

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

VIVIANA MÁRCIA PEREIRA CAVALARI

**A FRUIÇÃO E A FUNÇÃO HUMANIZADORA DA LITERATURA:
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CONTOS DE MIA COUTO**

TRÊS LAGOAS

2024

VIVIANA MÁRCIA PEREIRA CAVALARI

**A FRUIÇÃO E A FUNÇÃO HUMANIZADORA DA LITERATURA:
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CONTOS DE MIA COUTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do *Campus* de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras, com ênfase em Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Marques Duarte

TRÊS LAGOAS

2024

VIVIANA MÁRCIA PEREIRA CAVALARI

**A FRUIÇÃO E A FUNÇÃO HUMANIZADORA DA LITERATURA:
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CONTOS DE MIA COUTO**

Três Lagoas, 16 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Carina Marques Duarte – Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Marcos Rogério Dorneles – Examinador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues – Examinador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profª. Dra. Carolina Barbosa Lima e Santos – Examinadora
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Profª. Dra. Christini Roman de Lima – Examinadora
Universidade da Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
(FEEVALE)

Dedico esta dissertação à minha mãe, Célia Regina de Souza, que tem sido minha maior incentivadora em todos os momentos da vida. Sua presença constante e apoio incondicional me proporcionam a segurança e a força de que preciso para seguir em frente. Com carinho e sabedoria, ela sempre me encoraja com uma escuta atenta e oferece conselhos valiosos. Além disso, cuida do meu bem mais precioso, meu filho, Danilo Pereira Cavalari, durante minha ausência, demonstrando afeto e generosidade que só um coração materno pode oferecer. Sua doação e cuidado são exemplos de um amor que transcende qualquer palavra, e sou eternamente grata por isso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por me fortalecer nos momentos de fraqueza. E, em especial, à minha querida orientadora, Profa. Dr. Carina Marques Duarte, que segurou a minha mão o tempo todo, orientando-me com paciência, carinho e muita sabedoria. Minha eterna gratidão.

Ao meu marido, Thiago Jorge Cavalari, por compreender o processo, ausências, por me proporcionar conhecer pessoalmente o escritor Mia Couto e me acompanhar em eventos e seminários.

Ao meu avô, parceiro dedicado e amoroso que sempre me apoiou nos estudos, dizendo que eu era capaz de alcançar grandes voos.

Ao meu irmão, Paulo César Pereira, *in memoriam*, que sempre acreditou que um dia eu alcançaria o título de mestra.

Ao meu filho, Danilo Pereira Cavalari, pela paciência em me ver horas estudando sem ter minha companhia. Espero que no futuro ele compreenda melhor essa minha ausência e que eu possa servir como exemplo para ele.

Aos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Profa. Dra. Kelcilene Grácia Rodrigues, Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. Marcos Dorneles e Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões por todos os ensinamentos e dedicação em suas aulas, proporcionando momentos únicos de reflexão e compreensão do poder das palavras.

Aos colegas que fiz durante as disciplinas, que foram importantes durante todo o processo de trocas, experiências e conversas.

E aos amigos que sempre me incentivaram e apoiaram: Profa. Dra. Thaís Miranda, Prof. Dr. Willian Ribeiro da Silva, Célia Garcia da Silva, Neiva Moraes Rosseti, Ilka Vanessa Meireles Santos, Aline Duarte Cestari e Antônio Marques Pereira Filho.

Mais do que nunca se cobra da escola que saia da posição de simples “transmissora” de informações e assuma a formação de crianças aptas a construir conhecimentos, não apenas lhes oferecendo condições propícias para tal, mas também priorizando a autonomia enquanto condição essencial para que elas, fora do espaço escolar, dêem continuidade ao processo de aprender.

Luzia de Maria

RESUMO

Esta dissertação investiga a fruição literária e sua função humanizadora na formação de leitores críticos no contexto escolar, a partir da análise de contos do escritor moçambicano Mia Couto. O objetivo é refletir sobre como a literatura pode sensibilizar os estudantes para a alteridade e fortalecer seu processo formativo, permitindo uma compreensão ampliada de diferentes realidades culturais e sociais. A pesquisa baseia-se em Candido (2011) e Zilberman (2008) para discutir a função humanizadora da literatura e sua relevância na educação. Além disso, são utilizados os conceitos de identidade e memória de Hall (2006) e Pollak (1992) para explorar como as narrativas de Mia Couto refletem a identidade moçambicana. A investigação foi realizada com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, utilizando uma sequência didática com a leitura de três contos: “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina de futuro torcido” e “A menina sem palavras”. A metodologia adotada é a qualitativa, combinando análise bibliográfica e aplicação prática em sala de aula. Os resultados mostram que a literatura contribui para o desenvolvimento da empatia e da crítica nos estudantes, configurando-se como um recurso pedagógico essencial para a formação integral.

Palavras-chave: ensino de literatura na escola; letramento literário; sensibilização pela literatura; literatura moçambicana; Mia Couto.

ABSTRACT

This dissertation investigates literary enjoyment and its humanizing function in the development of critical readers within the school context, through the analysis of short stories by Mozambican writer Mia Couto. The objective is to reflect on how literature can sensitize students to alterity and strengthen their formative process, enabling a broader understanding of different cultural and social realities. This research is based on Candido (2011) and Zilberman (2008) to discuss the humanizing role of literature and its relevance in education. Moreover, the concepts of identity and memory from Hall (2006) and Pollak (1992) are employed to explore how Mia Couto's narratives reflect Mozambican identity. The study was conducted with a 7th-grade class, using a didactic sequence involving the reading of three short stories: "The day Mabata-bata exploded", "The girl with a twisted future", and "The girl with no words". The methodology applied was qualitative, combining bibliographic analysis and classroom practice. The results highlight that literature contributes to the development of students' empathy and critical thinking, proving to be an essential pedagogical tool for comprehensive education.

Keywords: teaching literature at school; literary literacy; awareness through literature; Mozambican literature; Mia Couto.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIM – Agência de Informação de Moçambique

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IBBY – International Board on Books for Young People

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 A LITERATURA E A HUMANIZAÇÃO | 14 |
| 2.1 O QUE PODE A LITERATURA FRENTE AO UTILITARISMO E À BARBÁRIE? | 14 |
| 2.2 A LITERATURA NA ESCOLA: OS DOCUMENTOS E OS (DES)CAMINHOS..... | 22 |
| 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHO PARA VIVER MELHOR | 29 |
| 3 MIA COUTO E AS MARCAS DA IDENTIDADE DE MOÇAMBIQUE NA LITERATURA | 37 |
| 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE | 37 |
| 3.2 MIA COUTO..... | 47 |
| 3.3 ANÁLISE DOS CONTOS | 57 |
| 3.3.1 Análise do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” | 61 |
| 3.3.2 Análise do conto “A menina de futuro torcido” | 67 |
| 3.3.3 Análise do conto “A menina sem palavra” | 75 |
| 3.3.4 Apontamentos para uma conclusão a partir das análises..... | 79 |
| 4 RELATO DE EXPERIÊNCIA..... | 82 |
| 4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “A MENINA DE FUTURO TORCIDO” .. | 86 |
| 4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA” | 94 |
| 4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “A MENINA SEM PALAVRA” | 100 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 108 |
| REFERÊNCIAS | 111 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa concentra-se na literatura dentro do processo de ensino e aprendizagem, destacando sua função na formação humanizada dos estudantes. Formação humanizada refere-se ao processo educativo que promove o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo tanto os conteúdos acadêmicos quanto aspectos como empatia, ética e consciência social. A literatura atua como um meio para promover a reflexão sobre questões sociais. Assim, o papel do docente é crucial ao incentivar a leitura de textos literários que promovam diálogo, reflexão e escuta atenta, favorecendo a formação crítica dos alunos.

Nesta investigação, optei por trabalhar com o gênero conto, considerando seu potencial para abordar problemas sociais presentes em diversos contextos. A escolha se justifica pela capacidade da narrativa curta de provocar reflexões sobre temas variados, enriquecendo a formação integral do indivíduo e ampliando sua compreensão de diferentes realidades. Este estudo, intitulado *A fruição e a função humanizadora da leitura: experiências formativas com contos de Mia Couto*, enfatiza a literatura como uma prática que vai além do simples entretenimento, transformando-se em uma ferramenta de pensamento crítico. O propósito humanitário da leitura visa despertar a empatia e a habilidade de se relacionar e compreender outras vivências e realidades, diminuindo a apatia diante da diversidade cultural das dificuldades alheias.

Embora os estudantes já sejam seres humanos em essência, o papel humanizador da literatura se justifica pela necessidade constante de sensibilizá-los para a alteridade e fortalecer neles o senso de comunidade e empatia. Em um contexto caracterizado pelo individualismo e pela superficialidade das conexões, a literatura permite que os leitores reinterpretem suas experiências e obtenham uma melhor compreensão de diferentes culturas e modos de vida. Portanto, a leitura literária desempenha um papel fundamental na formação do pensamento crítico e na formação de indivíduos mais conscientes e compassivos.

Por esse motivo, neste estudo, optei por focar no gênero conto, considerando seu potencial para retratar questões sociais que ocorrem em diferentes cenários. Essa escolha se justifica pela capacidade das narrativas curtas de estimular reflexões sobre diferentes temas, auxiliando no desenvolvimento individual e ampliando a capacidade dos leitores/estudantes na compreensão da sociedade. A pesquisa se norteia pelas seguintes indagações: qual a importância da literatura na formação dos estudantes? De que maneira as obras literárias podem facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico? Como o uso do conto no ambiente escolar contribui para esse desenvolvimento? Qual o papel do professor na formação de

leitores reflexivos? O objetivo é analisar a importância da literatura no ambiente escolar e o impacto das práticas de ensino no desenvolvimento desses aspectos.

Com isso em mente, busquei construir uma reflexão sobre a importância do ensino de literatura, a qual foi desenvolvida a partir da implementação de um projeto. Durante o terceiro trimestre de 2023, selecionei os seguintes contos, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina de futuro torcido” e “A menina sem palavras”, de Mia Couto, que foram trabalhados com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, foi apresentada a biografia do autor, destacando sua relevância na literatura de Moçambique e na formação cultural do país. Além disso, os alunos assistiram a um documentário sobre Moçambique para contextualizar a leitura e promover uma abordagem reflexiva das narrativas escolhidas. O planejamento das atividades tinha como objetivo situar as obras no contexto social e cultural moçambicano e promover discussões sobre identidade, memória e reconstrução social.

O grupo escolhido foi composto por 11 estudantes, com idades entre 12 e 13 anos, o que possibilitou discussões mais aprofundadas. A seleção de um grupo menor teve como objetivo potencializar o diálogo e a análise crítica dos contos. A maioria dos participantes é incentivada à leitura pelos responsáveis, o que ajudou a potencializar o envolvimento nas atividades propostas. As leituras ocorreram ao longo de um mês, seguindo um planejamento que combinou reflexões sobre Moçambique e a obra de Mia Couto, com foco na representação identitária do país e na formação de uma visão crítica sobre as culturas do espaço lusófono.

Gostaria de ressaltar que sou professora do Ensino Fundamental II em uma escola particular do município de Dracena no interior de São Paulo. Nas minhas aulas de literatura, escolho cuidadosamente títulos que dialogam com os alunos, já que o material didático não sugere obras específicas. Ao longo do trimestre, estabeleço como meta a leitura completa das obras selecionadas e, em algumas aulas, realizamos leituras em conjunto para facilitar a conexão com a narrativa. No final, organizo uma roda de conversa para que cada aluno expresse suas percepções e sentimento em relação ao texto. Quando a obra literária tem uma adaptação cinematográfica, atendo ao pedido dos alunos para exibir o filme e, em seguida, comparamos ambas as produções, enriquecendo a experiência de leitura.

Esse projeto constitui a base para a reflexão proposta nesta dissertação sobre o papel da literatura no desenvolvimento dos alunos. O objetivo desta dissertação é refletir sobre como a literatura pode proporcionar aos estudantes a experiência da alteridade e fortalecer seu processo formativo, permitindo uma compreensão ampliada de diferentes realidades culturais e sociais. Com vistas à consecução de tal objetivo, o presente trabalho está assim estruturado:

a segunda seção elabora uma reflexão geral sobre literatura e ensino, a terceira analisa os contos e a quarta apresenta o relato de experiência. Saliento que analiso os contos de Mia Couto, investigando como a representação das personagens principais espelha a identidade de Moçambique e como essa marca literária pode contribuir para a sensibilização dos alunos, ampliando sua compreensão do mundo e fortalecendo seu processo formativo.

Nesse sentido, a literatura não apenas promove experiências de alteridade, mas também reflete as sociedades em que está inserida. De acordo com Candido (1995), afirmar que a literatura espelha as sociedades é hoje inquestionável, embora nem sempre tenha sido assim. Somente após longas reflexões de alguns filósofos que essa premissa se solidificou: no século XVIII, Vico percebeu a relação entre literatura e civilizações; Voltaire notou a ligação com as instituições; e Herder identificou a expressão dos povos. Na França, Madame de Staël consolidou a ideia de que a literatura também é um produto social, capaz de expressar as singularidades de cada civilização em que está inserida.

As reflexões de Antonio Candido (2023) destacam a conexão intrínseca entre literatura e sociedade, ilustrando como os textos literários podem refletir perspectivas sociais de períodos históricos que estão interligados. Portanto, neste estudo, por meio da análise dos contos “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina de futuro torcido” e “A menina sem palavra”, observaremos a relação entre sociedade e literatura através das análises.

Ao articular perspectivas teóricas com a análise dos contos de Mia Couto, este estudo pretende demonstrar como a literatura vai além de meros cenários culturais. A representação dos personagens principais não só revela a identidade de Moçambique, mas também questões sociais e políticas que podem sensibilizam o leitor. Assim, a literatura, ao expressar tanto o universal quanto o particular, cumpre seu papel formativo, promovendo a compreensão do outro e contribuindo para a formação do pensamento crítico dos alunos.

Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa incluem Candido (1995, 2023), Luzia de Maria (2002), Zilberman (2003, 2008) e Lajolo (1993, 2018), discutindo a importância da literatura na formação humana; Hall (2006) e Pollak (1992), discutindo identidade; Leite (2012) para abordar a literatura africana; e Zilberman (2015) para a fundamentação teórica da Estética da Recepção.

No segundo capítulo desta dissertação, examino o papel da literatura diante da valorização crescente do conhecimento utilitário e de curto prazo, que frequentemente coloca em segundo plano a educação humanística. Primeiramente, aborda-se a inserção da literatura no currículo escolar durante o período militar no Brasil, momento em que a leitura ganhou relevância como forma de reflexão e questionamento. A análise também considera as

mudanças educacionais frente à presença das novas tecnologias e à cultura da rapidez, que desafiam a promoção do letramento literário. A partir de diálogos com autores como Nuccio Ordine (2016) Regina Zilberman (2008) e Antonio Candido (1995, 2023), o capítulo apresenta a literatura como prática que incentiva a imaginação e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação de indivíduos capazes de compreender a si mesmos e o outro.

No terceiro capítulo, abordo a construção da identidade moçambicana na obra de Mia Couto, com foco no modo como suas narrativas refletem o contexto histórico do país. A análise examina o impacto do colonialismo português e das dinâmicas de resistência, evidenciando como Couto dialoga com o passado e o presente de Moçambique. Por meio de sua escrita, o autor oferece uma interpretação da memória coletiva, preservando práticas culturais e sociais. Dessa forma, o capítulo busca entender como a literatura de Couto se coloca como um espaço de valorização da história e das vivências de Moçambique.

No quarto capítulo, examino como os contos de Mia Couto contribuem para sensibilizar os alunos e promover uma experiência de alteridade, ampliando suas percepções sobre outras realidades culturais. A análise considera as reações e interpretações dos estudantes do Ensino Fundamental diante das narrativas, investigando como a literatura atua como meio para explorar temas sociais, históricos e identitários de Moçambique. A partir desse estudo, pode-se considerar que a literatura se revela como um recurso pedagógico relevante para fomentar no ambiente escolar uma compreensão mais profunda das relações humanas e das experiências culturais diversas.

2 A LITERATURA E A HUMANIZAÇÃO

2.1 O QUE PODE A LITERATURA FRENTE AO UTILITARISMO E À BARBÁRIE?

Em *A utilidade do inútil*, Nuccio Ordine (2016) afirma que, atualmente, na busca por lucros imediatos, a sociedade se desenvolve em um movimento frenético. Desse modo, o conhecimento só desperta o interesse da maioria dos indivíduos quando proporciona alguma vantagem utilitarista.

Assim, as pessoas vivem correndo atrás daquilo que supostamente constrói o caminho para a felicidade. Entretanto, na mesma velocidade, se frustram ao perceberem que essa corrida por bens materiais não termina quando alcançam o objetivo, já que necessitam imaginar as novas estratégias para atingirem o próximo alvo. Não há tempo para celebrar conquistas e aprender com os erros. O cenário capitalista e inquieto está instalado.

O foco está na obtenção de bens materiais e não nas relações interpessoais que ocupam esse processo. A capacidade de se surpreender com gestos simples, conectar-se com o próximo de maneira despreziosa, é algo raro, quase um ato incomum.

Nuccio Ordine (2016) ressalta que tudo aquilo que nos transforma em seres melhores deve ser considerado útil e que o conhecimento é essencial para o cultivo do espírito, isto é, uma prioridade. No entanto, Ordine relata que não é o que se vê atualmente em algumas instituições da sociedade, tais como escolas e universidades, que deveriam possibilitar o desenvolvimento do conhecimento independentemente da produção de ganhos imediatos ou não.

Diante dessa perspectiva, Ordine (2016, p. 10) destaca que “[...] a vida de um museu ou de uma escavação arqueológica, assim como a vida de um arquivo ou de uma biblioteca, é um tesouro que a coletividade deve preservar ciosamente, a todo custo”. É importante refletir que esse é o tesouro que deveria fazer parte das memórias ao olharmos para o passado, sem perder o que foi importante, provocando, assim, a percepção sobre o quanto o presente e o futuro são pontes que se ligam ao passado. Para Ordine (2016, p. 12):

Nesse contexto brutal, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana.

Dessa forma, a Arte é importante, pois, por meio das manifestações artísticas, como a música e a literatura, é possível estimular a imaginação dos estudantes e o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo.

Ordine (2016, p. 12) critica o fato de que “O que não produz lucro é realmente considerado como um luxo supérfluo, como um obstáculo perigoso”. A literatura também acaba sendo colocada sob esse rótulo, e o ambiente que deveria propagá-la a favor da construção do conhecimento nem sempre a utiliza como uma ferramenta transformadora para a humanização e desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do ser humano.

Na ditadura pelo lucro, a sociedade parece estar perdendo a capacidade de olhar para o outro com empatia, compaixão, ou seja, a indiferença parece cegar quem está próximo. Nessa perspectiva, o conhecimento voltado aos lucros imediatos não contribui para que as pessoas tenham uma percepção mais humana diante das atrocidades da vida e, por consequência, não favorecerá nenhuma mudança no espírito. Ao encontro desse pensamento, Ordine (2016, p. 17) pontua que:

Dói ver os seres humanos, que ignoram a desertificação crescente que sufoca o espírito, consagrarem-se exclusivamente a acumular dinheiro e poder. Dói ver triunfarem, nas redes de televisão e na mídia, as novas representações de sucesso, encarnadas no empresário que consegue criar um império blefando ou no político impune que humilha um parlamento fazendo votar leis de interesse. Dói ver homens e mulheres ocupados numa corrida louca em direção à terra prometida do lucro fácil, enquanto tudo está ao seu redor – a natureza, os objetos, os outros seres humanos – não lhes suscita interesse algum.

É necessário refletir sobre a necessidade de desacelerar o ritmo imposto pela mentalidade capitalista, considerando que essa influência constante afeta tanto o bem-estar individual quanto as relações sociais. Por isso, a arte desempenha um papel de incentivo à reflexão e ao pensamento crítico, processos essenciais ao desenvolvimento individual e coletivo. A expressão artística se opõe à lógica da produção e proporciona um espaço de contemplação fora do tempo, permitindo o distanciamento do imediatismo que caracteriza a sociedade contemporânea. Assim, a apreciação da arte abre caminho para o cultivo de uma sensibilidade renovada para questões sociais e estéticas, muitas vezes negligenciadas em contextos educacionais.

Para Ordine (2016, p. 18), “[...] os verdadeiros poetas sabem muito bem que somente longe do cálculo e da pressa é possível cultivar a poesia [...]”. Essa perspectiva sugere que a arte, ao se distanciar do pragmatismo e da eficiência, cria espaço para a percepção do valor intrínseco de momentos e experiências. Portanto, o contato com a literatura é essencial, pois

fomenta o sonho, a criação, a imaginação e a reflexão sobre possibilidades de transformação social. A prática da literatura pode ajudar os indivíduos a se libertarem de pressões sociais que exigem respostas rápidas e resultados imediatos, estimulando a construção de um mundo mais justo e sensível.

Em síntese, para não fazermos parte desse mundo desenfreado e caótico na busca incessante do conhecimento utilitário, que não implicam na liberdade do desenvolvimento do pensamento crítico, é preciso cultivar a leitura, visando uma educação humanizada rumo a um caminho mais digno para o futuro. Candido (1995, p. 174) enfatiza que:

[...] as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

A literatura pode ser considerada um instrumento para o desenvolvimento do ser humano, Antonio Candido (1995) destaca que a literatura deve ser vista como um direito e, para que isso se torne efetivo, a educação deve reconhecê-la e utilizá-la dessa forma. No entanto, pode-se observar que poucas pessoas acessam a literatura, seja por falta de interesse pessoal, seja por falta de acesso a ferramentas tecnológicas.

Temos na sociedade bens incompressíveis, como os alimentos e a moradia, e bens compressíveis, que seriam coisas supérfluas, como cosméticos e enfeites, mas nem sempre é fácil perceber a fronteira entre ambos, pois cada época, segundo Candido (1995), estipula o que seria um bem imprescindível ou não. Assim, a educação pode ser um instrumento para convencer as pessoas do que é dispensável ou não em dado momento (Candido, 1995). Na mesma linha de pensamento, afirma que:

[...] são incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, a amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 1995, p. 176).

A literatura deve estar ao alcance de todos, então a escola desempenha um papel fundamental para torná-la acessível aos alunos, independentemente de sua condição. Por meio dela, promove-se o crescimento do cidadão, incentivando a participação na sociedade e preservando a história do passado, o que pode possibilitar reflexões sobre o presente e o

futuro. No entanto, para que a literatura desempenhe esse papel, é fundamental que seja compreendida em uma sociedade organizada de maneira justa, que atenda às necessidades humanas. Candido (1995) afirma que a literatura abrange todas as formas poéticas, fictícias ou dramáticas que circulam na sociedade, nas diversas culturas, como lendas e manifestações folclóricas. Desse modo, a literatura pode ser considerada uma expressão comum entre povos em diferentes épocas, sendo essencial para a formação humana.

Também é importante ressaltar que “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado [...]” (Candido, 1995, p. 176), ou seja, a imaginação e o ato de sonhar são aspectos intrínsecos do ser humano. Assim como sonhamos durante o sono, também criamos fantasias e devaneios durante o dia, elaborando narrativas mentais constantemente. Essa habilidade de fantasiar se apresenta como parte integrante da experiência humana.

E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desvanio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 1995, p. 177).

A literatura em nossa sociedade pode ser utilizada como uma poderosa arma de instrução e educação, sendo vista como um meio intelectual e afetivo capaz de ter um papel formador da personalidade, logo, o livro nas mãos do leitor pode ser perturbador e arriscado (Candido, 1995). Sendo assim, “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório) [...]” (Candido, 1995, p. 178). Nota-se, então, a necessidade de a literatura de ser reconhecida como um direito incompressível devido a sua importância para mudanças na sociedade.

Todo poeta ou narrador nos apresenta, segundo Cândido, um modelo de coerência, isto é, as palavras são distribuídas de maneira organizada e essa organização é que nos leva à reflexão. Assim, por ser um todo organizado, as obras têm o poder de ordenar os pensamentos, sentimentos e emoções e, por consequência, contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, humanizando-os e satisfazendo algumas necessidades básicas da vida. De acordo com Candido (1995, p. 182), a literatura “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante [...]”.

Hunt (2009) afirma que foi a ficção que, na segunda metade do século XVIII, quando foram elaboradas as primeiras e fundamentais declarações dos direitos humanos, estimulou a empatia e/ou a compaixão frente a problemáticas não necessariamente experimentadas pelos leitores. A estudiosa identifica nos romances escritos em inglês e francês o potencial de conduzir as emoções dos leitores para personagens que, apesar de não pertencentes ao seu meio social, eram acometidos por sofrimentos comparáveis aos seus.

Em relação à questão da empatia e do desenvolvimento humano, Hunt (2009, p. 29) destaca:

A tortura como parte do processo judicial e as formas mais extremas de punição corporal começaram a ser vistas como inaceitáveis. Todas essas mudanças contribuíram para uma percepção da separação e do autocontrole dos corpos individuais, junto com a possibilidade de empatia com outros.

Também observa que:

Meu argumento fará grande uso da influência de novos tipos de experiência, desde ver imagens em exposições públicas até ler romances epistolares imensamente populares sobre o amor e o casamento. Essas experiências ajudaram a difundir as práticas da autonomia e da empatia (Hunt, 2009, p. 30).

Por meio da leitura dos romances, diversas questões são levantadas na sociedade, tais como o absurdo das atrocidades, dos castigos corporais, que não eram mais aceitos pelos povos que reivindicavam e deveriam incorporar a abolição dos maus-tratos como direito humano e, portanto, não poderiam mais ocorrer. Assim, as pessoas começaram a refletir e perceber os seus semelhantes como seres iguais, que possuem dores comuns a todos, e que isso pode desestabilizar qualquer ser humano. Diante do contexto, nota-se o poder da literatura de levar uma pessoa a reflexões mais intensas, mudanças de postura e atitudes, que, por consequência, podem transformar a sua realidade.

Segundo Hunt (2009, p. 31), as narrativas literárias são essenciais para o desenvolvimento da identidade pessoal. Nessa perspectiva, pode-se dizer que nossos pensamentos são moldados por experiências sociais, culturais e pelas experiências vividas, tanto ficcionais quanto reais, que desempenham um papel decisivo na formação da empatia e na defesa dos direitos humanos.

A esse respeito, Hunt (2009, p. 33) comenta:

Acredito que a mudança social e política – nesse caso, os direitos humanos – ocorre porque muitos indivíduos tiveram experiências semelhantes, não porque todos

habitassem o mesmo contexto social, mas porque, por meio de suas interações entre si e com suas leituras e visões, eles realmente criaram um novo contexto social.

Sendo assim, para que os direitos humanos se tornem enraizados, é necessário que pessoas comuns experimentem novos sentimentos. Isso é possível mediante a literatura, que consegue “transportar” as pessoas para outros lugares e outras culturas.

Nesse contexto, Zilberman (2008, p. 17) afirma que:

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

Um leitor, por consequência, aciona a capacidade de reflexão, ocupa o lugar do outro sem se distanciar de sua subjetividade e rompe as fronteiras do conhecimento. Devido a esses motivos, a leitura torna-se extremamente relevante para a formação humana e, por meio do texto literário, o leitor poderá, além de adquirir conhecimento, socializar suas experiências com outros leitores, proporcionando, assim, um diálogo mais próspero.

Zilberman (2008, p. 17) destaca que “A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos [...]”. Logo, a literatura não pode ser utilizada somente como um recurso didático na escola, muito menos como um fim educativo de bons comportamentos morais e éticos, mas, sim, como uma oportunidade de contribuição à formação das pessoas.

