

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

LETÍCIA SICOLI DIAS DE CARVALHO

**A PROSA POÉTICA DE MIA COUTO NO PROCESSO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO: PROPOSTAS DE ABORDAGENS DIDÁTICAS A PARTIR DE TRÊS
CONTOS DO LIVRO *ESTÓRIAS ABENSONHADAS***

Ribeirão Preto – SP

2021

LETÍCIA SICOLI DIAS DE CARVALHO

**A PROSA POÉTICA DE MIA COUTO NO PROCESSO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO: PROPOSTAS DE ABORDAGENS DIDÁTICAS A PARTIR DE TRÊS
CONTOS DO LIVRO *ESTÓRIAS ABENSONHADAS***

Trabalho de conclusão de curso de Letras
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciatura.

Orientador: Me. Elaine Christina Mota

Ribeirão Preto – SP

2021

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

C325p

Carvalho, Leticia Sicoli Dias de

A prosa poética de Mia Couto no processo do letramento literário: propostas de abordagens didáticas a partir de três contos do livro Estórias Abensonhadas/ Leticia Sicoli Dias de Carvalho - Ribeirão Preto, 2021.

54p.il

Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. Elaine Christina Mota

1. Letramento literário 2. Mia Couto 3. Literatura I. Mota, Elaine Christina II. Título

CDU 821.134.3(479)-31.09

Bibliotecária Responsável: landra M. H. Fernandes CRB8 9878

LETÍCIA SICOLI DIAS DE CARVALHO

**A PROSA POÉTICA DE MIA COUTO NO PROCESSO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO: PROPOSTAS DE ABORDAGENS DIDÁTICAS A PARTIR DE TRÊS
CONTOS DO LIVRO *ESTÓRIAS ABENSONHADAS***

Trabalho de conclusão de curso de Letras
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciatura.

Data de aprovação: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Me. Elaine Christina Mota
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Me. Michel Luís da Cruz Ramos Leandro
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Dr. André Luiz Alselmi
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais, aos meus avós, à minha irmã e aos meus padrinhos, pelo apoio, pelo amor, pelo cuidado e por acreditarem em mim.

Ao meu namorado, pela companhia, pelo incentivo e pelo aconchego que me oferece diariamente.

À minha orientadora, Elaine Christina Mota, pela atenção e dedicação, pelos direcionamentos, pela confiança em meu trabalho, e, principalmente, por transmitir muito mais que conhecimentos científicos: sabedoria, risos, amor, esperança...

Aos demais docentes que fizeram parte de minha formação no Centro Universitário Barão de Mauá, por todos os ensinamentos e por serem exemplos de profissionais e de seres humanos.

Aos colegas de sala, pela convivência durante essa trajetória. Em especial à Iasmim Tizziotti Petacci e ao Rafael Ricardo Tostes, por terem tornado mais leve com a amizade, a parceria e o humor em meio aos “perrengues” acadêmicos.

A Deus, por ter-me permitido a realização desse sonho ao lado de pessoas incríveis.

“A literatura corresponde a uma unidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.”

(Antonio Candido)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo propor a abordagem didática de três contos em turmas de Ensino Médio, tendo como base a teoria do letramento literário, desenvolvida por Rildo Cosson no livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2020a). Pensando no modo como as aulas de literatura ocorrem tradicionalmente na educação básica brasileira, buscamos ressaltar a importância de se realizar uma abordagem relevante e significativa dos textos literários em sala de aula, com o propósito de viabilizar o papel humanizador que a arte da Literatura dispõe, de modo que, assim, seja concebível a formação do aluno como um leitor-fruidor, conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018) preconiza. Para tanto, escolhemos a obra *Estórias Abensonhadas* (2014) do escritor moçambicano Mia Couto, que adota o estilo híbrido prosa poética, compondo narrativas carregadas de expressividade e plurissignificação, capazes de recriar realidades e sensibilizar o leitor por meio do modo como as palavras são empregadas. Desse livro, que reúne vinte e seis contos do autor – escritos no período pós-guerra de Moçambique – selecionamos: “Chuva: a abensonhada”; “Noventa e três”; e “A guerra dos palhaços”. No decorrer desse estudo, tratamos da história da literatura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e sua relevância dentro do contexto escolar, fazemos análises dos contos e, ao final, propomos atividades que contemplam a sequência básica e a sequência expandida do letramento literário, constituídas por várias etapas que vão além da simples leitura e favorecem, assim, o envolvimento dos alunos com o texto.

Palavras-chave: Letramento literário. Mia Couto. Literatura. Sala de aula.

ABSTRACT

This final paper aims to propose the didactic approach of three short stories in High School classes, based on the theory of literary literacy, developed by Rildo Cosson in the book *Letramento Literário: teoria e prática* (2020a). Thinking about the way literature classes traditionally occur in Brazilian Basic Education, we seek to emphasize the importance of carrying out a relevant and meaningful approach to literary texts in the classroom, with the purpose of enabling the humanizing role that the art of Literature has, so that, thus, it is conceivable to train the student as a reader-user, as the Common National Curriculum Base (2018) advocates. Therefore, we chose the work *Estórias Abensonhadas* (2014) by Mozambican writer Mia Couto, who adopts the hybrid style of prose poetry, composing narratives full of expressiveness and multi-meaning, capable of recreating realities and sensitizing the reader through how words are used. From this book, which brings together twenty-six short stories by the author – written in the post-war period in Mozambique – we have selected: “Chuva: a abensonhada”, “Noventa e Três” and “A Guerra dos Palhaços”. In the course of this study, we deal with the history of literature of African Countries of Portuguese Official Language (PALOP) and its relevance within the school context, we analyze the stories and, in the end, we propose activities that contemplate the basic sequence and the expanded sequence of the Literary literacy, consisting of several stages that go beyond simple reading and thus favor the involvement of students with the text.

Keywords: Literary literacy. Mia Couto. Literature. Classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia de rua: idoso e criança

43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de contextualizações propostas na sequência expandida	38
Quadro 2 - Sistematização da abordagem didática do conto “Chuva: a abensonhada” baseada na proposta da sequência básica	39
Quadro 3 - Sistematização da abordagem didática do conto “Chuva: a abensonhada” baseada na proposta da sequência expandida	39
Quadro 4 - Sistematização da abordagem didática do conto “Noventa e três” baseada na proposta da sequência básica	42
Quadro 5 - Sistematização da abordagem didática do conto “Noventa e três” baseada na proposta da sequência expandida	42
Quadro 6 - Sistematização da abordagem didática do conto “A guerra dos palhaços” baseada na proposta da sequência básica	45
Quadro 7 - Sistematização da abordagem didática do conto “A guerra dos palhaços” baseada na proposta da sequência expandida	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONHECENDO A IMPORTÂNCIA DE NOSSA BASE TEÓRICA	12
2.1 Leitura literária, ensino de Literatura e documentos oficiais	12
2.1.1 A proposta do letramento literário	14
2.1.2 Lei nº 10.639/03 e sua relevância dentro do contexto escolar brasileiro ..	15
2.2 Breve panorama das Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.....	18
2.3 Mia Couto: de Moçambique para o mundo	20
2.4 A prosa poética Miacoutiana.....	22
3 MIA COUTO E SUAS <i>ESTÓRIAS ABENSONHADAS</i> EM SALA DE AULA.....	25
3.1 Tradições, bênçãos e sonhos em “Chuva: a abensonhada”	25
3.2 Família, amizade e esperança em “Noventa e três”	29
3.3 Intolerância, violência e falcatura em “A guerra dos palhaços”	32
3.4 Contribuições dos contos para a formação dos estudantes	35
4 LETRAMENTO LITERÁRIO EM PRÁTICA	37
4.1 A sequência básica e a sequência expandida	37
4.2 Propostas de abordagens didáticas	38
4.2.1 Conto 1: “Chuva: a abensonhada”	38
4.2.1.1 Descrição das etapas.....	39
4.2.2 Conto 2: “Noventa e três”	42
4.2.2.1 Descrição das etapas.....	43
4.2.3 Conto 3: A guerra dos palhaços	45
4.2.3.1 Descrição das etapas.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXO A – CHARGES E TIRINHAS SOBRE INTOLERÂNCIA	51
ANEXO B – NOTÍCIAS E REPORTAGENS SOBRE CASOS DE INTOLERÂNCIA.....	53

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os últimos dados levantados pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2019), 48% da população brasileira com mais de 5 anos de idade não são consideradas leitoras, o que significa que quase metade dos brasileiros passam mais de três meses sem ler um livro. Dentro desse grupo, 28% das pessoas afirmam que não gostam de ler, 14% alegam não ter paciência e 8% dizem que preferem outras atividades. Tais números revelam o quanto a escola tem falhado na formação de sujeitos que apreciam a arte da literatura.

A explicação para isso talvez esteja num fato apontado pelo professor Rildo Cosson: as aulas de literatura tradicionalmente desprezam a aprendizagem da literatura, aquela que permite ao sujeito “experienciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2020a, p. 47), e valorizam apenas o ensino de conteúdos que estão relacionados à literatura. Essas práticas – que se preocupam meramente com dados históricos e teóricos, e muitas vezes utilizam textos literários para trabalhar apenas questões gramaticais – acabam por fazer efeito contrário no que tange ao desenvolvimento do gosto pela literatura, pois os alunos, não tendo chances para descobrir as inúmeras portas que ela pode abrir, a tomam como algo monótono e cansativo. Diante desse cenário, a proposta do letramento literário tem sido inovadora, visto que muito se diferencia das metodologias utilizadas em aulas tradicionais, que trabalham com os textos literários de maneira extremamente superficial.

Pensando nisso, propomos nesta pesquisa o trabalho com o letramento literário a partir de três contos de um dos maiores escritores contemporâneos de Língua Portuguesa: Mia Couto. António Emílio Leite Couto, nascido em Moçambique, é também biólogo e jornalista. Em sua vasta obra – composta por poemas, contos, crônicas e romances –, o autor não deixa de transmitir suas experiências e visões de mundo integradas por suas vocações. Como espreitador da natureza e da sociedade, Mia Couto traz em seus textos temas diversos, que abordam as relações humanas, a história de seu país, questões político-sociais, a ligação entre o homem e a natureza, entre outros, muitas vezes permeados pelo realismo fantástico, que é uma de suas características mais marcantes, juntamente com a valorização das tradições culturais africanas, manifestadas pelas marcas de oralidade e alusões a mitos e crenças de seu povo. Além dessas, outra característica que se destaca em sua escrita é o uso de neologismos, que contribui para que sua prosa flua de modo expressivamente poético.

Por todos esses aspectos, que serão tratados no próximo capítulo, consideramos a relevância de levar Mia Couto às escolas.

Trataremos também, no capítulo 2, das concepções de leitura e leitura literária, das orientações trazidas pelos documentos norteadores para o ensino de literatura – e, mais especificamente, para o ensino da literatura de matriz africana – e de como a teoria do letramento literário faz-se necessária nesse contexto.

