjamim Abdala Jr., ao afirmar que:

[...] a formação de cada uma das literaturas nacionais se processa contra a simples assimilação aos centros culturais de prestígio. Nesse sentido, a própria veiculação linguística em português é base contextual para uma atualização diferenciada, quando os textos veiculados são objetos de apreensão e de transformação em cada país (2017, p.41).

A fim de contribuir para essa transformação, propomos nesta pesquisa a análise da obra citada anteriormente sob o viés da interculturalidade. Para tanto, tomamos como base metodológica as contribuições ancoradas nos estudos de James Banks e das pesquisadoras portuguesas Margarida Morgado e Maria Natividade Pires, as quais propuseram em suas pesquisas “modos de análise cultural que potenciam e promovem a educação intercultural no sentido de uma educação que promove leituras críticas da sociedade a partir da literatura infantil” (2010, p.21). Destaca-se, nesse modelo, a relevância à literatura para compreender conceitos de cultura e identidade, tendo em vista que:

A língua traduz-se em práticas culturais como mitos e histórias que inevitavelmente promovem simultaneamente exclusões e inclusões, formas de poder de uns grupos sobre outros, a predominância de certas ideias a expensas da supressão de outras (MORGADO E PIRES, 2010, p.21).

As pesquisadoras articularam a literatura infantil e a educação intercultural a partir de estudos desenvolvidos em Portugal, nos anos de 2008 e 2009. Tais estudos centraram-se no trabalho prático de análise cultural, utilizando obras recomendadas pelo Programa Nacional de Leitura (PNL) indicado para o 4º ano do ensino básico, equivalente no Brasil à série final do Ensino Fundamental – ciclo I.

As pesquisadoras adotaram três vertentes para organizar seu método de análise:

I - a inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens;

II - a relevância da representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais ou de grupos minoritários;

III - modos de configuração das relações com a diversidade (personagens e espaços).

Para as autoras, “o princípio metodológico defendido, a partir da discussão dos vários modelos é o da análise crítica de cada texto para explorar as suas potencialidades de promoção da educação intercultural ou expor as suas falhas nesse sentido” (2010, p.24).

Os pilares para organizar a metodologia das análises são fundamentados nos modos de leitura e, nas práticas de análise de conteúdos e modos de representação e de configurações de situações ou temas.

A partir dessas orientações, acreditamos que alguns aspectos podem ser recuperados para se compreender a relação das vertentes expostas anteriormente e adequá-las ao contexto de nosso objeto neste estudo, considerando a obra africana de língua portuguesa, *Terra sonâmbula*.

### **3.1 Modos de ler**

Seguindo o enquadramento teórico de James Banks, as autoras consideraram a importância de crianças e jovens compreenderem a herança literária ou o patrimônio cultural, essencialmente pelo sistema simbólico da linguagem e da cultura. A perspectiva adotada é literária, e não pedagógica, tendo em vista que:

[...] serão os livros com conteúdos multiculturais quando eles se referem explicitamente a sociedades multiculturais ou quando representam a interação entre culturas e também quando usam a língua da cultura dominante para descreverem realidades de outras culturas que assim se tornam acessíveis à cultura dominante (MORGADO E PIRES, 2010, p.95).

Em relação aos modos de ler, as autoras apontaram três particularidades sobre a leitura crítica: o primeiro define o seu objetivo de desvelar o que a literatura tem a dizer sobre questões da contemporaneidade, sobre a cidadania multicultural; o segundo ponto considera como as obras de literatura atendem, em nível superficial e

profundo, à diversidade cultural; por fim, a leitura que convida o leitor a desenvolver um juízo crítico, informado, sobre o que lê.

Para que o leitor possa desenvolver um juízo crítico e praticar a leitura de desocultação, que em linhas gerais apresenta uma perspectiva de questionamento sobre o texto, perguntando *como, para quê, por que, para quem*, é necessário compreender a literatura como produto histórico e cultural e as suas relações de poder (classe social, raça e etnia, gênero), para desconstruir ou desocultar a construção social.

As pesquisadoras organizaram um modelo baseado na perspectiva de abordagem da educação intercultural da literatura infantil no contexto português, envolvendo as obras do Programa Nacional de Leitura de Portugal. Consideraram não apenas a ênfase na inclusão de materiais multiculturais, mas, principalmente, a questão do processo de análise dos materiais, pois “Trata-se não só de pensar como orientar a análise e a leitura de cada obra em particular, mas também de pensar as obras num todo que é a literatura infantil e, dentro dela, no PNL, com as suas políticas culturais e educativas” (2010, p.42).

Algumas questões norteadoras para as autoras foram fundamentais para a organização do modelo de análise: Como pode a literatura infantil ser usada para contribuir para promover as relações humanas entre grupos distintos? Como pode a literatura infantil incluir a voz de grupos marginalizados ou considerados não representativos? Como pode ela introduzir perspectivas e experiências de diversidade cultural e contribuir para a transformação da sociedade promovendo a justiça social e a equidade de grupos submetidos a relações de poder desiguais? Como é que se pode dar a oportunidade a docentes, pais e crianças de refletir sobre os problemas relacionados com a interculturalidade por intermédio da literatura infantil?

Assim, as autoras evidenciaram os aspectos elencados a seguir, os quais consideraram três níveis de abordagem de análise (MORGADO; PIRES, 2010), conforme explicitados a seguir:



## NÍVEIS DE ABORDAGEM DE ANÁLISE

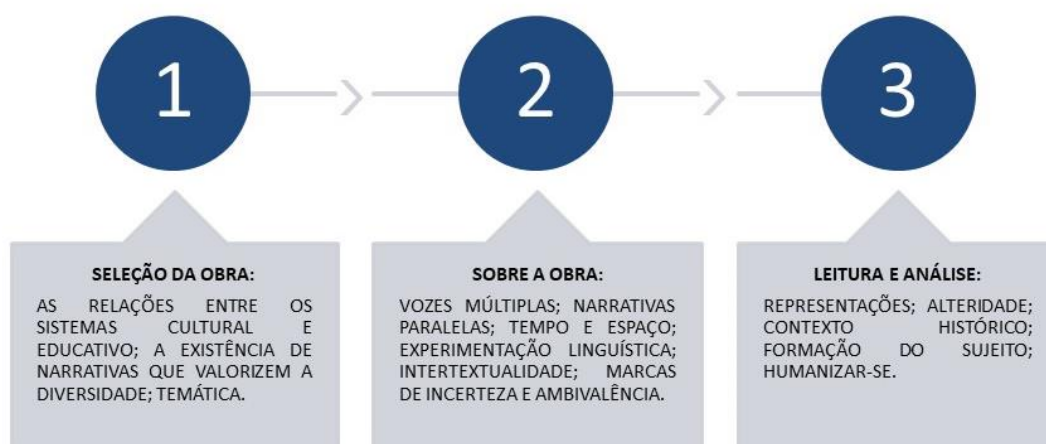


Figura 1: Níveis de abordagem de análise  
Fonte: elaboração própria

O primeiro nível de seleção de obras refere-se a partir do conceito de literatura, tendo em vista os seguintes aspectos:

- a) o valor e funções pedagógicos dos livros infantis em termos da sua adequação a diferentes comunidades culturais e linguísticas;
- b) as relações entre os sistemas cultural e educativo: os papéis simbólicos e sociais do leitor, a importância dada à leitura pela sociedade, a relevância da literatura na escola;
- c) a existência de narrativas que valorizam a diversidade em vez da simplicidade ou da homogeneidade;
- d) organização temática da literatura em torno de temas como: democracia, mercados livres, migração, pobreza, ambiente, conflito justo e bem-estar social, aos quais adicionaríamos a condição da mulher, as lutas de povos indígenas pela autodeterminação e iguais direitos, os meios de comunicação e as novas tecnologias, a marginalização, o colonialismo e pós-colonialismo, a violência e a justiça.

Consideramos para o desenvolvimento desta pesquisa a dimensão cultural e histórica de obras que compartilham a língua portuguesa, identificando aspectos linguísticos em comum. Dessa forma, selecionamos os itens “c” e “d” para orientar a escolha das obras, considerando a diversidade e a temática, excluindo a dimensão pedagógica.

Sobre o segundo nível, as autoras consideram aspectos individuais das obras:

a) a presença, no nível diegético do texto, de profundidade psicológica, de vozes narrativas múltiplas ou singulares que, em vez de autoritárias ou onipotentes, criam espaço para dúvidas e pontos de vista alternativos;

b) a presença de marcas de incerteza e de ambivalência nas obras;

c) a construção de narrativas lineares em vez de circulares; de final aberto em vez de fechado;

d) a experimentação com a forma e a meta-ficção narrativas como modos de chamar a atenção dos leitores para os limites da própria narrativa;

e) a utilização de intertextualidades que cruzam referências culturais e desestabilizam de forma divertida os textos e abalam a segurança do leitor, levando-o a adotar uma atitude reflexiva e ativa em relação ao que lê, para além de tornar visíveis os processos do discurso narrativo e de representação.

Consideramos todos os itens elencados para a seleção das obras, pois as análises individuais permeiam a construção narrativa que permite ao leitor explorar diversos caminhos de leitura.

O terceiro nível abordado pelas autoras refere-se ao modo de leitura e análise de aspectos intrinsecamente ligados à interculturalidade. Entretanto, consideramos o item “a” a fim de enfatizar a alteridade presente nas obras e a forma como os leitores compreenderão tais questões. Assim, não será o foco desta discussão enfatizar propostas pedagógicas. São eles:

a) análise das representações do que é estranho, estrangeiro ou outro; da representação cultural pré-condicionada por estereótipos e preconceitos.

b) propostas de organização de atividades pedagógicas em torno dos textos de modo a promover a autoconsciência, a profundidade de análise e a reflexão crítica.

Além dos níveis apresentados, as autoras indicaram aspectos específicos para a análise de textos em função da sua representação da diversidade e das relações com a diversidade, e acreditamos que esse diferencial é fundamental para a leitura literária de obras africanas de língua portuguesa. Dessa forma, Morgado e Pires (2010) incluíram alguns parâmetros de reflexão que partem de três eixos:

1- A inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens;

2- A configuração da diversidade pelo realce das diferenças ou das semelhanças encontradas e a análise dos modos de produção da semelhança e da diferença nos textos;

3- A configuração da diversidade por intermédio da presença/ausência de características físicas e psicológicas diversas das personagens ou das suas relações nos espaços que percorrem, a partir de como se identificam (autoidentidade) e são identificadas por outras personagens ou identificam outras personagens (heteroidentidade); das relações que estabelecem umas com as outras e com os espaços físicos e socioculturais.

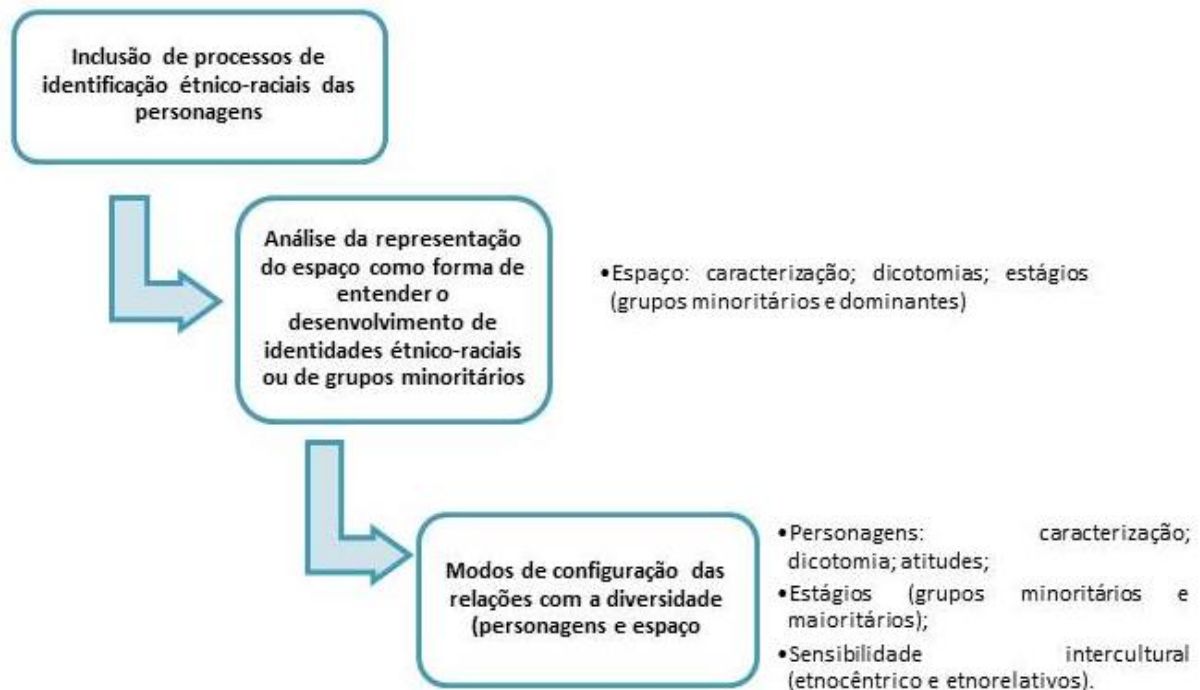


Figura 2: Esquema do modelo de Morgado e Pires  
Fonte: elaboração própria

Para especificar os itens sugeridos pelas autoras, seguem os pontos indicados tanto para a caracterização dos personagens quanto às características do espaço e sua relação com os personagens:

- a) Caracterização dos personagens: físicas; psicológicas; socioculturais;
- auto e heteroidentificação das personagens;
  - etapas de desenvolvimento psicológico para indivíduos que pertencem a grupos minoritários e para indivíduos que pertencem a grupos dominantes;
  - níveis de sensibilidade cultural (etnocêntricos ou etnorelativos);

- caracterização das dicotomias marcantes nos textos em termos de relação de poder que se estabelecem (em função da idade, etnia ou raça, características individuais, auto e heteroidentificação, gênero, classe social);

- caracterização de como as dicotomias determinam as relações de poder entre personagens (quem tem poder e quem não tem; quem tem voz ou não; quem é dependente ou independente; quem é popular ou impopular etc.)

- atitudes representadas no texto face à identificação da diversidade, desde a exibição de preconceitos à reflexão sobre pré-concepções e estereótipos, à discriminação ativa ou passiva de outros, ou à procura de convivência apesar da diferença.

b) Caracterização das relações entre personagens e espaços físicos e socioculturais em função:

- de estágio de desenvolvimento e de tomada de consciência étnico-racial (autoidentificação) quando em contato com outros e com situações discriminatórias;

- de estágio de desenvolvimento de indivíduos que integram grupos majoritários e têm poder quando confrontados com a diversidade étnica e cultural e com o seu próprio privilégio;

- do modelo de estágios de competência intercultural por contato com experiências e situações de diferença cultural;

- de formas diversas de organização do espaço/tempo: público/privado;

- dos modos de organização discursiva sobre princípios civilizacionais como sejam a relação do homem com a divindade, com o estado e o poder político;

- de manifestações culturais específicas de cada cultura;

- de modos de relação das personagens com a diversidade (de personagens e espaços) por intermédio de relações dicotômicas que definem relações de poder;

- da tipologia de relações e atitudes que se criam entre personagens e espaços diversos, em oposição, justaposição, comparação, rivalidade ou conflito e das propostas encontradas pelos textos para responder aos incidentes críticos de diversidade configurados.

O modelo apresentado não tem caráter prescritivo, mas serve como guia de reflexão que pode ser utilizado antes, durante e depois da leitura para gerar questionamentos e respostas, e também, potencializará uma leitura crítica multicultural podendo ser adaptado aos contextos sociais de cada situação de aprendizagem.

Utilizamos como base o modelo apresentado para analisar a obra *Terra Sonâmbula* a partir da perspectiva intercultural. Além disso, no capítulo posterior será descrito como o modelo foi utilizado como um dos pilares para investigar as formas recepção dos jovens leitores e as experiências de leitura fundamentadas na interculturalidade, rompendo com a leitura etnocêntrica, colocando-se no lugar do outro e desvelando as ambivalências.

Considerando as contribuições de James Banks, será possível, em determinados fragmentos da obra, uma análise mais profunda sobre as questões de racismo, discriminação com base na cor da pele, pertença a uma etnia ou cultura discriminada, ou com base na identificação com grupos não dominantes, tanto do ponto de vista de quem é discriminado, como de quem discrimina. Ademais, o modelo de Morgado e Pires permite evidenciar a importância do espaço tanto físico quanto social na representação da relação das personagens com a diversidade.

É importante ressaltar que a leitura literária pelo viés da interculturalidade não se resume apenas ao contato com a diversidade de temas ou autores, mas sim, evidencia-se a questão de deslocar a margem para o centro, desconstruir uma visão etnocêntrica, buscar experiências narrativas que permitam conviver com outras culturas e grupos sociais, a fim de promover a interação e o diálogo positivos entre os diversos grupos.

### **3.2 Que terra é essa? *Terra sonâmbula* sob o viés da educação intercultural**

*Terra sonâmbula*, romance que recebeu o Prêmio Nacional da Associação dos escritores moçambicanos em 1995, foi o primeiro publicado por Mia Couto, em 1992, pela Editorial Caminho de Portugal; a edição brasileira foi publicada pela Companhia das Letras em 2007.

Mia Couto, autor reconhecido pela utilização de uma linguagem que recria a oralidade e conta com criatividade lexical em sua construção, apresenta em *Terra sonâmbula* um contexto histórico de Moçambique sob as marcas pós-coloniais e da guerra civil (1976 - 1992) vividas pela população desse país. O título da obra faz referência à instabilidade do país, à falta de descanso da terra que permanece “sonâmbula”. Sua organização é composta por onze capítulos e onze cadernos de Kindzu.

Diante desse contexto inicial, a obra narra, de forma ambivalente ao explorar elementos como o tempo e o espaço distintos, a saga do menino Muidinga, que perdeu a memória depois de uma grave doença, e seu companheiro Tuhair, velho sábio que cuida de Muidinga e também o guia durante o percurso, ambos em fuga dos conflitos da guerra civil.

Durante a caminhada, em busca de um recomeço, os dois se deparam com um ônibus queimado no meio da estrada, com corpos carbonizados em seu interior. Para se protegerem dos possíveis perigos da estrada, resolvem estabelecer abrigo ali, e acabam encontrando os cadernos de Kindzu, anotações que relatam passagens sobre sua vida, como se fossem uma espécie de diário. A partir de então, a narrativa estabelece dois caminhos: a viagem de Muidinga e Tuhair e, a partir da leitura de Muidinga dos cadernos de Kindzu, a história desse personagem, o que ele registrou em seus cadernos e como foram parar naquele ônibus queimado.

Ao utilizar tempo e espaço distintos, Mia Couto confere ao romance narrativas que abordam perspectivas diferenciadas pela alteração do foco narrativo. Em relação ao tempo, enquanto Tuhair e Muidinga buscam um lugar seguro após os conflitos, as anotações de Kindzu em seus cadernos remetem a um passado recente, pois Kindzu faz parte do contexto da guerra civil.

O espaço de encontro das histórias é a estrada, caminho onde cruzam as narrativas, ampliando a perspectiva para um desfecho inesperado para o leitor. Dessa maneira, as narrativas apresentadas possibilitam encontrar caminhos que ora se cruzam, ora se separam, porém que dialogam entre si e com seus interlocutores. Há uma interação dialógica que funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos (PIRES, 2002; BRAIT, 2005).

A obra oferece uma possibilidade de ampliar e explorar perspectivas culturais, históricas e sociais, especialmente de Moçambique, tendo em vista que, além de ser uma narrativa escrita em Língua Portuguesa, permite identificar questões comuns aos leitores de qualquer época. No entanto, ultrapassa a questão do código linguístico, pois as questões culturais abordadas permitem extrapolar formas de conhecimento por meio da experiência literária. Para Ana Mafalda Leite:

Embora na mesma língua, e essa é talvez uma das armadilhas do conceito de lusofonia, a textualidade é culturalmente outra, translinguística e transcultural, por isso, ler, ao mesmo tempo que é traduzir, é também recriar, o que nos obriga à deslocação do lugar do *mesmo*, movendo-nos

para o espaço(s) do(s) outro(s); obriga-nos a encarar a língua como geologia de formas e uma complexa tessitura cultural (2012, p.156).

A escolha da obra, portanto, adequa-se às questões pautadas sobre a educação intercultural, relacionadas especificamente ao modelo adotado neste trabalho de pesquisa, o qual aponta possíveis perspectivas de utilização do texto literário no âmbito escolar por meio da interculturalidade.

Inicialmente, três níveis de abordagem de análise são necessários para construir um caminho de experiência literária pautado na interculturalidade, conforme explicitados anteriormente: a seleção da obra; as características da obra; a leitura e análise. Ampliam-se, a seguir, as diferenças pontuais de cada aspecto em relação à abordagem da educação intercultural, tendo em vista, nesta discussão, a obra *Terra sonâmbula*.

Sobre o primeiro nível, a seleção da obra foi realizada sob as perspectivas das relações entre os sistemas cultural e educativo, a existência de narrativas que valorizem a diversidade e, por fim, a temática. Tendo esses critérios iniciais, é possível considerar que o romance de Mia Couto aborda questões essenciais sobre questões culturais de Moçambique, como a presença de lendas e mitos que formam a história desse país e a forma de traduzir uma sociedade devastada por guerras busca construir sua identidade.

Sobre a composição da estrutura narrativa mencionados por Morgado e Pires (2010), apontamos questões que consideramos fundamentais para a constituição de um espaço híbrido, permitindo a utilização de vozes múltiplas, pois ampliam focos narrativos: as narrativas paralelas permitem ao leitor conhecer e identificar contextos distintos; elementos como o tempo e espaço orientam as informações históricas e culturais que conduzem as personagens. Além disso, as marcas de experimentação linguística, de intertextualidade, proporcionam a ambivalência necessária para a amplitude da experiência literária, pois permitem ao leitor construir horizontes de leitura em cada capítulo.

Em relação ao segundo nível de abordagem referente à leitura e à análise que os leitores podem realizar, busca-se enfatizar os aspectos que conduzam à alteridade, à formação do sujeito e ao processo de humanização, tanto pelo contexto histórico quanto pelas representações construídas e compartilhadas na comunidade de leitores.

A questão sobre a alteridade é fundamental para ampliar a leitura da narrativa, pois, segundo Tzvetan Todorov (2003, p.3), “é portanto, no encontro e no confronto com este Outro exterior que se faz a descoberta da diferença e se experiencia o fenômeno da alteridade.” O encontro e o confronto com o Outro são fundamentais para as tramas da narrativa, já que o aprender a viver e conviver pela interação social é essencial ao ser humano. O leitor, ao descobrir as identidades de Muidinga e Kindzu, constrói as possíveis relações de confronto e encontro, tanto entre os personagens quanto entre aquelas que o próprio leitor estabelece.