Do ponto de vista de Zilberman (2008, p. 18), “Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo, mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”. Essa colocação demonstra o quão importante é a literatura no sentido de possuir uma função educativa. Por meio dela, as pessoas acabam se identificando com alguma personagem ou situação vivida por ela, ocorrendo, então, uma conexão da história com a do leitor, o que pode despertar múltiplos sentimentos. E é esse tipo de conexão que a escola deve incentivar, promover e explorar, já que essa outra faceta educativa da literatura, muito bem destacada por Zilberman (2008), tem o poder de despertar no leitor o nobre exercício da imaginação e da fantasia.

A leitura é capaz de promover tamanha imersão que nos conduz a buscar um entendimento mais amplo do cotidiano real, deixando-nos mais analíticos para que a realidade e a fantasia não nos confundam:

[...] a fantasia é prospectiva na formulação; e a literatura, sua herdeira, recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia (Zilberman, 2008, p. 21).

Em especial, a fantasia lança um olhar para o futuro, sugere possibilidades de transformação social. Como herdeira dessa habilidade imaginativa, a literatura traz consigo um caráter utópico, promovendo a concepção de um mundo melhor e oferecendo recursos para as pessoas compreenderem e refletirem sobre o contexto que as rodeia. Dessa maneira, a literatura se revela como uma poderosa ferramenta para inspirar transformações e apresentar novas perspectivas de vida.

De acordo com Zilberman (2008, p. 19), “Freud indica que a fantasia surge de desejos não satisfeitos; ela os acolhe e os desenvolve, buscando satisfazê-los por intermédio de processos como o sonho, a imaginação, o desvanio [...]”, sendo indispensável para a existência humana.

Os escritores usam sua criatividade para desenvolver suas obras, expressando memórias, experiências e insatisfações. A literatura pode oferecer soluções ou deixar perguntas sem resposta, refletindo a complexidade das experiências humanas e permitindo múltiplas interpretações e resultados sem fornecer uma conclusão definitiva. Assim, a autora afirma que “[...] a criação artística assemelha-se ao sonho do adulto ou ao brinquedo da criança, pois, durante sua ocorrência, evidenciam-se os problemas que afetam o sujeito e as possibilidades de solução [...]” (Zilberman, 2008, p. 19).

É indiscutível, segundo esses princípios, que a literatura deve ser vista como um direito humano, um movimento capaz de aproximar e gerar empatia em abundância. Nesse sentido, Rildo Cosson (2014, p. 12) diz que somos constituídos por alguns elementos, afirmando que “Nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante [...]”. Dessa forma, o corpo que merece maior destaque é o da linguagem, afinal, o mundo que conhecemos se constituiu graças à presença das palavras.

À medida que nos aprofundamos na linguagem, ela se expande e evolui. Embora a escrita seja uma forma privilegiada de interação com as palavras em sociedades letradas, é

importante lembrar que a comunicação oral também pode ser efetiva em variados contextos, como em negociações, debates e tradições culturais. Tanto a escrita quanto a oralidade desempenham papéis essenciais, cada uma com sua própria eficácia, dependendo do contexto em que são utilizadas.

A escrita é, portanto, um poderoso instrumento de libertação do ser nos seus aspectos físicos e mentais, e mediante a ferramenta denominada literatura é possível compreender o mundo de forma mais ampla e livre.

Considerando o “poder” da literatura, Cosson (2014, p. 17) afirma que:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência, e ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e ficção.

Entende-se que, por meio da literatura, conseguimos compreender melhor a vida por meio da experiência de um outro ser, o que nos proporciona a construção de um senso crítico, humanizado, capaz de nos levar a estar no lugar do nosso próximo e, assim, compreender melhor o que se passa ao seu redor. É justamente por esse “poder” transformador de abordar questões humanas que a literatura precisa ocupar um lugar prioritário nas escolas.

Em concordância com a importância da literatura e do leitor, Zilberman (2015, p. 39) afirma que a leitura “Trata-se de um processo de mão dupla, segundo o qual ‘o texto guia e constrange, mas é também aberto, exigindo a contribuição do leitor’ [...]”. Assim, há a oportunidade de desenvolver a empatia, isto é, a experiência da alteridade colocando-se no lugar de seu semelhante e relacionando aspectos de sua própria vivência, conduzindo-o a um caminho de sensibilização. Ainda de acordo com Zilberman (2015, p. 80), “Por sua vez como a *poiesis*, também a *aisthesis* justifica a orientação da arte contemporânea. Atribuindo a ela a finalidade de renovar a percepção, já que sempre foi uma das funções da arte descobrir novos modos de experiência na realidade mutável [...]”.

Por fim, a literatura tem importante papel para a formação humana, visto que contribui ao desenvolvimento crítico-reflexivo do sujeito, sendo essencial que a escola esteja preparada para oferecer aos estudantes oportunidades como leitura, interpretação, reflexão, crítica e releituras para a construção do conhecimento a partir da leitura literária. Essa argumentação é defendida pela autora Regina Zilberman (2008), que pontua sobre a fragilidade da escola para essa questão, bem como que a literatura não deve ter apenas finalidade pedagógica, mas também de desenvolvimento e estímulo à imaginação para que o leitor estabeleça relações

entre o universo ficcional e as experiências reais vividas, de maneira a entender melhor o mundo e a si mesmo.

2.2 A LITERATURA NA ESCOLA: OS DOCUMENTOS E OS (DES)CAMINHOS

Regina Zilberman (2008) observa que, no final da década de 1970, houve um aumento significativo da importância da leitura nas escolas, o que fortaleceu o papel da literatura na educação. Essa relevância se deu quando o Brasil teve como modelo político o militarismo, tido por muitos como um período de cerceamento de expressão de ideias, opiniões e debates. Assim, a literatura se revestiu de uma importância ainda maior, visto que, por meio dela, seria possível tornar as pessoas mais reflexivas e questionadoras.

Naquele momento, para que a literatura se tornasse uma ferramenta indispensável e eficaz para a formação humana, foi necessário o preparo do professor para ensiná-la nas escolas. Houve, conforme Zilberman (2008), um movimento de valorização da qualidade da educação, com a participação ativa de pesquisadores das áreas de Humanas e Educação visando uma educação mais autônoma e de qualidade, estimulando a autonomia das pessoas para uma melhor compreensão da realidade. Esse movimento, que visava revolucionar a educação no Brasil em termos de efetividade, destacou as literaturas infantil e juvenil como área de foco.

É relevante salientar que o foco desse movimento de revolução da educação brasileira, baseada na qualidade e eficácia, tinha uma forte intenção de aperfeiçoar principalmente a literatura infantojuvenil. Diante do cenário, Zilberman (2008, p. 12) pontua que:

[...] a Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil¹ patrocinava, desde 1974, ações comprometidas com a qualificação das obras dirigidas ao público infantil e com a interlocução entre essa produção e o trabalho do professor, preparando-o crítica e pedagogicamente para lidar, em sala de aula, com textos adequados aos alunos.

Na década de 1970, um movimento se iniciou para democratizar o ensino visando estimular a qualificação de professores e estudantes. O setor que mais se mobilizou foi o dos

¹ A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) foi criada em 23 de maio de 1968. A sua sede está localizada na Casa da Leitura da Fundação da Biblioteca Nacional, no bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro. É uma organização sem fins lucrativos, em fase de renovação de sua utilidade pública federal e estadual, que atua prioritariamente na promoção da leitura, do livro e da literatura infantil e juvenil. É a seção brasileira do International Board on Books for Young People (IBBY Brasil). O IBBY é uma organização sem fins lucrativos internacional com *status* oficial na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e no Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2023).

intelectuais que atuavam em universidades, nas licenciaturas em Pedagogia e Letras. As discussões do movimento envolviam a aprendizagem e o uso adequado da Língua Portuguesa, pois a aprendizagem da língua desenvolve habilidades comunicativas e de expressão. As discussões promovidas pelo movimento destacam a importância da linguagem na construção do conhecimento e no compartilhamento de ideias. Assim, o domínio da língua contribui para a cidadania ativa e a inclusão social, elementos fundamentais na formação integral do indivíduo. Dessa forma, a literatura passou a ser usada para resolver – a partir de um planejamento – os problemas existentes em sala de aula. Do ponto de vista de Zilberman (2008, p. 13):

Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes.

Esse modelo ideal de atualização escolar enfatiza o uso da literatura como uma ferramenta para a formação humana. Nessa abordagem, a literatura não apenas estimula o pensamento crítico, mas também promove o autoconhecimento, desencadeando impactos tanto sociais, em diversos contextos, quanto nos ambientes familiar, escolar e em outras esferas do dia a dia.

Já na década de 1980, o Brasil se redemocratizou e a economia avançou no cenário da globalização. Consequentemente, a Educação Básica passou por sucessivas mudanças. Com o passar dos anos e a chegada do novo milênio, o universo educacional presenciou inúmeras novas propostas, entre elas, as cotas nas universidades públicas, a expansão desenfreada dos meios de comunicação e a instalação permanente dos recursos digitais, que invadiram também toda a sociedade, provocando um *boom* cultural e comportamental.

Ainda sobre o avanço cultural na sociedade brasileira, é importante destacar o papel da escola, incluindo a literatura como meio para incentivar os estudantes à arte e à formação leitora para o desenvolvimento crítico-reflexivo.

Diversos segmentos da sociedade foram modificados positivamente com a transição do século. No entanto, mesmo com todos os impactos e desafios citados, a educação escolar permaneceu estacionada, sem grandes evoluções e mudanças significativas, e, ainda, apresentando problemas referentes ao processo de ensino e aprendizagem diante de uma série de fatores que comprometeram os avanços, refletidos pela falta de políticas públicas sólidas e eficazes.

Para Zilberman (2008, p. 14):

A depauperação dos professores, submetidos a maus salários e ao desdém por parte do poder público, se evidencia em ambas as circunstâncias. Contudo, recaem sobre o professor e sobre o sistema escolar as maiores cobranças, seja por os velhos problemas persistirem, de que resultam performances negativas em avaliações contínuas (PISA, SAEB, entre outros), seja por não saberem se posicionar perante os novos desafios [...].

Os desafios mencionados resultaram das rápidas mudanças tecnológicas e científicas que influenciaram as preferências dos jovens. Essas transformações trouxeram alterações nos hábitos, como o imediatismo em relação às informações, dificultando para as escolas acompanhar tais transições. Isso complicou o trabalho dos professores, que muitas vezes precisam promover reflexões que não atendem à expectativa de rapidez dos alunos.

Os professores, por sua vez, têm um relevante papel no que tange à disseminação da importância da literatura na vida das pessoas, e, assim, segundo Zilberman (2008, p. 15), cabe o questionamento: “[...] que tipo de leitura deve-se estimular na escola?”. É preciso considerar que, diante das mudanças do cenário educacional, há reflexos com relação ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo a literatura. Anteriormente, a escola era destinada à elite, portanto, difundia-se a literatura canônica e a língua padrão. Contudo, atualmente, há a necessidade de que o ensino da linguagem e da literatura atenda a todos.

Dessa forma, a linguagem na sala de aula deve ser compreendida e desenvolvida como uma prática social, visando à formação integral dos alunos. É essencial que eles entendam que, ao dominar a leitura e a escrita, têm a capacidade de elevar a reflexão e expressar sua liberdade. Isso proporcionará habilidades de argumentação e exposição de pontos de vista, sempre com ética e repúdio a discursos de ódio.

Conforme o *Currículo paulista*, documento formulado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, os alunos devem:

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 (São Paulo, 2019, p. 73).

Nesse contexto, o *Currículo paulista* propõe a formação de alunos que utilizem a linguagem como prática social, focada no desenvolvimento integral de sujeitos que dominem a leitura e a escrita. Para isso, é fundamental estimular a imaginação por meio da literatura (São Paulo, 2019). Assim, a literatura se revela uma poderosa ferramenta de desenvolvimento

intelectual, contribuindo para a transformação humana ao explorar o mundo da imaginação e despertar o espírito de solidariedade, cooperação e respeito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p. 20), “[...] pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações [...]”. Assim, é possível perceber o quanto a linguagem é importante, visto que, a partir dela, as pessoas se comunicam num movimento de relações que refletem na sociedade.

Conforme os PCNs (Brasil, 1998), os textos literários têm características únicas que despertam no leitor uma sensibilidade fundamentada na preocupação estética. Esses textos se destacam por sua liberdade artística e sua capacidade de expandir os limites da linguagem em relação ao vocabulário, semântica e sintaxe. Como resultado, eles se tornam uma rica fonte de som e ritmo. Os textos literários criam e recriam palavras usando imagens e figuras de linguagem.

Ao lidar com obras literárias, seja oralmente ou por escrito, é essencial reconhecer suas características únicas que as tornam especiais. Isso permite que as escolas evitem mal-entendidos comuns sobre literatura, impedindo que os textos sejam usados como pretexto para discutir questões gramaticais ou valores morais.

Bordini e Aguiar (1988) já apontavam que, ao trabalhar com literatura, os professores frequentemente recorriam a livros didáticos, resultando em uma utilização limitada dos livros literários, situação que não se alterou. Fragmentos de textos são apresentados com exercícios, o que fragiliza a experiência de leitura e não estimula a imaginação, a criatividade e o senso crítico. Como resultado, as leituras se tornam ferramentas para responder a questões gramaticais, sem qualquer conexão com o aspecto artístico dos textos literários.

Em meio a essas condições, mesmo quando os professores se esforçam para promover a capacidade de pensar criticamente e o hábito de leitura nos estudantes, não oferecem recursos adequados que contribuam para expandir conhecimentos e habilidades intelectuais. Isso resulta em uma restrição de criatividade e capacidade de tomada de decisão dos alunos.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, [2018], p. 158) reforça essa ideia, destacando que:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores,

estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Dessa forma, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), é essencial possibilitar aos estudantes o contato com a literatura para que eles possam ter condições de compreendê-la e fruí-la de maneira significativa e crítica. Isso pode diversificar e ampliar o repertório cultural dos alunos em relação à leitura, à compreensão e à fruição, tornando-os capazes de reconhecer formas diversas de pensar, sentir, agir, reagir e conhecer.

Para Zilberman (2008), talvez por condições de trabalho precárias, as escolas não alcançam resultados desejados nos testes de leituras aos quais os estudantes são submetidos. Vale destacar que há uma série de aspectos que podem impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, gerando, assim, baixos índices. Um deles tem relação com a formação do professor, por isso trata-se de uma questão que necessita de mudanças para melhorias.