No terceiro capítulo, teceremos algumas das interpretações possíveis que os contos selecionados podem suscitar pelas “aberturas” (CORTÁZAR, 2006) que estendem aos leitores. São eles: “Chuva: a abensonhada”; “Noventa e três”; e “A guerra dos palhaços”, reunidos na coletânea *Estórias Abensonhadas*, publicada pela primeira vez em 1994. O gênero conto foi escolhido não apenas por sua brevidade (que é favorável para a leitura em sala de aula), mas principalmente pela densidade que comporta. Em função disso, reconhecemos a importância do letramento literário no trabalho com esse gênero que possibilita aos leitores inúmeras análises, pois, conforme Julio Cortázar (2006) afirma,

[...] numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...], o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (CORTÁZAR, 2006, p. 151-152, grifos do autor)

Por fim, no capítulo 4, serão apresentadas as propostas de abordagens didáticas, elucidando maneiras de se colocar a teoria do *Letramento literário em prática*.

2 CONHECENDO A IMPORTÂNCIA DE NOSSA BASE TEÓRICA

Neste capítulo, faremos reflexões a respeito do ensino de literatura, pautando-nos na teoria do letramento literário, apresentada pelo pesquisador Rildo Cosson. Além disso, contemplaremos algumas das orientações dadas pelos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Posteriormente, teceremos um breve panorama das literaturas dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), considerando estudos do professor Pires Laranjeira – doutor em Literaturas Africanas –, do filósofo Kwame Anthony Appiah – especialista em estudos culturais e literários –, e abordando também alguns discursos de Mia Couto, transcritos na coletânea *E se Obama fosse africano?*. Por fim, trataremos da obra desse escritor que inspirou, por meio de sua escrita literária, o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.1 Leitura literária, ensino de Literatura e documentos oficiais

Segundo Graça Paulino, por meio do Glossário CEALE, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG, “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (200?). Pensando nessa definição, a leitura literária difere-se da leitura convencional que, apesar de hoje ser reconhecida como prática social (sendo que anteriormente era vista apenas como uma atividade mecânica de decodificação), abarca qualquer tipo de texto e é realizada com objetivos diversificados.

Nesse caminho, a Base Nacional Comum Curricular traz para a área de linguagens, dentro do componente Língua Portuguesa, quatro campos de atuação, sendo que um deles é o artístico-literário – que dá destaque ao desenvolvimento da fruição na formação do leitor literário (BRASIL, 2018). Uma de suas competências, portanto, trata desse objetivo:

[...] 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às

dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, *reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura*. (BRASIL, 2018, p. 87, grifo nosso)

Ao reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência literária, a BNCC vai ao encontro de um dos paradigmas do ensino da literatura descritos por Rildo Cosson (2020b): o paradigma do letramento literário. Ao contrário de outros três paradigmas elencados pelo autor (o paradigma moral-gramatical, o histórico-nacional e o analítico-textual), que trazem uma perspectiva mais tradicionalista, este toma a literatura como “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (COSSON, 2020b, p. 177). Nesse sentido, esse paradigma valoriza a literatura justamente pela experiência que ela pode proporcionar.

Por ser um documento de caráter normativo que norteia a formulação dos currículos de todas as redes de ensino do Brasil, a BNCC, de certo modo, colabora para que a educação passe a ter um compromisso com a democracia, determinando que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]” (2018, p. 8). À vista disso, é inegável a relevância do ensino da literatura nas escolas, desde que se paute nestes mesmos pressupostos. Em *Letramento literário*, Cosson (2020a) afirma que:

[...] A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim com fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2020a, p. 23)

Como citado anteriormente, há alguns paradigmas do ensino de literatura que apresentam concepções e posturas mais tradicionais para o trabalho com o texto literário em sala de aula, de modo que, muitas vezes, este texto é explorado apenas com fins superficiais. Apesar de já serem considerados ultrapassados, muitas escolas ainda seguem esses modelos de ensino de literatura, nos quais esta é considerada apenas um conjunto fechado de obras clássicas.

De acordo com Cosson (2020a, p. 47), a aprendizagem da literatura, que se baseia essencialmente na “experiência do literário”, deveria ser o foco da aula,

porém, a aprendizagem sobre a literatura e a que ocorre por meio dela são predominantes. Por essas razões, muito se perde em relação às dimensões afetivas, críticas e socioculturais que um texto literário pode conter, pois ele é tratado como se fosse um meio para atingir determinado fim – que pode ser tanto conhecimentos relacionados aos períodos literários (com foco na história, nas características e na biografia dos autores), quanto conhecimentos sobre a gramática-normativa, dentre outros. Dessa forma, é pensando em ressignificar esses processos de escolarização da literatura que Rildo Cosson traz a proposta do letramento literário, tomada como base para essa pesquisa.

2.1.1 A proposta do letramento literário

Outro paradigma elencado por Cosson (2020b), o da formação do leitor, tem como enfoque um conceito básico já citado: a fruição. Seu objetivo é formar o leitor por meio do prazer. Sendo assim, as aulas giram em torno da leitura dos textos literários de modo que o único papel do aluno é simplesmente ler. O professor, por sua vez, tem a função de motivar a leitura do aluno, tomando como ponto de partida para a seleção dos textos as preferências dos estudantes. Apesar disso, há alguns aspectos que são alvos de crítica nesse paradigma, sendo que um deles é o fato de a literatura ser “associada à leitura sem objetivo escolar, como mera fruição e entretenimento.” (COSSON, 2020b, p. 166).

No capítulo “Aula de literatura: o prazer sob controle?”, de *Letramento literário* (2020a), Cosson argumenta que para formar efetivamente leitores literários, somente ler não é suficiente. Posto isso, o autor justifica a importância da promoção do letramento literário, que, segundo a definição feita por ele e Graça Paulino – apresentada no livro *Paradigmas do ensino de Literatura* – é um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2020b, p. 172). Isso significa que o seu desenvolvimento ocorre ao longo de toda vida e possibilita que o leitor construa e apreenda sentidos e aprendizados a partir do texto, em vez de simplesmente decodificá-los. Por conseguinte, o autor explica que “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.” (COSSON, 2020b, p. 30). Para ele, é necessário que ocorra uma sistematização no ensino da literatura a fim de organizar as práticas em sala de aula, com o objetivo de fazer com que a leitura seja uma prática significativa aos alunos:

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. [...]. (COSSON, 2020a, p. 47)

Para que isso ocorra, portanto, o pesquisador propõe duas sequências sistematizadas como exemplos para que as aulas de literatura sigam: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica é composta por quatro fases, denominadas *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. A expandida, destinada mais especificamente ao trabalho com o ensino médio – a fim de abordar de forma mais enfática as outras duas aprendizagens da linguagem literária (sobre a literatura e por meio da literatura) – contém esses mesmos passos, porém acrescenta dois conceitos nas fases da interpretação (dividida em *primeira* e *segunda*): a *contextualização*, que se desdobra em sete tipos: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática; e a *expansão*, que está relacionada à relação comparativa que o aluno faz entre um texto e outro.

Tais denominações serão aprofundadas e mais bem esclarecidas no quarto capítulo desta pesquisa. Por ora, vale destacar que a proposta das sequências elaboradas por Cosson (2020a) evidencia uma série de etapas para o ensino de literatura que vão para além da simples leitura: há movimentos elementares a serem feitos antes e após, de modo que esse não seja um exercício vago para os alunos. Sendo assim, a perspectiva do letramento literário vem para reformular o que tradicionalmente ocorre nas escolas, tendo como objetivo “formar uma comunidade de leitores” (COSSON, 2020a, p. 12), o que quer dizer formar sujeitos letrados, e não apenas alfabetizados.

Partindo de tais apontamentos, trazemos essa abordagem considerando que o trabalho com a literatura na escola deve ser, de fato, enriquecedor para os alunos no sentido de ampliar seus repertórios culturais e, de modo geral, seus conhecimentos de mundo (para além daquilo que já trazem consigo). É aí, então, que o letramento literário pode contribuir expressivamente no trabalho com a literatura africana, que traz saberes, caminhos e referências culturais singulares.

2.1.2 Lei nº 10.639/03 e sua relevância dentro do contexto escolar brasileiro

A promulgação da Lei nº 10.639/03 tornou obrigatória a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis do ensino fundamental e médio de toda a rede de ensino do país. Até então, a história e a cultura africana não eram efetivamente contempladas nos documentos legais que regem a educação. Segundo Luena Pereira, essa legislação foi resultado de três movimentos – “[...] a luta da militância negra, as mudanças na historiografia brasileira e uma nova fase da relação entre o Estado brasileiro e a sociedade civil a partir da consolidação da democracia nos anos 1990.” (PEREIRA, 2010) –, sendo um importante marco para os movimentos de lutas étnico-raciais no Brasil.

Em sequência, no ano de 2004, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, buscando “oferecer uma resposta [...] na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações [...]” (BRASIL, 2013, p. 498). Para tanto, três princípios são elencados como referências para as ações escolares: a *consciência política e histórica da diversidade*, o *fortalecimento de identidades e de direitos* e o *combate ao racismo e a discriminações*, dentre os quais são estabelecidas diversas orientações para a condução do ensino da temática em questão.

Contudo, apesar de já terem se passado anos desde a implementação de tais documentos, os tópicos História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dificilmente ganham a atenção necessária em salas de aula, sendo abordados muitas vezes – de maneira superficial – apenas no dia 20 de novembro, estabelecido pela referida legislação como o Dia Nacional da Consciência Negra. À vista disso, é imprescindível que se inovem as práticas pedagógicas para que se cumpra efetivamente o que estabelece a lei:

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

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Para isso, temos a abordagem literária como forte aliada ao conhecimento das histórias e das culturas africanas – no plural –, visto que na literatura os sujeitos têm voz para representarem a si mesmos e às suas próprias histórias, que durante muito tempo foram contadas pelo outro (colonizador) numa perspectiva estritamente eurocêntrica. É o que Chimamanda Ngozi Adichie narra em palestra no *TED Talks*, no ano de 2009, que resultou na publicação de seu livro *O perigo de uma história única* (2018):

Se eu não tivesse crescido na Nigéria, e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando em guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. [...] Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. (ADICHIE, 2018,)

Nesse discurso, Chimamanda deixa claro o quanto os estereótipos podem ser preconcebidos quando ouvimos apenas uma versão da história, e, infelizmente, por muitos anos, o ensino na educação básica se deu dessa maneira: perpetuando o silenciamento da história desses povos, descrevendo-os na história do Brasil meramente como “escravos”. Além disso, como muito bem pontua Eni Rodrigues (2017), em toda a tradição escolar percebe-se “[...] o reflexo do sistema capitalista na literatura, no qual há um grande predomínio de escritores brancos, masculinos, heterossexuais, cristãos e burgueses.” (RODRIGUES, 2017, p. 173). Por essa razão, e para que a educação tenha de fato um olhar para a diversidade, faz-se necessário a inserção de obras que vão para além do cânone já instaurado dentro das aulas de literatura, de modo a elucidar “como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2020a, p. 34).

Nesse seguimento, ainda, temos a Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, que altera a lei 10.639/03, incluindo a temática Indígena a ser também abordada obrigatoriamente nos estudos da História e da Cultura dos povos que constituem a formação da nação brasileira. Esse foi outro passo de extrema importância para a valorização da diversidade cultural que compõe o Brasil, tendo em vista que, da mesma forma que os povos africanos, os indígenas também foram agudamente subjugados pelos portugueses na época do Brasil Colônia, de tal maneira que, ainda

hoje, percebe-se nitidamente os efeitos desse período nefasto – que certamente são refletidos na educação e, logo, precisam ser ponderados.