Consequentemente, é possível construir o processo de “fabulação”, como afirma Antonio Candido (2011), pois essa capacidade é indispensável ao ser humano, já que permite ao homem ver com outros olhos. Segundo Candido (2011), a literatura é um fator indispensável de humanização, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Além disso, é um instrumento poderoso de instrução e educação, pois fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Para Morgado e Pires (2010), os livros são igualmente espelhos que permitem a autocontemplação e confirmação da própria identidade, num sentido positivo, ou que espelham o negativo de nós próprios, o duplo, o outro, a imagem em negativo, que nos define por oposição. Esse posicionamento das autoras corrobora com as questões abordadas no romance *Terra sonâmbula*, pois permite a visão dialética entre o leitor e a obra por meio da imagem do outro, da identidade em construção e das questões culturais que permeiam a narrativa.

O terceiro nível de abordagem de análise corresponde às questões do processo de identificação étnico-raciais dos personagens, a representação do espaço e os modos das relações com a diversidade.

Retomamos a função que o título desempenha na relação do leitor com o texto, chegando mesmo a determinar algumas opções de leitura e que, segundo Fernanda Cavacas (2015) são: função de identificação; função descritiva e valor conotativo.

Dessa forma, as funções de identificação e de descrição revelam ao leitor um conteúdo que indica uma terra martirizada, pelo nome próprio caracterizado pelo adjetivo “sonâmbula”. Além disso, o valor conotativo sugere um contexto sem



esperança, um estado de falta de consciência, levando o leitor a percorrer um caminho inóspito.

Ainda em relação aos elementos paratextuais, observamos as epígrafes que indicam uma dicotomia importante para a construção narrativa: sonho e realidade.

*Se dizia daquela terra que era sonâmbula. Porque enquanto os homens dormiam, a terra se movia espaços e tempos afora. Quando despertavam, os habitantes olhavam o novo rosto da paisagem e sabiam que, naquela noite, eles tinham sido visitados pela fantasia do sonho. (Crença dos habitantes de Matimati)*

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.  
(Fala de Tuahir)

*Há três espécies de homens:  
os vivos, os mortos e os que andam no mar.  
(Platão) (apud COUTO, 2015, p.5).*

As epígrafes orientam a leitura e indicam um horizonte de expectativas ao leitor, considerando a perspectiva onírica, ampliando aos elementos fantásticos e, em contrapartida, a realidade vivenciada pelos personagens.

A estrutura da obra se dá com narrativas intercaladas, organizando um plano bipartido de onze capítulos e onze cadernos de forma alternada. A relação entre os capítulos e os cadernos ocorre por intermédio da polifonia presente na narrativa e pela universalidade do discurso. A macroestrutura da obra se constitui da seguinte forma:

Quadro 3 - Macroestrutura de *Terra Sonâmbula*

<i>Primeiro capítulo</i> A estrada morta	<i>Primeiro caderno de Kindzu</i> O tempo em que o mundo tinha a nossa idade
<i>Segundo capítulo</i> As letras do sonho	<i>Segundo caderno de Kindzu</i> Uma cova no teto do mundo
<i>Terceiro capítulo</i> O amargo gosto da maquela	<i>Terceiro caderno de Kindzu</i> Matimati, a terra da água
<i>Quarto capítulo</i> A lição de Siqueleto	<i>Quarto caderno de Kindzu</i> A filha do céu
<i>Quinto capítulo</i> O fazedor de rios	<i>Quinto caderno de Kindzu</i> Juras, promessas, enganos

<i>Sexto capítulo</i> As idosas profanadoras	<i>Sexto caderno de Kindzu</i> O regresso a Matimati
<i>Sétimo capítulo</i> Mãos sonhando mulheres	<i>Sétimo caderno de Kindzu</i> Um guia embriagado
<i>Oitavo capítulo</i> O suspiro dos comboios	<i>Oitavo caderno de Kindzu</i> Lembranças de Quintino
<i>Nono capítulo</i> Miragens da solidão	<i>Nono caderno de Kindzu</i> Apresentação de Virgínia
<i>Décimo capítulo</i> A doença do pântano	<i>Décimo caderno de Kindzu</i> No campo da morte
<i>Décimo primeiro capítulo</i> Ondas escrevendo estórias	<i>Último caderno de Kindzu</i> As páginas da terra

As vozes que conduzem a narrativa são diferentes entre os capítulos e os cadernos. Nos capítulos, o narrador é heterodiegético, pois explicita uma história à qual é estranho, mas assume uma posição de autoridade em relação àquilo que conta. A trama iniciada envolve a saga de dois personagens, Tuahir e Muidinga, um velho e um menino, por uma estrada em terra devastada. Já os cadernos, encontrados por Muidinga, são narrados pelo protagonista dessa nova narrativa, Kindzu, portanto um narrador autodiegético. Para Fernanda Cavacas:

Quanto ao primeiro modo da representação narrativa, a distância, os dois narradores estão próximos dos factos narrados, uma vez que propõem dados precisos e pormenorizados, dando impressão de grande fidelidade e objetividade (2015, p.539).

Dessa forma, retomamos um aspecto relevante de acordo com os parâmetros de leitura, segundo Morgado e Pires, cuja polifonia é uma característica que evidencia diferentes vozes no discurso, diferentes posicionamentos inter-relacionados pelos fios narrativos.

Os capítulos narram as experiências de Tuahir e Muidinga, que saíram do campo de deslocados para procurar os pais de Muidinga durante a guerra civil. Tuahir conheceu Muidinga no campo de deslocados e apenas o leitor tem acesso às circunstâncias desse encontro no terceiro capítulo (*O amargo gosto da maquela*), no qual Tuahir descreve que foi convocado para ajudar a enterrar os corpos de várias

crianças que haviam morrido, mas dentre elas encontrava-se uma criança ainda com vida. Ele então tomou conta do menino, deu-lhe o nome de Muidinga, pois era o nome do seu filho mais velho que havia morrido em uma mina, assumindo a tarefa de cuidar do menino.

O início da narrativa é marcado pela descrição do espaço físico, caracterizado em primeiro plano na apresentação da obra. O caminho é uma estrada devastada, em que encontram um machimbombo (ônibus) incendiado e decidem que ali devem permanecer por um tempo antes de seguir viagem, por acreditarem que ali estariam em segurança.

Se a estrada simboliza o país desesperançoso e maltratado pela guerra, o machimbombo é ainda o refúgio e o ponto de contato com os antepassados que morreram e, sobretudo, com as memórias que se buscam arduamente na imperiosa vontade de sobreviver, (re)construindo uma herança cultural que garanta a pertença. (CAVACAS, 2015, p.548).

Nesse machimbombo os viajantes encontram vários corpos carbonizados, mas um dos mortos não apresentava marcas do fogo, foi morto a tiros. Junto desse corpo descobrem uma mala com alguns mantimentos e um caderno de escritos.

Identificamos a dialética desenhada entre os espaços apresentados, a estrada e o machimbombo. Observamos a complementaridade entre a estrada que não leva a lugar nenhum (espelho da realidade da guerra, da fome, da perda de valores e tradições) e o machimbombo que se assume jangada e leva ao infinito mar em que é possível sobreviver.

Após enterrarem os corpos, Tuahir e Muidinga descansam nesse lugar e o tem como refúgio de todos os perigos que a guerra ainda pode trazer. Muidinga lembra que sabe ler e começa a ler os escritos para que ambos possam fugir daquela realidade por alguns instantes. Muidinga então lê para Tuahir e ambos conhecem a história de Kindzu.

Durante o tempo que passam no machimbombo, os dois se refugiam tanto no espaço do machimbombo quanto nas histórias de Kindzu. Mesmo nas tentativas de sair e buscar alimento, quando conhecem Siqueleto e quando encontram Nhamataca, as lembranças da narrativa de Kindzu permanecem rodeando-os.

Ao decidirem definitivamente encontrar o caminho que os levasse ao mar, Tuahir adoece e fica em estado febril após a passagem pelo pântano. Mesmo assim,

conseguem chegar à praia, fim da estrada, encontrando o barco que fora do pai de Kindzu.

A narrativa de Kindzu inicia-se num tempo cronológico linear antes da guerra civil, com a descrição de sua família que vivia da pesca e da agricultura. Era o momento da Independência do país, quando nasceu o irmão de Kindzu, Vinticinco de Junho ou Junhito como era chamado.

No entanto, a guerra civil logo foi iniciada, e a pobreza e a miséria tomaram conta de inúmeras vilas, as quais foram saqueadas e destruídas. O pai de Kindzu, Taímo, pescador, acabou morrendo, sua mãe, enlouquecendo, e Junhito transformando-se em um galo para poder se proteger e fugir da morte. Os elementos fantásticos estão presentes em toda narrativa, interligando os mitos e as tradições desse povo.

Kindzu decide se tornar um naparama (guerreiros tradicionais que lutavam contra “os fazedores de guerra”) e sai de seu vilarejo em busca de seu objetivo. Lembra-se de seu amigo indiano, Surendra Valá. No caminho depara-se com a destruição da vila e encontra o corpo do pastor Afonso, homem branco que o ensinou a ler e a escrever.

Decide ir embora pelo mar, perturbado com os sonhos que tem com seu pai. Chega a Matimati onde encontra a riqueza e o poder na figura do ex-secretário Assane e do administrador, revê Surendra e sua esposa Assma e também reencontra Antoninho, ajudante de Surendra. Além disso, apresenta a história de Farida, sua irmã gêmea, Carolinda, de Romão Pinto e sua esposa Dona Virgínia.

Kindzu apresenta a narrativa intercalada de Farida no quarto caderno (*A filha do céu*) e compartilha com o leitor sua paixão por ela e a promessa que lhe faz, de encontrar seu filho. Parte de Matimati para fazer isso e encontra pistas com Dona Virgínia com a tia de Farida, Euzinha, já velha num campo de deslocados. Lá descobre que o menino foi para outro campo, a fim de assegurar sua proteção.

Quando retorna a Matimati, desiludido por não ter conseguido atingir seus objetivos, decide voltar à sua terra natal. Recebe uma proposta do ex-secretário para viajar de machimbombo e aceita, mesmo desconfiado dos perigos da estrada. Na noite anterior, sonha com um feiticeiro que discursava como se fosse uma despedida. O desfecho sugere o elo entre os personagens e a relação entre sonho e realidade.

Os caminhos sugeridos pelo romance indicam uma leitura de descobertas, de desocultação de várias questões que envolvem raça, etnia, idade, cultura, gênero, classe social, entre outros. Para Cavacas:

O romance indica desde a abertura *porque e como* deve ser lido. Antes mesmo de o começarmos a ler, o contrato de leitura que se estabelece a partir das indicações dadas pelo paratexto (título e prefácio, primordialmente) inscreve-se num horizonte de expectativas cujas convenções, ainda que implícitas, pesam bastante na nossa relação com a história (2015, p.395).

Essas pistas intencionais provocam o leitor a observar as relações construídas durante o percurso de leitura, a indagar o porquê das ações de personagens e, principalmente, a criar conjecturas sobre o futuro do menino Muidinga, ampliando dessa forma o horizonte de expectativas.

A seguir, selecionamos passagens da narrativa que podem ser lidas e analisadas sob o viés interculturalidade e acrescentamos considerações a partir do ponto de vista pós-colonial.

Acreditamos que o primeiro capítulo e o primeiro caderno são essenciais para a aproximação dos personagens e construção das expectativas do leitor sobre a temática e as tramas narrativas, pois apresentam os personagens principais e seus objetivos.

O *Primeiro capítulo: A estrada morta* descreve o espaço e a devastação causada pela guerra. Identificamos dois personagens, Muidinga e Tuahir, como grupo minoritário em fuga da guerra. O espaço contribui para características da identidade desse grupo: estrada morta, devastada, personagens deslocados. Eles encontram um machimbombo com um refúgio na estrada.

A dicotomia evidente refere-se ao espaço público, a estrada, cujos perigos iminentes poderiam levá-los à morte. Em contrapartida, encontram segurança no machimbombo (espaço privado), pois tendo em vista que a morte havia passado por lá, já que havia inúmeros corpos carbonizados, afastá-los-ia dos perigos da estrada, sugerindo a dicotomia vida e morte. Dessa forma, percebemos como a representação do espaço contribui para a compreensão da identidade dos personagens e da luta pela vida em meio à destruição.

A descrição dos personagens Tuahir, considerado velho, e Muidinga, como miúdo, revela a dicotomia criança/adulto, caracterizando a idade, sobretudo a relação de cuidado, afetividade e solidariedade. São personagens que saíram do

campo de deslocados com o intuito de encontrar os pais de Muidinga. Percebemos que Tuahir – velho – representa a tradição, o cuidado e Muidinga – criança – representa a esperança, a busca, pelos seus pais, por sua identidade.

A alteridade se faz presente em um aspecto que será elo entre as narrativas, pois ao encontrarem as cartas de Kindzu, Muidinga e Tuahir iniciam o contato com o outro, com outro mundo. Ao mesmo tempo em que a leitura dos cadernos torna-se uma fuga da realidade, permite descobertas sobre a guerra e, inesperadamente, sobre a identidade de Muidinga.

Outro ponto relevante é a condição de deslocados na qual se encontram, pois segundo Bonnici (2009b), seria um movimento diaspórico transnacional que ocorre com refugiados de guerras civis. Esse deslocamento forçado revela o domínio e a opressão exercidos por grupos que detêm o poder político e econômico de uma determinada região por meio de exploração. A condição da terra explorada fica evidente nos cadernos de Kindzu, principalmente no *Primeiro Caderno: O tempo em que o mundo tinha nossa idade*, pois descreve como era a vida dos moradores até as consequências da guerra civil.

Outro aspecto que podemos destacar seria um exemplo sobre a identificação desse personagem, resgatando a organização familiar (seu pai Taímo, pescador; sua mãe e seu irmão, Junhito), identificando a família que vivia no interior, das atividades de pesca e agricultura até o início da guerra civil.

A questão relacionada ao reconhecimento de raças revela-se quando Kindzu relata sua relação com outros personagens do vilarejo, o indiano e comerciante Surendra Valá, o pastor Afonso e Antoninho, ajudante de Surendra. O fragmento que descreve a relação entre Kindzu e Surendra destaca a amizade entre ambos, mesmo sendo condenada pelos demais moradores locais, que consideravam o indiano um invasor: “um monhé não conhece amigo preto” (p. 23), mas para Kindzu a amizade estabelecida por anos era compartilhada pelo sentimento de que não havia raças que separassem os homens, todos eram iguais: “E ele me passava um pensamento: nós, os da costa, éramos habitantes não de um continente mas de um oceano. Eu e Surendra partilhávamos a mesma pátria: o Índico. [...] – Somos igual raça, Kindzu: somos índicos!”

O reconhecimento na personagem Kindzu de duas condições, a imposta pela diferença culturalmente difundida pelo seu povo, vítima da exploração de

estrangeiros, e, por outro lado, a empatia de perceber em seu amigo indiano a dificuldade de permanecer em uma terra estranha para sobreviver.

Identificamos nessa relação o aspecto da sensibilidade intercultural cujo estágio etnorrelativo pode ser observado a partir da integração entre as personagens, pois para Kindzu o desejo de conhecer o outro e aprender com o outro era importante para sua formação: “Da maneira que meu mundinho era pequeno eu não imaginava outras viagens que não fossem aquelas visitas desobedecidas” (p.23), [...] “Com o indiano minha alma arriscava se mulatar, em mestiçagem de baixa qualidade” (p.23).

Essa designação “de baixa qualidade” era fruto do preconceito de seu povo em relação ao indiano. Isso pode ser demonstrado pela relação que o personagem Antoninho mantinha com o indiano, mesmo sendo seu ajudante, preferia proteger “a sua gente” a ser ético e honesto com o comerciante.

As consequências da guerra levaram Surendra a buscar outros caminhos depois que sua loja foi incendiada. Kindzu e Surendra encontram-se um tempo depois em Matimati (episódio descrito no *Sexto caderno: O regresso a Matimati*), mas as relações étnicas vivenciadas pelo indiano são traumáticas, preconceituosas e exploratórias por parte dos moradores que representam o poder local.

Ainda no sexto caderno é descrito esse reencontro, no qual fica evidente o racismo. Nesse contexto, Surendra havia se tornado sócio de Assane, o ex-secretário da administração. Assane, por sua vez, como já havia ocupado um posto de comando, tinha pretensões de manter o poder pelo controle do comércio local e utilizou a experiência do indiano para atingir seu objetivo. No entanto, a visão de Assane era preconceituosa e, de certa forma, aproveitadora: “– Esse monhé, cabrão, ainda lhe lixam antes de eu sacar vantagem do meu negócio...” [...] (p.111); “Surendra já me havia falado desse perigo. Pagaria por todos de sua raça, pelos erros e pela ambição dos outros indianos. Seria preciso esperar séculos para que cada homem fosse visto sem o peso de sua raça” (p.111).

Por outro lado, Kindzu também era visto como diferente, alguém que oferecia ameaça: “– Não é só o monhé que vai passar mal. Também você se cuida. Você veio de fora, é um tribal, ninguém conhece seu motivo de viagem” [...] (p.111).

As relações de poder eram complexas, sendo necessário o afastamento ou a submissão daqueles que eram diferentes. Segundo Bonnici (2009b), a relação

hierárquica é estabelecida pela superioridade moral do dominador, assim, os subalternos são condicionados ao silêncio.

Outro exemplo de inclusão de identificação étnico-raciais consiste na breve descrição do personagem pastor Afonso e na sua morte. Identificamos um personagem branco, religioso e professor de Kindzu, sendo responsável por ensiná-lo a ler e a escrever.

Sobre a segunda vertente, a importância da análise da representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais ou de grupos minoritários, destacamos no *Primeiro caderno* as modificações das personagens da família de Kindzu como: a morte do pai, a loucura da mãe e a transformação de Junhito em galo, em decorrência da guerra civil. Além disso, o próprio Kindzu reconheceu que aquele lugar onde nascera e crescera já não era o mesmo, o que motivou a almejar ser um naparama, o que o fez sair de sua aldeia.

A destruição causada pela guerra modifica os personagens, impõem desafios e medos. As atitudes em relação à diversidade revelam o preconceito: “Antoninho, o ajudante, escutava com absurdez. Para ele eu era um traidor da raça, negro fugido das tradições africanas” (p.27); por outro lado, a amizade: “Afinal, Surendra estava sozinho, sem laço com vizinhas gentes, sem raiz na terra. Não tinha ninguém de que se despedir. Só eu” (p.27). Além disso, revelando a dicotomia entre a condição imigrante e cidadão nacional.

Em relação à terceira vertente, os modos de configuração das relações com a diversidade (personagens e espaços) abordamos alguns aspectos dos cadernos de Kindzu em que são apresentadas as personagens femininas, Farida, Virginia e Carolinda.

No *Terceiro caderno: Matimati, a terra da água*, Kindzu, ao chegar ao vilarejo, é expulso do local e encontra refúgio em um navio naufragado onde conhece a personagem Farida. Observamos a dicotomia entre o coletivo e o individual, representado pelo povo de Matimati e a personagem Farida, fazendo com que Kindzu possa analisar os contextos macro, observando as experiências coletivas daquela população, e o micro, cujas condições de fuga proporcionaram à personagem Farida o isolamento, por exemplo. Destacamos que o encontro desses personagens se dá devido à necessidade de deslocamento de sua terra natal, configurando a diáspora.



A narrativa intercalada presente no *Quarto caderno: A filha do céu* expressa por meio da voz de Kindzu a história de Farida, desde seu nascimento até o encontro com o jovem naquele navio. As questões culturais impostas pela tradição de seu povoado marcaram a vida dessa personagem e sua decisão de sair daquele local.

Predestinada pelas tradições culturais, Farida nasceu em uma aldeia em que o nascimento de gêmeos era condenado, pois era associado a prejuízos na agricultura e, conseqüentemente, interferiria na sobrevivência das pessoas que viviam naquele lugar. Farida e Carolinda nasceram e uma delas deveria ser morta. Mais uma vez observamos a dicotomia vida e morte presente nas tramas da narrativa.

Farida é escolhida para viver ou, pelo menos, tanto a personagem quanto o leitor acreditam que ela foi escolhida em detrimento de sua irmã. Porém, ao longo dos fios narrativos, os leitores dos cadernos de Kindzu descobrem que Carolinda seria sua irmã gêmea e que estaria viva em Matimati.

Retomando o contexto de vida de Farida, ela vivia isolada com sua mãe, justamente pelo preconceito que sofria pela diferença de seu nascimento, e apenas sua tia Euzinha as visitava, até sua mãe falecer em um ritual. Ainda criança, foi morar na casa de Dona Virgínia e Romão Pinto, casal de portugueses descendentes de colonizadores.

A partir da descrição das personagens e do espaço que ocorre nesse episódio, observamos a condição evidente dos modos de configuração das relações com a diversidade, em que são abordadas as personagens Farida e Romão Pinto. As características físicas, psicológicas e socioculturais demonstram a fragilidade de Farida e o caráter dominador de Romão.

Farida era uma menina negra, frágil e dependente de proteção, tendo em vista que não era aceita em seu povoado e não queria se submeter aos ritos que lhe eram estabelecidos, como havia acontecido com sua mãe. Romão Pinto, português descendente de colonizadores, comerciante e explorador, via Farida como um objeto, como se fosse sua propriedade.

Podemos elencar as atitudes de objetificação por parte de Romão Pinto e classificá-lo no estágio de opressão a partir de uma perspectiva etnocêntrica de dominação de acordo com suas atitudes, as quais reproduziam as atitudes dos colonizadores ancestrais. Em contrapartida, Farida encontra-se no grupo minoritário

em relação à sua posição servil na casa de portugueses, especificamente no estágio de internalização de crenças negativas sobre si, em que as diferenças são o fosso que estabelecem as relações de poder.

Concordamos com Bonnici (2009b, p.263), quando afirma que às mulheres cabia a dupla colonização, causando “a objetificação da mulher pela problemática da classe e da raça, da repetição de conto de fada europeu e da legislação falocêntrica apoiada por potências ocidentais”. Encontramos exemplos dessa questão nos fragmentos a seguir:

Foi nessa casa que, pela primeira vez, sentiu os olhos de um homem salivando. Romão Pinto lhe perseguia, suas mãos não paravam de lhe procurar. Às vezes, de noite, espreitava pela janela enquanto ela tomava banho. Farida estava cercada, indefesa. Não podia queixar a Dona Virgínia, menos podia enfrentar as tentativas de Romão.

O desejo dele crescia por toda a casa, como uma viscosa humidade. Ela o sentia com uma mistura de nojo e receio. (COUTO, 2015, p.72).

[...]

Memórias antigas da raça lhe avisaram: melhor seria ela se deixar, sem menção nem intenção. O português se homenzarrou, abusando dela toda inteira. Transpirava imensos suores. Romão surgia cada vez mais peganhento, colajoso como um sapo. Aquele suor lhe surgiu como se fosse a prova: aquele homem era um estrangeiro, retirado do seu mundo. Na sua terra ele pouparia suores ao fazer amor. Mas ele estava deslocado como um sapo longe do seu charco. E como um sapo adormeceu em seus braços, roncando. Empurrou o peso daquele corpo como quem afasta uma culpa.