Já que a escola é um local privilegiado, é preciso explorar tal condição para motivar os alunos a leituras capazes de gerar autonomia, senso crítico, criatividade e reflexividade. O diálogo e a interação também serão exercidos ajudando-os a se posicionarem dentro da sociedade. Esse trabalho dependerá da concepção do professor sobre a importância de formar alunos leitores para as demandas da vida.

No *Currículo paulista* (São Paulo, 2019, p. 74) é mencionado que as linguagens “[...] conferem sentido às práticas sociais e no que diz respeito ao comprometimento pedagógico, é necessário considerar e entender a corresponsabilidade do ensino escolarizado à atuação desse sujeito como ser naturalmente social”. Por conseguinte, é preciso ressaltar que as linguagens são construções humanas que acontecem em contextos históricos e culturais que constroem identidades capazes de compartilhar emoções, cultura, conhecimento. Assim, cada vez mais a escola deve garantir o respeito perante as diversidades e suas vertentes.

Para que a leitura de textos literários em sala de aula seja, de fato, eficaz é necessário que ocorra uma interação ativa dos agentes envolvidos, no caso, entre leitor, ouvinte e espectador, para que consigam refletir sobre o texto lido de maneira a contribuir para a sua interpretação.

Por meio da prática leitora, os alunos conseguem estabelecer conexões entre narrativas fictícias e reais encontradas nas obras com suas próprias vivências, o que é essencial para a formação do leitor. Essa relação promove uma reflexão consciente do presente, uma análise do passado e a formação de visões para o futuro.

No entanto, segundo Cosson (2014), a interligação entre literatura e ensino enfrenta diversos obstáculos, entre os quais está o fato de que alguns pesquisadores da área de Letras argumentam que atualmente as imagens têm mais impacto do que as palavras, sugerindo que a literatura poderia ser substituída por filmes como objeto de estudo. Essa perspectiva indica que o espaço ocupado pela literatura nas escolas passa por um momento de vulnerabilidade, mas ainda há a expectativa de que ela mantenha sua presença devido à sua longa tradição.

Segundo Cosson (2014, p. 20), “A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual”. Infere-se que a diversidade de formatos de comunicação e a predominância de imagens na sociedade contemporânea estão afetando a relevância da literatura no contexto escolar. Essa multiplicidade de textos e manifestações culturais pode levar educadores e alunos a valorizarem menos a literatura tradicional, considerando-a inadequada ou desatualizada em relação às novas formas de expressão. Como resultado, a literatura pode estar sendo vista como menos significativa para a formação dos estudantes, resultando em sua marginalização no currículo escolar.

Ainda de acordo com Cosson (2014), o ensino de literatura em nossas escolas desempenha papéis distintos em cada etapa da educação básica: no Ensino Fundamental, o foco é na preparação inicial dos leitores, enquanto, no Ensino Médio, há uma busca por aprofundar o conhecimento da cultura literária brasileira. Essa abordagem sugere uma progressão no desenvolvimento das habilidades de leitura e na exploração do repertório cultural. Em alguns programas curriculares, a literatura é dissociada da disciplina de Língua Portuguesa, evidenciando a intenção de valorizá-la como um campo independente de estudo, fundamental para o desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes.

No entanto, é comum que os textos literários sejam apresentados de maneira fragmentada² em sala de aula, levando muitas vezes à exclusão de obras consideradas fundamentais por serem vistas como pouco atrativas para os jovens de hoje. Como consequência, é recorrente a substituição de livros por filmes, séries e crônicas nas aulas de Literatura, justificada pela percepção de que, nos dias de hoje, elementos visuais e sonoros têm um impacto mais significativo sobre os estudantes do que uma abordagem tradicional baseada apenas na leitura.

² Um exemplo disso é a utilização da plataforma Geekie One que vem sendo utilizada por algumas escolas.

Cosson (2014) ressalta que, embora seja comum em muitas escolas substituir obras literárias por filmes, séries ou crônicas nas aulas de Literatura, devido à percepção de que a imagem e o som exercem maior impacto sobre os jovens de hoje, nas minhas aulas de sétimo ano a leitura do texto literário é sempre o ponto de partida. Quando a obra possui uma adaptação cinematográfica, o filme pode ser utilizado como um recurso complementar, promovendo uma comparação que enriquece ainda mais a experiência e a compreensão dos alunos, visto que, em muitas aulas de literatura, os estudantes apresentam um certo imediatismo em relação à conclusão da obra, característica da sociedade em meio à tecnologia.

A cultura do imediatismo, fortemente influenciada pela tecnologia e pela lógica do “arrasta para cima”, tem impacto direto no ensino de literatura. Na sala de aula, a necessidade de obter informações de forma rápida torna desafiador conscientizar os alunos sobre a importância de reservar um tempo para a leitura. O ritmo acelerado da era digital dificulta a apreciação do processo mais lento e reflexivo exigido pela literatura, comprometendo o desenvolvimento de uma relação mais profunda com os textos literários.

A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso, afirma-se que se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola, precisaria, se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária (Cosson, 2022, p. 22).

Ainda assim, percebo que a cultura do imediatismo, reforçada pelas tecnologias e pela lógica do “arrasta para cima”, influencia os alunos, que muitas vezes demonstram pressa em concluir a obra. Isso torna desafiador incentivá-los a apreciar o tempo necessário para a leitura e a reflexão. No entanto, meu objetivo é justamente promover esse equilíbrio, ajudando-os a compreenderem a importância de um processo mais profundo e reflexivo que a literatura exige, apesar do ritmo acelerado do mundo atual.

Assim, Cosson (2014, p. 23) afirma que “[...] estamos diante da falência do ensino da literatura [...]”, cuja função primordial, de possibilitar o conhecimento e humanizar, não está sendo desenvolvida nas escolas.

Para que esse cenário caótico se modifique, é necessário que a literatura não seja vista como uma simples noção conteudista, mas, sim, como uma prática que deve ser compartilhada. É preciso ampliar essa visão junto ao campo da literatura sem que, para isso, seja abandonado o prazer de ler, mas tendo em mente que todo conhecimento exige

compromisso. Afinal de contas, o letramento literário é uma prática social e, portanto, uma das responsabilidades da escola.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHO PARA VIVER MELHOR

A alfabetização, na atualidade, é entendida como um processo que se expande para além das habilidades de leitura e escrita. Esse processo envolve não só a capacidade de decodificar palavras e frases, mas também de interpretar e produzir significados no contexto social em que se vive. Nesse sentido, Magda Soares (2024) destaca que alfabetizar é um exercício que vai além da decifração de símbolos e da aplicação de regras, pois demanda a compreensão e a expressão de sentidos de maneira reflexiva. Dessa forma, é essencial considerar a alfabetização como um processo que vá além da memorização mecânica com a finalidade de promover um aprendizado que desperte a consciência crítica e a reflexão.

No desenvolvimento de uma prática pedagógica alinhada a essa visão, é possível observar que o processo de alfabetização deve ser compreendido como uma interação dialética entre o leitor e o texto. Nesse sentido, construir uma base alfabetizadora reflexiva demanda uma abordagem que integre o significado do conteúdo à realidade do aluno, possibilitando uma formação que valorize tanto o domínio técnico quanto a capacidade de análise crítica das informações lidas.

Segundo Magda Soares (2024) a alfabetização não se resume apenas em decifrar símbolos ou seguir regras, mas em compreender e expressar significados de maneira reflexiva. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de dois aspectos: a codificação e a decodificação, além da compreensão e expressão de significados (Soares, 2024 p. 17-18). Dessa forma, a compreensão desses aspectos é essencial para que a alfabetização não se limite a um processo mecânico, mas que seja um caminho para uma leitura crítica e reflexiva.

A alfabetização deve integrar essas dimensões, significando que não basta que a pessoa consiga decifrar símbolos escritos ou dominar as regras ortográficas. É fundamental que a alfabetização promova também a capacidade de compreender e se expressar efetivamente por meio da escrita. Soares (2024) aponta que o processo deve ir além da tradução entre os modos oral e escrito, envolvendo a aprendizagem de um sistema que possui especificidades morfológicas e sintáticas. Esse entendimento amplia a noção de alfabetização, tornando-a um elemento para a formação de leitores críticos e autônomos.

Ademais, o conceito de alfabetização não é uniforme e pode variar conforme as características sociais e culturais de cada sociedade. Questões como a idade adequada para

alfabetização ou o tipo de abordagem necessária diferem em cada contexto, sendo influenciadas pelas funções que a escrita desempenha em cada grupo social. Soares (2024) destaca que a alfabetização é moldada por essas particularidades. Essa perspectiva reforça que a educação deve ser contextualizada, reconhecendo a diversidade das experiências sociais que moldam a aprendizagem. A UNESCO, ciente dessa questão, introduziu a ideia de alfabetização funcional, que enfatiza a relevância das práticas sociais associadas à leitura e à escrita.

Conforme observa Soares (2024), letramento é um conceito relativamente novo que surgiu nas discussões educacionais e linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu aparecimento reflete a necessidade de definir e nomear práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, que vão além do simples conhecimento do sistema alfabético e ortográfico, tradicionalmente associado ao processo de alfabetização e ao aprendizado inicial da língua escrita.

Aqui, evidencia-se que o letramento não é um complemento da alfabetização, mas uma extensão que enriquece a formação do sujeito na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são processos interligados. Soares (2024, p. 64) explica que “[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita.”. Portanto, compreender a relação entre alfabetização e letramento é crucial para a formação integral do estudante, ressaltando a importância das práticas sociais no processo educativo.

Luzia de Maria Rodrigues Reis (2002) também reflete sobre a evolução do conceito de alfabetização. No passado, a preocupação se limitava ao ensino das primeiras letras, considerando-se alfabetizado aquele que conseguia assinar seu nome. Hoje, a exigência é maior, pois as empresas procuram profissionais capazes de ler e compreender textos complexos e de tomar decisões. A autora afirma que:

Empresas contemporâneas necessitam de profissionais que tenham ótimo desempenho de leitura, não para que sejam capazes de ler e decodificar manuais de instrução de máquinas sofisticadas; necessitam de pessoas que não se limitem à execução passiva de normas e atitudes mecânicas, mas que saibam pensar, interagir com situações novas e habitualmente tomar decisões (Reis, 2002, p. 20).

Assim, a habilidade de leitura se torna um diferencial no mercado de trabalho, destacando a necessidade de formar indivíduos críticos e autônomos. A leitura, portanto, vai além da decodificação. Luzia de Maria Rodrigues Reis (2002, p. 21) enfatiza que ler é ser

questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía.

Esse aspecto reforça a ideia de que a leitura é um diálogo contínuo entre o leitor e o texto, contribuindo para a construção do conhecimento. Ela ressalta, ainda, que atribuir significado a um texto é um processo individual, que depende das experiências de cada leitor. Segundo a autora, “[...] um texto só se completa com a leitura. E, a cada leitura, atualiza alguns de seus significados. Toda leitura de um texto é, portanto, individual, porque individuais são as experiências de cada um.” (Reis, 2002, p. 22).

Portanto, cada leitor traz suas vivências e conhecimentos ao interpretar um texto, o que enriquece o processo de leitura e formação. Nesse contexto, cada nova leitura contribui para a formação de leitores mais analíticos, como observa Luzia de Maria Rodrigues Reis (2002, p. 22): “[...] os níveis de leitura variam dependendo da experiência anterior de quem lê. [...] A cada novo texto que lemos, a cada novo conhecimento que adquirimos, a cada experiência que vivemos, melhores leitores nos tornamos.”.

Esse processo contínuo de aprendizagem demonstra que o desenvolvimento da habilidade de leitura é dinâmico e diversificado. Por outro lado, Cosson (2014, p. 26) aponta que “[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo do letramento literário na escola.”. Para que o letramento literário seja eficaz, é essencial ir além de uma abordagem puramente mecânica da leitura e promover uma compreensão crítica. Cosson (2014) destaca, ainda, que o letramento literário não se resume à habilidade de ler e escrever, mas engloba a assimilação de práticas sociais que se relacionam à escrita, pois não se trata somente da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas também da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Acrescento que o letramento literário vai além da capacidade de ler literatura: envolve a capacidade de se apropriar do texto por meio da experiência estética³, implica a fruição.

Dessa forma, fica claro que a prática da leitura e escrita precisa ser integrada em contextos sociais mais amplos além do ambiente educacional, conectando o processo de aprendizagem com a vida cotidiana. O papel do educador, nesse contexto, vai além do ensino técnico do código escrito. É sua responsabilidade desenvolver a competência leitora dos

³ Zilberman (2015, p. 163) assim define a experiência estética: “Fruto do relacionamento da obra e o leitor, é o aspecto fundamental de uma teoria fundada na recepção. Compõe de três etapas interrelacionadas: a *poiesis*, pois o receptor participa da produção do texto; a *aisthesis*, quando este alarga o conhecimento que o destinatário tem do mundo; e a *katharsis*, durante a qual ocorre o processo de identificação (v.) que afeta as possibilidades existenciais do leitor.”.

alunos, mesmo em ambientes que podem não oferecer os recursos adequados para um ensino efetivo. O aprimoramento das habilidades de interpretação é crucial para que a leitura literária transcenda o entretenimento e contribua para a formação integral do indivíduo. Assim, o letramento literário se configura como um caminho para viver melhor, permitindo que os estudantes se tornem cidadãos mais críticos e participativos na sociedade.

Por sua vez, Frank Smith (1994 *apud* Reis, 2002) observa que no ambiente escolar prevalece a ideia de que a leitura se limita à “aquisição de informações”, como se o texto fosse apenas um canal de transmissão de dados entre o escritor e o leitor. Contudo, ele ressalta que, na maioria das vezes, a leitura é motivada mais pela busca de experiências e prazeres que essa prática proporciona, indo além de simplesmente buscar informações. A distinção entre informação e experiência é fundamental para compreender o verdadeiro valor da leitura. Smith (1994 *apud* Reis, 2002) enfatiza que a leitura deve ser vista como uma oportunidade de enriquecer e acumular experiências, o que é essencial para a formação do ser humano. Ele define a experiência como algo que não pode ser medido ou facilmente definido; é a condição de estar vivo, de criar, explorar e interagir com diferentes mundos. Assim, ler um texto sobre uma tempestade não substitui a vivência real de estar em uma tempestade, mas ambas são experiências significativas.