2.2 Breve panorama das Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Grosso modo, pode-se dizer que as histórias das literaturas africanas se assemelham à história da literatura brasileira por dois aspectos: (1) a profusão de diversidades que compõem as culturas dessas terras e (2) a colonização e exploração pelos brancos europeus. Partindo do primeiro ponto, de início, vale salientar que antes de falarmos de *literatura africana*, precisamos pensar a qual África estamos nos referindo. Isso porque frequentemente a África é vista como se fosse um único país, o que evidencia a ignorância dos outros povos, sobretudo do povo brasileiro, diante da História e da Cultura dos Africanos – e aponta, por consequência, para uma falha no sistema de ensino, que há muito refere-se à África por intermédio de uma perspectiva extremamente estigmatizada. Nesse sentido, cabe ressaltar que trataremos aqui da literatura da África Lusófona, composta pelos países que mais se aproximam à história do Brasil no segundo aspecto por terem sido colonizados também pelos portugueses. São eles: *Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*, que compõem, junto com Guiné-Equatorial, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Segundo Pires Laranjeira (2000), professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, “A autonomia das literaturas africanas em relação a uma *progenitora*, que se entende ser a portuguesa [...], resultou de um esforço prático e teórico de autoafirmação [...]” (LARANJEIRA, 2000, p. 237, grifo do autor). Esse processo, que foi marcado pela busca por uma identidade africana, sobreveio de uma tomada de consciência da africanidade, definida pelo autor como uma “Orgulhosa afirmação das qualidades e potencialidades do homem africano perante a negação que delas fazia o europeu [...]” (LARANJEIRA, 2000, p. 237). É essa consciência que delinea o período da Literatura Nacionalista, tratada no livro *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura* (1997). Nesta obra, Kwame Appiah aborda outros dois conceitos que se relacionam à noção de africanidade: o *pan-africanismo* e a *negritude*, que, segundo ele, começam “pela suposição da solidariedade racial dos negros”. (APPIAH, 1997, p. 23).

A professora Ana Paula Rodrigues da Silva (2021) explica que o pan-africanismo se refere a uma movimentação ideológica do povo negro – não só na África, mas também em países como Estados Unidos, Cuba, Haiti, e Brasil – que tinha como objetivo fortalecer a cultura africana continente à fora. Esse movimento gerou influências na produção literária, que buscava, de certa maneira, fazer uma recriação ficcional da história dos países africanos num ideal de união e solidariedade, segundo a professora. A negritude, por sua vez, trata-se de um discurso que, conforme Laranjeira (2000)

[...] constitui [...] a emergência estética da ampla doutrina da africanidade e da ideologia pan-africanista, contributo inestimável para o fazer literário segundo uma concepção autonomista que [...] se atém a princípios autonomistas, africanos, anticolonialistas, recusando a submissão aos padrões impostos pelas potências dominantes. (LARANJEIRA, 2000, p. 242)

Nessa perspectiva, Appiah (1997) destaca como uma das principais diferenças entre a produção literária dos europeus e a dos africanos o fato de que, enquanto os europeus buscam garantir sua autenticidade por meio do descobrimento de seu eu interior, os africanos buscam exercer um “papel público” (APPIAH, 1997, p. 115) em seus textos, com um olhar direcionado aos seus povos e às suas nações, e não somente a si mesmos:

É que a relação dos escritores africanos com o passado africano é uma trama de ambiguidades delicadas. Se eles aprenderam a não o desprezar nem tentar ignorá-lo – e há muitas testemunhas da dificuldade dessa descolonização da mente –, ainda estão por aprender a assimilá-lo e transcendê-lo. Eles cresceram em famílias para quem o passado, quando não está presente, ao menos não se encontra muito abaixo da superfície. Esse passado e os mitos do passado de seu povo não são coisas que eles possam ignorar. (APPIAH, 1997, p. 115)

Desse modo, em detrimento da chamada *literatura colonial*: “[...] uma literatura não africana, de evasão, para um público europeu apreciar o exotismo da “África selvagem”.” (LARANJEIRA, 2000), os povos africanos tomam a literatura como ferramenta para a conquista de sua identidade, anteriormente construída – ou melhor: inventada, conforme Appiah (1997) indica – pelo homem branco: “[...] Vemos a formação de um discurso de resistência e descobrimos as possibilidades de ensinar a resistência, à medida que os próprios súditos descolonizados escrevem, agora, como sujeitos de uma literatura própria. [...]” (APPIAH, 1997, p. 88).

Nessa mobilização, as línguas estrangeiras, que antes foram impostas, passam a ser adotadas como instrumentos “que podem ser purgados dos modos de pensar imperialistas – e, mais especificamente, racistas.” (APPIAH, 1997, p. 88). Assim, muitos dos países africanos elegem-nas como suas línguas oficiais pelo fato de estas serem, em dado momento, mais comuns entre suas populações – compostas, como já dito, por uma grande diversidade (cultural e linguística). Com esse processo de apropriação, os escritores africanos puderam transcender as fronteiras étnicas tanto dentro da África, quanto para além do continente. Mia Couto, em “Entre dúvidas e desconfianças”, capítulo de seu ensaio *Luso-afonias – A lusofonia entre viagens e crimes*, diz que “O português é adoptado não como uma herança, mas como o mais valioso troféu de guerra.” (COUTO, 2011, p. 181), o que o próprio autor explica ao se referir a esse processo de adoção como um “ato de soberania”. Nesse rumo, Couto acrescenta:

A lusofonia, essa que se quer que venha a ser nossa, não pode ser olhada como qualquer coisa em função de Portugal, ou de interesses de grupos portugueses. Engrandecer o lugar do antigo colonizador pode ser, afinal, uma posição de colonizado. Esse projecto só pode valer se ele nos ajudar a construir o futuro, se for uma ideia produtiva. (COUTO, 2011, pp. 182-183)

Dessa forma, os PALOP apoderam-se da língua portuguesa para escreverem suas histórias por meio da literatura. A tradição oral, aqui, é bastante valorizada, de modo que grande parte da produção literária africana – principalmente a prosaica – estrutura sua linguagem de modo particular, mesclando expressões de línguas maternas e, algumas vezes, inclusive, fugindo às convenções sintáticas e lexicais da língua portuguesa, de acordo com Silva (2021). Ela explica, ainda, que o discurso de resistência presente nessas produções perpassa o nível linguístico, atingindo não só o nível do enredo, mas também, e sobretudo, a escrita literária.

Tais características fazem das literaturas de matrizes africanas um rico patrimônio a ser conhecido e apreciado na sociedade brasileira e, se não pela escola, por onde esse contato se iniciará?

2.3 Mia Couto: de Moçambique para o mundo

Como vimos, o contexto de produção e o contexto histórico são de extrema relevância dentro da arte literária, que abrange fundamentalmente quatro dimensões:

cultura, contexto, conhecimento de mundo e conjunto de palavras. Nesse sentido, é inegável a influência da cultura e da história de Moçambique na obra de Mia Couto, em que, conforme as passagens da orelha de seu livro *Estórias Abensonhadas* (2012) descreve,

[...] fantasia e realidade se entrelaçam e se impõem uma à outra como num reflexo do próprio continente africano. A escrita do autor transforma o falar das ruas em poesia e carrega de magia a dura realidade de seu país. As palavras se combinam em inúmeros significados, e no menor dos enredos cabe tanto o lirismo quanto a guerra. [...]. (COUTO, 2012)

No entanto, em sua participação na Conferência Internacional de Literatura WALTIC, transcrita no capítulo intitulado “Línguas que não sabemos que sabíamos” do livro *E se Obama fosse africano?*, Mia Couto revela sua indignação perante os estereótipos mantidos sobre o continente africano e, conseqüentemente, sobre o seu papel e dos demais autores enquanto escritores:

África tem sido sujeita a sucessivos processos de essencialização e folclorização, e muito daquilo que se proclama como autenticamente africano resulta de invenções feitas fora do continente. Os escritores africanos sofreram durante décadas a chamada prova de autenticidade: pedia-se que os seus textos traduzissem aquilo que se entendia como sua verdadeira etnicidade. Os jovens autores africanos estão-se libertando da “africanidade”. Eles são o que são sem que necessitem de proclamação. Os escritores africanos desejam ser tão universais como qualquer outro escritor do mundo. (COUTO, 2011, p. 22)

Diante desse posicionamento, cabe aqui ressaltar que a escolha de sua obra para ser trabalhada nessa pesquisa não se deu, em primeira mão, exclusivamente por seu contexto histórico e de produção, mas sim pelo que o próprio autor descreve como motivação para o seu ato de escrever: “[...] a vocação divina da palavra, que não apenas nomeia mas que inventa e produz encantamento.” (COUTO, 2011, p. 14) – ou seja, por sua escrita literária. Isso porque sua obra possui a capacidade extraordinária de romper fronteiras e tocar o leitor independentemente de sua nacionalidade e de sua etnia, despertando nele o senso de humanidade.

Durante a mesma conferência já mencionada, Mia Couto deu um depoimento que corriqueiramente vê-se nas redes sociais: “Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto.” (COUTO, 2011, p. 14-15). Nessa fala, com toda sua sensibilidade literária e sem fazer

uso de teorias, Couto descreve o que Magda Soares explana em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*: “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento).” (SOARES, 2014, p. 24). Esse olhar sensível de Mia Couto – que em muitas de suas obras dá voz a indivíduos socialmente marginalizados – é que foi a principal razão pela escolha de seus contos no âmbito dessa pesquisa.

À frente de tais apontamentos, e posto que, como afirma Cosson (2021), “A leitura literária é solitária e solidária”, espera-se que os papéis humanizador e formador da literatura – tão potentes nas obras de Mia Couto – se cumpram nos estudantes, não só em relação ao reconhecimento e legitimação das culturas africanas, como também dando a eles esperança frente à realidade, por mais dura que essa possa ser.

2.4 A prosa poética Miacoutiana

A particularidade da escrita literária prosaica de Mia Couto advém da junção dos elementos típicos da narrativa com os elementos da poesia. Para o autor, que iniciou sua trajetória literária escrevendo poemas, “A poesia prova [...] não ser apenas um gênero literário, mas um olhar revelador de mistérios e uma sabedoria resgatadora da nossa profunda humanidade. A poesia é um modo de ler o mundo e escrever nele um outro mundo. [...]” (COUTO, 2011, p. 95). Por meio dessa consideração, torna-se inteligível o fato de Couto não deixar a poesia de lado em seus romances, contos, crônicas, e até mesmo nas “interinvenções”¹ que realiza em eventos e debates.

Segundo Octavio Paz, em *Signos em rotação* (2015),

A linguagem, por inclinação natural, tende a ser ritmo. Como se obedecessem a uma misteriosa lei de gravidade, as palavras retomam à poesia espontaneamente. No fundo de toda prosa circula, mais ou menos rarefeita pelas exigências do discurso, a invisível corrente rítmica. E o pensamento, na medida em que é linguagem, sofre o mesmo fascínio. Deixar o pensamento em liberdade, divagar, é regressar ao ritmo; as razões se transformam em correspondências, os silogismos em analogias e a marcha intelectual em fluir de imagens. [...]. (PAZ, 2015, p. 12)

¹ Neologismo criado por Mia Couto no subtítulo do livro que reúne alguns de seus ensaios – *E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções*.