Amanhecia quando arrumou o saco e saiu por esse cacimbo que molha tanto como a chuva menininha. Chorou, chorou. Queria atar a tristeza com o fio de suas lágrimas. Chamou todo o ódio contra aquele homem que a violara. Mas o ódio não veio. A culpa era só dela, transitando entre esses mundos, num vira-revira. (COUTO, 2015, p.76).

As características atribuídas a Romão Pinto, revelando um contexto animalesco, invertem a perspectiva eurocêntrica do homem branco e sua civilidade, pois a violência contra a personagem feminina está atrelada à brutalidade e à irracionalidade, características que o colonizador apregoava aos povos primitivos. Além disso, a internalização da culpa está presente nesse fragmento, o que comprova a condição subjugada de Farida.

Desse ato de violação sexual, Farida dá a luz a Gaspar, filho de Romão Pinto. Por não ter condições de cuidar dele, deixa-o sob cuidados de uma missão religiosa. Quando decide buscá-lo, ele foge e Farida, por sua vez, começa a saga em busca de seu filho, missão que atribui a Kindzu depois de conhecê-lo.

Dona Virginia, esposa de Romão Pinto, representa a ternura em relação à Farida, protegendo-a enquanto é possível. No entanto, a submissão diante de sua condição de esposa é visível, tanto que para se proteger utiliza a loucura como um escudo. A relação de Virginia e Farida contribuía para as fugas sonhadoras da senhora portuguesa, pois a jovem escrevia e reescrevia cartas que fizessem lembrar de sua terra natal.

Por fim, Carolinda é apresentada nos cadernos, mas antes é preciso compreender a relação entre as personagens Romão Pinto e Estevão Jonas, administrador de Matimati e marido de Carolinda.

Um dos elementos fantásticos na obra são as atitudes de Romão Pinto na condição de morto, que faz acordo com o administrador por meio de negócios ilícitos, aproveitando-se dos moradores locais. Observamos um aspecto curioso nesse episódio relacionando à figura de Romão Pinto a figura do explorador, pois, mesmo com a independência de Moçambique e a “morte” da Coroa Portuguesa, o legado negativo é repassado a lideranças locais, as quais agem da mesma maneira para manter o poder político e econômico. Isso pode ser visto nas características de Estevão Jonas, já que era o administrador de Matimati, assimilado e em busca de poder e riqueza.

A relação entre sujeito e objeto é estabelecida no episódio que se passa no campo de deslocados, quando Kindzu percebe que está dormindo num galpão repleto de alimentos, os quais só poderiam ser distribuídos aos refugiados sob a ordem de Estevão, enquanto as pessoas morriam de fome.

Em redor dos sacos, milhares de insetos roubavam comida. Os bichos vazavam o armazém com gulas de gigante. Como era possível? Tanto alimento apodrecendo ali enquanto morriam pessoas às centenas no campo?

– É culpa de Estêvão Jonas, meu marido. É por isso que lhe chamo *administrador*! (COUTO, 2015, p.183). (grifo nosso)

Se Estevão mantinha uma relação de negócios ilícitos e mantinha o povo sob sua tutela, certamente mantinha Carolinda como esposa subordinada às suas ordens. No entanto, Carolinda foge desse casamento e considera Estevão como um traidor, tanto que lhe chamava “administrador”.

A representação do espaço e a maneira como ocorre a relação com as personagens conduz a uma ligação ao espaço local, evidenciando as tradições e a cultura, com a universalidade dos personagens, por meio das atitudes de busca por

sua identidade e a necessidade de transcender por meio dos sonhos, colocando-se no lugar do outro.

Alguns apontamentos podem descrever essa transição do espaço na trama linear de Muidinga e Tuahir, iniciada na estrada morta e encerrada no mar. A realidade pobre e devastada que os personagens enfrentam em busca dos pais de Muidinga, ou especificamente de sua identidade, perpassa as redondezas da estrada, encontrando personagens e locais que explicitam o interior de Moçambique sem explorar a terra como algo exótico.

O espaço preserva as tradições culturais locais que o personagem Muidinga descobre ao mesmo tempo em que o leitor. Esse reconhecimento é um aprendizado dos ritos, da cultura, das relações interpessoais e da história. É possível constatar na relação entre Muidinga e Tuahir o respeito aos mais velhos, a aprendizagem sobre o caminho da estrada e a afetividade paternal.

Além disso, no *Quarto capítulo: A lição de Siqueleto*, episódio em que encontram o velho Siqueleto e tornam-se prisioneiros, é possível engendrar a presença de tradições locais pelas quais Siqueleto era responsável como um guardião, mesmo sendo um dos últimos representantes de seu povo. Destacamos a questão da universalidade por meio da atitude de Muidinga, que impressiona Siqueleto ao escrever seu nome no chão.

[...] Por um buraco na rede Muidinga consegue retirar um braço. Apanha um pau e escreve no chão.

- *Que desenhos são esses?*, pergunta Siqueleto.

- *É teu nome*, responde Tuahir.

- Esse é meu nome?

O velho desdentado se levanta e roda em volta da palavra. Está arregalado. Joelha-se, limpa em volta dos rabiscos. Ficou ali por tempos, gratinhoso, sorrindo para o chão com sua boca desprovida de dentes brancos. Depois, com voz descolorida trauteia uma canção, Parece rezar. [...] (COUTO, 2015, 66-7).

A palavra apresenta-se como algo novo para aquele guardião das tradições, e por meio dela tem-se a resistência do tempo e do significado. Antes de morrer, Siqueleto pede a Muidinga que escreva seu nome no tronco de uma árvore:

Siqueleto ordena algo que o jovem não entende.

– Está mandar que escrevas o nome dele.

Passa-lhe o punhal. No tronco Muidinga grava letra por letra o nome do velho. Ele queria aquela árvore parteira de outros Siqueletos, em fecundação de si, Embevecido, o velho passava os dedos pela casca da árvore. E ele diz:

– Agora podem-se ir embora. A aldeia vai continuar, já meu nome está no sangue da árvore [...] (COUTO, 2015, 67).

Siqueleto torna-se semente e Muidinga e Tuahir retornam ao machimbombo. A simbologia do recomeço por meio da semente é associativa ao recomeço de novos Siqueletos, guardiões das tradições, mas que dispõem da palavra escrita além da oralidade.

Podemos considerar outra perspectiva analítica, a relação entre a escritura e a oralidade. As narrativas fortalecem ambas as formas de contar histórias, pois é a partir do encontro com os cadernos, com a escrita, que Muidinga é capaz de conhecer e se reconhecer por meio das experiências de Kindzu. Sobretudo, o menino, ao contar as estórias para Tuahir, mantém viva a tradição do griot, alimentando os sonhos dos personagens solitários na estrada.

Muidinga representa a resistência, criança que respeitou o ancião Tuahir. Também representa a figura de griot ao contar as histórias, as memórias de Kindzu, resgatando não apenas a oralidade, mas evidenciando que a palavra escrita o fez prosseguir, ajudou a sonhar e a conhecer o outro. Assim, os fios narrativos se entrelaçam, as histórias sobrevivem e a literatura permanece.

Percebemos nessas passagens as “conexões dialéticas” (ABDALA JR, 2017) capazes de ampliar as inter-ações contextuais ou situacionais. Acreditamos que:

São formas que, na perspectiva dialética, estariam sempre na tensão do inconcluso, do vir-a-ser. [...] o regional (ou o local) ultrapassa, nas melhores realizações, as fronteiras nacionais e nos permite uma análise ou autoanálise no que temos de comum e de diferente. (ABDALA JR, 2017, p.47).

É importante destacar que a escrita não representa o domínio eurocêntrico, mas uma estratégia de utilizá-la como forma de resistência e perpetuação de culturas, mitos e histórias de povos de outros lugares, colonizados por séculos e que, apesar da independência, ainda tinham a liberdade cerceada de alguma maneira.

As análises sobre as relações entre o espaço local e universal, bem como a oralidade e a escrita indicam que a liberdade e solidariedade são aspectos positivos e se sobressaem na obra. Podemos indicar que o mar representa o oceano, “somos todos índicos”, todos pertencem a uma raça; a escrita representa o legado

duradouro de vozes silenciadas e oprimidas por muito tempo. Para Silviano Santiago,

[...] o texto descolonizado (frisemos) da cultura dominada acaba por ser o mais rico (não do ponto de vista de uma estreita economia interna da obra) *por conter em si uma representação do texto dominante e uma resposta a esta representação no próprio nível da fabulação*, resposta esta que passa a ser um padrão de aferição cultural da universalidade tão eficaz quanto os já conhecidos e catalogados (1982, p.23).

A representação expressa no nível de fabulação perpassa a construção dos elos narrativos entre a realidade de Muidinga e Tuahir, pela tentativa de fuga da realidade por meio das histórias encontradas nos cadernos de Kindzu. Seguindo os preceitos de Antonio Candido:

A partir de uma crítica integradora mostrar de que maneira a narrativa se constituiu a partir de materiais não literários, manipulados a fim de se tornarem aspectos de uma organização estética regida pelas suas próprias leis, não as da natureza, da sociedade ou do ser. No entanto, natureza, sociedade e ser parece presentes em cada página, tanto assim que o leitor tem a impressão de estar em contato com realidades vitais, de estar aprendendo, participando, aceitando ou negando, como se estivesse envolvido nos problemas que eles suscitam. Esta dimensão é com certeza a mais importante da literatura do ponto de vista do leitor, sendo o resultado mais tangível do trabalho de escrever (2004, p.14).

A cada página lida por Muidinga, contada a Tuahir e também aos leitores, havia a interação com Kindzu. Assim como, a cada capítulo narrado, havia pistas e evidências que ampliavam as possibilidades de leitura, enfatizando aspectos de alteridade, de culturas distintas e da história recente de um povo que permaneceu anos convivendo com a guerra civil.

## **4 ENCONTROS: AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA**

Neste capítulo apresentamos os encontros teóricos e práticos para confirmar que as relações entre a literatura e interculturalidade ampliam as experiências literárias e contribuem para a formação de uma comunidade leitora.

Estabelecemos uma confluência teórica devido à tentativa de adequar o modelo de leitura intercultural ao contexto educacional brasileiro e, principalmente, à formação literária do leitor do ensino médio. Dessa forma, propomos um encontro de abordagens teóricas para compor uma perspectiva de leitura literária de obras africanas de língua portuguesa fundamentada na educação intercultural e aplicada por meio de círculos de leitura desenvolvidos por intermédio da escola.

Consideramos que as experiências de leitura literária podem ser ampliadas individual e coletivamente, na organização de comunidades de leitores. Além disso, amplia-se o desenvolvimento de ações afirmativas e concretas do público envolvido, contribuindo para a divulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2011 e sua aplicação no contexto escolar.

Além do encontro teórico, destacamos o encontro prático, por meio das experiências de leitura literária com alunos de ensino médio das escolas técnicas: ETEC Rodrigues de Abreu (São Paulo) e IFMT de Primavera do Leste (Mato Grosso). Em cada uma das escolas foram analisados os registros verbais (orais e escritos) decorrentes das experiências de leitura da obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto.

As experiências literárias serão descritas e analisadas sob o viés intercultural e fundamentadas na Estética da Recepção e Teoria do Efeito, a fim de elencar ações positivas que contribuem para a confirmação de nossa hipótese, assim como, indicar os aspectos que podem ser revisitados.

### **4.1 As linhas convergentes para o encontro teórico**

A partir das leituras de obras africanas de língua portuguesa no ensino médio integrado ao técnico, atendendo não somente a premissa legal, mas, sobretudo, oferecendo ao aluno o conhecimento e o direito à literatura, julgamos fundadoras as

premissas de Antonio Candido (2004) sobre a obra literária como objeto autônomo, pois mesmo que a narrativa seja constituída por meio da manipulação de materiais não literários, ao formarem de forma organizada uma estrutura estética, revelam uma dimensão que envolve o leitor, demonstrando que:

[...] a capacidade que os textos possuem de convencer depende mais da sua organização própria que da referência ao mundo exterior, pois este só ganha vida na obra literária se for devidamente reordenado pela fatura. (CANDIDO, 2004, p.10)

Para Antonio Candido (1972), “a literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem”, isto é, a função humanizadora da literatura. Para isso, reconhece a importância do enfoque estrutural da obra e afirma que é possível integrar estrutura e função,

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais (CANDIDO, 1972, p.804).

Por sua vez, aborda sobre a função psicológica, atribuindo a ela a necessidade universal de ficção e de fantasia, como fruição; e questiona se há uma formação formativa do tipo educacional. Diante dessa indagação, afirma que a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial de acordo com manuais de boa conduta.

Nesse sentido, compreendemos que a função humanizadora da literatura revela circunstâncias e condições não vivenciadas de forma real pelo indivíduo, mas o transportam para as formas de representação imaginadas, portanto:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força discriminada de iniciação na vida, com variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p.806).

Segundo Benedito Antunes (2019), ao refletir sobre o ensino de literatura a partir das contribuições de Antonio Candido, é importante destacar que as concepções de ensino do crítico superam a dimensão didática, pois considera a literatura como fator essencial para a formação humana. Para isso, Antunes destaca o papel do professor como crítico, pois cabe a ele perceber, compreender e julgar as obras em seu caráter estético. Isso é importante, pois:



A aproximação desse processo crítico à leitura na sala de aula tem a vantagem de, ao mesmo tempo em que valoriza a impressão dos alunos sobre o texto lido, evita o julgamento meramente impressionista e estimula a fundamentação dos aspectos arbitrários percebidos individualmente, motivando o trabalho, em geral, mais difícil e às vezes enfadonho de análise (ANTUNES, 2019, p.72).

Dessa forma, o papel crítico do professor é fundamental para devolver à literatura a sua função humanizadora na escola e a partir dela percorrer um caminho de valorização da obra literária e das percepções dos alunos leitores.

As contribuições das pesquisadoras Margarida Morgado e Maria Natividade Pires (2010), na organização do modelo de leitura, fundamentado na educação intercultural, indicaram os caminhos iniciais desta pesquisa a fim de ampliar as experiências literárias de jovens leitores. No entanto, apenas a aplicação desse modelo não seria suficiente para aprofundar a pesquisa, embora fundamental.

Acreditamos que o modelo de leitura sugerido por Morgado e Pires (2010) aponta três eixos necessários para promover experiências de leitura que dialogam com o contexto atual: a inclusão de processos de étnico-raciais das personagens; a importância de analisar a representação do espaço para entender o desenvolvimento de diferentes identidades; e, as relações com a diversidade.

Tendo em vista que no Brasil, as ações afirmativas têm o amparo legal, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011, compreendemos que a utilização dos eixos indicados acima possam ser utilizados em discussões coletivas e indiquem pistas de leitura para os jovens leitores a partir do viés intercultural, priorizando a autonomia do leitor como protagonista do ato de ler.

Para a realização dessa proposta, organizamos três etapas que convergem para a construção de uma perspectiva de leitura literária pelo viés intercultural: o planejamento da leitura; a promoção da obra literária e o desenvolvimento da leitura; e a constituição das experiências literárias.

#### *4.1.1 O planejamento*

A primeira etapa inicia-se pelo planejamento da leitura, incluindo a seleção da obra, a temática plural e a adequação ao contexto da Lei 10.639/2003. Segundo as pesquisadoras Morgado e Pires (2010), “[...] todos os livros podem ser lidos como representações de um mundo multicultural. Mais importante será mudar as atitudes de forma a torná-las críticas” (2010, p.19). Assim, priorizamos a ação dialética a

partir do modelo de leitura organizado pelas pesquisadoras, entretanto, adequando-o ao contexto dos jovens leitores de ensino médio.

Ao propormos obras que enfatizem aspectos da diversidade e pluralidade cultural, não estamos excluindo as obras canônicas ou até mesmo aquelas que se destacam no mercado editorial em seu volume de vendas, porém, priorizamos as obras literárias ainda desconhecidas de um público jovem, que, por sua vez, tem acesso a esse conhecimento, geralmente, por intermédio da escola. Por isso a importância de privilegiar a seleção das obras africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Ademais, o ato de ler implica em reconhecer o mundo e se reconhecer no mundo, não sendo neutro, muitas vezes revela práticas sociais que podem ser revistas. Ao considerarmos o contexto escolar como fundamental para práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade, enfatizamos as contribuições de Paulo Freire (1987), ao afirmar que:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (1987, p.40)

Para Reinaldo Fleuri (2001, p.178), “trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos, mas também o outro que habita em nós mesmos”. Conseqüentemente, a escola ao compreender as relações complexas inerentes à educação, deve buscar estratégias para evidenciar a perspectiva intercultural, e acreditamos que a leitura literária seja uma ação efetiva e possível para promover ações que dialoguem com outras áreas do conhecimento.

#### *4.1.2 A promoção da obra literária e o desenvolvimento da leitura*

A segunda etapa refere-se à promoção da obra literária e ao desenvolvimento da leitura, individual e coletivo, considerando o paradigma do letramento literário proposto por Rildo Cosson (2019; 2020), por meio da constituição de círculos de leitura.

Se retomarmos a citação de Antonio Candido (2011), quando afirma que ao negarmos a fruição da literatura é o mesmo que mutilar a nossa humanidade, estabelecemos uma relação intrínseca da literatura e a necessidade de proporcionar

ao leitor uma experiência de se deslocar daquilo que lhe é conhecido. Entretanto, para isso, não basta apenas a leitura pedagógica de um texto literário, e sim, experimentação que se faz por meio da potencialidade da linguagem presente no texto, da contextualização e das associações com outros textos.

Para tanto, utilizamos a definição de letramento literário de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p.67) como “processo da apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” À vista disso, destacamos o termo “processo”, pois indica uma junção de fatores em construção e não deve ser uma prática impositiva e fragmentada. Essa construção visa a uma comunidade de leitores que deve recorrer a um repertório cultural amplo e irrestrito, desde que tenha acesso a ele.

Assim, é preciso que a leitura literária se torne um processo contínuo, mas, além disso, para não ser apenas uma atividade solitária e individual, apontamos que a comunidade de leitores constituída estende aos participantes diferentes visões desse repertório.

No intuito de ratificar tais questões, julgamos fundamentais as contribuições Roger Chartier ao afirmar que:

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade, mesmo assim, isso ocorre à medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de norma compartilhadas (2009, p.91).

Isso significa, de acordo com Chartier, que não há uma multiplicidade de abordagens de leitura até o infinito, e sim, que a partir das representações compartilhadas dentro de cada comunidade, as experiências de leitura são atravessadas por modelos de leitura historicamente construídos.

Outra questão relativa ao processo de letramento é a apropriação inerente à comunidade de leitores, pois, segundo Rildo Cosson (2020, p.172), a apropriação “é um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio”. Ademais,

[...] a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas

palavras da experiência e com a experiência do outro (COSSON, 2020, p.172-173).

O paradigma de letramento literário conceituado por Rildo Cosson demonstra que o objetivo do ensino da literatura é desenvolver a competência literária do aluno, considerando as práticas iniciadas na escola ou por intermédio da escola. Contudo, sendo uma construção pedagógica, é uma construção de uma comunidade de leitores historicamente determinada, imbricada em circunstâncias específicas e com alunos específicos, fatores que não podem ser desconsiderados.

Igualmente, o que deve ser levado em conta é a prática de ler e não somente o conteúdo, a fim de que o repertório da linguagem literária possa ser explorado por meio da relação entre o texto, intertexto e contexto (COSSON, 2019; 2020).

Segundo Cosson, o texto apresenta duas dimensões “uma é sua materialidade física e a outra é o fazer que o constitui como tal” (2019a, p.52). No entanto, acrescenta uma conceituação atualizada, visto que com o desenvolvimento das tecnologias, a noção torna-se mais ampla: [...] o texto passa a ser menos um objeto claramente delimitado em sua forma física [...] e mais o resultado de um fazer, uma configuração que emerge do processamento de signos pelo leitor.

O texto literário, por sua vez, tem um caráter complexo e multifacetado, e segundo Cosson, é possível delimitar duas configurações que o identificam como parte do discurso literário: a literariedade e o papel do leitor. Interassa-nos, principalmente, aquilo que se refere ao leitor, pois, na esteira da Estética da Recepção, afirma-se que a obra literária não existe no texto, e sim, na experiência de leitura como constituidora do literário. Entretanto, o importante é que “o leitor, durante o processo de construção de sentido, ao voltar-se para o texto em si mesmo, realiza a leitura estética, garantindo por sua vez a experiência literária. (COSSON, 2019a, p.52).

Sobre o contexto, a complexidade em definir o termo se faz presente por se corresponder a áreas de conhecimento que vão além dos estudos literários, contudo, Cosson elenca dois pontos centrais: o local e o global. Sobre o local refere-se diretamente sobre o ambiente de interação entre a obra e o leitor; já o global, consiste no contexto de enunciação, ou seja, são as condições sociais e culturais que não estão ligadas à interação imediata.

Na esteira de Julia Kristeva (2012) e Mikhail Bakhtin (2004), para designar os aspectos que se referem à intertextualidade, há o reconhecimento do diálogo entre

os textos. Pautando-nos na teoria de Kristeva, para a estudiosa, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade” (KRISTEVA, 2012, p.142).

Certamente os cruzamentos textuais são derivados de uma ação dialógica entre o texto, leitor e contexto, compondo a palavra literária e modificando-a a cada leitura.

#### *4.1.3 - A constituição das experiências literárias*

A terceira etapa é a constituição das experiências literárias pelos leitores, enfatizando a comunicação literária e verificando os registros (orais e escritos) dos caminhos de leitura realizados a partir do modelo sugerido. Para isso, tomamos por base os pilares da Estética da Recepção, de Hans R. Jauss, explorando as questões da historicidade da obra; da Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, visto que o ato individual de leitura é fundamental para essa proposta; a prática de leitura por meio do círculo literário, de Rildo Cosson; e, para análise dos registros o Método Recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar.

Dessa forma, pretendemos comprovar que por meio da literatura, especialmente pelo viés da interculturalidade, o reconhecimento das obras africanas de língua portuguesa favorece caminhos de leitura literária e amplia as experiências do leitor oferecendo a ele o diálogo com a alteridade, a história, a cultura, promovendo transformações individuais e coletivas de caráter emancipatório.

Para Cosson (2019; 2020), as práticas de leitura proporcionadas pela escola, por exemplo, contribuem para os modos de ler, e pretendemos com essa discussão evidenciar uma perspectiva de interação por meio da interculturalidade, abrangendo a organização de uma comunidade leitora, sua participação por intermédio de comentários, constituindo os registros de experiências que serão analisados.

A organização da comunidade leitora descrita nesta pesquisa se deu a partir das relações escolares provenientes das aulas, mas não permaneceu restrita à disciplina de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Optou-se pelo formato de círculo de leitura.

A prática de leitura inserida na escola é um desafio constante pelas circunstâncias efêmeras do mundo contemporâneo, como a presença de suportes variados que levam o texto ao leitor, exigindo habilidades diferenciadas. Assim, o papel da escola, da biblioteca, das diversas práticas desenvolvidas no contexto escolar deve privilegiar as características multissemióticas dos textos, ampliar as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência leitora do jovem no ensino médio.