Além disso, Smith (1994 *apud* Reis, 2002) pontua que a leitura de obras literárias de qualidade pode aguçar a sensibilidade e capacitar o leitor a ponto de sentir e compreender as dores do outro. Essa conexão emocional com a leitura resulta em aprendizagens valiosas, independentemente do tipo de experiência. Diante desse cenário, a escola, ao se propor a preparar os alunos para a vida social, não pode se restringir a proporcionar apenas um entendimento básico dos signos da língua escrita, mas deve empenhar-se em formar leitores críticos e reflexivos.

A esse respeito, Cosson (2014, p. 26) afirma que “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. A ideia defendida aqui não é a de que existe uma única maneira de ler um texto literário, como muitas vezes ocorre dentro da escola, mas que esse ambiente seja um meio que facilite a leitura fora de seus domínios.

A escola deve, também, trabalhar com a ideia de que ler pode até ser um ato solitário, mas que existem outras formas de leitura que destacam a entonação de voz, por exemplo, fazendo com que a leitura possa ser ouvida de maneira prazerosa, atrativa e instigante.

Para isso, é necessário encontrar uma maneira de explorar os textos literários com qualidade, despertando reflexões e gerando emoções, para que assim os alunos possam evoluir como seres humanos e a leitura não seja apenas um processo de decodificação de matéria escrita. Como mencionado anteriormente, é essencial que a leitura vá além do simples ato de ler. Nessa perspectiva, são envolvidos sentidos entre o escritor, o leitor e toda a sociedade em que estão inseridos, gerando partilhas de visões de mundo referentes ao tempo e ao espaço, permitindo-nos o contato não apenas com nosso próprio universo, mas também com o mundo do outro.

Ao encontro do que foi refletido, Cosson (2014, p. 27) corrobora da seguinte maneira:

O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa.

Assim, é preciso estar disposto a compreender o próximo, pois a leitura traz a possibilidade de diferentes formas de ler o mundo, entendendo-se que um texto é constituído por muitos sentidos e “vozes”.

Segundo Cosson (2014, p. 28), “Há também a ideia de que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários. Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los”. Novamente, é importante refletir que a leitura não é algo tão individual que não poderia ser compartilhada, pois isso seria aceitar o nosso próprio fracasso como seres humanos pelo simples fato de que a nossa linguagem é o que nos diferencia das outras espécies.

A leitura literária não deve ser encarada como uma atividade individual que não pode ser compartilhada, pelo contrário, é por meio do diálogo que ela nos favorece perante o nosso círculo de convívio, provocando um efeito de proximidade e colaborando à inserção social.

Cabe, ainda, ressaltar que ninguém nasce sabendo ler, mas aprendemos a praticar a leitura assim como aprendemos qualquer outra habilidade. Em um texto anterior ao de Cosson, Lajolo (1993, p. 9) observa que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola [...]”, assim, é possível enfatizar que essa instituição tem importante papel para a formação do estudante leitor.

A escola que se concentra apenas em ensinar os alunos a preencher fichas de leitura, priorizando questões conteudistas, pode não valorizar plenamente a beleza e a magia das

obras literárias. Nesse sentido, Lajolo (1993, p. 9) ressalta que “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor [...]”. São justamente essas questões que formam um leitor atento e crítico, capaz de compreender obras complexas e toda sua forma estrutural de transmitir mensagens profundas mediante as palavras empregadas de maneira articulada, podendo provocar em nós uma transformação em relação à nossa própria existência e à existência do nosso semelhante.

No que tange ao papel da escola para a formação do aluno leitor, é essencial destacar a importância do trabalho do professor. De acordo com Cosson (2014, p. 29):

[...] cumpre não esquecer as ponderações de Lúgia Chiappini Leite em *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983). Para ela, o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Para formar leitores capazes de vivenciar a força humanizadora da literatura, não é suficiente que a leitura seja tratada de maneira superficial, como muitas vezes ocorre nas escolas. O docente deve atuar de forma a enriquecer a formação leitora do aluno, ajudando-o a perceber a leitura como uma prática essencial à vida. Para isso, o professor pode promover discussões profundas sobre os textos, a curiosidade, incentivar a interpretação crítica, relacionar as obras literárias com a realidade dos alunos e proporcionar um ambiente que valorize a troca de ideias e a expressão pessoal. Além disso, atividades que conectem a leitura a outras formas de arte, como teatro e cinema, podem enriquecer essa experiência, tornando a literatura mais acessível e significativa para os estudantes. Segundo Souza e Machado ([2014], p. 2), “O texto literário, no ambiente escolar, não deveria ser utilizado como pretexto para outras atividades e integrar o livro didático, promovendo a visão de que este é enfadonho, desinteressante e sem importância [...]”.

É preciso aprofundar essa leitura, interpretar, relacioná-la com o ambiente que nos cerca. Uma leitura que se distancia do modelo simplista é o que pode desenvolver o letramento literário do aluno, e a escola não é o único local para que isso ocorra, mas primordial para que se inicie os primeiros incentivos.

A esse respeito, Lajolo (1993, p. 9) ressalta que:

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita.

Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

É difícil separar o mundo da leitura da leitura do mundo. Talvez a primeira parte esteja ligada ao mundo do papel impresso, da relação entre escola, professores e alunos, do livro didático, da formação do professor, das práticas escolares. Já a segunda parte, a leitura do mundo, encontra-se nas diferentes análises das leituras e suas diversas possibilidades de interpretação e compreensão da realidade.

Com efeito, Souza e Machado ([2014], p. 2) afirmam que:

[...] a instituição, por meio do livro didático, ignora que o leitor, além do plano educacional, vive no plano real de uma existência particular e concreta, estando sujeito às intempéries da vida, que não constam nos modelos idealizados dos livros didáticos, mas sim no arsenal literário.

É fundamental que a escola dê aos alunos a oportunidade de entrar em contato com obras literárias que apresentem um caráter estético e sejam capazes de proporcionar uma vivência de histórias e experiências únicas. Através da imaginação, os alunos têm oportunidade de se transportar para esses universos, algo que não é possível com recortes de histórias ou simples resumos.

A leitura pode ser vista como uma interação rica entre a obra e o leitor. Conforme destaca Cosson (2014, p. 40), “[...] trata-se de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto [...]”. Para que essa interação ocorra de maneira eficaz, é necessário seguir alguns processos lineares.

O primeiro desses processos é a antecipação, que envolve uma série de procedimentos didáticos, como a apresentação do título e a discussão dos temas que podem ser explorados na narrativa. Esse momento inicial permite que o leitor faça inferências antes de começar a leitura, reconhecendo que não abordamos todos os gêneros literários da mesma forma.

O segundo procedimento é a decifração, que acontece por meio da leitura compartilhada, com perguntas e respostas sobre termos, expressões e vocábulos. Quanto mais habilidoso o leitor é no domínio das palavras e da escrita, mais fácil se torna a decifração do texto. Assim, leitores mais experientes tendem a decifrar as obras com mais fluidez.

Por fim, a última etapa é a interpretação, que envolve a troca de experiências individuais e se revela como um processo abrangente. Essa etapa, de acordo com Cosson (2014), resulta das relações entre o leitor e o texto, estabelecendo um diálogo que inclui o autor, o leitor e a comunidade.

O ato da interpretação é o momento de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, promovendo o letramento literário nos leitores por meio da análise literária, tendo em vista que a leitura num primeiro momento pode ser oral. No segundo momento, é a fase de dialogar sobre o texto e, por fim, alcançar uma possível interpretação por meio de análises literárias.

De acordo com Cosson (2014, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Assim, compreende-se que ler é uma troca e a escola precisa trabalhar a análise literária ensinando seus alunos a interpretar adequadamente os textos que os rodeiam. Uma interpretação possível implica desenvolver habilidades de argumentação e diálogo, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e compreensões de forma fundamentada. Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental para orientar os alunos nessa prática, promovendo discussões e atividades que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico, essenciais para uma leitura mais profunda e significativa.

A leitura pode ser vista como um processo que busca responder às perguntas do leitor. A análise literária funciona, nesse contexto, como uma forma de comunicação que estabelece conexão entre a obra e quem a lê. Esse tipo de leitura exige uma atenção especial, pois exige a exploração de diversos aspectos da narrativa, o que permite ao leitor apreciar sua beleza e complexidade. Quando a análise é bem feita, o leitor consegue descobrir a profundidade que habita nas obras literárias. Assim, é essencial fomentar essa prática, enriquecendo a experiência de leitura.

Diante disso, cabe ao professor explorar em sala de aula todos os recursos utilizados nos textos para que os possíveis sentidos sejam explorados pelos alunos, bem como para que, em sociedade, sejam formados leitores que percebam a força humanizadora da literatura, compreendendo que não basta apenas ler, mas é preciso analisar, interpretar e desenvolver a crítica diante da prática leitora.

3 MIA COUTO E AS MARCAS DA IDENTIDADE DE MOÇAMBIQUE NA LITERATURA

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE

O passado se manifesta em diversos momentos históricos e é frequentemente revisitado pela literatura, ajudando-nos a compreender a sociedade de uma determinada época. Essa forma de arte possibilita reflexões não apenas sobre os eventos que ocorreram, mas também sobre os motivos que fazem certas situações perdurarem nas memórias das gerações.

As lutas pela independência de países que foram colônias estão presentes em diversas obras literárias. O processo de descolonização é sempre marcado por lutas e sofrimentos, e, para compreender o presente, é preciso voltar ao passado, buscando o entendimento desses tempos que muitas vezes são sombrios. A maneira como enxergamos o passado, de acordo com Said (1995), moldará a nossa compreensão sobre o presente, por isso, historicamente, o que já se passou é muito importante para as pessoas.

Recorrer ao passado é uma maneira comum de interpretar o presente, e isso nos leva à reflexão sobre a importância de compreender se o que ocorreu no passado reflete em situações da sociedade que marcam os dias atuais. É importante destacar que, ao compreendermos o passado, não conseguimos dissociá-lo do presente, pois ambos se completam mutuamente, coexistindo de forma interligada. Sendo assim, de acordo com Said (1995), a maneira como elaboramos ou demonstramos o passado molda nossa percepção sobre o presente.

Durante um longo período, Portugal dominou diversas regiões em África, entre as quais Moçambique, que, segundo Mondlane (1976), era o local onde se encontrava a maior população em relação aos outros países em África durante a chegada dos portugueses no ano de 1498, com a ideia principal de abrir rota para a Índia. Visentini (2012, p. 89) reforça que “[...] a ‘descoberta’ da atual região de Moçambique por parte dos portugueses deu-se em 1498, iniciando a longa presença europeia no litoral africano [...]”.

Ao chegar a Moçambique, em 1498, Vasco da Gama tinha como principal objetivo abrir uma rota mais segura para a Índia, em substituição à arriscada rota terrestre do Oriente Médio, que era a utilizada até então. Essa expedição foi ordenada pelo rei de Portugal, que buscava novas alternativas comerciais. Desse modo, os portugueses se satisfizeram por anos com os postos de abastecimento que estabeleceram ao longo da costa africana.

Os portugueses estiveram em Moçambique por mais de 450 anos, durante os quais controlaram politicamente o país. Motivados pela inveja da riqueza e do poder dos árabes que dominavam a região, organizaram uma força de combate para conquistar uma posição de controle. Aproveitaram as rivalidades entre os diversos chefes, o que lhes permitiu alcançar o monopólio do lucrativo do comércio de marfim, ouro e pedras preciosas.

De acordo com Mondlane (1976, p. 18):

Nas cidades-estados, o desenvolvimento político estava muito atrasado em relação com o progresso material e cultural. Segundo o Prof. James Duffy: A unidade política era um fardo transitório. Cada príncipe local defendia a independência política e comercial, e não existia nenhuma nação africana oriental, embora as cidades mais fortes dominassem por vezes os seus vizinhos mais fracos.

Embora os portugueses tenham sido beneficiados por várias situações comerciais em Moçambique, nunca conseguiram impor um controle político duradouro, exceto em uma faixa de território que se estendia entre Cabo Delgado e a cidade-estado de Sofala. Em 1700, com a crescente influência islâmica nessas regiões africanas, soldados e mercadores portugueses foram expulsos de várias cidades onde haviam exercido forte controle.

No século XVIII, os portugueses não mediram esforços para conquistarem o controle da rica área de comércio entre Cabo Delgado e a bacia do Zambese, na tentativa de controlarem o fluxo das famosas minas de ouro do Monomotapa. Essas atividades dos portugueses afetaram as áreas conhecidas atualmente como a Zâmbia e o Zimbábue ou a Rodésia do Sul. Durante 200 anos, os lusitanos obtiveram riquezas por meio do controle que exerciam sobre o comércio que vinha do interior em direção às cidades-estados da região costeira e ao exterior.

Nos séculos XVII e XVIII, o domínio português estava consolidado nas regiões norte e centro de Moçambique. Nesse contexto, foram introduzidos missionários católicos, primeiramente dominicanos e, depois, jesuítas que levaram a cristandade para a África Oriental (Mondlane, 1976, p. 19). No entanto, o sucesso do esforço missionário enfrentou sérios desafios ao longo do século XVIII, em grande parte devido à corrupção que permeava a aliança entre a Igreja e o Estado nas atividades comerciais, religiosas e políticas.

Além disso, segundo Mondlane (1976), nesse período de sofrimento para o povo moçambicano, os portugueses controlavam um comércio lucrativo, favorecido pela presença de pedras preciosas na região. Essa riqueza comercial, por sua vez, contribuiu para a consolidação do poder português, mas também trouxe à tona as tensões e os conflitos que marcaram a relação entre colonizadores e a população local.