Apesar de, em seguida, alegar que o prosista tende a enjeitar a essa corrente rítmica, em busca de “[...] coerência e [...] clareza conceptual.” (PAZ, 2015, p. 12), suas ponderações descrevem, de certo modo, o que Mia Couto atesta fazer em seus processos de escrita: “[...] essa linha [da história a qual ele se propõe a escrever] vai se definindo sem que eu queira saber como vai fechar. Esse não saber, para mim, é uma fonte de estímulo.” (SOARES, 2018). Isso significa que Mia deixa o seu pensamento e sua linguagem totalmente livres. Em entrevista dada ao Laboratório Inteligência de Vida (LIV, 2020), quando interrogado a respeito da função que a escrita pode ter para o escritor, o autor diz que não enxerga uma fronteira entre sentir e pensar, raciocinar e imaginar. Tais ações se fundem em sua escrita espontaneamente. Talvez isso ocorra por Mia Couto ser, antes de prosador, poeta, e, como um verdadeiro poeta, nunca deixa de cumprir a missão à qual Paz (2015, p. 32) se refere: “[...] Ouvir o ritmo da criação [...] para construir uma ponte entre o mundo, os sentidos e a alma [...]”.

Sobre a prosa poética, Antônio Donizeti Pires (2006) explica que

A poesia vale-se de uma linguagem extremamente turva, opaca, figurada; a prosa emprega, sobretudo, uma linguagem cristalina, pura, corrente. A poesia mostra, sugere, evoca; a prosa ficcional narra uma história, elucida, descreve, faz digressões. Contudo, os últimos elementos se mesclam de forma arbitrária na prosa poética. (PIRES, 2006, p. 39)

Posto isso, vale trazer novamente algumas falas de Mia Couto a respeito de sua escrita. Durante uma entrevista concedida ao projeto *Fronteiras do Pensamento* (2020), o autor inicia dizendo: “Curiosamente, eu acho que sou mais poeta quando escrevo prosa do que quando escrevo poesia”. Mais adiante, falando sobre seu romance *Terra Sonâmbula*, Couto afirma que, para ele, um dos parâmetros para se analisar uma obra enquanto obra de arte é verificar se houve “a capacidade de não dizer tudo, de simplesmente sugerir”, certificando – em paralelo às palavras de Pires – que a sua criação literária é permeada pela linguagem da poesia.

Como exemplo dessa criação, trazemos aqui uma passagem de um dos contos do livro *Estórias Abensonhadas* (2012), “O perfume”:

Voltou a casa, sob o crepitar dos grilos. A meio do carreiro se descalçou e seus pés receberam a carícia da areia quente. Olhou o estrelejo nos céus. As estrelas são os olhos de quem morreu de amor. Ficam nos contemplando de cima, a mostrar que só o amor concede eternidades. (COUTO, 2012, p. 35, grifos nossos)

Nota-se, nesse pequeno trecho, a grande presença de imagens – característica inerente à poesia – que Mia Couto abarca em sua prosa. Nos trechos em destaque, há o emprego de figuras de linguagem como a sinestesia, a metáfora e a prosopopeia, recursos que tornam a linguagem plurissignificativa. Consoante a Octavio Paz (2015),

[...] designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas compõem um poema. Estas expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas etc. Quaisquer que sejam as diferenças que as separam, todas têm em comum a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases. (PAZ, 2015, p. 37-38)

Nesse caso, o poeta Mia Couto faz uso de expressões verbais permeadas por todos esses tipos de classificações propostos pela retórica que, unidas, compõem sua prosa poética.

3 MIA COUTO E SUAS *ESTÓRIAS ABENSONHADAS* EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentaremos os contos selecionados para as propostas de abordagens didáticas a serem feitas ao final deste trabalho. Para tanto, faremos a análise de cada um deles, considerando principalmente seus aspectos temáticos e estilísticos. Em seguida, destacaremos seus pontos de relevância para a leitura em sala de aula de acordo com a faixa etária adequada, tendo, como base, os pressupostos trazidos pelos documentos oficiais citados no segundo capítulo.

3.1 Tradições, bênçãos e sonhos em “Chuva: a abensonhada”

No livro *Estórias Abensonhadas*, cujo próprio título revela o caráter poético da obra, que reúne vários contos que perpassam pelo universo do sagrado e do onírico, Mia Couto revela que eles foram escritos no período pós-guerra, em que o sentimento de desesperança predominava no país e, também, em seus pensamentos. Ainda assim, o autor atesta que ao menos os sonhos não foram destruídos com a guerra:

[...] Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. [...]

Estas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. [...]. (COUTO, 2012)

Essa capacidade de sonhar que se manteve viva no povo moçambicano, apesar dos longos anos de guerra, foi transcrita no conto que leva em seu título o mesmo adjetivo que Mia traz às suas estórias: “Chuva: a abensonhada” (grifo nosso)

Essa expressão, formada pela junção de duas palavras que fazem parte de um campo semântico eufórico (abençoada e sonhada), revela o que a chuva representou para Moçambique no momento em que a paz foi conquistada: bênção e, ao mesmo tempo, sonho, visto que o país passou por um grande período de seca que acresceu o sofrimento já causado pela guerra. Essa seca, acreditavam os moçambicanos, era uma punição dos antepassados sob os homens. No conto, essa crença é manifestada pela personagem Tristereza:

[...] A idosa senhora não tem dúvida: a chuva está a acontecer devido das rezas, cerimónias oferecidas aos antepassados. Em todo o Moçambique a guerra está parar. Sim, agora já as chuvas podem recomeçar. Todos estes anos, os deuses nos castigaram com a seca. (COUTO, 2012, p. 44)

A história se inicia com o narrador-personagem observando pela janela a chuva que já perdurava por três dias. Sobrinho de Tristereza, o narrador descreve, ao longo do conto, esse momento em que a chuva caía abundantemente sobre Moçambique, manifestando suas impressões, e também as de sua tia, a respeito de tal situação. Apesar da mansidão da chuva, o narrador exprime certa desconfiança pelo fato de não cessar: “Não será que à calamidade do estio se seguirá a punição das cheias?” (COUTO, 2012, p. 44). Sua tia, porém, busca convencê-lo de que não há motivo para se preocupar: “*De mais? Não, a chuva não esqueceu os modos de tombar*, diz a velha. E me explica: *a água sabe quantos grãos tem a areia. Para cada grão ela faz uma gota.*” (COUTO, 2012, p. 44, grifos do autor). No decorrer da narrativa, Tristereza tenta também convencer o sobrinho a usar um casaco, tendo, dessa vez, a chuva como pretexto para que ele concordasse. O sobrinho, no entanto, resiste, até perceber a tristeza de sua tia, que, desanimada, ia se despedindo. Ao mesmo tempo, ele olha pela janela e vê plantas surgindo: nesse momento, ele a chama de volta e pede para que ela pegue o casaco. Simultaneamente, a chuva vai findando, e os dois saem pelas ruas caminhando sobre as poças de água.

Esse é um conto que tem como tema a *esperança* – referida indiretamente pelo autor na abertura do livro, com a passagem citada no princípio deste tópico –. No início, o narrador demonstra estar agraciado com a chuva que finalmente caía, e explica as consequências que sua demora causava:

[...] Que saudade me fazia o molhado tintintinar do chuvisco. [...] Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a seca foi emudecendo a nossa miséria. O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se *indaguava*: “será que ainda podemos recomeçar, será que a alegria ainda tem cabimento?” (COUTO, 2012, p. 43, grifo nosso)

Esses questionamentos provinham também, evidentemente, do desalento causado pela guerra. O verbo criado pelo autor, “*indaguar*”, sugere que em meio a essas dúvidas, eles esperavam (esperançavam) pela água da chuva, que enfim caiu: “cantarosa, abençoada” (COUTO, 2012, p. 43).

Contudo, o narrador, com sua esperança também flagelada pelos anos de batalha que assolaram seu país, passou a desconfiar da pluviosa graça. Pode-se

interpretar que esse sentimento de desesperança era a razão pela qual não se preocupava com suas vestes, e por isso se recusava a vestir o casaco que sua tia pedia. Já Tristereza manteve sua esperança graças à sua fé, por isso se agraciou com a chuva que caía sem parar, vendo-a como resposta para as orações de seu povo. Por essa razão também é que instava para que o sobrinho usasse o traje especial.

No instante em que ele decide vesti-lo, a chuva decide cessar. O *verde* das plantas que começam a brotar é que foi como um convite atraindo-o para além da janela:

A velha acabou o serviço, se despede enquanto vai fechando as portas, com lentos vagares. Entrou uma tristeza na sua alma e eu sou o culpado. Reparo como as plantas despontam lá fora. O verde fala a língua de todas as cores. A Tia já dobrou as despedidas e está a sair quando eu a chamo
– *Tristereza, tira o meu casaco.*
Ela se ilumina de espanto. Enquanto despe o cabide, a chuva vai parando. [...]. (COUTO, 2012, p. 46, grifo do autor)

Pode-se inferir que, nesse momento, ele não apenas vestiu o casaco, mas revestiu-se de esperança. Apenas algumas gotas ficam sobre sua veste, e sua tia aconselha: “*não sacuda, essa aguinha dá sorte.*” (COUTO, 2012, p. 46, grifo do autor), demonstrando mais uma vez seu otimismo.

Ao final, quando ambos saem à rua de braços dados pisando sobre os charcos, é mencionada a infância, momento da vida em que reinam os sonhos, a imaginação, o encantamento: “[...] saímos os dois [...] em descuido de meninos que sabem do mundo a alegria de um infinito brinquedo.” (COUTO, 2012, p. 46). O conto conclui-se, assim, provocando o sentimento de esperança no leitor – que é representado em toda a história por meio de metáforas.

Além desta, o conto é repleto de outras figuras de linguagem, como a sinestesia e a personificação. Esses são alguns dos recursos que destacam a incrível sensibilidade de Mia Couto, transmitida em seus textos e que, naturalmente, desperta emoções e reflexões, sobretudo quando ele transcende sua propensão enquanto artista das palavras, criando suas próprias.

Logo no início de “Chuva: a abensonhada”, o narrador descreve a serenidade com que a chuva caía e refletia em seu ser por meio da expressão “o molhado tintintinar do chuvisco”, que mescla os sentidos do tato e da audição. Na palavra “*tintintinar*” foi acrescentada uma sílaba à original (tintinar), para realçar o som ameno da água que batia na janela por onde o narrador a observava. Em seguida, ele

descreve a terra molhada por meio de uma comparação, realçando, dessa vez, o cheiro e o calor que eram dela transmitidos: “[...] A terra perfumegante semelha a mulher em véspera de carícia.” (COUTO, 2012, p. 43). Essas sensações estão contidas na palavra “*perfumegante*”, composta pela junção de ‘perfume’ e ‘fumegante’, que remetem também, por sua vez, à figura feminina, a qual a terra é comparada.

O narrador prossegue, agora a falar da estiada que favoreceu ainda mais a penúria do povo moçambicano: “[...] a seca foi emudecendo a nossa miséria”. Aqui, foi usada a personificação para evidenciar a dimensão dessa pobreza: antes, tão intensa que tinha voz, depois, tão desconsolada que se omitiu.

Estendendo-se, o narrador também atribui vida ao céu, como se ele, juntamente com o povo, fosse perdendo as esperanças de que a chuva viria: “O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer”. (COUTO, 2012, p. 43).