Tendo em vista que os recursos tecnológicos de informação e comunicação podem ser úteis para o desenvolvimento de novas ações educativas, o processo de aprendizagem e de promoção à leitura pode ser impactado. Utilizá-los como ferramentas de acesso, interação, produção escrita e comunicativa é essencial para a aproximação do público jovem.

Promover a leitura é evitar que a exigência de sua obrigatoriedade seja primordial. Devem ser priorizadas ações para desenvolver ou induzir a leitura na sala de aula ou em espaços virtuais que ofereçam condições adequadas aos sujeitos leitores a fim de ampliar a experimentação estética da obra literária.

A partir da constituição do círculo literário, podemos recorrer às questões sobre prazer estético que Hans R. Jauss nos apresenta relacionados à experiência:

[...] Na conduta estética, o sujeito goza mais do que si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela anuência de terceiros (JAUSS, 2011, p.98).

À medida que essa experimentação e apropriação ocorrem com o sujeito, tem-se a possibilidade de tornar-se uma experimentação emancipatória. Para Jauss (2011), esse processo está relacionado à *poieses*, à *aiesthesis* e à *katharsis*, e aos cruzamentos de horizontes de expectativas dos leitores, situados em determinado momento histórico, encontram-se com os da obra, implicando ao leitor seu papel ativo como produtor de sentidos.

Para Wolfgang Iser (2011), a pendularidade do texto literário se dá entre o mundo e a experiência do leitor, sendo que o texto é atualizado pelo leitor no processo da leitura (1996), portanto, exige do leitor atividades imaginativas e perceptivas, atuando assim na estrutura da realização:

[...] podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa “estrutura de

realização”, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação de leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles não são (ISER, 1996, p.62).

Por meio desse jogo com o leitor, a interação entre obra e leitor pressupõe uma assimetria, pois se torna um processo de transformação das posições, “que dá uma presença dinâmica à ausência e alteridade da diferença” (ISER, 2011, p.115). Essa transformação chega à fruição, e quanto mais o leitor joga, ou seja, é atraído pelo texto, a ele são atribuídos novos papéis, devido a seu envolvimento direto com o texto criando novas perspectivas.

Para compreender esse processo de interação, recorreremos às fundamentações de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) sobre o Método Receptional, haja vista que defendem a noção do relativismo histórico e cultural e consideram a obra literária inserida em um processo histórico. Tomando por base as Teorias de Recepção da Escola de Constança, as autoras consideram que:

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo da mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada. O texto produzido, graças a essa natureza verbal, permite o estabelecimento de trocas comunicativas dos grupos sociais, pondo em circulação esse sentido humano (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.14).

Dessa forma, durante o desenvolvimento das práticas de leitura, o momento de interação no círculo de leitura torna-se complexo devido às trocas comunicativas que ocorrem quando há participação ativa dos integrantes. Acreditamos que nesse momento há uma dupla experiência: a primeira, possibilitada pela interação individual com a obra; a segunda, decorrente da interação com outros leitores que possuem diferentes repertórios.

Considerando a atitude de interação como essencial, devemos observar que tanto a obra quanto o leitor estão inseridos em determinados horizontes históricos e, em certo momento, precisam se unir para efetivar a comunicação. Assim, é possível perceber os horizontes de expectativas, como denomina Jauss, os quadros de referências do leitor e da obra. Segundo Bordini e Aguiar:

O texto se torna campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas de leitor e a

obra em si mesmo como parâmetro para a avaliação estética da literatura (1988, p.83).

O objetivo de utilizar o Método Receptional justifica-se pela interação social inerente a ele, por meio do debate, e ao privilegiar o papel do leitor como sujeito histórico. Para tanto, indica as etapas de operacionalização dos conceitos a fim de verificar a participação dos leitores e como se seu o processo de recepção.

As etapas indicadas pelas autoras são (1988):

1- Determinação do horizonte de expectativas: investigação sobre as motivações que levaram o leitor a escolher ou a ler a obra; se há familiaridade e/ou curiosidade;

2- Atendimento do horizonte de expectativas: relaciona-se à satisfação das necessidades do leitor quanto ao objeto e quanto às estratégias de leitura;

3- Ruptura do horizonte de expectativas: a introdução de textos ou propostas de atividades que abalem as certezas do leitor;

4- Questionamento do horizonte de expectativas: refere-se à análise comparativa das experiências;

5- Ampliação dos horizontes de expectativas: após a ruptura e o questionamento, amplia-se o repertório do leitor.

Busca-se, portanto, a transformação do horizonte de expectativas para a promoção da apropriação literária levando em conta contextos significativos, plurais e diversificados.

O intuito dessa seção, enfim, foi apresentar os aportes teóricos que fundamentaram a proposta a possível apresentação de uma perspectiva de letramento literário pelo viés intercultural a fim de ampliar as experiências literárias, especialmente, dos alunos de ensino médio e técnico.

Para isso, o diálogo e a convergência de teorias e modelos de análise já existentes e validados formaram um fio condutor para subsidiar caminhos de práticas de leitura, visto que essa perspectiva é composta por três etapas nas quais se alinham a centralidade do leitor; além disso, a diversidade e pluralidade de obras literárias, muitas vezes distante de seu repertório, e, na medida em que forem apresentadas a ele, provoquem rupturas e deslocamentos de sua visão de mundo promovendo transformações.



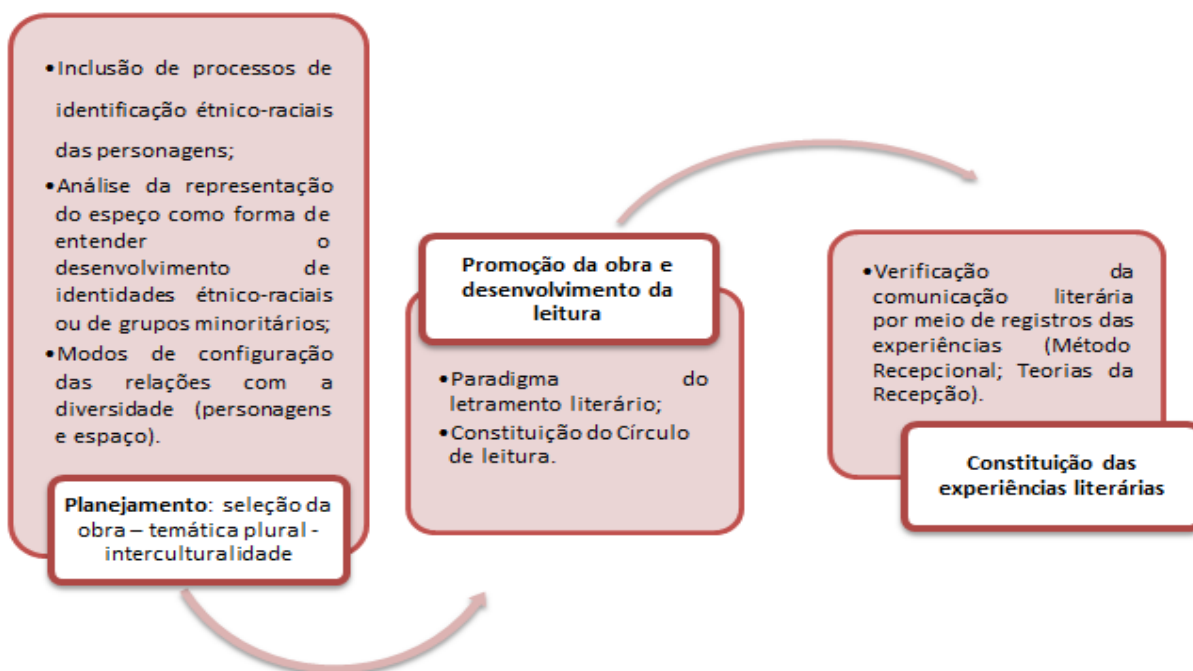


Figura 3: Esquema da perspectiva de letramento literário pelo viés intercultural.  
Fonte: elaboração própria

## 4.2 O caminho metodológico

O caminho metodológico foi iniciado lançando luz sobre questões necessárias à formação do leitor, especialmente do jovem leitor, aluno do ensino médio integrado ao técnico, considerando aspectos da diversidade cultural. Visto que entendemos que há maneiras de demonstrar a relação entre a educação literária e a educação intercultural, por meio da leitura de obras africanas de língua portuguesa, estabelecendo as relações dialéticas pautadas na alteridade, história e cultura.

Alguns apontamentos para atingir esse objetivo já foram indicados nos capítulos anteriores, abordando conceitos sobre a perspectiva de leitura literária, as contribuições teóricas e as orientações normativas sobre as práticas inseridas no contexto escolar, além de apresentar as contribuições da educação intercultural e sua relação com a literatura. Dessa forma, tentamos cumprir um dos desdobramentos dessa pesquisa, a fim de encontrar perspectivas convergentes à educação intercultural e sua colaboração para a formação de leitores autônomos e críticos.

A pesquisa é pautada na abordagem qualitativa, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Consideramos o caráter etnográfico, ao pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, “já que etnografia tem um sentido próprio, é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14), logo, de finalidade descritiva. Segundo as autoras, a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do problema estudado, mas de forma geral é organizado em três etapas: exploração, decisão e descoberta.

No entanto, as alterações necessárias durante o desenvolvimento das etapas de recepção evidenciaram fatores comuns a práticas de pesquisa-ação e investigação-ação. Percebemos que essa prática investigativa deveria ser utilizada, pois segundo Bogdan e Biklen, “a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 292). Lüdke (2007) aproxima-se desta abordagem (da investigação-ação) com a noção de “professor pesquisador”: Além disso, os objetivos de pesquisas decorrentes dessa abordagem têm a característica de “promover mudanças sociais”, e, em certa medida, as experiências de leitura proporcionadas aos sujeitos participantes têm esse intuito.

Segundo Lüdke (2001), a pesquisa-ação tem como objetivo fundamental melhorar a prática em vez de gerar conhecimento, e a investigação-ação é um tipo de prática reflexiva que aspira melhorar a concretização dos valores do processo. Portanto, a participação do pesquisador em determinada etapa da pesquisa, assumindo papéis de mediação da leitura (docente, mediador do círculo literário, docente convidado) reflete ações e concepções pedagógicas durante a aplicação das etapas de pesquisa.

Consideramos as seguintes etapas para a execução do trabalho: a etapa da exploração, a qual se refere à seleção e definição de problemas, à escolha do local onde será feito o estudo, o estabelecimento de contatos para a entrada em campo; a etapa da decisão, que seria a busca sistematizada dos dados coletados, tratamento dos dados relevantes; forma e conteúdo da interação verbal dos participantes,

registros; por fim, a etapa da descoberta, explicação da realidade por meio de análises.

A delimitação do *corpus* foi pautada no registro verbal (escrito e oral) das experiências literárias dos alunos de ensino médio integrado ao técnico, a partir da leitura da obra *Terra sonâmbula*, de acordo com o modelo de leitura da educação intercultural. Dessa forma, a partir dos apontamentos resultantes das análises das obras literárias, foi possível compreender os modos de leitura dos alunos.

Um dos objetivos nessa etapa foi verificar, por meio das experiências de leitura literária dos alunos, o reconhecimento de aspectos interculturais em sua recepção e, conseqüentemente, a constituição de comunidades de leitores nas escolas técnicas.

Para tanto, foram analisados os registros das experiências literárias por meio de diários de leitura. Os diários foram compartilhados em plataformas virtuais, possibilitando o acesso e a leitura de todos os participantes. Essa opção de compartilhamento foi necessária devido ao contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, especialmente nos anos de 2020 e 2021.

A fim de especificar o universo de pesquisa e os fatores que interferiram no desenvolvimento desse trabalho, esclarecemos as condições histórico-sanitárias pelas quais passamos a partir de 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2)<sup>6</sup>.

A pandemia provocou ações político-sanitárias inéditas, havendo a necessidade de restringir a circulação de pessoas, fechar temporariamente o comércio e, infelizmente, as escolas para proteger a população desse novo vírus. Devido à gravidade da situação, as ações governamentais em relação à educação, foram publicadas, inicialmente, por meio da Medida Provisória 934 de 1º de abril de 2020, a qual estabelecia normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica no Brasil.

Essa Medida Provisória foi convertida na Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 permitindo aos sistemas de ensino as atividades não presenciais, por meio do uso

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

de tecnologias de informação e comunicação para desenvolver as atividades de ensino durante o período de calamidade pública.

Em fevereiro de 2020, as atividades planejadas para a coleta de dados da pesquisa previam encontros presenciais com os alunos. No mês subsequente, as aulas foram interrompidas e as incertezas sobre o retorno eram imensas e assustadoras. Alunos, professores, gestores tiveram que se adequar ao contexto e às possibilidades para continuar as atividades pedagógicas de alguma forma.

Especificamente nas escolas técnicas onde a pesquisa foi realizada, as atividades escolares foram desenvolvidas por meio de ferramentas e plataformas digitais, exigindo esforços dos professores para novas práticas pedagógicas; dos alunos, para a aprendizagem; da escola, para proporcionar ensino de qualidade e garantir a permanência do aluno nesse novo contexto de ensino.

Logo, obrigatoriamente, precisamos rever a metodologia previamente planejada e realizar as adequações necessárias para compreender como seriam as experiências de leitura literária por meio de encontros virtuais.

A primeira etapa da coleta de dados para a pesquisa foi desenvolvida na Escola Técnica Estadual Rodrigues de Abreu (ETEC), na cidade de Bauru, integrada ao Centro Paula Souza do Estado de São Paulo. A segunda etapa foi desenvolvida no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), no campus de Primavera do Leste, escola técnica da rede federal de ensino.

Os alunos envolvidos eram jovens entre 14 a 17 anos, constituindo o público-alvo, matriculados nos segundos e terceiros anos do ensino integrado. Dessa forma, foi possível estabelecer comparações entre os sujeitos envolvidos de regiões diferentes, inseridos, contudo, na mesma modalidade de ensino.

Os critérios que estabeleceram a escolha das escolas foram: presença de ensino médio e técnico integrado; a experiência profissional como docente nas escolas; a possibilidade de comparar o perfil do leitor de ensino médio de regiões diferentes.

A seleção da obra africana de língua portuguesa foi baseada nas possibilidades de explorar diferentes características narrativas de qualidade estética e na construção de uma relação com o contexto cultural, social e político do grupo de leitores.

Diante do contexto incomum e inesperado da pandemia, houve a adequação na forma como os alunos teriam acesso à obra e como seria o registro das

experiências e a coleta desses registros. A decisão foi executar essa etapa em momentos distintos e de formas diferenciadas, tanto pela dificuldade de aplicação presencial, quanto pelo modo de ler o exemplar físico.

Assim, os grupos de alunos foram divididos para posterior comparação entre as práticas e as experiências por elas proporcionadas. Inicialmente participaram alunos de uma turma de 3.º ano do ensino médio integrado ao curso técnico da ETEC Rodrigues de Abreu, no segundo semestre de 2020. A leitura da obra foi conduzida pela professora da turma e todas as atividades aplicadas foram consideradas para nota ou presença, tendo em vista que o formato das aulas em 2020 tornou-se virtual e não havia obrigatoriedade de o aluno assistir às aulas síncronas.

Em outra etapa, a participação dos alunos do ensino médio integrado a cursos técnicos ocorreu por meio de um Círculo de Leitura aplicado no IFMT, campus Primavera do Leste, no segundo semestre de 2021. Devido ao contexto pandêmico, os encontros foram realizados de maneira virtual, reunindo voluntariamente um grupo de doze alunos, sendo que a atividade desenvolvida não estava atrelada à nota e à obrigatoriedade das avaliações escolares.

Seguem as descrições do método, do objetivo da etapa, as análises de cada grupo de leitores, e, por fim, os encaminhamentos para as relações estabelecidas a partir das contribuições da Estética da Recepção, Teoria do Efeito e o modelo de leitura da educação intercultural.

#### *4.2.1 A experiência realizada na Escola Técnica Estadual Rodrigues de Abreu*

A Escola Técnica Estadual Rodrigues de Abreu, na cidade de Bauru, desde 2006 é uma das escolas vinculadas e administradas pelo Centro Paula Souza (CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo. A autarquia é responsável por 223 escolas, reunindo aproximadamente 228 mil alunos em mais de 300 municípios. Tem como missão institucional promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.

Embora sua essência seja a educação profissional, as escolas que fazem parte desta autarquia destacam-se também pela excelência na formação da

educação básica de ensino médio, logrando êxito nas relações de melhores escolas do Estado de São Paulo.

Durante o período de aulas totalmente remotas, entre os meses de abril de 2020 a outubro de 2021, as atividades escolares na ETEC Rodrigues de Abreu ocorreram por meio da plataforma *Microsoft Teams*, cumprindo o horário e a organização escolar idênticos à forma presencial, com aulas de 50 minutos, cinco a seis aulas por período, por exemplo.

Dessa maneira, foi possível acompanhar as atividades de leitura literária de uma das turmas do ensino médio integrado ao técnico de administração que estavam no 3.º ano. As atividades ocorreram entre os meses de julho e setembro de 2020, durante as aulas ministradas pela professora da turma. Portanto, algumas ações estavam previamente contempladas no plano de ensino das aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, dentre elas a leitura de uma obra da literatura africana.

Na tentativa de coleta de dados, elaboramos com a professora da classe um cronograma de atividades, questionários e propostas de produções textuais para atender ao objetivo dessa pesquisa de conhecer as experiências literárias dos alunos. Porém, o contexto abrangia os entraves da leitura por obrigação, já que inserida na disciplina, em cumprimento de tarefas, com atribuição de notas.

Embora a participação dos alunos fosse obrigatória para compor as notas bimestrais, a adesão à leitura não ocorreu na totalidade da turma, e dos 35 alunos, 26 alunos responderam o questionário inicial e apenas 16 realizaram as atividades. Destacamos algumas informações relevantes sobre o perfil dos alunos dessa turma, coletadas por meio de um questionário aplicado antes do início das atividades.

Os jovens leitores estavam na faixa etária dos 17 anos, demonstraram dificuldades para a adaptação ao ensino remoto, pois fatores como a falta de equipamentos ou acesso à internet de qualidade dificultavam ou impossibilitavam acompanhar as aulas diariamente. No entanto, dos 35 alunos que faziam parte da turma, 26 alunos responderam as questões gerais do questionário.

Uma das questões abordava sobre a preferência de leitura dos jovens, indicando as possibilidades para que assinalassem uma ou mais alternativas.

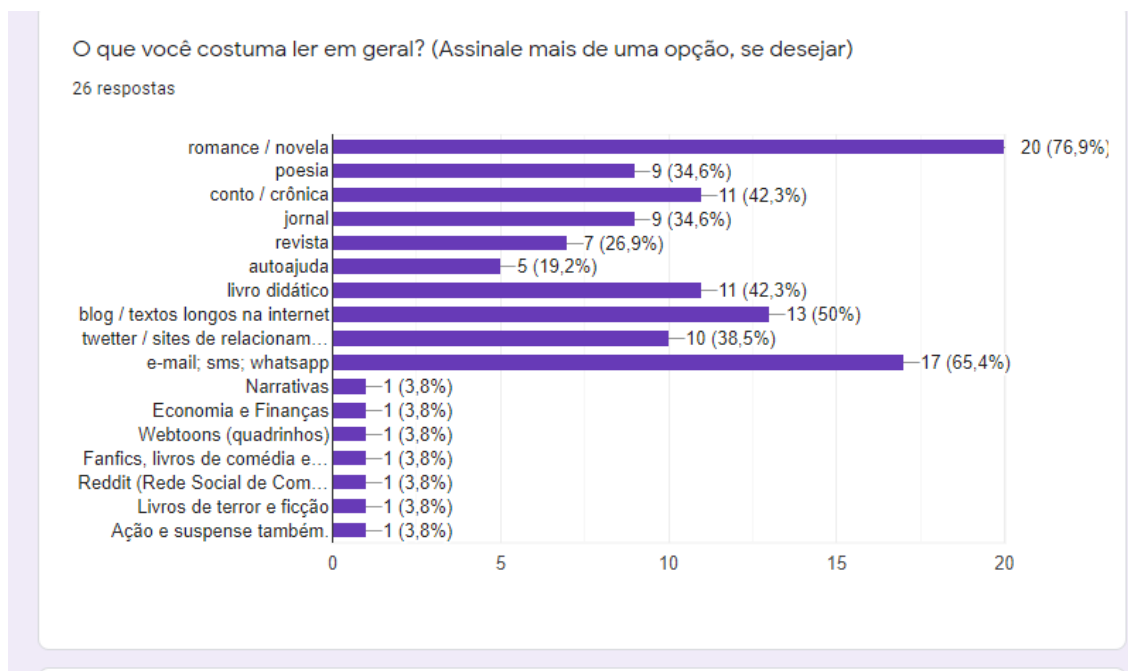


Figura 4: Preferências de leitura dos alunos da ETEC  
Fonte: elaboração própria

A partir do gráfico acima, é possível constatar que a literatura está no cotidiano dos jovens por meio de romances, contos, crônicas e poesia. Indicaram livros de aventura, fantasia e temáticas amorosas como preferidas: *Harry Potter* e *Percy Jackson*.

Embora a leitura de informações gerais por meio de mensagens de textos e internet tenham um número elevado, a literatura faz parte da vivência de muitos adolescentes. Além disso, a internet e as ferramentas como *WhatsApp* praticamente foram essenciais durante a pandemia.

Outra questão que evidenciamos foi sobre o acesso ao livro, e observamos que havia preferência pelo livro físico, principalmente aos empréstimos realizados pela biblioteca. Porém, com o fechamento das escolas, consequentemente das bibliotecas, muitos alunos não tiveram acesso às obras físicas. Observamos que as leituras literárias por meio de mídias digitais não eram habituais.

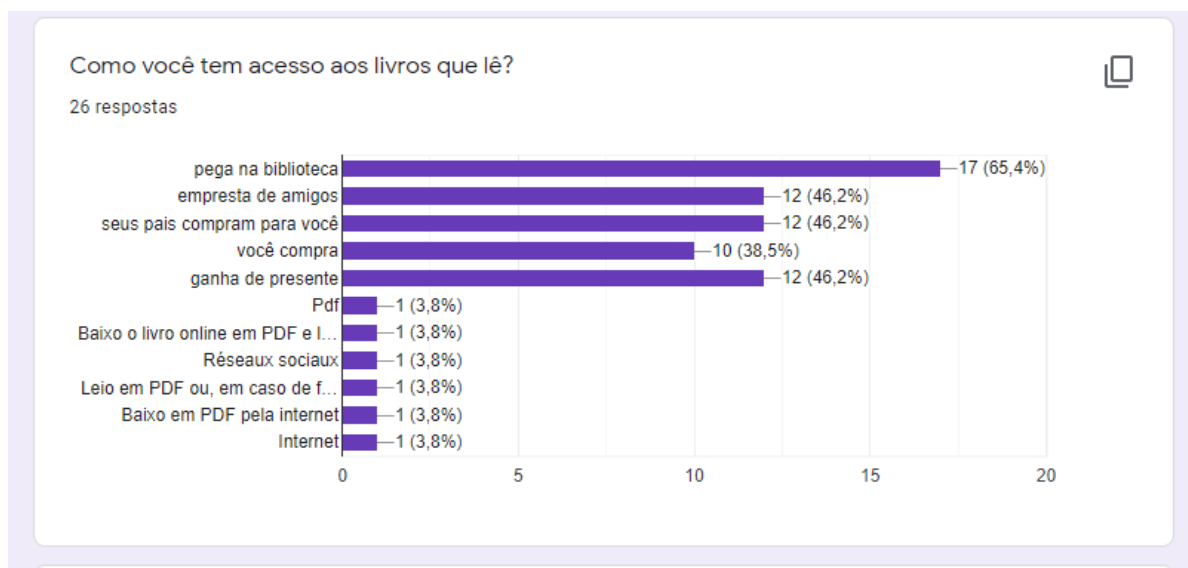


Figura 5: Acesso aos livros  
Fonte: elaboração própria

Especificamente sobre a obra *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, questionamos os alunos sobre suas expectativas em relação à leitura. As respostas foram sucintas, mas destacamos algumas delas:

- aprender sobre a realidade africana;
- temas sofridos e dramáticos;
- saber uma visão de mundo diferente;
- descobrir lendas locais e histórias de guerra;
- fazer a prova do vestibular;
- cumprir as atividades escolares;
- nenhuma.