Na Conferência de Berlim⁴ ocorreu a partilha da África entre as principais potências europeias, e Portugal teve que se apossar e controlar os territórios que lhe haviam sido atribuídos. Para tanto, segundo Mondlane (1976), recorreu a todos os meios conhecidos na história da conquista colonial, inclusive à infiltração de mercadores portugueses disfarçados de homens de negócios, supostamente interessados na troca de mercadorias, que, depois de terem feito o reconhecimento do local, enviavam forças militares para que destruíssem qualquer resistência dos chefes locais.

Os portugueses utilizavam colonos brancos que fingiam precisar de terras para cultivar, no entanto, depois de atendidos pelos chefes nativos tradicionais, tomavam-nas e passavam a escravizar os hospedeiros africanos. Até os missionários portugueses foram usados como pacificadores entre os nativos mediante a fé cristã, e, enquanto isso, as forças militares portuguesas invadiam as terras e controlavam o povo.

De acordo com Mondlane (1976), no local onde os portugueses encontravam uma autoridade mais forte oferecendo resistência à conquista europeia, eles agiam com mais cautela, servindo-se de formas mais amigáveis, conseguindo, dessa maneira, estabelecer contato com os estados africanos fortes com a pretensão de estabelecer relações diplomáticas. Assim que descobriam as fraquezas do governo local, partiam para o ataque, usando como desculpas provocações ou a proteção aos colonos ou missionários brancos.

Dessa maneira, justifica-se a guerra contra Gaza, último dos impérios tradicionais de Moçambique, iniciada em 1895 e encerrada três anos depois com a morte do general Magigwane Khosa. Um dos episódios dessa guerra, determinante para as pretensões dos colonizadores, foi a captura, em dezembro de 1895, e deportação do imperador Gungunhana para Portugal e, em seguida, para a Ilha Terceira dos Açores, onde veio a falecer alguns anos depois.

Um dos homens mais influentes na orientação quanto à pacificação foi António Enes. O Comissário Régio de Moçambique de 1894 a 1895 estava rodeado por um grupo de militares que o seguiam na carreira da administração, dentre os quais se encontrava Mouzinho de Albuquerque, tido como herói colonial em Lisboa pela sua campanha contra Gungunhana e que sucedeu António Enes como comissário régio, escrevendo um livro sobre a colônia recém-dominada, Moçambique, em 1896.

Os homens mencionados eram educados em regimes militares e também portugueses patriotas dedicados que reagiram com indignação às humilhações de Portugal por outras

⁴ Reuniões realizadas entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885.

potências coloniais. Sendo assim, a postura de António Enes foi firme e prática, pois, nessa perspectiva, as colônias precisavam ser úteis a Portugal. Para que isso ocorresse efetivamente, era necessário estabelecer um sistema administrativo forte para consolidar as conquistas e dar sequência na exploração econômica.

Portanto, para Enes, os africanos tinham de ser orientados para atenderem aos objetivos de Portugal: “[...] se não aprendermos a fazer trabalhar o preto, se não tirarmos proveito do seu trabalho, dentro de pouco tempo seremos obrigados a abandonar a África a alguém que seja menos sentimental e mais prática do que nós [...]” (Mondlane, 1976, p. 23).

O governador-geral era o responsável por exercer o poder na capital de Moçambique, no Norte, e, mais tarde, Lourenço Marques, no Sul. Abaixo do governador-geral existiam vários governadores de província, intendentos de distrito e chefes de posto que controlavam a vida cotidiana de milhares de africanos.

Para reestabelecer uma limitada autoridade tradicional, o governo português nomeou alguns chefes africanos, mas com poderes limitados para não desafiar o homem branco. Os chefes africanos deviam obediência aos chefes de posto.

Depois de terem estabelecido o poder político e administrativo e tendo entregado à Igreja Católica a responsabilidade de pacificação espiritual dos povos, o governo português distribuiu os recursos naturais do país a vários setores econômicos interessados.

Os recursos naturais concentravam-se em terras cultiváveis: nos portos naturais da Beira, Lourenço Marques e Nampula; os cinco maiores rios da África oriental situados em Moçambique; todas as espécies de madeiras, plantas da borracha e palmeiras; animais selvagens para pelaria e chifres; pescarias; e, além de tudo isso, uma grande força de trabalho.

De acordo com Mondlane (1976, p. 24):

O Governo Português entregou grandes terras a companhias estrangeiras, que não só adquiriram direitos sobre os recursos naturais, mas tinham também o direito de controlar directamente as vidas de todos os africanos que viviam nessas áreas. Consequentemente, vastos territórios das zonas central e norte de Moçambique acharam-se, dentro de pouco tempo, com uma justaposição de governos: a autoridade colonial portuguesa, representada pelos governadores, administradores e chefes de postos; e as companhias concessionárias locais, que tinham amplos direitos de forçar todos os homens válidos, e por vezes mulheres e crianças também, a trabalhar nas suas plantações, mediante um pagamento nominal.

No início havia três grandes companhias: a de Moçambique, a do Niassa e a da Zambézia, todas com a aprovação e estímulo do governo português. Cada uma tinha uma porção enorme de território de onde podia extrair e explorar os recursos agrícolas e minerais. As companhias possuíam ainda o monopólio do comércio, da construção, da exploração de

minas, dos serviços postais e do direito de transferir propriedade. Além disso, tinham o direito exclusivo de impor impostos – era justamente assim que possuíam poder sobre as populações locais – e esse, segundo Mondlane (1976), era o seu meio de obter mão de obra.

O recurso das companhias era uma parte portuguesa e outra estrangeira, portanto a finalidade da exploração não era a de desenvolvimento da população, logo, não visava a construção de hospitais ou escolas para o bem-estar da população. Essas companhias, embora não gerassem grandes lucros, conseguiam estabelecer um padrão que visava o futuro, com uma cooperação entre as empresas que administravam com o mesmo objetivo: garantir o lucro para as companhias e a submissão das populações locais. Com o passar do tempo, novas companhias, em sua maioria estrangeiras, surgiram com o intuito de construir portos e ferrovias, facilitando a exploração de minerais no Sul. No entanto, os lucros esperados não se concretizaram, levando os estrangeiros a perderem o interesse nas operações.

Os diversificados recursos minerais de Moçambique ainda não tinham sido descobertos, portanto a “vizinha” África do Sul, com a rica quantidade de ouro e outros metais era mais atraente. O lucro principal ainda continuava a ser a terra.

No momento de expansão portuguesa, as terras em Moçambique pertenciam à população africana que vivia na região, com exceção, por exemplo, do vale do Zambese, que já tinha sido tomado pelos prazeiros. Ao final da década de 1890, as três companhias se apropriaram de muitas terras para plantações lucrativas, como as do açúcar, sisal e algodão.

Em 1901, criou-se uma política de solos em que as propriedades não privadas passavam a ser propriedades do Estado. Isso significou que as terras ocupadas pelos africanos não eram vistas como privadas, então todo o território possuído e cultivado pelos africanos passou a ser controlado pelo governo.

Na primeira fase de desenvolvimento da colônia, a agricultura e o minério deram pouco lucro, no entanto um recurso tido como muito lucrativo era a mão de obra. A exploração da mão de obra foi fundamental para o desenvolvimento da colônia.

O tráfico de pessoas escravizadas no período pré-colonial foi fonte de grande riqueza para Portugal e os prazos se inspiraram no comércio de escravos. Em 1836, foi decretada a proibição do tráfico de escravos, mas o negócio continuou a vigorar com um único diferencial: os escravos, a partir de então, eram designados por mão de obra emigrada livre, caso fosse necessário. Em 1854, criou-se o estatuto de liberto, conhecido também como homem livre, mas de fato isso só servia para não chamar o escravo por esse termo, pois o liberto permanecia vinculado por sete anos a várias restrições que não eram muito diferentes da escravatura.

Em 1875, o sistema de escravatura foi abolido; contudo, mesmo após essa mudança, os ex-escravos ainda foram obrigados a cumprir um contrato de dois anos sob o sistema de semiabolição. Infelizmente, essa condição levou os colonos a acreditarem que os escravos libertos poderiam continuar a ser usados como se ainda estivessem no período da escravidão, o que permitiu a continuidade da exploração mesmo após o fim formal da escravatura.

Somente em 1899 foi instituído um decreto que sancionou a transição entre escravatura e trabalho forçado. Naquele contexto, de acordo com Mondlane (1976, p. 28):

[...] todos os nativos das províncias ultramarinas portuguesas estão sujeitos à obrigação, moral e legal, de tentar obter através do trabalho os meios que lhes faltam para subsistir e melhorar suas condições sociais. Se o trabalhador não o fizesse por iniciativa, o Governo podia intervir, forçando-o, mediante contrato, a entrar no serviço governamental ou particular.

De acordo com Mondlane (1976), era fácil obter mão de obra barata no regime de trabalho forçado, haja vista que poucos eram os empregos em que os salários atraíam os africanos de livre vontade. Ademais, o decreto abrangia grande parte da população, pois só estariam isentos os africanos que possuíssem grandes e produtivas extensões de terra. Desse modo, o africano, além de despossado do poder político e de sua terra, perdeu o controle básico de seus direitos e foi obrigado a renunciar à sua própria vida, sendo forçado a ser tratado virtualmente como escravo e a abandonar sua casa e família para trabalhar em qualquer lugar, por longas horas e um salário miserável.

Para Mondlane (1976), diante do cenário, no período de 1890 a 1910, as principais estruturas do colonialismo português eram distribuídas da seguinte maneira: administração autoritária, aliança com a Igreja Católica, uso de companhias, trabalho forçado e grande exportação de trabalhadores para a África do Sul.

Ainda no que concerne ao trabalho, cabe salientar o papel do sistema de prazos, posto em vigor nos séculos XVII e XVIII, na implementação do trabalho escravo. Os prazeiros eram os colonos e proprietários portugueses e goeses que, de forma semelhante aos senhores feudais europeus, tomavam posse dos africanos que ficaram dentro dos seus domínios territoriais. O destino dos africanos, no entendimento de Mondlane (1976), era equivalente ao dos escravos, pois os prazeiros geralmente controlavam distritos inteiros de acordo com suas vontades, seguindo suas próprias leis e pagando vassalagem ao rei de Portugal ocasionalmente.

Segundo Mondlane (1976, p. 20):

Missionários dominicanos e jesuítas também possuíam vastas terras, administrando-as como qualquer prazeiro, cobrando impostos por cabeça e, logo que a escravatura se tornou rendosa, negociando em escravos. As grandes companhias, como a do Niassa e a de Manica e Sofala, desenvolveram-se a partir do sistema de prazos. O sistema das companhias concessionárias portuguesas, que estereotipam as principais empresas económicas do colonialismo português, foi provavelmente buscar as suas subtilezas ao sistema dos prazos deste período.

De acordo com Mondlane (1976), a corrupção no sistema dos prazos era absurda, então, na terceira década do século XIX, o próprio governo português sentiu-se obrigado a reprová-lo. O descaso por pessoas e propriedades era visível e os senhores feudais negreiros levavam um número exagerado de africanos para fora do continente

O sistema de prazos além de explorar a agricultura vista por eles como pouco rentável, no início do desenvolvimento da colônia, também explorava a mão de obra, isto é, o trabalho escravo que gerava mais lucros, pois “[...] no período pré-colonial, o tráfico de escravos tinha sido a grande fonte de riqueza de Moçambique, e os prazos tinham-se baseado no negócio de escravos [...]” (Mondlane, 1976, p. 26).

A esse respeito, Cabaço (2007, p. 32) corrobora ao afirmar que:

O emergente capitalismo industrial europeu lançou uma ofensiva contra a prática da escravatura e introduziu modificações na estratégia da colonização. As elites africanas viram mudaram-se acordos e alianças e assistiram ao aliciamento de novos colaboracionistas locais que reforçavam a burocracia dos invasores. Sentindo em perigo os seus interesses e os equilíbrio institucional penosamente atingido na fase mercantilista escravista do contato com os europeus, organizaram formas de resistência à ocupação dos seus territórios [...].

Os moçambicanos tornaram-se resistentes ao trabalho escravo provocando revolta na população de modo geral e, com o crescimento da produção industrial no mundo, surgiu também a ideia de “trabalho livre”, isto é, o trabalho que ficou conhecido como assalariado.

Nesse contexto, Cabaço (2007, p. 63) declara que:

Essa conjuntura deu visibilidade aos genuínos ideias humanistas que se opunham ao tráfico humano e permitiu o crescimento da sua influência, facilitado pelo interesse da burguesia industrial. Em 1807 a Inglaterra proclamou a abolição do tráfico escravista e criou o “Instituto Africano” para fiscalizar, à escala internacional, os infratores.

Assim, como afirma Cabaço (2007), naquele momento Portugal estava debilitado e economicamente dependente da Inglaterra, o que o levou a aceitar, mesmo que relutantemente, um acordo que limitava o comércio humano nas colônias ultramarinas. Em 1869, um decreto libertava os escravos em todo o império português; no entanto, mesmo

diante dessa determinação, a situação persistiu nas possessões portuguesas até abril de 1899, quando começou a ser substituída por regimes laborais que incluíam o trabalho forçado.

Segundo Cabaço (2007), o tráfico em Moçambique atingiu o seu máximo na primeira metade do século XIX. Os portugueses beneficiaram-se do fato de que a atenção dos britânicos, logo após a ilegalização desse comércio, estava concentrada no controle das rotas atlânticas, de maneira que a Inglaterra acabou negligenciando o Oceano Índico.

De acordo com Cabaço (2007, p. 64), “[...] a ambiguidade legislativa permitiu que o comércio escravista nas costas de Moçambique continuasse até a alvorada do século XX, protegido e agenciado por altos funcionários, por comerciantes portugueses e asiáticos [...]”. No século XX, os portugueses iniciaram a organização do seu sistema administrativo. Os anos foram passando e, no período de 1890 e 1900, o governo português conseguiu desenvolver de fato uma política colonial com efeitos práticos.