Todas essas passagens estão contidas apenas no primeiro parágrafo do conto, que ocupa pouco mais que três páginas do livro. Ao longo delas, encontram-se mais figuras de linguagem e outros neologismos, como “cantarosa” e “murmurrindo”. Elementos medulares da história, como o casaco e a janela, também são personificados em certos momentos:

Tristereza ainda me olha [...]. Depois, resignada, pendura o casaco. **A roupa parece suspirar. Minha teimosia ficou suspensa num cabide.** Espreito a rua, *riscos molhados de tristeza vão descendo pelos vidros.* Por que motivo eu tanto procuro a evasão? E por que razão a velha tia se aceita interior, *toda ela vestida de casa?* Talvez por pertencer mais ao mundo, Tristereza não sinta, como eu, a atração de sair. Ela acredita que *acabou o tempo de sofrer, nossa terra se está lavando do passado.* Eu tenho dúvidas, preciso olhar a rua. **A janela: não é onde a casa sonha ser mundo?** (COUTO, 2012, p. 45-46, grifos nossos)

Nesse trecho, também ficam evidentes as distinções entre as duas personagens, que costumam representar alegorias dentro das obras de Mia Couto: o sobrinho (figura do homem moderno, razoável) sente o desejo de evadir-se do seu local de origem, desiluso. Já Tristereza (figura do ancião, que detém sabedorias da tradição de seu povo) sente-se confiante de que a paz chegará à sua terra, confortada. A beleza do conto se concentra justamente no fato de essas duas personagens, opostas, aproximarem-se em virtude de um mesmo anseio: o recomeço. Os braços entrelaçados ao saírem juntos também podem ser vistos como uma metáfora, que

simboliza a harmonia gerada pela paz, que, depois de tantos anos, pôde ressurgir em Moçambique.

Por fim, observemos aqui a criatividade de Mia Couto ao nomear suas personagens: nesse conto, chama atenção o nome da tia, *Tristereza*, que nos lembra o comum nome feminino “Tereza”, acrescido do adjetivo “triste”. Pode-se interpretar que a adição desse atributo testifica que, apesar de se manter esperançosa, a personagem foi marcada pela dor e pelo sofrimento que a guerra gerou. Outra leitura que pode ser feita é dividindo o nome *Tristereza* em *triste* + *reza*. A partir dessa perspectiva, pode-se interpretar que a formação do nome da personagem faz referência à sua religiosidade e dos demais conterrâneos, que rogavam aos deuses e aos antepassados pela chuva.

3.2 Família, amizade e esperança em “Noventa e três”

Também no conto “Noventa e três”, há a presença de dois personagens que se opõem em categoria de idade: um idoso, não nomeado, e seu amigo Ditinho, um menino em situação de rua. Outro contraste entre essas duas figuras se concentra na questão familiar: o idoso tem filhos, netos e bisnetos, enquanto Ditinho é só. Tais diferenças não distanciam ambos, que mantêm uma verdadeira relação de amizade. Entre eles, ainda, há um outro amigo: um gato silvestre, que também vive deslocado pela cidade.

A história se inicia com os familiares do velho, que é cego, entrando em sua casa. Eram tantos, que o narrador descreve: “Os netos encheram sala, os bisnetos sobraram no quintal.” (COUTO, 2012, p. 57). Vinham para comemorar o aniversário do avô, porém ele não manifesta verdadeiro contentamento com o festejo, porquanto não era visitado por eles nos demais dias: “[...] Sorria o tempo todo: não queria cometer indelicadeza. O avô fingia, aniversariamente. Porque em nenhum outro dia os outros dele se recordavam. [...]” (COUTO, 2012, p. 57). Ao longo da celebração o idoso é – como habitualmente – deixado de lado pelos mais jovens, que gritam, dançam e bebem, pretextando que ele, silencioso, dormia:

Os convidados ficam um tempito junto dele, não sabem o que dizer, não há quase nada a dizer, o velho ouve só acima das gritarias. Depois, quem sabe olhar um cego? Vendo-o assim, esplendoroso, acreditam, para sossego deles, que o avô já tenha adormecido. (COUTO, 2012, p. 57-58)

Enquanto isso, o velho esperava apenas por um momento em que pudesse sair, escondido, da presença dos parentes, a fim de encontrar seus amigos como em todos os dias fazia no jardim público. Com Ditinho havia entrosamento, tanto que, após muitas histórias, os dois chegavam a dormir, achegados na companhia um do outro: “Cansado de puxar estória, o miúdo adormece. Amolecido, o avô também se aplica no banco de jardim.” (COUTO, 2012, p. 58). Logo vinha o felino para completar o bem-estar dos amigos, manifestando seu carinho por meio dos modos de gato: “O gatito se esfrega, seu todo corpo é uma língua lambendo o velho. O bicho ronrosna, farfalhante.” (COUTO, 2012, p. 58). Em dado momento o senhor deixa escapar em voz alta seu desejo de sair, o que deixa os parentes atônitos. Eles o tratam como se fosse desajuizado, comparando-o a uma criança e ignorando-o:

Em plena comemoração da sua idade ele quer ir passear-se longe e sozinho? Coisa de menino, delírio infantil. E assim deixam o velho na poltrona da cabeceira, em aparência de sono. Todos se garantem de que ele não precisa mais cuidado. [...]. (COUTO, 2012, p. 59)

Logo depois, o avô irrompe perguntando quantos anos estava fazendo, duvidando da resposta dos familiares: “noventa e três”. Quis saber em que ano estavam, porém não obteve uma resposta clara das tantas pessoas que ali estavam sem dar-lhe atenção, o que ouviu novamente foi “noventa e três”. Quando chega o bolo, as visitas o partem apressadamente, tomando a frente do aniversariante em assoprar a vela ao invés de direcioná-lo a ela, que, por não enxergar, assopra em outros rumos. Algum tempo depois, finalmente o velho consegue esgueirar-se. Ao encontrar com Ditinho e o gato, saem os três em direção a um destino indefinido, “[...] comemorando o dia em que todos os homens fazem anos.” (COUTO, 2012, p. 61). Com esse desfecho, mais uma vez Couto faz surgir no leitor o sentimento de esperança.

Ao tratar da amizade paralelamente à questão do abandono afetivo, o autor nos mostra que os vínculos fraternais podem não estar presentes necessariamente dentro do ambiente familiar, como se espera. Aqui, os familiares são considerados “os outros”, enquanto Ditinho e o gato é que importavam para o avô – pois também eram eles que o faziam sentir-se importante: “Esses, sim, mereciam pensamento. Só para eles, vadios do jardim, ele se sentia avô.” (COUTO, 2012, p. 60).

É interessante observar também o modo como Mia Couto retrata esses dois tipos de personagem, aproximando-os por meio de seu sensível olhar, que nota a

conexão existente entre *idoso* e *criança*. Também em *Terra Sonâmbula* (2015), um de seus romances mais famosos, Couto aborda essa sincronia entre velhice e infância por meio dos personagens Tuahir e Muidinga, que são, do mesmo modo, marginalizados. Essas duas fases da vida – que por muitos adultos (como os filhos do avô de “Noventa e três”) são tratadas com desdém – recebem atenção especial do autor, que faz questão de uni-las em muitas de suas histórias. Nessa, o narrador afirma que “Para ambos, o mundo é muito grande.” (COUTO, 2012, p. 58): uma metáfora para os sonhos e imaginação dos dois personagens, que são o que eles têm em comum.

A partir dessa conexão, os dois vão suprimindo as necessidades um do outro de maneira recíproca e singela, doando a si mesmos. Ditinho sentia-se em casa ao lado do velho, como se este pudesse oferecer-lhe um lar apenas com a sua presença. Ao mesmo tempo, como um bom companheiro, o menino se disponibiliza para ser o guia do velho, que não hesita em acompanhá-lo: “O avô ainda se lembra: a minha bengala! Mas Ditinho responde: sua bengala, a partir de hoje, sou eu. E se afastam os dois, cada vez mais longe dos ruídos da festa de aniversário. [...]” (COUTO, 2012, p. 61). O caminho que os amigos seguem, porém, é descrito pelo narrador como “escuro”, o que indicaria ao leitor um cenário não muito agradável. Ainda assim, destaca-se nesse momento da história o entusiasmo dos personagens – que pode remeter, mais uma vez, à esperança do povo moçambicano após o fim da guerra.

A respeito do título do conto, o número noventa e três, que se refere à idade do avô, pode fazer referência também ao momento histórico em que Moçambique vivia finalmente a paz, depois do fim da guerra civil, que perdurou de 1977 a 1992. Retomando a apresentação que Couto faz no início do livro, pode-se relacionar a figura de tal personagem à descrição que o autor faz de seu país: “[...] Em todo esse tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares.” (COUTO, 2012). Isso porque o avô, longevo, isolado e emudecido, conseguiu recriar um mundo em que pudesse sonhar novamente com seus companheiros. Ditinho, por sua vez, poderia estar representando a nova geração, que viria a traçar – em meio à escuridão – os novos rumos da história de Moçambique, sem soltar a mão de seu passado e de sua tradição.

Em relação às marcas textuais, nesse conto, o autor também faz uso de figuras de linguagem e neologismos, trazendo seu estilo poético à narrativa. Em uma

passagem, Mia Couto cria uma metáfora (que aparenta ser uma prosopopeia, porém de modo inverso) para se referir ao avô: “Deixavam-no *poeirando* com os demais objetos da sala. [...]” (COUTO, 2012, p. 57). Ao associar o personagem a objetos, o autor reforça o despreço com o qual ele era tratado pelos familiares, o que pode levar os leitores a refletirem a respeito do valor que damos às pessoas em nossa volta. Além desse, há outro trecho que nos faz pensar nessa questão (e que também contém as figuras metáfora e prosopopeia): “[...] Naquela alegria não cabem avôs. As bebidas correm, as mentes se vão tornando líquidas.” (COUTO, 2012, p. 60).

No decorrer do conto, há várias expressões capazes de despertar sensações no leitor, devido à presença de sinestésias e, também, devido ao jogo de palavras que Mia Couto faz poeticamente, como por exemplo em “*olhar silencioso*” e “*vidente invisual*”. Ainda, alguns neologismos contidos no texto – “aniversariamente”, “gargalhotar” – demonstram a aptidão do autor para a arte da palavra, que a reinventa espontaneamente.

3.3 Intolerância, violência e falcatrua em “A guerra dos palhaços”

Em “A guerra dos palhaços”, Couto não deixa de recriar palavras, embora isso não ocorra tanto quanto nos dois outros contos citados. “Esparramorto” é um dos neologismos que aparece em meio ao trágico cenário da narrativa, que retrata, com tom de ironia, uma situação extremamente hostil causada por dois palhaços. A história começa com esses dois personagens discutindo em um espaço público, onde pedestres passam e se divertem com a cena, supondo que seja um espetáculo. Com o passar dos dias, o conflito entre ambos vai se tornando mais dramático, mas as pessoas continuam a se entreter com os farsantes, dando, inclusive, gorjeta a eles. Após socos, chutes e pontapés, os palhaços passam a brigar com pauladas: é quando um dos espectadores acaba sendo atingido e cai, *esparramado e morto* no chão. Logo vai-se instaurando o caos na cidade, pois a população começa a se opor diante dos acontecimentos e, a partir de então, os conflitos se multiplicam. Chega um momento em que os habitantes passam a trocar tiros, até que não fique vivo um deles sequer. Os palhaços, então, pegam as moedas que receberam e partem, desviando-se dos corpos, para outro destino.