Entre os 26 alunos, 13 não conheciam a obra, os demais já tinham um conhecimento prévio sobre a obra ou o autor, mas ninguém havia lido a obra. Aqueles que indicaram ter conhecimento sobre a obra relataram que foi por intermédio da escola ou resumo da internet.

As atividades de promoção à leitura literária e, também, como conteúdo didático-pedagógico foram organizadas a partir do planejamento da professora da turma e da seguinte forma:

1- Inicialmente a professora da turma organizou uma aula expositiva sobre o contexto da obra *Terra sonâmbula*, sobre o autor, os conflitos em Moçambique e a importância de reconhecer questões referentes às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Utilizou para isso apresentação de slides e indicou textos e vídeos complementares.



A obra em versão digital<sup>7</sup> foi disponibilizada pela professora a partir de ferramenta em sites de busca na internet. Tendo em vista que a biblioteca da escola se encontrava fechada, os alunos não teriam acesso aos exemplares tradicionais.

2- Em um segundo momento, realizou-se a leitura coletiva do primeiro capítulo da obra e foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário inicial sobre as expectativas de leitura.

3- Foi organizado um cronograma para a leitura individual e a discussão durante as aulas, de modo que os alunos poderiam compartilhar as experiências de leitura.

4- Algumas questões norteadoras foram encaminhadas aos alunos para que tomassem como roteiro para a construção de um diário de leitura. São elas:

- a) O que significa o sonho para as personagens?
- b) O que Muidinga e Kindzu estão buscando e o que eles sentem durante o percurso?
- c) Como o contexto histórico implica a vida dos personagens?
- d) De que modo a diversidade se faz presente na obra?
- e) O que representa a personagem Farida na narrativa?
- f) Como relacionar a obra com sua experiência de mundo?

5- Após a leitura da obra, os alunos deveriam registrar suas impressões de leitura. Esse registro foi a “avaliação” de leitura que a professora utilizou para compor as notas do bimestre.

Selecionamos alguns registros para apresentação e análise, considerando as questões norteadoras. Retomando a primeira questão, sobre o significado dos sonhos, alguns alunos apontaram que:

*Aluno 1- Os sonhos guiam sua viagem e seus relatos, são neles que o pai aparece e ora atormenta, ora orienta. Kindzu escreve conforme vai sonhando, assim, os sonhos aparecem de forma importante no livro, representam a esperança.*

*Aluno 2- Significa uma vontade de progredir, não desistir de algo, está ligado a utopia, ao desejo de mudar.*

---

<sup>7</sup> A versão da obra Terra sonâmbula compartilhada com os alunos encontra-se disponível no link: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://metavest.com.br/livros/Terra-sonambula.pdf>

*Aluno 3- Significa algo majestoso. Esse sentimento guia suas viagens e seus relatos.*

*Aluno 4- Na obra, os sonhos são retratados de uma forma um tanto quanto interessante, mesclando a realidade com algo mágico, adicionando um toque de fantasia a história. Para as personagens, o sonho pode ser dito como uma mistura com a realidade, sendo assim o símbolo da esperança que esses possuem.*

A partir desses exemplos, observamos que a esperança está atrelada à realidade, e isso se deve à capacidade de sonhar. Outro aspecto foi a utilização do adjetivo “majestoso”, fazendo alusão a uma condição monárquica, como se somente por meio do sonho houvesse a possibilidade de se ver em outra condição. A dicotomia sonho e realidade perpassa toda a obra, e a leitura dos alunos evidenciou a natureza fantástica necessária à condição humana.

Outra questão norteadora referia-se à implicação do contexto histórico na vida das personagens. Acreditamos que o intuito não era dominar o conteúdo histórico e sim, perceber as consequências da guerra civil em determinado momento. A maioria dos relatos mencionou apenas que foi um período de destruição, no entanto, destacamos o seguinte registro:

*Aluno 6 - Era uma época na qual Moçambique tinha acabado de assinar um acordo de libertação, que só foi assinado após dez anos de guerra e com isso vemos um mundo de sonhos que se mistura a uma realidade caótica, de guerras e devastação. Seus personagens caminham entre a certeza e a dúvida.*

A diferença é o posicionamento sobre a assinatura de um acordo e a percepção de suas implicações na narrativa, nas atitudes dos personagens e no espaço, indicando a interferência de elementos externos à constituição de elementos internos.

Sobre a observação da diversidade, os registros demonstraram que a maioria dos alunos mencionou os episódios sobre os ritos ou personagens como Siqueleto, relacionando-os como exemplo de “outra cultura”. Outro apontamento diz respeito aos obstáculos enfrentados durante a viagem, mas sem especificá-los.

A questão sobre a personagem Farida estimulou a revelação de diversos pontos de vista, e a percepção dos alunos sobre o que representava a personagem na narrativa sugere diferentes concepções sobre o papel da mulher e sobre o outro:

*Aluno 1- Farida representa a união entre Muidinga e Kindzu.*

*Aluno 2- É a mulher por quem Kindzu se apaixona e revela uma história de vida sofrida.*

*Aluno 3- Ela narra momentos de sua atribulada vida na casa do colono português Romão Pinto até o momento em que encontra Kindzu e a ele narra esses acontecimentos.*

*Aluno 4- Farida, representa a lembrança de uma relação carnal com Kindzu.*

*Aluno 5- Pela história apresentada no livro Farida e pode ser uma excelente criação literária que resolve o brutal domínio estrangeiro e o trauma do exílio.*

Constatamos respostas curtas e com visões diferentes, as quais perpassam a idealização romântica ou a concretização da “relação carnal”. Podemos observar que a narrativa de Farida ampliava a discussão para além de uma história de amor, pois apresentava a condição da mulher subjugada. Essa percepção ocorre nos registros dos alunos 3 e 5.

A última questão sugerida foi a relação entre a experiência de mundo do leitor e a obra. Destacamos alguns posicionamentos:

*Aluno 1: Pelo que eu vejo, assim como a obra retrata a dualidade de mundos, caindo sempre no choque entre esperança e realidade a vida também é dualista, sempre dividida entre bom e mau, certo e errado, isso ou aquilo, conceitos que foram criados pela mente humana para descrever ações e consequências, além disso há também a representação extraordinária da guerra, da fome e do abandono, que se vê todos os dias e se joga para segundo plano, assim, eu relaciono todo esse cenário com o Brasil atual, onde por causa de grandes discussões ideológicas esquecem-se de discutir o que é verdadeiramente necessário, o que realmente mudaria a vida das pessoas.*

*Aluno 2: Nada desses acontecimentos tristes ocorreram comigo, mas não posso dizer o mesmo do resto do mundo.*

*Aluno 3: A obra pode ser relacionada com minha experiência adquirida sobre o mundo, nas passagens da explicação da terra sonâmbula, o título da obra faz referência à instabilidade do país e, portanto, à falta de descanso da terra que permanece “sonâmbula”. Diversas vezes em minha vida, a situação foi instável, e “sonâmbula”.*

*Aluno 4: Posso relacionar essa obra com uma experiência que aprendemos quando somos crianças, a importância de sonhar e imaginar. O livro diz muito a respeito de sonhar, e para mim os sonhos se tornam um empurrão, um incentivo para pensar alto. Esse pensar alto está ligado ao fato de realizar vontades, e sonhar nada mais é do que se imaginar fazendo algo que sente vontade. Durante esse momento de imaginação que encontramos no sonho, podemos ter uma prova do que seria realizar aquilo, representa todas as nossas expectativas e o livro aborda isso de maneira bem clara.*

Observamos as respostas vinculadas às condições externas que perpassam a vida dos jovens, tendo eles vivenciado ou apenas reconhecendo sua existência, como a fome, a guerra, o abandono. Por outro lado, alguns se depararam com questões subjetivas, comparando momentos de sua vida com a terra “sonâmbula” (aluno 3) e indicando que a guerra poderia estar relacionada a fatores pessoais, embora as consequências possam ser parecidas.

Outros apontaram a necessidade de sonhar, lutar e ter esperança, principalmente quando há esse incentivo na infância.

Podemos inferir algumas questões a partir das contribuições da Estética da Recepção e Teoria do Efeito. Primeiramente, se considerarmos que a obra literária foi lida na íntegra por alguns alunos, observamos que a obra deixa de ser entendida como monumento histórico, segundo Jauss (1994), pois houve a experiência. Dessa forma, as expectativas dos leitores foram construídas e também desconstruídas com o decorrer da leitura. Haja vista as declarações sobre a personagem Farida, as quais ultrapassam a idealização romântica.

A reconstrução do horizonte e a percepção da condição da mulher subjugada só foram possíveis a partir da construção de sentidos ao longo do tempo histórico,

pois o leitor está implicado em determinado processo de tempo que interfere diretamente seu modo de ler.

No entanto, em um segundo apontamento, os leitores que não realizaram a leitura completa ou se mantiveram presos aos resumos e comentários de fragmentos, também manifestaram nas suas respostas concisas as suas percepções de um tempo e espaço em que é comum para a sociedade apontar a figura da mulher idealizada ou vulgarizada.

De certa forma, a historicidade perpassa a construção de sentidos, mas aqueles que buscaram romper com os horizontes de expectativa observaram outros aspectos a partir da narrativa, pois “nenhum leitor fica imune às obras que consome; essas, da sua parte, não são indiferentes às leituras que desencadeiam” (ZILBERMAN, 1989, p.93).

Segundo Iser (1996), é necessário que o leitor utilize seu repertório para potencializar a leitura. Ou seja, o sistema de normas que constituem o leitor, sociais, históricas e culturais, compõem a base para sua leitura, dessa forma, confrontando o texto a partir de suas estratégias previamente conhecidas e selecionadas. A leitura realizada no contexto escolar provocou o uso de recursos esperados, porém não desejados, durante a experiência literária.

Embora as questões norteadoras, propostas no início das atividades, tentassem ampliar as leituras sobre questões culturais, históricas e sociais, acabaram por restringir, nesse contexto de disciplina escolar e prevaleceram respostas superficiais que raramente evidenciavam o repertório do aluno/leitor. Se não foi possível estabelecer o cruzamento das perspectivas do leitor por meio da obra, certamente as representações que poderiam ser elaboradas foram comprometidas.

#### *4.2.2 A experiência do Círculo literário de Terra sonâmbula no IFMT de Primavera do Leste*

Como exposto no início desse trabalho, alguns fatores pessoais levaram-me a executar as atividades profissionais no IFMT de Primavera do Leste. Apresento, sucintamente, alguns pontos de possível comparação com a ETEC Rodrigues de Abreu, no sentido da missão, modalidade de ensino e organização escolar.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Escolas, criada em pela Lei 11.892/2008 composta também pelos Institutos Federais<sup>8</sup> prioriza a missão de "Educar para a vida e para o trabalho". Assim, os Institutos oferecem cursos de ensino técnico integrado ao médio, técnico subsequente e ensino superior. Diante da missão atrelada ao mundo do trabalho, a educação para a vida amplia o olhar sobre as condições sociais, econômicas, culturais e ambientais da comunidade acadêmica, e volta-se para uma formação integradora.

O campus de Primavera do Leste é um dos dezenove campi que integram o IFMT. Foi construído em 2011, a partir de um Programa de Expansão da Rede Federal, e iniciou as atividades de ensino em 2013. Em 2019, os alunos matriculados na instituição eram aproximadamente 1.200, a maioria do ensino técnico integrado ao médio.

A partir desse panorama encontramos um perfil semelhante de alunos ao compararmos às escolas técnicas do estado de São Paulo. A organização das disciplinas, dos currículos, do tempo destinado às aulas é semelhante. Por isso, foi possível readequar o planejamento da pesquisa e buscar alternativas específicas diante das condições sanitárias impostas pela pandemia.

Na tentativa de dar continuidade às análises das experiências literárias, nesse contexto precisávamos, inicialmente, promovê-las. Idealizamos, então, o Projeto de Círculo Literário, intitulado *Literculturando*, para incentivar e organizar uma comunidade virtual de leitores, visto que a interação presencial não foi possível.

Para constituir uma comunidade de leitores, recorreremos às contribuições de Michèle Petit (2009), ao evidenciar a importância do Outro na constituição do sujeito leitor, pois nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado por outros, promovendo assim um alargamento dos horizontes de expectativas.

---

<sup>8</sup> Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/#:~:text=Criada%20em%202008%20pela%20Lei,profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20no%20pa%C3%ADs.>

Para Rildo Cosson (2019, p.138), “[...] compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” permite refletir sobre a importância da interação e do compartilhamento das experiências literárias na formação do leitor. Cosson aponta que:

[...] a comunidade de leitores é um espaço de atualização, por conseguinte também de definição e transformação das regras e convenções da leitura. Uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos (2019b, p.138).

Dessa forma, a criação de um círculo de leitura, cujas características para sua constituição são o protagonismo do leitor e os três objetos da leitura literária intrínsecos no ato de ler: texto, contexto e intertexto. (COSSON, 2019b). Concordamos com Rildo Cosson quando este enfatiza a perspectiva dialógica para contribuir com as experiências literárias, pois:

Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (2019b, p.40-41).

A fim de adequar-se a esse novo contexto, a interação ocorreu no espaço virtual, por meio de plataformas que possibilitaram o dinamismo de um encontro entre os participantes, o registro das experiências e depoimentos, além de possibilitar as conversas e discussões por meio de fóruns.

Segundo Rildo Cosson (2019b), os círculos podem ser organizados de três maneiras: estruturado, semiestruturado e aberto ou não-estruturado. Optamos pelo molde do círculo semiestruturado, tendo em vista a necessidade de organizar os roteiros de leitura sob o viés da educação intercultural, cuja perspectiva é evidenciar questões de pluralidade, diversidade e alteridade. Além disso, a partir de uma estrutura previamente organizada, os participantes puderam definir estratégias de leituras, participar de discussões e reflexões fundamentadas em temas específicos para cada encontro.

As etapas descritas a seguir estão organizadas: a organização do Círculo de leitura; o convite; a adesão; os encontros; o registro escrito.

### I- A organização do Círculo de Leitura:

A fim de desenvolver o projeto *Literculturando* de forma satisfatória, foi necessário organizar um cronograma de leituras das obras para divulgar aos interessados previamente. Tendo em vista que o objetivo do círculo era proporcionar experiências de leitura, optamos em listar as obras *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, e *Mayombe*, de Pepetela, no entanto, não houve inscrição para a leitura da obra *Mayombe*.

A leitura da obra foi organizada de acordo com um cronograma semanal com cinco encontros, portanto, houve uma meta de leitura semanal para orientar os participantes. A divisão dos capítulos selecionou temáticas para discussão a fim de ampliar a interação e motivar a percepção dos participantes para determinados assuntos. O cronograma divulgado aos alunos segue abaixo relacionado:

Quadro 4: Cronograma da obra Terra Sonâmbula

<b>Data dos encontros</b>	<b>Capítulos e páginas</b>	<b>Tema para discussão</b>
1- 19/08	Leitura do Primeiro Capítulo e do Primeiro caderno de Kindzu; p.1 a 17	Representação do espaço
2- 26/08	Segundo e Terceiro capítulos e Primeiro, segundo e terceiro cadernos de Kindzu (p.18 a 35)	Identidades
3- 02/09	Quarto, Quinto e Sexto capítulos e cadernos de Kindzu (p.36 a 71)	Mitos e Memórias
4- 16/09	Sétimo, Oitavo e Nono capítulos e cadernos de Kindzu (p.72 a 102)	Traços da guerra
5- 23/09	Décimo e Décimo primeiro capítulos; Décimo e Último cadernos de Kindzu; (p.103 a 120)	Ciclo da vida

Os encontros do círculo foram realizados por meio da ferramenta *Google Meet*, pois permitiu a inserção de vários mecanismos necessários às leituras, como a obra em PDF, os registros, controle do prazo de leitura e, principalmente, os encontros virtuais pré-determinados. Pautamo-nos pela divisão por temas a partir do modelo proposto por Morgado e Pires (2010) privilegiando a perspectiva intercultural, conforme exposto anteriormente.



A sugestão dos temas específicos tinha a intenção de indicar ao leitor um caminho a ser percorrido, informando a ele a essência da discussão durante os encontros, porém, não se limitando ao tema, mas buscando relações entre a leitura e o termo indicado. Dessa forma, a condução inicial buscou encontrar por meio de pistas as possíveis associações a serem construídas pelos leitores, explorando o contexto cultural, histórico e social.

Considerando os três eixos que servem como parâmetros de reflexão de acordo com o modelo, organizamos a divisão dos capítulos durante os encontros a fim de explorar cada um dos eixos, não de forma sequencial, mas de forma cíclica (BORDINI; AGUIAR, 1988), para retomar aspectos que se relacionam durante toda a obra. Além disso, acreditamos que as provocações indicadas não somente pela divisão de temas, mas ao decorrer dos encontros, contribuiu para o processo de fabulação (CANDIDO, 2011).

Elencamos a seguir os eixos e relacionamos as temáticas propostas para a leitura e encontros:

Quadro 5: Eixos temáticos

<b>Eixo</b>	<b>Temas dos encontros de Terra sonâmbula</b>
Inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidades</li> <li>- Traços de guerra</li> <li>- Ciclo da vida</li> </ul>
Representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais ou de grupos minoritários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação do espaço</li> <li>- Mitos e memórias</li> <li>- Traços de guerra</li> <li>- Ciclo da vida</li> </ul>
Modos de configuração das relações com a diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação do espaço</li> <li>- Identidades</li> <li>- Mitos e Memórias</li> <li>- Traços de guerra</li> <li>- Ciclo da vida</li> </ul>

A análise dos registros foi norteada pelo Método Recepcional das professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, cuja fundamentação se dá pela noção cíclica que permite, após o término de uma leitura, que se retomem as etapas em uma espiral contínua, ampliando os horizontes de expectativas. Além disso, pelo

viés da educação intercultural será relevante identificar como a leitura foi realizada, já que:

Saber ler criticamente requer ser capaz de compreender o mundo em que se vive representado na obra, as tradições em que a obra se insere e as expectativas da cultura. Significa também analisar a obra de múltiplas perspectivas (MORGADO; PIRES; 2010, p.109).

## II- O convite

Para convidar os alunos a participarem de uma atividade extraclasse, já que os encontros do Círculo deveriam ser em horários distintos aos das aulas síncronas e não haveria obrigatoriedade de participação e, tão pouco, a atribuição de notas, o convite aos alunos foi estruturado de modo a enfatizar que a leitura literária seria uma experiência de conhecimento.

A divulgação foi realizada para quatro turmas de 2º anos do ensino médio dos cursos técnicos integrados à eletrotécnica, eletromecânica, informática e logística, atingindo um número aproximado de 60 alunos. O convite foi direcionado apenas aos alunos do 2º ano do ensino médio técnico como um projeto de leitura complementar às atividades do 2º semestre de 2021. A divulgação do projeto foi realizada durante as aulas síncronas e postada no AVA (ambiente virtual de aprendizagem) e nos grupos de alunos/classes no WhatsApp.

Foi explicada aos alunos a justificativa sobre a escolha prévia da obra, a relação com outras culturas, a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/11. Houve 16 inscrições e 12 participações efetivas. As desistências ocorreram por motivos de transferência e impossibilidade de acompanhar os encontros.

Convite aos alunos dos cursos  
técnicos integrados:



## **Círculo de leitura Projeto Literculturando**

Vamos conhecer lugares diferentes?  
Convidamos você a participar de um **CLUBE DE  
LEITURA!** Vai ficar de fora?

- Obras: **Terra sonâmbula** (Mia Couto) e **Mayombe** (Pepetela)
- 5 encontros pelo Google Meet
- Cronograma previsto: 19/08 a 23/09



**Interessados em receber mais  
informações e realizar as  
inscrições acessem o link abaixo  
até 10/08/2021.**




Campus Primavera do Leste Professora responsável: Michelle M. Devides

Figura 6: Convite do Círculo de leitura  
Fonte: elaboração própria

Além do convite em formato de cartaz que foi divulgado pelas redes de contato, houve um documento explicativo em formato de perguntas e respostas para apresentar mais informações sobre o projeto.

O desenvolvimento do Círculo de Leitura ocorreu no segundo semestre letivo de 2021, durante os meses de agosto e setembro. Devido ao contexto pandêmico, o contato com os alunos ocorreu de forma virtual, tanto por plataformas oficiais como o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) quanto por redes sociais.



## PROJETO: CLUBE DE LEITURA - LITERCULTURANDO



### O que é?

O *Literculturando* é um projeto de círculo de leitura literária que parte do pressuposto que a essa atividade deve ser considerada como um dos pilares na formação do sujeito.

### Quais são as obras selecionadas?

Neste 3º bimestre as obras selecionadas são da literatura africana de língua portuguesa: *Terra sonâmbula* de Mia Couto e *Mayombe* de Pepetela.

### Como funciona este projeto?

Serão realizados encontros síncronos para compartilhar as experiências de leitura. A cada conversa, serão dadas orientações específicas para a leitura dos capítulos ou trechos das obras escolhidas. Os integrantes do grupo terão de participar dos encontros e realizar a leitura das obras de acordo com o cronograma proposto e registrar suas impressões de leitura no *Padlet* a fim de compartilhar com o grupo.

*Terra sonâmbula*: <https://padlet.com/michelledevides/v07ekqlvmy8ncs5n>

*Mayombe*: <https://padlet.com/michelledevides/lq1lkscu6mxzkcnc>

### Quanto tempo dura?

A leitura de cada obra dura em média 5 ou 6 semanas. Toda semana haverá um encontro para compartilhar as leituras individuais, as experiências e os posicionamentos.

### Como faço para adquirir a obra?

As obras serão disponibilizadas em PDF neste momento de atividades remotas.

### E se eu não conseguir ler a obra inteira de acordo com o cronograma?

A proposta do círculo de leitura é realizar a leitura efetiva juntamente com o grupo. Por isso, a cada encontro serão propostos alguns desafios que permitam a reflexão e a prática de leitura crítica.