Conforme Cabaço (2007), o prolongamento das práticas escravocratas na África Oriental, que foi influenciada pelos portugueses, deixou fortes sequelas na sociedade Moçambicana, mesmo após 30 anos da sua independência. Os processos de independência de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Ilhas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe são recentes. Em Moçambique, a libertação foi possível graças à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), responsável por essa luta e que até hoje está no poder.

O principal dirigente da FRELIMO, fundada em 25 de junho de 1962, foi Eduardo Mondlane. A FRELIMO, num primeiro congresso, conseguiu reunir todos os patriotas moçambicanos, estabelecendo um objetivo de libertação nacional. Para isso, segundo Vissentini (2012), determinou algumas estratégias para alcançar esses objetivos:

A Frelimo lançou a luta armada em Moçambique em 1964, mas Eduardo Mondlane foi assassinado, em 1969, por agentes da PIDE – a polícia portuguesa. Para seu posto como novo dirigente da Frelimo foi nomeado Samora Machel, o qual viria a conduzir com sucesso a luta armada em Moçambique, tornando-se seu presidente depois do país ter-se tornado independente de Portugal, em 1975 (Visentini, 2012, p. 91).

Samora Machel representava a ala militar da FRELIMO e liderou o movimento de libertação nacional em Moçambique por meio de uma estratégia de resistência ao domínio colonial português, incorporando elementos essenciais da identidade africana, especialmente moçambicana. Essa identidade foi profundamente marcada pela luta contra a dominação externa e pela valorização das culturas e tradições locais, reforçando o desejo de autodeterminação. Os primeiros combatentes moçambicanos foram treinados na Argélia e

receberam o suporte militar necessário, o que os alinhou ideologicamente com outros países africanos que também conquistaram a independência por meio do uso de armas. As primeiras ações da FRELIMO ocorreram em 25 de setembro de 1964, com ataques a alvos administrativos e militares na província de Cabo Delgado, simbolizando o início de uma luta pela liberdade e pela restauração de uma identidade cultural e política que havia sido subjugada pelo colonialismo.

Segundo Visentini (2012, p. 92):

[...] a capacidade militar portuguesa era bem maior do que a moçambicana, tanto em quantidade de homens quanto em recursos a serem gastos com a guerra; contudo, havia muitos problemas para Portugal: a população moçambicana era, em sua maioria, hostil aos portugueses; a Frelimo era composta por moçambicanos, ao passo que o exército português era composto por um efetivo estrangeiro lutando em território desconhecido; e a luta em Moçambique, assim como em outras colônias portuguesas, tornava-se um problema interno para o governo de Portugal [...].

Mesmo diante das vantagens de estar à frente em questões de recursos e exército, Portugal começou a se desestabilizar diante da força da FRELIMO, que ainda tinha uma vantagem: os soldados conheciam bem a região e não tinham tanta pressa quanto os de Portugal, então foram ganhando mais espaço.

Com relação às estratégias militares, os portugueses destacaram a construção de aldeamentos com o objetivo de controlar a população, deslocando-as de suas casas e aldeias. Logo após a morte de Eduardo Mondlane, os portugueses planejaram uma operação denominada de “nó górdio”, cujo objetivo era um grande cerco contra a FRELIMO, porém acabou não sendo bem-sucedida, pois, quanto mais espaço e apoio da população a FRELIMO conquistava, mais provocava, segundo Vissentini (2012), algumas fissuras no próprio movimento, ligadas principalmente à linha política que estava sendo processada na luta, divididas em linhas revolucionária e reacionária.

Assim, de acordo com Visentini (2012, p. 94):

[...] a Frelimo enfrentou problemas de coesão logo após sua criação. Os desentendimentos levaram, inclusive, a confrontos violentos entre membros do grupo, até que uma reestruturação, realizada em 1969, veio colocar fim às dissidências. Assim emergiu e se consolidou a liderança de Samora Machel, que conseguiu manter o movimento unido com o apoio de membros provenientes do sul de Moçambique e de uma rede internacional que reconhecia a legitimidade do partido.

Essas disputas internas prejudicaram o grupo, mas, com a reestruturação do partido, Portugal precisou adotar estratégias defensivas mais eficazes contra a guerrilha, embora isso

não tenha contribuído para a vitória deste país. A situação interna de Portugal foi um dos fatores que favorecem o fim da guerra, sendo favorável para a FRELIMO, já que, no ano de 1974, ocorreu a Revolução dos Cravos em Portugal, desencadeando uma instabilidade política com a troca do governo no país. Naquele momento, as autoridades portuguesas não concordavam mais quanto aos rumos que deveriam ser tomados em relação à disputa que ocorria em Moçambique e nas outras duas colônias, Angola e Guiné Bissau:

As divergências dentro do governo português abriram espaço para que a Frelimo chegasse até as cidades costeiras. A inconsistência das atitudes portuguesas criou um vácuo de poder em Moçambique, permitindo que a Frelimo expusesse suas reivindicações para encerrar o conflito (Visentini, 2012, p. 96).

Assim, a FRELIMO conquistou o poder em Moçambique, mas um grupo do norte da população discordava do domínio dessa organização, o que levou ao surgimento de outro partido ao país, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), que, apoiado pela Rodésia e pela África do Sul, enfrentaria a FRELIMO na Guerra Civil. De acordo com Visentini (2012, p. 98), “A guerra civil moçambicana, iniciada pouco tempo após a guerra de independência, levaria o país à beira do colapso pela destruição que ela iria provocar [...]”.

O surgimento da RENAMO se deu devido ao estremecimento das relações diplomáticas entre Moçambique e a Rodésia. Além disso, a economia moçambicana estava abalada pela fuga dos portugueses e pela introdução de políticas socialistas. Na época, o país sofria com portos paralisados, desaparecimento de turistas e danos causados pela guerra.

Com a formação do movimento RENAMO, a Guerra Civil em Moçambique teve início no ano de 1977. Os ataques da RENAMO eram extremamente brutais, com massacres à população do país.

A onda de violência que havia tomado conta de Moçambique estava trazendo consequências nefastas para o país, o que, em conjunto somando-se as falhas nas políticas governamentais e desastres naturais, empobreceu ainda mais a população e produziu levas de refugiados e deslocados rumo às cidades (Visentini, 2012, p. 103).

Todos esses fatores estavam contribuindo para a desintegração do Estado criado pela FRELIMO e todas essas dificuldades só foram amenizadas com a assinatura do Acordo de Nkomati, entre Moçambique e África do Sul, em 1984. O acordo de não agressão estabelecia que ambos os Estados deveriam interromper o apoio militar aos movimentos opositoristas no território oposto.

Mesmo depois de ser firmado o acordo entre os sul-africanos e os moçambicanos, a Guerra Civil em Moçambique se estendeu até o ano de 1992. Em 1990, ambos os movimentos estavam enfraquecidos pelas sequelas dos conflitos que envolviam a Guerra Fria e a seca que atingiu o país. Devido a isso, a RENAMO e a FRELIMO sofreram reformulações para não perderem o poder⁵, e, diante do cenário, o acordo de paz entre os dois partidos foi firmado em 1992. Na sequência, conforme Vissenti (2012), a Organização das Nações Unidas (ONU) teve um papel muito importante para a reconstrução do país.

3.2 MIA COUTO

Neste tópico, é apresentada a biografia do escritor Mia Couto, explorando seus caminhos pessoais e profissionais para evidenciar a relevância de sua obra em defesa de Moçambique e de seu povo. Além disso, destaca-se o papel da literatura como uma forma de arte que frequentemente aborda e reflete aspectos sociais significativos.

Mia Couto é um escritor que nasceu em Moçambique, na cidade da Beira, localizada na província de Sofala, uma das regiões mais populosas do país. É filho do jornalista e escritor Fernando Couto, que era emigrante português. Por influência do pai, escreveu e publicou aos 14 anos seus primeiros poemas no jornal *Notícias da Beira*.

Numa entrevista concedida ao Festival Literário Internacional de Paracatu (Fliparacatu), sediado no município de Paracatu, em Minas Gerais, Mia Couto falou sobre a paixão pela literatura:

[...] o nascimento da literatura dentro de mim quando eu ainda era um menino longe de ter a possibilidade de ler um livro, mas já o encontrava no modo como a minha mãe e o meu pai me contavam histórias, aquele momento que, de repente, fazia que o mundo deixasse de existir (Pinheiro, 2023).

⁵ De acordo com Visentini (2012, p. 120-121), a frente de aspirações políticas da RENAMO e da FRELIMO optou por abandonar a plataforma marxista-leninista e por promover mudanças na Constituição. Do lado da RENAMO, o governo de Frederik de Klerk (que se tornou primeiro-ministro sul-africano em 1990) cortaria de vez o apoio militar fornecido ao grupo, reduzindo ainda mais sua capacidade ofensiva. Além disso, a situação em Angola também parecia promissora após a assinatura dos Acordos de Bicesse (1991), sendo que países como os Estados Unidos, Quênia e Zimbábue – que contribuíram militarmente para o conflito moçambicano – também manifestavam o desejo de pôr um fim à guerra civil. Com o afastamento acelerado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) durante a Perestroika, e o próprio colapso do socialismo na Europa, não havia alternativa senão negociar, buscando a sobrevivência da FRELIMO. Em 1990, os cooperantes soviéticos, alemães orientais e cubanos retiraram-se do país e milhares de estudantes e trabalhadores que se encontravam no Leste Europeu retornaram, causando um grave problema social. O Acordo Geral de Paz, firmado em 1992, possibilitou a realização de uma transição pacífica destinada à construção de instituições liberal-democráticas, tornando-se o ponto de partida de uma década que se mostraria mais próspera para Moçambique.

Para Daverni (2011), o espaço onde Mia Couto viveu contribuiu muito para a sua formação literária e humana, pois nesse local se concentrava uma cultura bastante diversificada, constituída por negros, brancos, indianos e outras etnias. Por herança paterna, Mia Couto cresceu com um sentimento de repulsa ao regime colonial e a qualquer outro tipo de violência, portanto, com a consciência de que não deveria ser indiferente ao sofrimento alheio, pelo contrário, deveria valorizar o ser humano.

No ano de 1971, com 17 anos, Mia Couto decidiu cursar Medicina e, para isso, mudou-se da Beira para Lourenço Marques. No entanto, quando estava no terceiro ano do curso recebeu um convite para fazer parte da FRELIMO. Segundo Laranjeira (2012, p. 58), Mia Couto fez parte da FRELIMO, que é um “[...] movimento nacionalista revolucionário que conduziu uma guerrilha em áreas remotas do país. Dois anos depois, abandonou, para se dedicar ao jornalismo [...]”, área em que atuou até o final da década de 1980. Inicialmente, foi convidado para ficar por pouco tempo como membro do movimento, no entanto ficou à frente da agência moçambicana de informação por 10 anos. Foi justamente participando das lutas pela independência de Moçambique que, segundo Daverni (2011), teve contato com muitas histórias referentes ao país.

Com a independência de Moçambique, em 1975, e a ascensão da FRELIMO ao poder, Mia Couto foi diretor da Agência de Informação de Moçambique (AIM), da revista semanal *Tempo* e do jornal *Notícias*.

Durante o período da guerra civil, a imprensa trabalhou acerca dos acontecimentos, e segundo Daverni (2011, p. 423), é inegável o papel fundador que desempenhou nos percursos histórico e literário dos países africanos colonizados que tiveram uma libertação tardia ao promover a organização da escrita em crônicas jornalísticas marcadas pelo apelo à conscientização político-social e, sobretudo, ao estilo literário.

Naquele momento histórico, era necessário oportunizar leitura ao público leitor por meio de uma linguagem clara e objetiva que pudesse representar de maneira eficaz a vida moçambicana.

De acordo com Daverni (2011, p. 423), “[...], o jornalismo foi um campo de atuação que proporcionou a Mia Couto recolher dados referentes ao seu espaço, os quais mais tarde modelarão suas personagens, imprimirão vida aos ambientes e, sobretudo, darão coerência ao seu fazer literário [...]”. Aqui reforça-se a ideia de que a vivência como jornalista foi fundamental para a formação literária de Mia Couto, pois pôde, além de estar em contato com a diversidade cultural de Moçambique, aprender com escritores experientes. Logo, com o

passar do tempo, ele desenvolveu sensibilidade social e aprimorou suas técnicas de criação literária.

Ainda de acordo com Daverni (2011), em 1985, Mia Couto voltou para a universidade, mas, dessa vez, para cursar Biologia, formação que o ajudou a compreender melhor seu povo e seu país. Por meio dessa graduação, tornou-se professor universitário e, por consequência, teve a oportunidade de conhecer diversos lugares, constituindo, dessa maneira, um amplo repertório para criar suas histórias.

Laranjeira (2012) destaca que, em pouco tempo, Mia Couto conquistou uma legião de fãs de todos os lugares do mundo por meio de seus textos criativos, poéticos e sensíveis, apresentando ao público leitor aspectos sobre a realidade de seu povo, com uma escrita inovadora. Sua entrada ao universo da escrita e da publicação ocorreu por meio dos jornais.

No início de sua carreira como escritor, as pessoas não o conheciam nem por fotografia, então chegou a ser confundido como “uma escritora negra”, pois o nome Mia parece ser feminino, além de o estilo de sua escrita ser marcado pelo imaginário, sensibilidade e graciosidade. Dessa maneira, segundo Laranjeira (2012), fez com que os leitores pensassem que só uma mulher poderia ter tais características na sua escrita.

Conforme Laranjeira (2012), o primeiro livro publicado por Mia Couto, intitulado *Raiz de orvalho*, foi uma antologia de poemas publicada em 1983. É importante salientar que até o momento da independência a poesia predominava sobre os gêneros romance, conto e dramático.

Era pela poesia, segundo Laranjeira (2012), que os escritores que pretendiam se aventurar na literatura começavam. Escrever romances seria uma consequência da experiência de escrita que já havia passado pelo calculismo e sabedoria do escritor. Dessa forma, começaram pela poesia as literaturas de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Mia Couto, bem como outros escritores da época e desses locais, também iniciou a escrita literária pela poesia, mas com um grande diferencial, pois desde sempre já desejava se tornar um escritor de romances, assim como de contos e crônicas.