Esse conto, que se estende por pouco mais de duas páginas, possibilita que diversas interpretações sejam feitas pelos leitores. Por narrar uma situação

aparentemente absurda, que se torna, porém, bastante verossímil – inclusive fazendo com que pareça familiar ao leitor –, pode ser considerado um conto alegórico, conforme Hohlfeldt afirma (1981). Nele, pode ser que o autor tenha feito novamente uma referência à guerra civil moçambicana, dessa vez com enfoque em um outro tema que não o da esperança, e sim o infortúnio. Se pensarmos por esse lado, pode-se interpretar que Couto faz uma dura crítica aos partidos políticos responsáveis pela conflagração do país – FRELIMO e RENAMO.

No entanto, esse texto apresenta uma temática de caráter universal e, até mesmo, atemporal em razão da alegoria presente no enredo, que nos remete à falcatrua e à intolerância política. Os palhaços, que podem ser vistos como os políticos, engendram toda uma trama para que a própria população se aniquile sem que perceba a malícia deles – apesar de estar escancarada. Em vez disso, o povo se confronta ao passo em que vai dividindo opiniões a respeito do problema que os palhaços criaram. Essa é uma situação que muitos leitores podem reconhecer como atual, sobretudo no Brasil, onde a intolerância tem sido incitada pela classe política e, lamentavelmente, dividido o país. Esquemas de corrupção, divulgação de informações inverídicas e incentivo a intimidações são algumas das dissimuladas ações postas em prática pelos governantes. Enquanto isso os eleitores se afrontam de maneira deliberada, apesar de serem diretamente atingidos pela má conduta desses “palhaços”, como ocorre também com os cidadãos do conto: “Em falha de trajetória houve quem apanhasse um tabefe sem direção. Mas era coisa ligeira, só servindo para aumentar os risos. Mais e mais gente se ia juntando.” (COUTO, 2012, p. 112).

O que atinge o cidadão da vida real e chega a causar sua morte, entretanto, não é somente a violência propriamente dita, mas a fome, o desemprego e a precariedade dos atendimentos de saúde e educação, por exemplo, além da privação de direitos básicos que garantem dignidade e liberdade ao povo. Nesse sentido, a luta da população deveria ser em favor do bem-estar social, o que não ocorre nem na realidade, nem na narrativa – embora as pessoas saibam que os palhaços (e muitos políticos) não devessem ser levados a sério:

- *É o quê?*, perguntavam.

- *Ora, são apenas dois palhaços discutindo.*

Quem os podia levar a sério? Ridículos, os dois cômicos ripostavam. Os argumentos eram simples disparates, o tema era uma ninharice. E passou-se um inteiro dia.

[...]

- *O que se passa?*

Nada. Um ligeiro desajuste de contas. Nem vale a pena separá-los. Eles se cansarão, não passa o cabo de uma palhaçada. (COUTO, 2012, p. 111-112, grifos do autor)

Ao final, contata-se o descaso e a frieza dos palhaços em relação à cidade, que foi destruída no prazo de um mês:

No princípio do mês, todos os habitantes da cidade haviam morrido. Todos exceto os dois palhaços. Nessa manhã, os cómicos se sentaram cada um em seu canto e se livraram das vestes ridículas. Olharam-se, cansados. Depois, se levantaram e se abraçaram, rindo-se a bandeiras despregadas. De braço dado, recolheram as moedas nas bermas do passeio. Juntos atravessaram a cidade destruída, cuidado não pisar os cadáveres. E foram à busca de uma outra cidade. (COUTO, 2012, p. 113)

Esse desfecho indica que, de fato, o propósito dos palhaços era tal devastação. Além disso, pode parecer bastante inusitado que entre os dois houvesse uma grande parceria ao invés da rivalidade que era demonstrada. Isso significa que, na verdade, não havia guerra entre eles, o que pode indicar – a depender do olhar do leitor – que os verdadeiros palhaços aos quais o título se refere não são os que se trajavam como tal, mas sim os moradores da cidade, que deveras guerrearam.

Além do caráter metafórico do texto, outra figura de linguagem contida nele é a gradação. O conto se inicia com os dois palhaços se desentendendo apenas verbalmente. Já no segundo dia, eles passam a ficar mais exasperados: “Na manhã seguinte, os dois permaneciam, excessivos e excedendo-se. Parecia que, entre eles, se azedava a mandioca. [...]” (COUTO, 2012, p. 111). No terceiro, desajeitados, dão início às agressões físicas. A situação vai se agravando, portanto, dia após dia, até atingir o seu clímax:

No vigésimo dia se começaram a escutar tiros. Ninguém sabia exatamente de onde provinham. Podia ser de qualquer ponto da cidade. Aterrorizados, os habitantes se armaram. Qualquer movimento lhes parecia suspeito. Os disparos se generalizaram. Corpos de gente morta começaram a se acumular nas ruas. O terror dominava toda a cidade. Em breve, começaram os massacres. (COUTO, 2012, p. 113)

O parágrafo seguinte, que encerra a história, sugere que a sequência dos acontecimentos se trata de um ciclo ordenado pelos comparsas. O tom gradativo permanece: inicia-se outro mês com todos os moradores da cidade mortos. Nesse momento, então, os palhaços estão prontos para repetir o plano.

Conseqüentemente, verifica-se a gradação nos termos utilizados do início ao final da história. A princípio são empregadas palavras que não exprimem tanta tensão, como “disparate”, “ninharice” (relativa à ninharia). Além disso, pode-se considerar que o conto mantém até certo momento um tom anedótico, perceptível, por exemplo, pela expressão: “se azedava a mandioca”. Ao passo que a história vai se desencadeando, termos como “pontapés”, “murros” e “sangue” vão aparecendo, até que “pancadarias”, “tiros” e “massacres” também integrem a narrativa.

3.4 Contribuições dos contos para a formação dos estudantes

Considerando a complexidade semântica e estilística dos contos abordados, bem como a profundidade temática de cada um deles, acreditamos que levá-los às salas de aula de Ensino Médio seria uma apropriada alternativa não só porque, nessa fase, os estudantes têm, teoricamente, mais maturidade e discernimento, mas sim – e sobretudo – pelo fato de que em breve eles partirão para uma nova etapa da vida, e, por isso, é importante que levem consigo sonhos e esperança.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece as aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos alunos durante toda a educação básica, por meio da preconização de habilidades e competências a serem desenvolvidas nesse curso. Essas, no entanto, não estão ligadas apenas ao campo cognitivo, muitas vezes priorizado por uma parcela de pessoas que acreditam que a escola é lugar para se aprender Língua Portuguesa e Matemática, basicamente. As dimensões sociais e afetivas também são apontadas pelos documentos norteadores, sendo indispensáveis para o alcance dos objetivos educacionais que estão necessariamente atrelados à construção de um mundo melhor.

As chamadas “competências socioemocionais” implicadas na BNCC (BRASIL, 2018), são, de modo breve, *autoconsciência, consciência social, autogestão, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento*. Elas envolvem o desenvolvimento de qualidades relacionadas à iniciativa social, à resiliência, ao senso de empatia e, também, à criatividade. Tendo-as em mente, retomamos a importância dos textos literários

[...] para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista [...] que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 139)

Nesse sentido, por dialogarem diretamente com as emoções humanas, pensamos que os contos selecionados podem favorecer o desenvolvimento de tais competências, que, somadas às demais, poderão contribuir para a formação dos estudantes “[...] em suas dimensões [...] afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2018).

4 LETRAMENTO LITERÁRIO EM PRÁTICA

Neste tópico, apresentaremos as propostas de abordagens didáticas, desenvolvidas com base nas sequências propostas por Cosson (2020a): a sequência básica e a sequência expandida. Antes disso, descreveremos as etapas que compõem cada uma, mencionadas no segundo capítulo deste trabalho.

4.1 A sequência básica e a sequência expandida

Ao propor uma organização sistematizada do trabalho pedagógico com o texto literário, Cosson (2020a) desenvolveu duas alternativas que, segundo ele, devem ser “vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente.” (COSSON, 2020a, p. 48). Isso significa que o professor pode ou não adequar as sequências propostas, objetivando que a experiência literária se realize da melhor maneira possível em sala de aula.

O primeiro passo que as compõem é a *motivação*. Como o próprio nome já diz, nessa etapa, busca-se motivar o aluno a realizar a leitura. Para isso, então, é essencial que se faça um trabalho preparativo (lúdico, de preferência), a fim de aproximar o aluno da obra que será lida.

Em seguida, vem a *introdução*, etapa em que o autor e a obra são apresentados aos alunos. Nesse momento, Cosson (2020a) afirma que é interessante levar informações biográficas do autor que sejam relevantes para a leitura a ser realizada, bem como analisar os aspectos físicos da obra, que muitas vezes trazem consideráveis apontamentos.

O próximo passo é, enfim, a *leitura*, etapa na qual Cosson (2020a) destaca o papel do professor de acompanhar e mediar a atividade dos alunos, fazendo pausas a fim de auxiliá-los em relação às possíveis dificuldades que surgem durante a leitura ocasionalmente.

Por último, vem a última etapa da sequência básica, a *interpretação*, que o autor divide em dois momentos: o interior, que diz respeito ao “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2020a), e o exterior, que ocorre quando as inferências individuais são compartilhadas.

Na sequência expandida, como já indicado, essa etapa é dividida em *primeira interpretação* e em *segunda interpretação*. Na primeira, o propósito é que o

aluno faça uma apreensão geral da obra e, na segunda, objetiva-se que determinado aspecto da leitura seja aprofundado. Entre elas, ainda há a *contextualização*, ramificada em:

Quadro 1 - Tipos de contextualizações propostas na sequência expandida

Contextualização teórica	Trata dos conceitos abordados na obra.
Contextualização histórica	Trata da época em que a história se passa ou que a obra foi publicada.
Contextualização estilística	Trata do período literário ao qual a obra pertence.
Contextualização poética	Trata dos elementos estruturais que compõem a obra.
Contextualização crítica	Trata das opiniões a respeito da obra.
Contextualização presentificadora	Trata da adequação da leitura ao contexto atual.
Contextualização temática	Trata do tema trabalhado na obra.

Fonte: elaborado pela autora

Por fim, essa sequência traz também a *expansão*, etapa em que se realiza um trabalho intertextual entre a obra trabalhada e outra(s) – que podem ou não ser da mesma semiose –, analisando aspectos que estabelecem relação entre elas. Ao concluir esse capítulo, o autor reitera a flexibilidade de suas propostas, alegando que ambas podem ser aplicadas em quaisquer fases da educação básica, desde o primeiro ano do ensino fundamental, até o último ano do ensino médio.

4.2 Propostas de abordagens didáticas

Antes de apresentar as atividades, vale sublinhar que todas elas foram tencionadas de acordo com a realidade do trabalho docente, levando em consideração todo o conteúdo curricular que deve ser trabalhado durante o ano letivo. Por essa razão, buscamos não exceder o número de 10 horas/aula nas propostas, tendo em vista que as obras trabalhadas são narrativas curtas e, por isso, não demandam um longo prazo para a realização da leitura, tal como ocorre com os romances.