**Link para os encontros:** <https://meet.google.com/pmx-axwo-dds>

Figura 7: Orientações do Círculo de leitura  
Fonte: elaboração própria

## III- A adesão

Os doze alunos participantes optaram por *Terra sonâmbula*. Não houve interesse por *Mayombe*. Os interessados preencheram um formulário de inscrição por meio do *Google Forms*, informando os dados de identificação e contato, e respondendo a duas questões com o intuito de perceber a motivação do participante a ler a obra previamente indicada.

Verificamos o perfil desse leitor participante do Círculo: jovens entre 15 e 17 anos e nenhum deles havia participado de clube de leitura ou círculo de leitura.

Sobre as questões indicadas no formulário, a primeira estruturada em formato de alternativa, referia-se ao contato prévio com a obra:

- a) Se já conhecia a obra? Ouviu algo a respeito?

As respostas permitiam apenas duas possibilidades de retorno (sim ou não). As respostas indicaram que nenhum dos participantes havia lido a obra.

- b) A segunda questão abordava sobre as motivações para ler a obra: Quais seriam suas curiosidades e expectativas em relação à obra africana? O que acha que vai encontrar?

Em relação às expectativas iniciais, destacamos as palavras-chave que foram recorrentes nas respostas do formulário: “aprender ou conhecer sobre a cultura de povos africanos”; “encontrar muitos conflitos”, “curiosidade”.

Podemos inferir sobre essas informações que a motivação ocorre pela curiosidade em descobrir elementos sobre a cultura de outros povos, como se fosse algo inusitado para os leitores.

#### IV- Os encontros

Os encontros ocorreram com a divisão do grupo, para atender a disponibilidade dos alunos, havia um horário matutino e outro vespertino após as aulas síncronas. Mas houve interação entre os grupos, havia alunos que participavam em ambos os horários alternadamente.

Houve a criação de um grupo no *WhatsApp* para as informações gerais; os alunos acessaram a obra em formato de arquivo PDF disponível na internet. As reuniões duravam em média 60 minutos pelo *Google Meet*.

A cada encontro a dinâmica das participações era diferenciada para que houvesse ampla interação de todos, observando a temática estabelecida como fio condutor para as discussões, de acordo com os aspectos da interculturalidade. A seguir, a breve descrição dos encontros, priorizando a relação que os leitores fizeram com a temática (contexto), os excertos que destacaram (texto) e as associações com outros textos (intertexto) de acordo com as orientações de Cosson (2019). Além disso, a partir dos registros orais e escritos, utilizando o Método Recepional (1988), indicamos as etapas de operacionalização da prática de leitura.

Optamos em descrever os encontros síncronos indicando de forma sintética, as observações dos participantes, as convergências e divergências de seus pontos de vista; suas expectativas e descobertas. Mesmo sendo uma forma de registro oral, o objetivo dessa etapa é apontar a interação entre leitor e obra; e entre os próprios leitores. Assim, recolhemos os registros orais e transcrevemos algumas falas que indicam exemplos importantes para essa pesquisa.

*Primeiro encontro:*

Tema: Representação do espaço

Meta de leitura: *Leitura do Primeiro Capítulo: A estrada morta e do Primeiro caderno de Kindzu: O tempo em que o mundo tinha a nossa idade.*

A dinâmica desse primeiro encontro ocorreu a partir de indagações realizadas por nós, assumindo a atribuição de mediação, dirigidas a cada participante, pois havia certa timidez e resistência ao se expressar em um grupo novo e ainda desconhecido. Então, iniciamos com as impressões de leitura, incluindo o título da obra.

Os participantes compreenderam a estrutura narrativa, observando as distinções entre as histórias e personagens. Perceberam que os personagens Muidinga e Tuahir estavam em fuga devido ao contexto de guerra. Questionaram a respeito dessa guerra, buscando estabelecer relações com o contexto social, cultural e histórico de Moçambique. Não tinham conhecimento sobre a independência tardia desse país, tampouco sobre os conflitos que sucederam esse marco histórico recente.

Alguns participantes comentaram que a narrativa contava uma história “mais antiga”, portanto, a leitura inicial mostrou um distanciamento temporal e histórico desse leitor, indicando após as explicações sobre Moçambique, uma possível alteração no horizonte de expectativas do grupo.

Sobre a obra, por meio de um juízo de valor, de forma geral, os leitores consideraram-na “triste”, pois evocava elementos que correspondiam à morte, à guerra, ao sofrimento dos personagens, à pobreza e ao racismo; porém, identificaram aspectos “interessantes” ao se referirem à cultura.

Os aspectos observados identificam o espaço e os elementos que o compõe: “estrada morta”, “machimbombo queimado”, “a guerra tinha morto a estrada”. A relação com o título da obra foi estabelecida e, a partir da descrição da cena inicial, um dos participantes mencionou que “a paisagem era triste”, atribuindo à guerra e suas consequências o motivo dessa observação.

Embora a temática do encontro fosse sobre o espaço, houve apontamentos sobre as personagens e como o espaço contribuía para a constituição de suas características, até então observadas, como por exemplo, a associação do cenário

de guerra à atitude das personagens Muidinga e Tuahir ao se esconderem no ônibus queimado e o quanto a morte estava presente o tempo todo nesse início da narrativa.

Podemos apontar a partir dessa observação do grupo, um aspecto importante sobre a dicotomia que o contexto de guerra provocou, demonstrando a fuga de personagens que pertenciam a um grupo minoritário, lutando pela sobrevivência, enquanto havia perseguição e força de um grupo majoritário, demonstrando as relações de poder intrínsecas nessa narrativa. Essa reflexão pode ser confirmada por meio de um comentário de um dos participantes: *“O livro é triste isso frustra o leitor; o menino sofre; dá pra perceber que teve diáspora, eles fugiram do campo de refugiados”*.

Alguns elementos dessa fala são importantes destacar, como o sentimento de frustração, ato individual e compartilhado com o grupo e a utilização do termo diáspora. Em relação à frustração, identificamos que a expectativa inicial do grupo, de forma geral, era aprender sobre a cultura de outros povos. Provavelmente a temática da guerra que perpassa a narrativa não era esperada pelos leitores.

Por outro lado, ao demonstrar conhecimento sobre a diáspora, o participante relacionou dados contextuais para inferir sobre o texto, constituindo um sentido para sua leitura e, contribuindo para ampliar as discussões no grupo.

Outro comentário acrescentado às discussões foi:

Terra sonâmbula tem uma paisagem tristeza; fala de morte e eu consegui ligar os pontos... Entendi que o lugar não era seguro por causa da guerra. Que o menino e velho estavam procurando um lugar para se esconder e o menino sentia saudades dos pais. *(Comentário do primeiro encontro)*

A percepção desse participante confirma a característica indicada sobre a tristeza causada pela guerra, mas observamos a expressão “consegui ligar os pontos”, fundamental para a construção de sentido no processo da leitura. Além disso, há uma indicação sobre o sentimento de saudades, mostrando empatia em relação à personagem.

O grupo, durante a discussão sobre as personagens, apontou a questão do racismo que foi evidenciada a partir da descrição da personagem Surendra Valá, um comerciante indiano, amigo de Kindzu, porém, maltratado por muitos moradores do vilarejo. Dessa forma, nota-se que ao caracterizar as personagens, o grupo perpassou pelos dois níveis de sensibilidade cultural, etnocêntrico e etnorelativo,

pois identificou os aspectos negativos, principalmente na tentativa de minimizar e desqualificar Surendra; e, os aspectos positivos provenientes da amizade entre o indiano e o jovem Kindzu, demonstrando aceitação, adaptação e integração a partir dessa relação.

Em relação ao personagem Kindzu e à narrativa composta por meio de um diário, alguns participantes reagiram com estranhamento às passagens que exploram o Realismo mágico, como a descrição de Junhito, por exemplo. Contudo, julgaram que os cadernos, ao serem lidos por Muidinga e Tuahir, eram um mecanismo de fuga da realidade, validando à narrativa um caráter de prazer estético.

A segunda questão realizada para mediar a discussão foi sobre qual passagem poderia ser considerada bela. As respostas perpassaram por várias abordagens: a acolhida de Muidinga por Tuahir; a esperança de Muidinga em conhecer os pais; o companheirismo entre o menino e o velho; a saudade que Assma sentia da Índia.

Nesse momento, esperávamos que os participantes citassem exatamente o fragmento do texto, a fim de observar a estrutura, o estilo e os recursos de linguagem, no entanto, houve apenas a indicação dos fragmentos em forma de tópicos, evidenciando apenas indícios de aproximação da forma estético-literária.

Para finalizar o encontro, retomamos as epígrafes da obra, e a terceira pergunta dirigida ao grupo foi sobre qual era a importância dos sonhos e como as personagens estavam relacionadas a essa questão. Um dos participantes mencionou que Kindzu queria ter seu lugar e se fosse um napanana poderia conseguir. Houve um comentário imediato após essa percepção que complementou afirmando que “ter um lugar seria importante para sua identidade”. Percebemos que os participantes estabeleceram uma relação entre o espaço e identidade, por meio das características e das atitudes da personagem.

Próximo do encerramento desse encontro, uma das participantes comentou que ficou curiosa sobre a cena em que Muidinga e Tuahir ao encontrarem um dos mortos que estava no ônibus, mas não estava carbonizado e, em seu lado, estava a mala onde os cadernos de Kindzu foram encontrados. A participante deduziu que o morto poderia ser Kindzu, mas que não tinha certeza. Então questionou ao grupo: “*Como os cadernos foram parar no machimbombo?*” A discussão promoveu a



suposição de várias hipóteses e, inclusive, a negação de uma das participantes de que o morto poderia ser Kindzu.

Constatamos, de acordo com o Método Recepional (BORDINI; AGUIAR, 1988), que o início da discussão demonstrou a experiência particular de cada sujeito, com a determinação do horizonte de expectativas. Cada participante contextualizou a obra, inferiu sobre o espaço, cenário de guerra, associou o título ao espaço, caracterizou os personagens e algumas relações entre eles, e também, com o contexto. A partir da interação com o grupo, evidenciaram-se percepções coletivas e novas abordagens surgiram, desestabilizando a certeza de sua compreensão inicial.

Os participantes inferiram sobre os próximos cadernos e capítulos e sentiram-se motivados para a continuação da próxima etapa. Para provocar a interação no próximo encontro, foi solicitado aos participantes que anotassem perguntas em relação à leitura, pois fariam diretamente a seus colegas.

#### *Segundo encontro:*

Tema: Identidades

Meta de leitura: *Segundo capítulo: As letras do sonho; Segundo caderno de Kindzu: Uma cova no teto do mundo; Terceiro capítulo: O amargo gosto da maquela; Terceiro caderno de Kindzu: Matimati, a terra da água.*

A interação nesse encontro deu-se por meio de perguntas que os participantes realizaram uns aos outros, estabelecendo um diálogo que ora abordava a narrativa de Muidinga e Tuahir e ora a narrativa de Kindzu. Percebemos um envolvimento maior tanto com a obra quanto com outros colegas do grupo.

A fim de demonstrar tanto as questões elaboradas pelos membros e suas respostas, preferimos organizar um quadro, com o intuito de indicar o movimento cíclico da leitura e da discussão.

Quadro 6: Movimento de interação

Linhas	Perguntas realizadas pelos integrantes / mediadores	Respostas obtidas e/ou comentários
1	<p>Por que o Muidinga estava a pensar que era o Junhito?</p> <p>(Segundo capítulo: As letras do sonho)</p>	<p>a) Buscava suas origens; queria se identificar com alguém;</p>
2	<p>Levando em consideração a forma que Tuahir encontrou Muidinga, porque ele fala que é pai do menino?</p> <p>(Segundo capítulo: As letras do sonho)</p>	<p>a) Porque Tuahir encontrou Muidinga numa situação próxima da morte.</p> <p>b) O fato de ter encontrado o menino sozinho, sentiu.</p> <p>c) Porque Tuahir encontrou Muidinga numa situação próxima da morte e faltava esperança... É como se o houvesse uma nova chance de viver... nasceu nova pessoa com a criação de Tuahir.</p> <p>d) Identificação com o menino. Lembrança do filho.</p> <p>e) Havia fome no campo de deslocados e Tuahir se comoveu.</p>
3	<p>Quando pai de Kindzu diz que a alma dele é de outra pessoa, o que ele quis dizer?</p> <p>(Segundo caderno de Kindzu)</p>	<p>a) Estava se referindo aos sonhos; parecem elementos do fantástico.</p> <p>b) a relação conturbada entre Taímo e Kindzu.</p> <p>c) Após a morte de Taímo as coisas ficaram complicadas; relata a relação com os indianos; Kindzu abandonou os antepassados;</p> <p>d) Mas por que Kindzu decide deixar o lugar que estava e abandonar seus antepassados? Foi pra escapar da guerra.</p> <p>d) Atrito na família de Kindzu.</p>
4	<p>Se você fosse Kindzu, ia achar que Farida era uma assombração ou não?</p> <p>(Terceiro caderno de Kindzu)</p>	<p>a) Não, pois há pistas das sensações físicas.</p> <p>b) Acho que era uma espécie de visão.</p> <p>c) Poderia ser um fantasma, mas em alguns momentos parece estar viva... agora fiquei confusa!</p>
5	<p>O que demonstra o trecho da</p>	<p>a) A miséria e a condição da fome e associada</p>

	<p>baleia, o que significou para vocês?</p> <p>(Primeiro caderno de Kindzu)</p>	<p>à guerra.</p> <p>b) Foi muito triste e quase inacreditável esse trecho.</p> <p>c) Lembro de outra passagem que gostaria de ler de novo: A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma. De dia já não saímos, de noite não sonhávamos. O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos. (Primeiro caderno, p.16)</p> <p>Quanto mais a gente lê, mais triste vai ficando. Mas esse jeito da escrita é de encantar, é bonito.</p>
6	<p>Muidinga vê árvore diferente, a paisagem muda muito. Por quê?</p> <p>(Segundo capítulo)</p>	<p>a) A mudança na paisagem pode ser o desejo de Muidinga e só acontece na cabeça dele.</p> <p>b) Eu não percebi isso... mas eu achei muito engraçado quando ele (Muidinga) se assusta com o cabrito.</p>
7	<p>Muidinga é filho de Kindzu ou de outra personagem?</p>	<p>a) Pode ser filho de Farida... mas quando se passam as histórias? São tempos diferentes não é mesmo?</p> <p>b) Muidinga é Junhito?</p> <p>c) Muidinga é filho de pessoas que morreram no campo de deslocados.</p>

Os exemplos elencados acima não representam a transcrição de todo o encontro, mas sim, um recorte para demonstrar algumas indagações dos integrantes. Deduzimos que as perguntas buscavam preencher lacunas provocadas pela leitura individual, e não necessariamente, era uma simples pergunta aos colegas sobre opiniões ou juízos particulares. As respostas, por vezes, transformavam-se em outras perguntas, promovendo pontos de ruptura e construção de novas hipóteses.

A temática sobre identidades conduziu alguns questionamentos sobre a origem de Muidinga, e também, o destino de Kindzu, já que esse personagem havia deixado sua casa e sua mãe. Além disso, as relações interpessoais foram evidenciadas, principalmente a origem da amizade entre Muidinga e Tuahir, e a

percepção de problemas sociais como a fome originou alguns comentários sobre as condições de miséria e as atitudes humanas inerentes a essas condições. Essa percepção se dá a partir do fragmento:

Enquanto me preguiçava sem destino, ia ouvindo os ditos da gente: esse Kindzu apanhou doença da baleia. Falavam da grande baleia cujo suspiro faz o oceano encher e minguar. Minhas parecenças com o bicho traziam lembranças do antigamente: nós, meninitos, sentados nas dunas. Escutávamos o marmulhar das ondas, na quebra do horizonte, enquanto esperávamos ver a baleia. Era ali o lugar dela aparecer, quando o sol se ajoelhava na barriga do mundo. De repente, um ruído barulhoso nos arrepiava: era o bicharão começando a chupar a água! Sorvia até o mar todo se vaziar. Ouvíamos a baleia mas não lhe víamos. Até que, certa vez, desaguou na praia um desses mamíferos, enormão. Vinha morrer na areia. Respirava aos custos, como se puxasse o mundo nas suas costelas. A baleia moribundava, esgoniada. O povo acorreu para lhe tirar carnes, fatias e fatias de quilos. Ainda não morrera e já seus ossos brilhavam no sol. Agora, eu via o meu país como uma dessas baleias que vêm agonizar na praia. A morte nem sucedera e já as facas lhe roubavam pedaços, cada um tentando o mais para si. Como se aquele fosse o último animal, a derradeira oportunidade de ganhar uma porção. De vez enquanto, me parecia ouvir ainda o suspirar do gigante, engolindo vaga após vaga, fazendo da esperança uma maré vazando. Afinal, nasci num tempo em que o tempo não acontece. A vida, amigos, já não me admite. Estou condenado a uma terra perpétua, como a baleia que esfalece na praia. Se um dia me arriscar num outro lugar, hei-de levar comigo a estrada que não me deixa sair de mim. Vistas as coisas, estou mais perdido que meu mano Junhito. (COUTO, 2015, p.21-22).

Após a retomada desse fragmento, uma das participantes disse ter se emocionado pela condição da fome e associou a situações reais que revelam a desigualdade e falta de respeito às pessoas. Comentou sobre reportagens e exemplificou a situação semelhante que poderia ocorrer com pessoas que vivem nas ruas.

Percebemos que diante da linguagem literária, a leitora fez relações com situações reais demonstrando além da preocupação, mas conhecimento das relações de desigualdade social e econômica, estabelecendo paralelos a partir desse ponto de vista.

Esse mesmo trecho também provocou associações entre os textos, ainda que presentes na mesma obra, mas levando o leitor a construir analogias em relação à causa do sofrimento daquelas pessoas em situação de vulnerabilidade. Um dos comentários (linha 5), estabeleceu a causa das condições sociais à guerra, contudo, retomou a citação com a leitura do fragmento para o grupo, indicando a metáfora e, sobretudo, observando que embora a narrativa apresente uma cena comovente, a forma da estrutura narrativa é “bonita”.

A possibilidade de a integrante compartilhar isso no grupo permitiu que fosse acentuada a riqueza polissêmica do texto literário, e, segundo Bordini e Aguiar (1988), a literatura pressupõe essa liberdade ao leitor e, nesse exemplo, também ocorreu a leitura estética, pois o leitor voltou-se para o texto em si mesmo, alimentando o processo de construção de sentido (COSSON, 2019b).

### *Terceiro encontro*

Tema: Mitos e memórias

Meta: *Quarto capítulo: A lição de Siqueleto; Quarto caderno de Kindzu: A filha do céu; Quinto capítulo: O fazedor de rios; Quinto caderno de Kindzu: Juras, promessas, enganos; Sexto capítulo: As idosas profanadoras; Sexto caderno de Kindzu: O regresso a Matimati.*

A estratégia de interação adotada nesse encontro foi a iniciativa de cada integrante comentar e mediar um capítulo ou um caderno, de acordo com a sequência da obra. Organizamos um quadro com alguns exemplos de dos comentários motivadores dos membros responsáveis pelo capítulo e pelo caderno e, ao lado, os comentários do grupo, agrupando-os por palavras-chave.

Quadro 7 - Comentários motivadores

<b>Capítulo / Caderno</b>	<b>Comentário do participante mediador</b>	<b>Comentários dos demais participantes</b>
Quarto capítulo: A lição de Siqueleto	- história “louca”; - pertencimento ao lugar; - deixar marcas;	- estranhamento; - doido; aleatório; - final estranho; - deixar marca de sua existência.
Quarto caderno de Kindzu: A filha do céu	Sobre Farida: - dó; - rejeição desde pequena; - não se sentir em casa; - submissão diante dos colonizadores; - desejo de reencontrar o filho; - crenças;	Sobre Farida: - sofrida; - ingênua; - rituais; - tradição; - crença é diferente; - Relação entre Farida e Kindzu: paixão;

	<p>- relaciona Muidinga, Kindzu e Farida: todos em busca de um lugar;</p>	<p>Sobre Romão Pinto: explorador; colonizador; abusador; maldade; crueldade;</p> <p>Sentimentos e sensações mencionados provocados a partir da leitura: nojo; ódio; angústia; raiva;</p> <p>Trechos citados:</p> <p>O lugarzinho, no enquanto, foi sendo alvo de desgraças. A terra caiu em desordem, sopraram ventos que arderam no sol, secaram fontes e lagos. As nuvens, medrosas, fugiram. A fome e a morte instalaram residência. Tudo aquilo acontecia, dizem, por causa da mãe não se ter purificado. De noite, ouviam as cerimónias. Pedia-se aos antepassados o favor de alguma chuvinha. O escuro se enchia de tambores, moendo a tristeza como um pilão. (COUTO, 2015, p.70).</p> <p>Nós somos sombras no teu mundo, tu jamais nos tinhas escutado. É porque vivemos do outro lado da terra, como o bicho que mora dentro do fruto. Tu estás do lado de fora da casca. Eu já te tinha visto desse outro lado, mas as tuas linhas eram de água, teu rosto era cacimbo. Fui eu que te trouxe, fui eu que te chamei. Quando queremos que vocês, os da luz, venham até nós, espetamos uma semente no tecto do mundo. Tu foste um que semeámos, nasceste da nossa vontade. Eu sabia que vinhas. Te esperava, Kindzu. (COUTO, 2015, p.81).</p>
<p>Quinto capítulo: O fazedor de rios</p>	<p>- atitudes das personagens;</p> <p>- perspectiva de Nhamataca;</p> <p>- esperança.</p>	<p>- estranhamento;</p> <p>- sonho;</p> <p>- recomeço (assim como a semente da história de Siqueleto);</p> <p>- realidade X fantástico;</p> <p>- mulher feia;</p>
<p>Quinto caderno de Kindzu: Juras, promessas, enganos</p>	<p>- esperança;</p> <p>- dúvidas.</p>	<p>- sentimentos confusos de Farida e Kindzu;</p>

Sexto capítulo: As idosas profanadoras	- estranhamento; - vocabulário; - elementos culturais;	- ritual; - estranhamento; - constrangimento; - crença; - visão maternal antes do ataque;
Sexto caderno de Kindzu: O regresso a Matimati	- xenofobia; - crueldade; - negação da realidade;	- naturalização do “som” da guerra; - xenofobia e racismo; - Junhito: olhar humano;

A organização sequencial dos capítulos e cadernos possibilitou aos membros mediadores a discussão aprofundada de cada seção, cabendo a eles encerrar o tópico e dar continuidade a outro no momento adequado. Observamos que houve um interesse maior em relação ao *Quarto caderno*: a filha do céu, por abordar diversas questões sobre a vida de Farida.

Conforme os termos destacados no quadro acima, em relação a esse caderno, os alunos manifestaram uma análise do contexto, do texto e também do intertexto, pois evidenciaram tanto a figura eurocêntrica da personagem representada por Romão Pinto, quanto à posição estereotipada da mulher como objeto.