4.2.1 Conto 1: “Chuva: a abensonhada”

As atividades pensadas para o trabalho com esse conto foram desenvolvidas para o 2º ano do ensino médio, organizadas da seguinte maneira:

Quadro 2 - Sistematização da abordagem didática do conto “Chuva: a abensonhada” baseada na proposta da sequência básica

2 horas/aula	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de verbetes de dicionário. <p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor e da obra.
2 horas/aula	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual; - Coletiva, com intervenções. <p>Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão da atividade realizada na motivação; - Compartilhamento das reflexões acerca do conto.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 - Sistematização da abordagem didática do conto “Chuva: a abensonhada” baseada na proposta da sequência expandida

2 horas/aula	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de verbetes de dicionário. <p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor e da obra.
2 horas/aula	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual; - Coletiva, com intervenções. <p>Primeira interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão da atividade realizada na motivação; - Compartilhamento das reflexões acerca do conto.
1 hora/aula	<p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas a respeito do contexto histórico (extraclasse); - Elaboração de cartazes e/ou slides contendo as informações encontradas (extraclasse); - Apresentação dos resultados das pesquisas.
1 hora/aula	<p>Segunda interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das marcas histórico-culturais presentes no conto. <p>Expansão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise intertextual entre o conto e a música <i>Súplica cearense</i>, de <i>O Rappa</i>.

Fonte: elaborado pela autora

4.2.1.1 Descrição das etapas

Na etapa da motivação, os alunos devem ser levados a refletirem a respeito dos neologismos presentes no conto, tendo que defini-los conforme os modelos de verbetes de dicionários. A princípio, é interessante levar à sala de aula alguns exemplos de neologismos comuns na linguagem da internet, para que eles relacionem o processo de invenção dessas palavras com o processo de criação poética do autor. Expressões como “*deboísmo*”, “*desver*”, “*sofrência*”, e “*roubartilhar*” podem ser apresentadas aos alunos, que, provavelmente, conseguirão explicar o significado delas espontaneamente. Nesse momento, o professor deve perguntar se é possível encontrá-las nos dicionários, a fim de que cheguem à conclusão de que elas não fazem parte do vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa. Após esse momento, então, eles devem pensar a respeito do significado das expressões “*abensonhada*”, “*perfumegante*”, “*tintintinar*”, “*tristereza*” e “*murmurir*”, e apresentar uma definição para cada uma delas. Ao terminarem, as definições ficarão guardadas para serem revistas após a realização da leitura do conto.

Na introdução, a revelação do pseudônimo do autor já pode gerar indagações, pois, geralmente, muitas pessoas acreditam que se trata de uma mulher. Quando ficam sabendo de sua nacionalidade, imaginam que seja uma mulher negra. Ao descobrirem que Mia Couto é, na verdade, um homem africano branco, muitos ficam surpresos. Nesse momento, é interessante explicar aos alunos o motivo da escolha do autor pelo nome “Mia” (que está relacionado à sua paixão por gatos na infância), fazendo referência à sua profissão de biólogo, que muito influencia no seu olhar poético. Logo depois, o professor deve apresentar o livro, fazendo a leitura da apresentação redigida pelo próprio autor, que revela o contexto em que ele foi produzido.

A etapa da leitura deve ser realizada individualmente a princípio e, em seguida, coletivamente, com intervenções do professor para serem feitas breves interpretações de momentos do conto que demandam uma reflexão mais aprofundada. No momento da interpretação, que ocorre posteriormente, os alunos devem consultar a atividade feita na etapa da motivação, modificando as definições dadas às palavras, se necessário. Durante esse processo, caso seja conveniente um direcionamento para que eles consigam fazer uma apreensão geral do texto, o professor poderá dar ênfase ao sentido da palavra “*abensonhada*”, a fim de que eles expressem suas impressões começando pelo título. Assim termina a proposta descrita no quadro 2, pautada na sequência básica.

Para a abordagem pautada na sequência expandida (quadro 3), são necessárias mais duas horas/aula. O momento da interpretação se mantém, compondo a etapa que Cosson (2020a) denominou de “primeira interpretação”. A partir de então, deve ser realizada a próxima etapa da sequência expandida: a contextualização. Nesse caso, propomos a abordagem da contextualização histórica, visto que o conhecimento acerca da história e da cultura de Moçambique é consideravelmente importante para a leitura desse conto. Para isso, os alunos devem se dividir em grupos e fazer pesquisas extraclasse a respeito da Guerra de Independência e da Guerra Civil. Cada grupo deve ficar responsável por um tópico da pesquisa e, em aula, os alunos devem apresentar os resultados do trabalho em uma espécie de seminário, utilizando cartazes (produzidos manualmente) ou slides (produzidos digitalmente).

Na última aula, deve ocorrer as duas fases finais da sequência: a segunda interpretação e a expansão. A etapa da segunda interpretação está interligada à anterior. Tendo como base as apresentações realizadas, os alunos devem analisar o modo como as consequências das guerras foram abordadas no texto de Mia Couto. Como forma de registro desse processo interpretativo, essa atividade deve ser realizada de maneira escrita, por meio de questões formuladas pelo professor.

Uma dessas questões deve encaminhá-los à próxima etapa: a expansão. Nessa, os alunos ouvirão a canção “Súplica Cearense”, gravada pela banda O Rappa (2008), e, depois, devem apontar as semelhanças temáticas entre ela e o conto. Dessa forma, um questionamento que pode ser feito antes de reproduzi-la é se há, no Brasil, problemas semelhantes aos apresentados na história, esperando que os alunos citem em suas respostas a seca no Nordeste.

Alguns aspectos que podem ser destacados na etapa final, além da estiagem pela qual as personagens e o eu lírico da canção passam em suas terras, são a religiosidade presente em ambos os textos e o receio diante do fato de a chuva cair demasiadamente. Ainda, em alguns trechos da canção, o eu lírico denuncia: “Violência demais [...] // Roubo demais, política demais // Tristeza demais // Interesse tem demais! // Ganância demais, fome demais [...]” (SÚPLICA..., 2008). Essas críticas podem ser também associadas ao conto, relacionando-as às questões políticas e sociais que desencadearam os conflitos em Moçambique. Com isso, encerra-se a segunda proposta de abordagem didática, descrita no quadro 3.

4.2.2 Conto 2: “Noventa e três”

As atividades pensadas para o trabalho com esse conto foram desenvolvidas para o 1º ano do ensino médio. Nos quadros a seguir, apresentaremos o modo como elas foram organizadas.

Quadro 4 - Sistematização da abordagem didática do conto “Noventa e três” baseada na proposta da sequência básica

2 horas/aula	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão acerca de uma frase e uma imagem. <p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor e da obra.
2 horas/aula	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletiva. <p>Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de final alternativo; - Compartilhamento das produções; - Reflexões sobre os finais produzidos e o final do autor.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5 - Sistematização da abordagem didática do conto “Noventa e três” baseada na proposta da sequência expandida

2 horas/aula	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão acerca de uma frase e uma imagem. <p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor e da obra.
2 horas/aula	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletiva. <p>Primeira interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada da atividade motivadora; - Compartilhamento das reflexões acerca do conto. <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise de frases figurativas presentes no conto.
2 horas/aula	<p>Segunda interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica da autobiografia. <p>Expansão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise comparativa entre o conto e o poema <i>Meu avô</i>, de Manoel de Barros.

Fonte: elaborado pela autora

4.2.2.1 Descrição das etapas

Para iniciar as sequências das atividades propostas, a etapa da motivação deve girar em torno da seguinte frase: “*O início e o fim são parecidos. Aproveite o intervalo.*”. O professor deve pedir aos alunos que exponham oralmente o que pensam a respeito dela. Nesse momento, as percepções dos estudantes podem ou não coincidir com a ideia original da frase, que está relacionada às fases da vida. Para que isso fique claro após as discussões, o professor deve apresentar a seguinte imagem:

Figura 1 - Fotografia de rua: idoso e criança



Fonte: Página “RAPIlândia” no Facebook (Disponível em: <https://www.facebook.com/RAPilandiabr/?ref=page_internal>. Acesso em: 21 set. 2021.)

A partir de então, os alunos devem ser indagados acerca das semelhanças entre o idoso e a criança que aparecem na foto. Eles podem listá-las em uma folha ou o professor pode anotá-las na lousa, conforme a participação da turma.

Após essas reflexões, vem a próxima etapa, a introdução. Como os contos citados estão contidos na mesma obra, a atividade pensada para esse momento pode se repetir nas três propostas, portanto, segue os mesmos passos descritos no tópico anterior, referente ao conto 1.

A leitura deve ser realizada coletivamente, sem a necessidade de pausas para intervenções do professor, pois, diferentemente do primeiro conto, esse apresenta um vocabulário mais inteligível e, então, as reflexões podem ser discutidas

apenas na etapa posterior. Para a realização da atividade pensada para a interpretação, na etapa da leitura, os alunos não podem ter acesso ao último parágrafo do conto. Eles devem produzir, em grupos de até quatro integrantes, um final para a história. Vale ressaltar que, conforme Cosson preconiza, o importante nesse momento não é que os alunos prevejam o final criado pelo autor, mas que coloquem em exercício suas perspectivas de acordo com “suas experiências de leitores do mundo e de textos literários [...]” (2020a, p. 71) – assim, todo final deve ser validado, desde que coerente com o contexto da história. Após terminarem, as produções devem ser lidas para a turma e depois a leitura do conto deve ser finalizada. Para encerrar essa etapa, os alunos devem explicar como e por que chegaram à conclusão que redigiram, apresentando também suas impressões diante do desfecho original. Assim termina a proposta pautada na sequência básica, apresentada no quadro 4.

Dando continuidade à proposta pautada na sequência expandida (quadro 5), a etapa da primeira interpretação deve ocorrer por meio de discussões orais entre a turma, que devem ser impulsionadas pela retomada das reflexões feitas na etapa da motivação, para que os alunos possam pensar nas semelhanças entre os personagens principais da história – o avô e o Ditinho. Na etapa seguinte, deve ser trabalhada a contextualização poética, com o objetivo de explorar a escrita literária de Mia Couto. O professor, juntamente com os alunos, deve destacar expressões figurativas presentes no texto (tais como as que foram citadas nos últimos parágrafos do tópico 3.2), para que em seguida eles apresentem suas análises – discutidas em grupos ou coletivamente.

Na aula seguinte, finda a proposta apresentada no quadro 5, devem ser realizadas a segunda interpretação e a expansão. O professor deve passar como tarefa aos alunos a realização de uma oficina proposta por Cosson (2020a), denominada “autobiografias”: eles devem redigir uma curta produção de texto em que se relacionem com os personagens do conto, assumindo o papel de um novo personagem, de modo que demonstrem como agiriam caso estivessem vivenciando aquela situação. Por fim, os alunos devem ler o poema *Meu avô*, de Manoel de Barros. O professor deve dar alguns minutos para que eles discutam sobre o poema em grupos e depois, para encerrar, deve haver uma discussão geral sobre como ele se relaciona com o conto em seus aspectos temáticos, que abordam as relações afetivas que o avô tem com o mundo paralelas à sua situação de abandono. Assim, é finalizada a segunda proposta de abordagem didática.

4.2.3 Conto 3: A guerra dos palhaços

Por tratar de uma temática que demanda uma percepção mais crítica da realidade e, também, em razão do campo semântico que predomina no texto (associado à guerra), o trabalho com esse conto é mais apropriado em turmas de 3º ano. Seguem, adiante, os planejamentos das atividades propostas:

Quadro 6 - Sistematização da abordagem didática do conto “A guerra dos palhaços” baseada na proposta da sequência básica

1 hora/aula	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de tirinhas e charges. <p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor e da obra.
2 horas/aula	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual. <p>Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica do visitante (produção textual).

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7 - Sistematização da abordagem didática do conto “A guerra dos palhaços” baseada na proposta da sequência expandida

1 hora/aula	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre o termo “palhaço”; - Inferências acerca do que se trataria a “guerra dos palhaços”. <p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor e da obra.
2 horas/aula	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletiva; <p>Primeira interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussões sobre o conto. <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de notícias e reportagens.
2 horas/aula	<p>Segunda interpretação / Expansão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de charges e tirinhas; - Análise comparativa entre o conto e as charges e tirinhas; - Tradução intersemiótica do conto.

Fonte: elaborado pela autora

4.2.3.1 Descrição das etapas

Na proposta de abordagem didática apresentada no quadro 6, a motivação consiste na leitura e análise de tirinhas e charges que tratam da intolerância na sociedade atual (Anexo A). O esperado é que haja discussões na sala de aula que levem à temática central do conto. Após esse momento deve ser realizada a introdução, do mesmo modo como foi descrito nas propostas dos contos anteriores. Na aula seguinte devem ser realizadas a leitura e a interpretação. A leitura deve ser feita individualmente, com o tempo adequado para que os alunos tenham seu encontro com o texto e façam suas reflexões e, em seguida, o conto deve ser discutido pela turma com a mediação do professor, que deve fazer referência às leituras realizadas na motivação a fim de que os alunos relacionem o conto com o contexto em que vivemos. A última etapa (interpretação) vem em seguida com a realização da atividade “O visitante” (COSSONa, 2020). Os alunos devem se imaginar como um visitante que entra na história, e, então, produzir um texto para contar o que presenciaram nesse enredo. Essa atividade é interessante para que os alunos reflitam sobre como se comportariam diante de uma situação caótica como a do conto, que não está tão distante de nossa realidade. Ao final, eles devem expor suas produções para a turma.

Na abordagem pautada na sequência expandida (quadro 7), outra atividade de motivação é proposta: o professor deve levar os alunos a refletirem sobre o conceito de “palhaço”, pensando em seus sentidos denotativos e conotativos. A partir dessa reflexão, eles devem ser levados a formularem hipóteses para definir o que seria uma “guerra” dos palhaços, pensando no conceito real dessa palavra, ou seja, imaginando os participantes dessa guerra, as causas, os confrontos etc. Depois disso vem a etapa da introdução. Nesse momento é interessante que o professor enfatize o contexto de guerra por qual Moçambique passou, visto que esse conhecimento pode ser relevante para a leitura do conto abordado e, nessa proposta, a contextualização histórica não será trabalhada.

Na aula seguinte, as próximas três etapas devem ser realizadas consecutivamente: a leitura deve ser feita em voz alta pelo professor enquanto os alunos acompanham por cópias xerocopiadas. Depois, eles devem discutir o conto da mesma maneira que na proposta anterior (quadro 6) (constituindo a etapa da primeira interpretação). E, por fim, deve ser trabalhada a contextualização presentificadora. Para isso, o professor deve levar notícias e reportagens que relatam crimes de intolerância que têm ocorrido no Brasil e no mundo (alguns exemplos estão contidos

no Anexo B). Nesse momento, espera-se que os alunos apontem como os casos relatados se relacionam com a narrativa.

Na última aula, a segunda interpretação e a expansão também devem ocorrer de maneira simultânea: o primeiro passo consiste em fazer a leitura de charges e tirinhas (as mesmas a serem utilizadas na motivação da proposta pautada na sequência básica), comparando a ironia e as críticas contidas nelas e no conto, e, para finalizar, os alunos devem fazer uma tradução intersemiótica, criando uma charge ou uma tirinha a partir do conto de Mia Couto. Ao término da aula, eles devem compartilhar suas produções com a turma. Assim se encerra a última proposta de abordagem didática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o caráter dinâmico do processo de ensino e aprendizagem, todo planejamento escolar deve ser maleável para que adequações possam ser feitas de acordo com a turma em que ele será aplicado. Ademais, conforme Cosson (2020a) ratifica, são inúmeras as possibilidades de realização do letramento literário nas aulas de literatura. Sendo assim, as propostas apresentadas nessa pesquisa podem gerar várias alternativas, a depender das necessidades do professor e de seus alunos.

Os contos “Chuva: a abensonhada” e “Noventa e três”, que versam sobre laços afetivos, sonhos e esperança, podem ser adequados para qualquer etapa do Ensino Médio e, até mesmo, para os anos finais do Ensino Fundamental II. O primeiro permite que os estudantes se envolvam com uma outra cultura, aprendendo um pouco de sua história e suas tradições. Esse contato possivelmente ampliará não apenas as habilidades socioafetivas dos alunos, como também seus conhecimentos históricos e sociais, com base nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, citados no segundo capítulo. Por outro lado, o segundo conto apresenta um contexto que pode ser mais habitual à realidade dos alunos, pois não aborda explicitamente questões da cultura moçambicana. Com a leitura deste, os alunos poderão refletir acerca de suas próprias vidas (suas relações familiares e de amizade) e, para mais, reconhecerem a humanidade presente em cada ser – até mesmo no “irracional” –, independentemente de suas condições físicas e sociais.

Já “A guerra dos palhaços” pode vir a desenvolver nos alunos competências relacionadas à consciência social, fundamentais para que eles tenham uma participação ativa, crítica e reflexiva na sociedade, além de competências relacionadas à empatia e ao respeito, na medida em que é possível depreender as consequências que a falta de tolerância pode acarretar. Dessa forma, o trabalho com a leitura desse texto poderá envolver não só o campo artístico-literário, como também o campo de atuação na vida pública, cooperando para a construção de valores éticos e democráticos pautados nos Direitos Humanos.

Assim, integrada à educação, a literatura pode ganhar ainda mais força para cumprir seu papel social e humanitário – o que a sociedade tem demandado com urgência atualmente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 01 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 10 jan. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12 abr. 2021.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.

WEBINAR: O que é essencial saber sobre letramento literário para ensinar literatura na escola. [S.l.]: UAB UNIFESP, 2021. (1h40m08s), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/2nE9PJC-5o0>. Acesso em: 20 mai. 2021.

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

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

HOHLFELDT, Antônio Carlos. **Conto Brasileiro Contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: [s. n.]. 2019. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 4 out. 2021.

LABORATÓRIO INTELIGÊNCIA DE VIDA. **LIV Entrevista Mia Couto**: “O medo de errar é talvez o maior dos constrangimentos que nos foram impostos”. 2020. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/liv-entrevista-mia-couto-arte-e-literatura/>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

LARANJEIRA, Pires. As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: identidade e autonomia. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 237-244, 22 mar. 2000. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10366/8468>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MIA Couto - O amadurecimento da minha escrita. [S.l.]: Fronteiras do Pensamento, 2020. (2m51s), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/ZGI82rh3zlk>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PAULINO, Graça. “Leitura literária” *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. [200?]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. **África e Africanidades**, São Paulo, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: https://africaeaficanidades.online/documentos/01112010_16.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

PIRES, Antônio Donizeti. O concerto dissonante da modernidade: narrativa poética e poesia em prosa. **Itinerários**, Araraquara, v. 1, n. 24, p. 35-73, jan. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2627>. Acesso em: 11 jun. 2021.

RODRIGUES, Eni Alves. Mia Couto e as Possibilidades Literário-Pedagógicas para a Lei n.º 10.639/03. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 34, p. 169-196, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.2309>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/2309#text>. Acesso em: 8 abr. 2021

INTRODUÇÃO às literaturas africanas de língua portuguesa - Aula 2. [S.l.]: uspfllch, 2021. (2h01m43s), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/zxtXVCy6ZDU>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Wellington. **Mia Couto**: “O professor tem que ser um contador de histórias”. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11624/mia-couto-o-professor-tem-que-ser-um-contador-de-historias>. Acesso em: 31 mai. 2021

SÚPLICA cearense. Intérprete: O Rappa. Compositores: Gordurinha e Nelinho. *In*: 7 vezes. O RAPPA. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2008. 1 CD, faixa 10 (6 min 3s).

ANEXO A – CHARGES E TIRINHAS SOBRE INTOLERÂNCIA



(Disponível em: <https://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-opinioes-contrarias-geram-violencia-entre-brasileiros-234411.html>. Acesso em: 23 set. 2021)



(Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-intolerancia-2/>. Acesso em: 23 set. 2021)



(Disponível em: <https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-679/>. Acesso em 23 set. 2021)



(ENEM 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2004/2004_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 21.)



(CURY, Caetano. **Téo & O Mini Mundo**: o livro. Ribeirão Preto: RPHQ, 2019)

ANEXO B – NOTÍCIAS E REPORTAGENS SOBRE CASOS DE INTOLERÂNCIA

Mestre de capoeira é morto a golpes de faca após discussão política na BA; suspeito se escondeu em banheiro e foi preso

Outra pessoa foi atingida no braço e socorrida para o HGE. Caso ocorreu na madrugada de segunda-feira(8), na região do Dique do Tororó, em Salvador.

Por G1 BA
08/10/2018 11h11 · Atualizado há 2 anos



(Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/10/08/idoso-morre-a-golpes-de-facas-apos-discussao-politica-na-ba-suspeito-se-escondeu-em-banheiro-e-foi-preso.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2021)

BRASIL

Radicalismo político no Brasil supera média global, diz pesquisa

Segundo estudo, 32% dos brasileiros acreditam que não vale a pena tentar conversar com pessoas que tenham visões políticas diferentes das suas

Por **Estadão Conteúdo**
Publicado em: 14/04/2019 às 15h35
Tempo de leitura: 7 min



(Disponível em: <https://exame.com/brasil/radicalismo-politico-no-brasil-supera-media-global-diz-pesquisa/>. Acesso em: 24 set. 2021)

SÃO PAULO

Denúncias de crimes de intolerância crescem 24% no estado de SP em 2021, diz secretaria

Ouvidoria da Secretaria Estadual da Justiça e Cidadania de São Paulo registrou 311 casos de práticas como intolerância racial, religiosa ou relativa à orientação sexual

Por **Guilherme Balza e Léo Arcoverde, GloboNews** — São Paulo
27/08/2021 13h31 · Atualizado há um mês



(<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/27/denuncias-de-crimes-de-intolerancia-crescem-24percent-no-estado-de-sp-em-2021-diz-secretaria.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2021)

Briga generalizada deixa feridos em bar na zona leste de São Paulo; veja

Caso ocorreu na última terça-feira, logo após a classificação do Palmeiras à final da Libertadores. No entanto, presentes e responsáveis pelo bar não confirmam que a motivação tenha sido o jogo

(Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/policia/2021-09-30/briga-generalizada-deixa-feridos-em-bar-na-zona-leste-de-sao-paulo--veja.html>. Acesso em: 24 set. 2021)

Brasil

Atos anti e pró-Bolsonaro têm confrontos e acirram polarização na pandemia

Manifestações antifascistas foram lideradas por torcidas organizadas em São Paulo, no Rio e em Minas. Houve tumulto, violência e detenções

Por Da Redação Atualizado em 31 Maio 2020, 23h34 - Publicado em 31 Maio 2020, 23h28

(Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/atos-anti-e-pro-bolsonaro-tem-confrontos-e-acirram-polarizacao-na-pandemia/>. Acesso em: 24 set. 2021)

MUNDO

Vacina causou brigas em 40% das famílias com jovens na Itália

Principal motivo é a vontade dos adolescentes de se imunizarem

🕒 2 min de leitura

(Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2021/10/vacina-causou-brigas-em-40-das-familias-com-jovens-na-italia.html>. Acesso em: 24 set. 2021)