Houve nesse debate a percepção dos estágios em relação aos grupos minoritários e majoritários, seguindo os preceitos de Morgado e Pires (2010), indicando essa dicotomia, na qual o grupo minoritário representado por Farida aceita sua condição subjugada; em contrapartida, o grupo majoritário ou dominante representado por Romão Pinto impõe sua visão de mundo como proprietário de tudo que possa querer.

Além disso, nesse caderno foram identificados alguns elementos ritualísticos e crenças considerados estranhos à cultura ocidental, chamando a atenção dos leitores. A religiosidade faz parte das tradições culturais de inúmeros povos e a consciência da diversidade é importante para compreender as formas de representação peculiares a cada sociedade. A passagem lida durante o encontro e transcrita na alínea correspondente a esse caderno representa a relevância dessa questão.

Perpassando as questões culturais, outro aspecto relevante para o grupo foi a passagem da personagem Siqueleto, tanto pela forma como aparece e as características que apresenta, quanto pela forma que desaparece fisicamente. Os indícios de uma narrativa que se aproxima do fantástico foram apontados e questionados pelos integrantes. Associaram a personagem a um representante das tradições e guardião da ancestralidade e, no final do capítulo, a sua morte só foi possível pela continuidade de seu legado por meio das marcas, a escrita e a semente.

Por fim, a xenofobia foi um tema abordado durante o encontro, principalmente pelo retorno das personagens indianas Surendra e Assma. Os participantes citaram as passagens de preconceito e dominação, associaram ao contexto atual e procuram informações sobre a migração para estabelecer hipóteses sobre o motivo que levou Surendra e Assma para Moçambique, por exemplo.

*Quarto encontro:*

Tema: Traços de Guerra

Meta: *Sétimo capítulo: Mãos sonhando mulheres; Sétimo caderno de Kindzu: Um guia embriagado; Oitavo capítulo: O suspiro dos comboios; Oitavo caderno de Kindzu: Lembranças de Quintino; Nono capítulo: Miragens da solidão; Nono caderno de Kindzu: Apresentação de Virgínia.*

A condução do debate feita pelos integrantes, de forma sequencial, assim indicada pelo grupo, com comentário e perguntas. A apresentação a seguir será de forma sintética, assinalando os elementos recorrentes manifestados pelo grupo.

O *Sétimo capítulo: Mãos sonhando mulheres* é um capítulo relativamente curto e gerou poucos comentários. Isso pode estar relacionado à temática dessa passagem, pois se refere a uma cena em que o Tuahir conversa com Muidinga sobre mulheres e o orienta sobre a masturbação masculina. Os comentários foram apenas sobre a maneira como Tuahir lembrou-se de sua desilusão amorosa.

Sobre o *Sétimo caderno de Kindzu: Um guia embriagado*, a discussão se deu por intermédio do provérbio “em terra de cego quem tem um olho fica sem ele” (COUTO, 2015, p.125), promovendo a partir do texto novas interpretações dos leitores, pois o associaram ao provérbio tradicional (em terra de cego quem tem um olho é rei) e inferiram sobre sua peculiaridade ao contexto das personagens,



inseridos em um conflito. Mas uma das interpretações chamou nossa atenção: “Ninguém pode ser melhor que ninguém, todos devem ser iguais, que tem mais pode perder”.

Essa percepção alinha-se com a dimensão da equidade social, visto que, diante das consequências dos conflitos políticos, a diferença a partir das relações de poder não deveriam existir. Confirma-se a posição de Iser (1996, p. 75), ao defender que “[...] a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente unidos”, pois houve uma atualização do texto realizada pelo leitor.

Além disso, aspectos que evidenciam uma espécie de naturalização da guerra foram apontados e condenados pelos participantes, como assassinatos, prisões, relações opressivas e corrupção.

Os trechos que compõem o *Oitavo capítulo: O suspiro dos comboios* e o *Oitavo caderno de Kindzu: Lembranças de Quintino* retomam alguns indícios que demonstram o Realismo Mágico, pois há o retorno da personagem Romão Pinto que havia morrido, portanto, a personagem defunto causou estranhamento e indignação dos leitores.

Outra questão refere-se novamente à atitude desumana de Romão Pinto e a explicação de sua morte, pois tanto aborda a violência cometida contra outra mulher, quanto as questões culturais que atenuam ações de assassinato por vingança. O motivo de sua volta está relacionado ao dinheiro de Dona Virginia, a viúva, pois, segundo um dos participantes *“Ela sabia que o marido queria tomar o dinheiro, o amor nunca existiu naquela relação”*.

Na perspectiva cultural, os participantes discutiram sobre a tradição e crença a respeito das condições femininas, a partir desse fragmento:

Falecera nos conturbados tempos da Independência, tempos que calamitaram a vida do português. De que maneira ele morrera? Sobre isso nunca houve acerto. Uns dizem morreu por castigo dos sangues que apanhou da amante, namoro que teve em tempo de menstruação. De facto, o homem se tinha viciado em donas de peles escuras, querendo delas o urgente corpo (COUTO, 2015, p.139).

O estranhamento se deu por duas razões: a cultural, devido à crença daquele povo compreender que durante o período menstrual a mulher não deveria manter relações sexuais; a segunda razão foi a tentativa de estabelecer certa verossimilhança à narrativa.

Ainda sobre a questão cultural, uma das participantes compara essa tradição a de outros povos, como os indígenas. Apresenta uma experiência particular ao relatar que em certa ocasião, na escola em que estudava, uma das colegas indígenas faltava às aulas quando se encontrava no período menstrual, por exemplo, também, às vezes, aparecia com marcas de cortes sobre a pele, pois para a crença de seu povo, os cortes facilitariam para expurgar o mal, quando estivesse em estado febril.

A integrante do grupo manifestou que muitas vezes esses fatos tão arraigados a tradições peculiares são de difícil compreensão porque há um “distanciamento entre as culturas”, e para o grupo, embora possa parecer estranho, é necessário compreender diferentes visões de mundo, pois seria um aprendizado.

Por fim, o *Nono capítulo: Miragens da solidão* e o *Nono caderno de Kindzu: Apresentação de Virgínia* despertaram no grupo sentimentos de tristeza e afeto em relação aos personagens Muidinga e Virgínia. Porém, a discussão volta-se à construção de hipóteses para o encerramento da narrativa, pois os membros buscam compreender as atitudes de alguns personagens e como será o seu desfecho. Diante disso, elencamos alguns dos comentários:

- 1- *Gaspar é Muidinga;*
- 2- *Romão Pinto precisa ser punido de alguma maneira;*
- 3- *Farida deve sair do navio e ficar com Kindzu;*
- 4- *Kindzu não morre e alguém está com os cadernos dele no machimbombo;*
- 5- *Carolinda deseja a liberdade e deve sair de Matimati;*
- 6- *Kindzu morre, mas a alma dele vai para o navio e lá encontra Farida;*

Os participantes aspiram a um desfecho inserido na perspectiva de “final feliz”, principalmente ao que diz respeito a Farida e Kindzu, remetendo à idealização romântica. Entendemos que essa estratégia é comum tanto em narrativas da literatura de massa quanto em narrativas audiovisuais (novelas, filmes e séries) que se adequam ao desejo do público.

Porém, a obra *Terra sonâmbula* é atravessada com duas narrativas que mantêm elos entre si. Houve, por parte dos integrantes do grupo, certa resistência em considerar que Kindzu estivesse morto, talvez por se identificarem com esse jovem personagem durante o processo de leitura ou porque o jogo estabelecido

entre texto e leitor permitiu a criação de novas possibilidades de continuidade do enredo.

*Quinto encontro:*

Temática: Ciclos da vida

Meta: *Décimo capítulo: A doença do pântano; Décimo caderno de Kindzu: No campo da morte; Décimo primeiro capítulo: Ondas escrevendo estórias; Último caderno de Kindzu: As páginas da terra.*

Nesse último encontro para discussão, os membros do grupo comentaram, principalmente, sobre suas expectativas de leitura que se concretizaram ou não. Indicaram que os aspectos culturais, crenças e tradições causaram, por vezes, estranhamento e desconforto, mas era necessário compreender os diferentes modos de percepção do mundo.

A partir disso, relacionaram que no Brasil, próximo à realidade de alguns, a convivência com povos indígenas permitia um novo olhar sobre a cultura, assim, a necessidade de respeitar e valorizar as tradições deveria ser mantida em todas as sociedades.

Sobre os elementos da narrativa, como espaço, personagens e enredo, houve apontamentos que indicaram certa frustração ao término da leitura. Observamos a partir das etapas do Método Recepcional, que os participantes perpassaram tanto pela ruptura do horizonte de expectativas, quanto pelo questionamento, até a ampliação do horizonte. Após a conclusão da leitura, houve comentários que questionaram o enredo, as escolhas do autor, a morte de alguns personagens, e, principalmente, o final aberto, que apenas indicava um caminho de leitura, não o configurava o desfecho de maneira fechada e absoluta.

A necessidade de preencher esse desfecho relacionando-o ao contexto e a outros elementos da narrativa permitiu aos leitores sugerirem possíveis alternativas a fim de complementar suas expectativas de leitura.

Vejamos alguns exemplos:

1- *Não gostei muito das coisas fantásticas porque me confundiram um pouco, mas entendi algumas tradições daquele povo. O que eu esperava era ter certeza que Gaspar era Muidinga, mas ficou no ar... Isso me deixou um pouquinho frustrada.*

2- *Eu fiquei surpresa com aquele sonho do Kindzu, era uma espécie de premonição? Ele se viu no machimbombo e aquele garoto se aproximando. Acho que ele cumpriu seu objetivo de encontrar o Gaspar. Pra mim, Gaspar e Muidinga são a mesma pessoa. Só queria que ele (Gaspar) tivesse encontrado a Farida... aí sim, ia ser um final feliz. Na verdade, acho que o autor deveria escrever outro final ou fazer uma continuação da história.*

3- *Depois que a colega falou do sonho, ficou mais claro de entender. Eu não tinha pensado dessa forma. Por isso que é legal fazer um clube do livro e descobrir o que as outras pessoas também acharam, você acaba percebendo coisas que ajudam na leitura e abrem seus olhos.*

4- *O que eu mais gostei é que acho que entendi o porquê desse tema “Ciclos da vida”, porque assim como Gaspar renasce, pois ele acaba descobrindo suas origens, ele se compara ao país, não é mesmo? A gente pesquisou sobre isso...*

Outros comentários alinham-se, divergindo sobre a forma do desfecho e preenchendo as lacunas que foram deixadas ao longo do texto. De forma geral, os leitores ficaram surpresos com a obra, pois apresentava diferenças com outros livros que haviam lido. Embora tenham expressado alguma dificuldade de leitura durante o Círculo, os encontros e discussões foram essenciais para esclarecer as dúvidas e indicar novos caminhos de compreensão da obra, promovendo a interação e a comunicação literária.

#### V - Os registros escritos

O registro sobre a experiência de leitura, além das manifestações orais nas reuniões, foi realizado no *Padlet*, recurso digital que se caracteriza por uma interface que permite, de forma geral, a criação de murais interativos; e a participação e a colaboração entre os participantes de forma síncrona e assíncrona.

Por meio da produção coletiva, também permite o compartilhamento de saberes com uma perspectiva criativa e conceitual. Optamos pela opção de torná-lo público, durante o desenvolvimento do círculo, para que todos tivessem acesso e pudessem comentar e interagir com os colegas. Após o encontro pelo *Google Meet* o registro era solicitado.



Figura 8: Registros escritos

Selecionamos alguns exemplos de registros:

1 - *Gostei bastante do começo do livro, através desse começo pude ter uma ideia do cenário em que o livro se passaria e quais eram as dificuldades enfrentadas por Tuahir e Muidinga. Achei muito interessante a parte que eles se refugiam no Machimbombo, o jeito que o lugar é descrito é muito impressionante pelo fato de que parece que estamos lá também. Entre outros fatores, como quando eles encontram os cadernos de Kindzu, que pela forma como é descrito para ser algo muito perto e eu diria até que a leitura está sendo palpável, estou conseguindo compreender tanto cenários, como histórias, personagens e etc. Essa leitura tem sido ótima!* (Registro após o primeiro encontro) (grifo nosso)

2- *Na leitura do primeiro capítulo, é relatado um cenário que remete tristeza, onde a guerra deixou uma paisagem de caos e mortes. Onde um velho e um jovem chamados Tuahir e Muidinga, estão de passagem a procura de um lugar como abrigo diante a guerra presente. Com o objetivo de encontrar os pais de Muidinga, Tuahir o acolhe. Nesse trajeto eles escolhem como refúgio um machimbombo, encontrando cartas e um caderno entre os cadáveres, que foram escritas por Kindzu, assim a história de Muidinga e Kindzu são ligadas. A partir disso, é mostrado como Muidinga e Kindzu tinham situações em comum, em uma realidade onde a guerra e a fome estão presentes, a dor da perda e o desejo por dias melhores chegarem. O que me cativou foi tanto a história da cultura africana, como a indiana, que é mostrado por Surendra e*

Assma, amigos de Kindzu, e o amor nutrido pelas culturas que é aparente pelos personagens. (Registros após o primeiro encontro) (grifo nosso)

3- *A primeira coisa que notei ao começar a ler foi o sofrimento dos personagens. Ao longo da leitura da história de Muidinga e Tuahir vemos o companheirismo entre eles, que acabaram de sair do campo de refugiados com o fim de encontrar os pais de Muidinga. Mais adiante temos a história Kindzu que, no início, tinha uma vida "boa", mas, com o chegar da guerra, teve sua família destruída. Kindzu e Muidinga compartilham de um mesmo sonho, pertencer a algum lugar e estão indo atrás deste sonho. O fato que mais me chamou atenção até o momento é a representação da cultura, das crenças daquele povo.* (Registros após o primeiro encontro) (grifo nosso)

4- Sobre o segundo encontro e a segunda parte do livro confesso que por vezes me senti um pouco confusa em relação às histórias do Kindzu. Porém gostei muito de descobrir o quanto Tuahir tinha um apreço por Muidinga. Tuahir para não deixar o menino sem esperanças contou para ele que era seu pai, contou-o também como ele havia encontrado Muidinga, essa parte do livro mexeu muito comigo, tanto pelo fato de nos mostrar em qual realidade Muidinga vivia, e também pelo afeto e amor que Tuahir sentiu por ele a ponto de fazê-lo renascer. (Registros após o segundo encontro) (grifo nosso)

5- Amei a interação com os colegas hoje, ouvir as análises dos outros e perceber coisas que eu não tinha dado tanta importância. Em relação ao livro, gostei demais da forma de como Tuahir acolheu Muidinga dizendo que era seu pai, o miúdo praticamente renasceu em seus braços. Estou achando as histórias de Kindzu um pouco loucas e incomuns, mas existe muita coisa por trás dessas loucuras que temos que associar com o contexto em que a história se passa. (Registros após o segundo encontro) (grifo nosso)

6- Estou amando esses encontros que estamos tendo, sinto que é um momento de descontração mesmo sendo algo relacionado a escola (geralmente me cobro muito em coisas desse tipo, mas está sendo algo bem leve).

Sobre o livro, esses últimos capítulos foram bem "pesados" para mim, vimos o sofrimento daquela gente de forma muito nítida e o quão ela era submissa aos

colonizadores. Também me chamou muita atenção o fato da cultura extrema daquele povo, todos os rituais, as crenças...

A história da Farida foi bem forte, perdeu muito cedo sua infância, quando foi "acolhida" pelo casal português ainda não estava segura, nascida gêmea, uma "maré" de azar. Duas coisas que me incomodaram bastante estão no último livro de Kindzu lido, em um momento ele fala que o som da guerra já fazia parte da paisagem e a parte que a criança fala com muita naturalidade da morte de um homem. (Registro após o terceiro encontro) (grifo nosso)

7- Bom, esse trecho da história foi mais passivo, em meu ponto de vista. A parte que mais me chamou atenção foi no nono capítulo, onde Tuahir finalmente mostra seu carinho por Muidinga. Também achei a história de Carolinda interessante, tudo que ela queria era sair daquele lugar e ter sua liberdade. Agora algo louco foi que Romão Pinto voltou a vida, de tão ruim escapou até da morte. (Registro após o quarto encontro) (grifo nosso)

Os registros escritos após a interação realizada nos encontros possibilitaram aos participantes rever e redirecionar suas expectativas de leitura, suas análises, e compartilhar suas descobertas e inquietações de forma sintética, clara e organizada, como o exercício da escrita exige.

Além da interação e registros orais, que ocorriam de forma imediata e, por vezes, entrecortada, essencial para apontar diferentes caminhos e respeitar as opiniões; os registros escritos resgataram pontos específicos de forma individual, demonstrando aspectos da constituição de sua experiência de leitura literária durante o processo de leitura, e, de certa forma, marcaram um determinado momento histórico do leitor, as formas de seu pensamento e de sua expressão.

Os grifos nos exemplos acima comprovam como a experiência individual e coletiva foi sendo construída, promovendo a interação com a obra, como o fragmento destacado no primeiro exemplo: Achei muito interessante a parte que eles se refugiam no Machimbombo, o jeito que o lugar é descrito é muito impressionante pelo fato de que parece que estamos lá também.

A interação entre os leitores também foi demonstrada nos exemplos 5 e 6, indicando uma construção coletiva, principalmente ao relacionar o texto ao contexto,

pois cada participante compartilhava seu repertório, ampliando, dessa forma, o repertório do grupo.

### **4.3 As experiências literárias: encontros e desencontros**

Acreditamos que o papel da escola é promover as discussões, os questionamentos, os encontros com a diversidade e pluralidade de opiniões. As experiências de leitura literária propiciam a efetividade dessas ações e a escola é o agente que proporciona essas descobertas.

Assim, para promover experiências literárias de literatura africana de língua portuguesa observamos que tanto na ETEC Rodrigues de Abreu quanto no IFMT de Primavera do Leste, houve obstáculos e desafios por conta da ausência dos encontros presenciais em decorrência da pandemia, proporcionando um contexto em que a escola, de forma geral, precisou encontrar medidas urgentes para cumprir seu papel.

Por outro lado, a insistência de profissionais, de pessoas que acreditam no potencial da Literatura, não apenas como disciplina escolar, mas sim como arte, contribuiu com atividades que promovessem o encontro entre aluno e livro, ou melhor, leitor e obra.

Dessa forma, apontamos alguns pontos análogos sobre as experiências de leitura literária descritas nesse trabalho, indicando as circunstâncias de leitura, as temáticas observadas pelos alunos, a partir do viés intercultural, e as expectativas do leitor, conforme o quadro a seguir.



Quadro 8: Comparativo das circunstâncias de leitura

	<b>Circunstâncias de leitura</b>	
<b>Fatores</b>	<b>ETEC Rodrigues de Abreu</b>	<b>IFMT de Primavera do Leste</b>
Forma	Atividade de aula inserida na disciplina de Língua Portuguesa	Círculo de leitura
Duração	Dois meses (um bimestre letivo) - 2020	Um mês aproximadamente (cinco semanas) - 2021
Público	16 jovens entre 16-18 anos, alunos do 3º ano do curso técnico em administração.	12 jovens entre 15-17 anos, alunos do 2º ano de cursos técnicos diversos.
Modos de ler	Leitura coletiva e individual	Leitura individual, compartilhada e coletiva
Mediação	Professora da turma	Todos os integrantes do grupo
Debates	Um debate final durante aula síncrona	Encontros síncronos e grupo de <i>WhatsApp</i>
Registros escritos	Diário de leitura a partir de questões norteadoras inseridas na perspectiva intercultural; avaliação bimestral	Impressões de leitura após os encontros síncronos registrados no Padlet
Avaliação	Atividade relativa à avaliação bimestral sobre a obra	Não houve avaliação relacionada à disciplina

A promoção da leitura literária está contemplada no currículo escolar, inserida, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Esse fator possibilita que o papel do professor seja apresentar ao aluno diversas obras literárias e permitir que as leituras se tornem experiências literárias.

Percebemos essa iniciativa na ETEC, mesmo diante de fatores que poderiam limitar o processo de leitura, como o tempo restrito para a discussão, a obrigatoriedade da leitura para atingir uma nota, por exemplo. Constatamos que, na maioria das vezes, a prática de leitura ocorreu de forma individualizada, e os momentos de interação e discussão entre os colegas e a professora da turma foram restritos ao tempo de aula síncrona da disciplina.

Nesse contexto disciplinar, houve como motivação uma aula sobre a obra, apresentação do autor e dos objetivos da leitura atrelados ao cumprimento da Lei 10.639/2003. A organização das questões norteadoras a partir de um viés intercultural possibilitou aos alunos a buscar, durante a leitura, atitudes das personagens, a relação do espaço e do contexto, a diversidade cultural e as relações entre a obra e a experiência individual.

Após as análises dos registros escritos, constatamos que alguns aspectos foram identificados pelos alunos, demonstrando a interação entre obra e leitor; no entanto, os registros mantiveram-se fiéis às questões norteadoras, como se o diário de leitura permanecesse engessado.

Mesmo havendo a presença de alunos nos encontros síncronos, a essência da comunidade foi comprometida, pois não houve o debate e o compartilhamento de diferentes impressões dos alunos/leitores. Cremos que houve a experiência individual, mas não temos como afirmar se a leitura da obra foi integral ou se houve apenas a tentativa de compreender a questão e atender às expectativas da resposta, como se fosse mais uma atividade escolar.

No entanto, apontamos aspectos positivos que podem ser incrementados a partir da promoção de leituras participativas. Podemos destacar a presença no currículo escolar das obras africanas de língua portuguesa, incluindo temáticas e contextos diversificados aos alunos. Provavelmente, se a escola não apresentasse as obras aos estudantes, muitos concluintes da educação básica não teriam conhecimento de tantas obras literárias.

Outro aspecto é a forma de subsidiar a leitura com discussões iniciais que podem auxiliar nas estratégias do leitor; porém, para isso é necessário que o professor tenha em sua formação as condições de apresentar aquilo que é novo sem recorrer apenas aos dados históricos e a apresentação de questões de vestibulares. A apresentação realizada pela professora da turma foi elucidativa e provocativa recorrendo a outras áreas do saber.

Por fim, destacamos o empenho do grupo de alunos que participou das atividades propostas, indicando que é possível extrapolar as subjetividades da leitura, mas para isso, outras maneiras de ler devem ser apresentadas.

Em busca dessas maneiras, houve a implantação do Círculo de Leitura no IFMT de Primavera do Leste. Acreditamos que a ideia de círculo passou a

representar, de certa forma, uma rede de leitores que estabeleceram conexões, tanto para a realização do projeto quanto para a experiência de leitura vivenciada.

Inicialmente, encontramos certa resistência dos alunos, pois a maioria compreendia que a leitura de um livro seria mais uma atividade escolar. Por isso, antes de iniciarmos o projeto, realizamos esclarecimentos sobre o que era um círculo de leitura ou clube do livro, como seria realizado e que não estava atrelado às obrigações escolares.

Após a divulgação do convite e a adesão dos alunos, o círculo ocorreu de forma virtual, reunindo um grupo de doze alunos que participaram ativamente dos encontros. Por se tratar de uma atividade extraclasse, no entanto, por intermédio da instituição escolar, constatamos autonomia dos participantes durante as discussões, realizando indagações e comentários que não são comuns durante as aulas tradicionais.

Um dos aspectos positivos dessa forma semiestruturada do Círculo de Leitura foi a possibilidade de acompanhar o processo de leitura individual e compartilhada durante os encontros, permitindo aos leitores experienciar progressivamente a obra literária.

Em relação ao viés cultural, as percepções de ambos os grupos, tanto da ETEC quanto do IFMT, atravessaram os aspectos da inclusão de processos de identificação étnico-raciais, a representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais e os modos de configuração das relações com a diversidade.

Os registros dos alunos da ETEC foram sucintos, mas abordaram as questões que indicavam esses aspectos, inclusive, de forma mais subjetiva, relacionaram experiências pessoais a experiências da narrativa, como a solidão, por exemplo.

Certamente, deveríamos formar o aluno, como Annie Rouxel (2013) apresenta, reunindo três componentes: a comunidade interpretativa, a literatura ensinada e a ação do professor. Segundo a autora,

trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas (ROUXEL, 2013, p.20).

Observamos que não foi uma tarefa fácil a identificação desse leitor que, conforme aponta Iser (1996. p.72, “resulta da interação de perspectivas e se

desenvolve na atividade orientada da leitura”, porque provavelmente as perspectivas estavam condicionadas ao contexto didático convencionado e conhecido dos alunos.

Tentamos rever tais questões a partir do processo dos encontros do círculo literário ou rede literária, entrelaçando os elementos texto, contexto e intertexto “em uma relação a ser concebida como processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (ISER, 2011, p.105). Isso foi possível no IFMT, pois, mesmo sendo uma atividade promovida pela escola, os fatores que levaram a participação dos alunos foram diferentes daqueles previamente estabelecidos para os alunos da ETEC, porque não estavam condicionados ao contexto didático, e sim, a um interesse pela aventura interpretativa.

À vista disso, constatamos que a partir do círculo de leitura houve a promoção de processo sistemático de diálogo entre os participantes, assim como a constituição de uma comunidade leitora compartilhando saberes prévios e expectativas. Segundo Rildo Cosson (2019a), há três tipos de aprendizagem em relação à literatura: a possibilidade de experienciar o mundo; os conhecimentos históricos, teóricos e críticos a fim de ampliar o repertório sobre a literatura; e, por meio da literatura ampliamos saberes e habilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A infinita fiadeira* é um dos contos que compõem o livro *Fio das Missangas*, de Mia Couto. Nesse conto, a jovem aranha sofre uma punição por não se adequar à função que lhe é imposta pelo aranha, a de fazer teias para cumprir simplesmente o seu papel reprodutivo. A aranha fazia teias, de todos os tamanhos e formas. Certa feita, questionada sobre o que fazia, respondeu: *Faço arte!* Como não cabia naquele lugar, foi condenada a viver no mundo dos homens, com forma humana. Vejamos seu desfecho:

E assim sucedeu: num golpe divino, a aranha foi convertida em pessoa. Quando ela, já transfigurada, se apresentou no mundo dos humanos logo lhe exigiram a imediata identificação. Quem era, o que fazia?

– Faço arte.

– Arte?

E os humanos se entreolharam, intrigados. Desconheciam o que fosse arte. Em que consistia? Até que um, mais-velho, se lembrou. Que houvera um tempo, em tempos de que já se perdera memória, em que alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres. Felizmente, isso tinha acabado, e os poucos que teimavam em criar esses pouco rentáveis produtos – chamados de obras de arte – tinham sido geneticamente transmutados em bichos. Não se lembrava bem em que bichos. Aranhas, ao que parece. (COUTO, 2009, p.74).

A arte literária, tecida e retecida, entrelaça fios por meio das palavras, com diversas formas e tamanhos, em épocas e contextos diversos, oferece ao homem a percepção de sua condição humana. Quando a sociedade não permite que a arte seja vivenciada como experiência, o homem é condenado a perder suas memórias, sua cultura, sua identidade, tal qual ocorre com a personagem do conto, a jovem aranha. Para Antonio Candido:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura prescrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantemente (2011, p.177).

A ausência da arte na vida da sociedade, particularmente, a ausência da literatura nega o direito a aprender e conhecer outras maneiras de olhar o mundo. Seguindo os preceitos de Antonio Candido, é necessário ter acesso à literatura de modo dialético para que relações sejam construídas por meio da fabulação.

Segundo Wolfgang Iser, a maneira como os textos são experimentados pelo leitor é essencial para a interação necessária para constituir as experiências, pois:

Compreender essa experiência significa ter a consciência dos atos que originam nossos juízos sobre a arte e que se atualizam em sua experiência. Caracteriza a natureza do efeito estético o fato de que ele não se cristaliza em algo existente (ISER, 1996, p.52).

Para Iser, é essencial ao efeito estético compreender que as experiências são atualizadas por aquilo que o mundo tem a oferecer. Não são únicas e modificam-se constantemente, por isso a necessidade de conhecer aquilo que é desconhecido; viver, por meio da ficção, aquilo que não pode ser vivido.

A fim de destacar a importância da arte literária, por meio da promoção de experiências de leitura, essa pesquisa intencionou que jovens leitores não passassem incólumes a oportunidades de viver o desconhecido, assegurando à literatura seu papel dialético e essencial à formação humana.

Retomamos as inquietações levantadas na introdução desse trabalho, demonstrando indícios para as respostas. As duas primeiras questões buscavam entender o motivo de a literatura ser considerada um fardo para os jovens leitores. Entendemos que isso ocorre devido à cobrança presente no contexto escolar e a maneira como é apresentada aos leitores.

Em relação ao contexto escolar, destacamos sua importância ao cumprir ou tentar cumprir os conteúdos curriculares. Isso permite o acesso à informação, à diversidade e à construção de conhecimento para a formação do sujeito. Portanto, consideramos que a literatura vai além do conteúdo escolar, proporcionando a união de vários saberes e, principalmente, é compreendida como arte geradora de significados. A partir de um conteúdo escolar podemos ampliar as experiências literárias para perceber a alteridade e a diversidade, pois a ficção permite essa relação.

Já que a literatura nos apresenta ao desconhecido, as obras literárias de língua portuguesa dos países africanos revelam em sua diversidade, temáticas e discussões que ainda são desconhecidas para a maioria dos alunos. Além de serem respaldadas pela Lei 10.639/2003, proporcionam o fortalecimento de identidade e de direitos, abordam questões que favorecem a consciência política e histórica da diversidade e possibilitam ações educativas capazes de combater o racismo e a discriminação.

Uma das mudanças ocorridas a partir de 2003 foi a inserção de obras e autores africanos no currículo das aulas de Língua Portuguesa. Isso é um fator positivo, pois muitos leitores tiveram acesso às leituras por intermédio da escola ou

pelo livro didático que aborda, geralmente, alguns fragmentos de textos literários, além das informações contextuais sobre autores e circunstâncias históricas dos países africanos. Porém, é preciso ir além das apresentações e indicações de obras e autores, é preciso vivenciá-las por intermédio da escola e das ações dos professores.

Retomamos nossa hipótese inicial de que as experiências literárias dos jovens leitores, alunos do ensino médio das escolas técnicas, poderiam ser perpassadas pela relação entre literatura e interculturalidade a fim de ampliar os seus horizontes de leitura enfatizando a diversidade, alteridade, história e cultura, constituindo para isso uma comunidade de leitores.

Para tanto, cumprimos os objetivos elencados inicialmente e acrescentamos a proposta de perspectiva de letramento literário pelo viés intercultural, que possibilitou a construção de um caminho de pesquisa cuja finalidade era evidenciar a relação entre literatura e interculturalidade na constituição das experiências literárias.

Em relação aos objetivos previamente expostos, retomamos, sucintamente, quais foram e como foram abordados nessa pesquisa. O primeiro objetivo foi analisar a obra *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, a partir do viés da interculturalidade e apontar aspectos na construção da narrativa indicando possíveis associações às experiências de recepção do leitor.

A análise, contemplada no terceiro capítulo, foi fundamentada nos estudos Pós-Coloniais e da Teoria da Literatura e, para abordar a temática da interculturalidade, seguimos o modelo proposto por Morgado e Pires (2010). Essa análise foi essencial para apontar as possíveis relações que a obra estabelece com o leitor, e como pode ampliar os aspectos interculturais nessa perspectiva, privilegiando a cultura, a diversidade e alteridade na construção narrativa.

O segundo objetivo tinha o intuito de evidenciar as contribuições do modelo de leitura baseado na educação intercultural por meio das experiências de leitura dos alunos. No terceiro capítulo, abordamos as contribuições das pesquisadoras portuguesas Morgado e Pires (2010) que construíram um modelo de leitura considerando as dimensões cultural e histórica de obras que compartilham a língua portuguesa, elencando três eixos para sua organização como parâmetros de reflexão:

- I- a inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens;

- II- a configuração da diversidade pelo realce das diferenças ou das semelhanças e da diferença nos textos;
- III- a configuração da diversidade por intermédio da presença/ausência de características físicas e psicológicas das personagens ou das suas relações nos espaços que percorrem.

Conforme indicamos anteriormente na descrição desse subcapítulo, esse modelo não tem caráter prescritivo, apenas apresenta eixos que servem como parâmetros para ampliar as experiências de leitura a partir de questões afins à diversidade, principalmente.

Esse caminho compartilhado pelas pesquisadoras contribuiu para o desenvolvimento do terceiro objetivo, cuja prioridade foi verificar, por meio das experiências de leitura literária, o possível reconhecimento dos aspectos voltados à interculturalidade a partir da constituição de uma comunidade de leitores.

Para isso, pautamo-nos nas contribuições da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, nos estudos de Rildo Cosson e Regina Zilberman, além das contribuições a partir do Método Receptional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, e construímos um caminho teórico que indica uma perspectiva de letramento literário sob o viés intercultural. Priorizamos a organização de três etapas para o desenvolvimento desse roteiro:

- a) a primeira etapa consiste no planejamento, pautado no viés intercultural e nas contribuições do modelo de leitura de Morgado e Pires, cuja finalidade é reconhecer a temática plural e intercultural a fim de que possa ser contemplada na leitura da obra;
- b) a segunda etapa refere-se à promoção da obra e ao desenvolvimento da leitura, considerando o paradigma de letramento literário e a formação de uma comunidade de leitores;
- c) a terceira etapa atrela-se especificamente à constituição das experiências de leituras literárias e a sua verificação por meio dos registros orais e escritos.

A partir dessa estrutura das etapas cumprimos o terceiro objetivo proposto considerando dois universos de pesquisa distintos, contudo, que apresentavam pontos similares em sua constituição. As escolas técnicas selecionadas apresentam um caráter formativo que visa à integração dos conteúdos da educação básica, voltados ao ensino médio, e, também, à formação profissional dos adolescentes.



Em relação às análises descritas sobre as experiências de leitura, a maneira como foram constituídas tornou-se um ponto divergente, pois a tentativa de promover a leitura literária como conteúdo escolar não viabilizou a constatação de que houve um processo de leitura capaz de ampliar a comunicação entre a obra e o leitor. Por outro lado, a partir da constituição da comunidade de leitores, por meio círculo de leitura, as experiências foram construídas a partir da interação da obra e o leitor e, também, entre os leitores.

Diante das análises, tanto da obra *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, quanto dos registros de leituras dos alunos que participaram deste estudo, compartilhando as suas experiências, constatamos que a indicação de leitura pelo professor/mediador foi essencial para o acesso à obra e conhecimento de um contexto cultural específico.

Identificamos duas situações durante o desenvolvimento dessa pesquisa: primeiramente a que se refere sobre a construção narrativa que revela inúmeras questões pertinentes ao contexto pós-colonial. A segunda refere-se à maneira como a obra foi apresentada e abordada a partir do viés da educação intercultural.

Em relação à construção narrativa inserida no contexto pós-colonial, a obra engloba em suas narrativas intercaladas a apresentação de espaços e personagens que demonstram características relacionadas à alteridade, à liberdade, à solidariedade e à identidade. Além disso, abordam questões relativas à raça, ao preconceito e à tentativa de encontrar maneiras para superar os obstáculos que surgiram durante o caminho. Assim, o caminho, os espaços que se definem, como a estrada, o machimbombo, o barco, o mar, são essenciais para envolver os personagens em situações específicas, que, por sua vez, embora aparentemente paradoxal, são também universais.

Quanto à segunda situação, referente à maneira como a obra foi apresentada e recebida pelos alunos, percebemos que o modo de ler, sob a perspectiva da educação cultural, contribuiu para a identificação dos aspectos mencionados acima encontrados na obra.

Apesar de a experiência de leitura literária como prática escolar inserida na disciplina de Língua Portuguesa tenha revelado que muitos dos alunos fizeram a leitura de resumos e/ou não concluíram a leitura integral da obra, houve a constituição de horizontes de expectativas e apontamentos sobre a alteridade e

diversidade indicando ações de empatia, e ainda, indícios que relacionavam a obra ao contexto de vida ou ao contexto social no qual estavam inseridos.

Também destacamos pelos registros de experiência de leitura que houve curiosidade e discussões por parte dos alunos envolvidos. Conforme os exemplos de análise apresentados anteriormente, compreendemos que a mediação do professor foi essencial para o acesso à obra e, principalmente, a questões culturais.

Acreditamos que a escola e o professor desempenham um papel fundamental para aproximar a literatura dos alunos e novas práticas que possibilitem experiências mais complexas possam ocorrer nesse contexto.

Observamos por meio da prática de leitura de um Círculo literário ou clube do livro a constituição de uma comunidade de leitores. As possibilidades de interpretações de leitura foram ampliadas, principalmente ao se referir a questões que causavam estranhamento aos leitores, como os aspectos culturais relativos à religiosidade, misticismo, tradições.

Compreendemos neste processo de pesquisa que os meios tecnológicos poder ser considerados ferramentas que auxiliam na formação de comunidades leitoras, conectando diferentes leitores e extrapolando o ambiente escolar formal.

Além disso, a alteridade foi um elemento presente durante o desenvolvimento da leitura, pois os participantes estavam dispostos a se colocar no lugar do Outro, tanto dos personagens quanto dos colegas do grupo. Segundo Graça Paulino e Rildo Cosson:

[...] todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que é vivido (2009, p.69-70).

Verificamos as múltiplas dimensões: subjetiva, coletiva, estética, reflexiva, política, cultural, histórica, como indica Dante Gallian (2017), que ocorreram à medida que os encontros aconteceram, contribuindo para as descobertas durante o processo de leitura.

Constatamos a importância dos registros (orais e escritos) a fim de compreender a evolução e transformação possíveis durante o processo, isentando o participante, jovem leitor, das obrigações escolares, e sim, permitindo a ele

caminhos de reflexão que possam facilitar a constituição de seus horizontes de expectativas, porém, que possam, também, desconstruir, promover rupturas, e possibilitá-lo a conhecer novos horizontes.

Houve, portanto, “o processo de letramento literário, tendo em vista que os participantes se apropriaram da literatura como construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.172). Dessa forma, concordamos com o professor Dante Gallian ao afirmar que:

O objetivo é promover a transformação das pessoas no sentido da sua humanização - entendendo a humanização como a “ampliação da esfera do ser”, ou seja, suscitar uma experiência que envolva e mobilize o ser humano pessoal em todas as suas dimensões (afetiva, intelectual e volitiva), que conflua para uma ampliação do conhecimento do humano e, assim, para o autoconhecimento e que possa contribuir para a revisão de perspectivas, gestos e atitudes, não apenas na vida profissional, mas na vida como um todo (2017, p.98-99).

Portanto, verificamos que os mecanismos presentes para promover a literatura como experiência não são inéditos, partem das ações que extrapolam o contexto didático ao qual estamos habituados por tanto tempo. Entendemos que a perspectiva intercultural orienta a construção de práticas educativas capazes de oferecer situações diversas, as quais possibilitem a compreensão do mundo a partir de diferentes realidades e contextos.

Reconhecemos a importância da figura do professor mediador, da escola como promotora das atividades, e, atualmente, dos mecanismos tecnológicos utilizados para reunir leitores e formar uma comunidade leitora.

A constituição de uma rede de leitura literária permitiu, por meio da escola, igualar condições de acesso à obra aos participantes, promover debates, intermediar diferentes pontos de vista, reconhecer os saberes do texto e do leitor. A comunicação literária ocorreu em diversas etapas inseridas em um processo gradual.

As experiências de leituras foram perpassadas pelas dimensões estéticas e históricas, como Jauss aponta, construindo e desconstruindo o horizonte de expectativas, e, conforme Iser (1999, p.10) afirma “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra no jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades”.

A partir da vivência do texto literário, reconhecendo sua natureza artística, é possível, por meio das experiências na escola ou por intermédio dela, conhecer

diversas formas de perceber o mundo e suas dimensões, considerando a alteridade, a cultura, a história e, principalmente, a diversidade.

É importante oportunizar a qualificação de nossos jovens para o mercado de trabalho, mas, além disso, devemos propiciar a eles condições de perceberem a importância da arte literária. Caso contrário, assim como a jovem aranha, serão condenados à ausência da memória literária.

## REFERÊNCIAS

ABDALA JR., Benjamin. **Literatura, história e política**: literaturas de língua portuguesa no século XX. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.

AGUIAR, Vera Teixeira. de; BORDINI., Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003**: - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-Posições, Campinas , v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000100055&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100055&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

ANTUNES, Benedito. **O ensino de literatura segundo Antonio Candido**. Via Atlântica, São Paulo, n.35, jul/2019, p.69-85.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BANKS, James. A. **An Introduction to Multicultural Education U. S.**: Allyn & Bacon, 1999.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo, Globo, 2007.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: \_\_\_\_\_. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais+**: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

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. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. de 30 de dez. de 2008

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais v. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília-DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. (Proposta preliminar) - 2ª versão revista. Brasília-DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Guia digital PNLD 2018: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2018\\_literario\\_Apresentacao.pdf](https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_Apresentacao.pdf) Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. D.O.U. de 1º de abril de 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. D.O.U. de 19 de ago. de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento.** In: \_\_\_\_\_. *A Economia das trocas simbólicas*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil.** São Paulo: Educ; Estação Liberdade, 1996. p.23-53.

BONNICI, Thomas. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-culturais.** Maringá. Eduem, 2009a.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica pós-colonialistas.** In: BONNICI, Thomas; OSANAZOLIN, Lucia (org). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3.ed. Maringá. Eduem, 2009b.

BONNICI, Thomas; GONÇALVES, Ângela Aparecida. **O conceito de resistência em três textos da literatura brasileira à luz da teoria pós-colonial.** In: Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 27, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/rt/prINTERfriendly/196/0>>. Acesso em 15 de maio de 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas.** Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e Cultura, São Paulo, SP, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** 6 ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** 9. ed. São Paulo, Editora Nacional, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAVACAS, Fernanda. **Mia Couto: um moçambicano que diz Moçambique em português.** 1. ed. Lisboa: Clássica Editora, 2015.

CEREJA, Willian. R. **O dialogismo como procedimento no ensino de Literatura.** In: \_\_\_\_\_. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005, p. 162-195.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Bontempo Editorial, 2003.

CHARTIER, Anne Marie. **Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção**. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.59-70.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019b.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, Eduardo. **O comparativismo brasileiro dos anos 90: globalização e multiculturalismo**. *Ipotesi*, Revista de Estudos Literários. Juiz de Fora, v.4, n.1, p.9-16, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/O-comparativismo-brasileiro1.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

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

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular**: desafio à democratização da escola pública. Cad. CEDES. vol.27, n.71, p. 9-17, jan./abril 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em: 14 ago. 2019.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura**: estudos emergentes (org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FONSECA, Maria Narareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. *Caderno CESPUC de Pesquisa*. Série Ensaios, v. 16, p. 13-69, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo. Edições Loyola, 2004.

FORNOS, José L. G. **Contribuições da Crítica Pós-Colonial aos Estudos de Literatura Comparada**. *Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen. v.13. n. 20; p. 13-35; 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2387/Contribui%E7%F5es%20da%20cr%EDtica%20p%F3s-colonial%20aos%20estudos%20da%20literatura%20comparada.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-21.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GALLIAN, Dante. *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*. São Paulo: Martin Claret, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis.** In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. **Treze anos após a Lei Nº 10.639/03:** o que os estudantes sabem sobre a história da África? *Afro-Ásia*, v.57. p. 187-211. 2018. Disponível em: <http://ieafricaufpe.wordpress.com/2018/04/03/revista-afro-asia-n-57-2018/>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KERN, Daniela. **O conceito de hibridismo ontem e hoje:** ruptura e contato. *Revista MÉTIS: história & cultura*, v.3, n.6, p. 53-70, jul./dez. 2004.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã.** 1. ed. São Paulo: Editora UNESP. 2018.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação.** In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas pós-coloniais:** estudo sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Tânia; CHAVES, Rita. **Literaturas de língua portuguesa:** marcos e marcas – Moçambique. São Paulo: Arte & Ciência, 2007. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa, v.4).

MACEDO, Tânia; MAQUÊA, Vera. **Literaturas de língua portuguesa:** marcos e marcas – Moçambique. São Paulo: Arte & Ciência, 2007. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa, v.5).

MORGADO, Margarida; PIRES, Maria Natividade. **Educação intercultural e literatura infantil:** vivemos num mundo sem esconderijos. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela R. **As práticas de leituras literárias de adolescentes e a escola:** tensões e influências. 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. (orgs.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p.61-79.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v.18, n.50, jan./abril 2004, p.161-193. Disponível em em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. Acesso em:30 de setembro de 2021.

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. *Organon*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.16, n.32-33, p.35-48, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782> . Acesso em: 04 de abril de 2019.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SÁ, Ana Paula dos Santos. **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP:2019.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTIAGO, Mylene C.; AKKARI, Abdeljalil.; MARQUES, Luciana P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTIAGO, Silivano. **Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SILVA, Marcio Renato Pinheiro da. **Leitura, texto, intertextualidade, paródia**. In: *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, vol 25, n. 2, p-211-220, 2003. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/.../1354>> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. **Percursos da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos**. Em *Tempo de Histórias - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB) N.º. 22*, Brasília, Jan. – jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 23 de out. de 2019.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; B; MACHADO, M.Z. (orgs.). *Escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOUSA, Ruberval R. de; SANTOS, Karylleila, dos. **A lei 10.639/2003 e a literatura afro-brasileira.** In: RAMOS JÚNIOR, Demival.; MELO, Márcio Araújo de. (orgs). *O ensino de literatura africana: textos, sujeitos e práticas.* Palmas: EDUFT, 2018, p.147-175.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:**a questão do outro, 3.ed., Martins Fontes Editores, São Paulo, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologias dos estudos literários.** Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLERSHOFF, Dieter. **Literatura, mercado e indústria cultural.** In: HUMBOLD. Hamburgo: 22: 44-8, 1970.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Estética da Recepção.** In: BONNICI, Thomas; OSANAZOLIN, Lucia (org). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.* 3. ed. Maringá. Eduem, 2009. p.189-199.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel. T. (Org.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos, 42).

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** *Revista Letras.* Passo Fundo, RS, v.5, n.1, jan./jun. 2009.