Na mesma entrevista mencionada anteriormente, em que Mia Couto foi entrevistado pelo Fliparacatu, o autor fala sobre a escrita dos contos, destacando que: “O conto é como uma espécie de um pequeno romance, um romance condensado. Ele tem que ter, como a anedota, alguma coisa que surpreenda, que faça com que aquele que está a ler realmente perceba que existia um mundo ali, oculto, que de repente se revela [...]” (Pinheiro, 2023).

Para Mia Couto, o conto deve permitir que o leitor reconheça o mundo à luz da história apresentada, conectando-o à sua própria realidade. Suas histórias têm um impacto

significativo e positivo para nós, por essa razão ele é atualmente considerado o escritor moçambicano mais reconhecido internacionalmente, de acordo com Laranjeira (2012). Essa capacidade de impactar positivamente refere-se à forma como suas narrativas despertam reflexões e emoções profundas, incentivando uma nova compreensão da vida e da sociedade. O autor é tido como um dos melhores do século XX, possuindo traduções em várias línguas, dentre elas francês, inglês, alemão, italiano, espanhol. Tornou-se um escritor extremamente prestigiado em Portugal e seus livros têm várias edições, além disso possui uma legião de fãs, sendo uma figura admirada e respeitada em diferentes lugares. Assim, torna-se um intelectual que vem contribuindo para a formação humanizada dos seus leitores.

Segundo Said (2005), o intelectual, ao assumir uma postura crítica e expressá-la por meio da escrita, pode abordar questões que requerem reflexão, muitas vezes silenciadas nas conversas cotidianas. Nesse contexto, é importante salientar que o intelectual não é um funcionário ou empregado totalmente comprometido com ideias políticas de um governo ou de uma associação, mas um indivíduo que pode apoiar causas e defender ideias por escolha própria por julgá-las coerentes com valores e princípios nos quais acredita.

Segundo o autor, para manter a independência intelectual, o melhor caminho é manter uma atitude de amador ao invés de profissional, pois como amador podemos nos envolver em diversos compromissos que vão além daqueles que faríamos se fôssemos profissionais de uma só área. Assim, o intelectual deve ser aquele que luta contra os que não apoiam a diversidade, a liberdade de expressão, a opinião, etc.

De acordo com Said (2005), os intelectuais contemporâneos chegam à conclusão de que, para defenderem os direitos básicos da justiça humana, devem fazê-lo para todos, e não apenas para um pequeno grupo, ou só para sua própria nação ou cultura. No entanto, o grande entrave para o intelectual tem sido fazer com que essas noções se relacionem de fato com situações concretas, pois existe uma distância enorme entre o discurso de igualdade e justiça e a realidade.

Para Said (2005), é importante que os intelectuais se ocupem da crítica aos poderes constituídos e autorizados da sociedade, responsáveis pelos cidadãos, quando exercidos numa guerra de maneira desproporcional e imoral, provocando a discriminação, a repressão e a crueldade coletiva. Sendo assim, a função do intelectual é propagar a verdade, a justiça e a paz, sem que, para isso, tenha de ser exaltado. Sua voz é solitária, mas tem força porque se associa livremente a um movimento, às aspirações de um povo, à busca de um ideal comum. Nesse contexto, é de suma importância o trabalho dos intelectuais, inclusive da literatura, a favor do bem da sociedade.

Podemos dizer que a voz literária de Mia Couto, intelectual comprometido com a justiça social, associa-se às aspirações, ao modo de ser do povo moçambicano, de maneira que em seus textos é possível vislumbrar a identidade de Moçambique. Referente aos seus textos, segundo Laranjeira (2012, p. 59), o que os tornam atrativos é que:

Antes de mais, a inovação linguística, que se verifica, como foi dito, na criação de neologismos muitos engraçados: veja-se o título do último romance, *Jesusalém*, aglutinação de duas palavras, Jesus + Além, confundindo o leitor com “Jerusalém”, aliás título do romance de um jovem e também traduzido escritor português, Gonçalo M. Tavares. Associado à graciosidade da criação de novas palavras, Mia Couto constrói um discurso que, por vezes, leva o leitor a pensar que se trata de pura oralidade.

O escritor afirma que são inspirações para suas obras o escritor brasileiro Guimarães Rosa, autor de *Grande sertão: veredas*, e o angolano José Luandino Vieira, autor de *Luanda*. Isso se confirma nas criações dos neologismos, na reprodução das falas populares, na ternura e compreensão dos ambientes e das personagens, mostrando, assim, um enraizamento na cultura e nos hábitos locais e ancestrais.

É muito comum, nas narrativas de Mia Couto, a presença da dialética entre o velho e o novo, o local e o extralocal, o embate entre a modernidade e a tradição. Em uma entrevista concedida à Vera Maquêa (2005, p. 208), Mia Couto fala sobre a modernidade, afirmando que:

É preciso fazer um bocadinho o caminho com duas pernas: tem que ter um pé na tradição e outro pé na modernidade. Só assim se chega a um retrato capaz de respeitar as dinâmicas e as relações complexas do corpo moçambicano. A chamada “*identidade moçambicana*” [...] Ela nasce de entrosamento, de trocas e destrocas. No caso da literatura é o cruzamento entre a escrita e a oralidade.

A representação do velho e do novo, na literatura de Mia Couto, em vez de sugerir uma ruptura, aponta para a necessidade de conjugação de ambos, da tradição e da modernidade, pois apenas desse modo uma identidade autenticamente moçambicana seria construída. Por ser o texto literário um locus onde a(s) identidade(s) se inscreve(m), Mia Couto elabora ficcionalmente os tempos idos e lida, como refere Laranjeira (2012), com a memória colonial, com a aceitação de um país empobrecido e enfraquecido pela guerra de ocupação e, depois, por uma guerra interna.

Segundo Secco (2006, p. 72),

[...] mitos, ritos e sonhos são caminhos ficcionais trilhados pelas narrativas de Mia Couto que enveredam pelos labirintos e ruínas da memória coletiva moçambicana

como uma forma encontrada para resistir à morte das tradições causadas pelas destruições advindas das guerras.

O autor traz muitas reflexões acerca dos acontecimentos moçambicanos em sua escrita, revelando todo o sofrimento de seu povo diante da guerra. Couto possui 25 livros, distribuídos da seguinte maneira: oito romances, seis antologias de contos, dois de crônicas, quatro de poesias, dois de discursos e três infantojuvenis. Suas obras exercem um forte encantamento com criatividade e humor. O humor sutil em suas escritas refere-se a um novo país africano surgido após duas grandes guerras ao longo dos séculos, investigando, assim, de maneira carinhosa, “os fantasmas” que ainda assombram o presente de sua população. Consoante Laranjeira (2012), esse humor nunca é de escárnio ou de maldizer, de ridicularizar social e politicamente o país de Moçambique, mas de compaixão e compreensão das diversas situações, vivências e costumes.

Em seu livro *E se Obama fosse Africano?*, Mia Couto (2011, p. 35) afirma que “Moçambique nasceu da luta de guerrilha. Essa herança deu-nos um sentido épico da História e um profundo orgulho no modo como a independência foi conquistada [...]”. O autor mostra que a independência do país foi conquistada com muita esperança e luta pelo seu povo.

De acordo com Leite (2012, p. 45), “Mia Couto elabora as suas narrativas no confronto, por vezes trágico e constantemente renovado, entre o passado e o presente de um país ainda profundamente dividido entre mito e história [...]”. Moçambique sofreu muitos anos com as duas grandes guerras: a primeira, referente à luta por sua independência de Portugal, e a segunda, uma guerra civil entre dois partidos, REMANO e FRELIMO, que lutavam pelo poder no país. Assim, as reflexões do autor em suas obras são fundamentais, especialmente considerando que o povo moçambicano ainda enfrenta divisões resultantes das consequências desses conflitos.

Segundo Leite (2012), a marca desse período está presente nas memórias dos moçambicanos, seja de forma coletiva ou individual. Para Leite (2012, p. 45), a memória “[...] torna-se mais do que um elemento individual para se transformar em memória ancestral (memória de muitas vozes e muitos tempos) [...]”. Assim, nota-se que o período sombrio vivido pelos moçambicanos permanece vivo nas narrativas de Mia Couto mediante a criação linguística inovadora que pode tocar o leitor.

A linguagem utilizada por Mia Couto é uma das maneiras escolhidas para reconstruir as marcas míticas e de oralidades de uma sociedade tradicional, ou seja, recupera a relação de empatia entre o homem, a natureza e a sociedade. Percebe-se que a linguagem mítica tem grande importância em sua escrita. Para Leite (2012), é um indício de que o importante para o

escritor é “ouvir e escutar” e que, por meio desses elementos, consegue colocar “alma” na linguagem ouvida, despertando sensibilidade no leitor.

A esse respeito, Secco (2006, p. 72) corrobora da seguinte maneira:

O discurso literário de Mia Couto tece uma rede intertextual e simbólica com os mitos e as crenças dos povos moçambicanos. Trabalha metaforicamente a linguagem e recria a língua portuguesa com os saberes e ritmos locais, efetuando construções morfosintáticas e semânticas inusitadas, que visam a recuperação de sentidos poéticos da vida, escamoteados pelos anos de longo sofrimento vivido por Moçambique.

Nos textos de Mia Couto é possível notar dois níveis de trabalho referentes à língua. O primeiro refere-se às mudanças fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais. Nos diálogos, por exemplo, é nítida a presença da oralidade da linguagem coloquial. Já o segundo refere-se à formação de “amálgama” (*most-valise*), que é um processo inexistente no português moçambicano, tratando-se da formação de novas palavras por uso de prefixos e sufixos presentes em metáforas, comparações, personificações.

Para as aulas de literatura, torna-se mais importante o segundo nível, que, de acordo com (Leite, 2012, p. 44), é “[...] esse segundo nível, incorporando o primeiro, que designaremos por simbólico, uma vez que atualiza uma estruturação mais ampla dos sentidos, que emergem das componentes várias dessa arquitetura lexical, retórica e genótipa [...]”. Para a autora, isso tudo colabora para concretizar o abstrato, para a transformação verbal dos nomes criando um dinamismo espiritual dos fatos narrados.

Mia Couto cria suas obras a partir das histórias e das vivências e demonstra paixão por ouvir relatos e reproduzi-los, sendo esta uma inspiração para as suas produções literárias. Para isso, teve como meio a vivência do período em que esteve à frente da AIM, onde teve contato com a imprensa e podia manter-se informado da situação de seu povo, logo, a melhor maneira de estar a par de tudo o que estava acontecendo no país.

Nesse contexto, segundo Daverni (2011, p. 423), “[...] o jornalismo foi um campo de atuação que proporcionou a Mia Couto a recolha de dados referentes ao seu espaço, os quais mais tarde modelarão suas personagens, imprimirão vida aos ambientes e, sobretudo, darão coerência ao seu fazer literário”. E, por fim, a paixão pela Biologia também contribuiu para a sua produção literária, pois, por meio de sua formação, tem a possibilidade de conhecer lugares diferentes, enriquecendo ainda mais seu repertório e despertando sua sensibilidade perante as histórias que cruzam seu caminho.

De acordo com Laranjeira (2001, p. 197):

Mia Couto é fundamentalmente um atento ouvidor de casos e histórias da boca do povo. Conhecedor do país, por necessidade profissional (de jornalista e ou de biólogo) ou por curiosidade, vê-se, pelo modo como intervém em apresentações públicas, que gosta sobretudo de uma boa história-caricata, proverbial ou parabólica.

Ademais, nunca foi indiferente à violência que acometeu Moçambique, mostrando-se extremamente consciente do seu papel social na luta para obter uma sociedade mais justa e livre.

No que tange à escrita de Mia Couto, de acordo com Laranjeira (2001, p. 203):

Entre o humor e o drama, a ternura e a crítica, o fantástico das situações e o maravilhoso da linguagem, o discurso de Mia Couto entrelaça culturas e registros diversos, num equilíbrio que permite falar do racismo, da guerra, da vida e da morte, do amor e do ódio, da política e do comércio de almas, sempre com o gosto de contar desempenhando o papel de farol do leitor, redefinindo seus gostos e visões do mundo, como se a ficção pudesse devolver à realidade a fantasia de verdade.

Como expõe Laranjeira (2012), a literatura africana, referente a países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, é marcada por duas épocas fundamentais. A primeira, a Época Colonial, caracteriza-se pelo surgimento escasso de textos antes de 1849, que não eram especificamente literários nem africanos. Esses textos, embora relacionados a África, careciam de uma identidade literária própria, refletindo mais a perspectiva colonial do que a cultura africana autêntica. A segunda época, a Época Pós-Colonial, representa um momento em que a literatura começou a se desvincular das limitações impostas pela vida colonial, emergindo em um processo de emancipação e autoafirmação cultural.

Em 1849, foi publicado o primeiro livro impresso em África, precisamente em Angola. Era um livro de poemas de Maia Ferreira, que deu início a seis fases distintas na literatura. Conforme Laranjeira (2012), tratam-se das seguintes fases:

- a) primeira fase: estendeu-se em Angola até 1881, caracterizando-se pelo Baixo Romantismo⁶, em que o deslumbramento era apenas às coisas angolanas, às

⁶ Laranjeira (2001, p. 187) classifica como Baixo Romantismo o período que se estende até 1881, em Angola, referindo-se às produções literárias que ainda seguiam a tradição lusitana. O autor observa que o “[...] populismo cultural pode chamar-se exógeno [...]”, evidenciando que os temas angolanos presentes nesses textos não estavam conectados à realidade social ou política do país, mas serviam principalmente para compor a ambientação e o contexto espacial.

referencialidades espaciais ou onomásticas, e não propriamente às questões sociais, históricas ou políticas;

- b) segunda fase: ocorreu nas décadas de 1880 e 1890, tanto em Angola quanto em Cabo Verde, com o Realismo, que era uma inspiração portuguesa, deixando registradas as suas marcas. Nesse momento, o negro surgiu nos textos sendo tratado como um ser, mesmo com algum complexo de inferioridade, sendo considerado um indivíduo com probabilidades de ascensão social. Essa fase ficou conhecida como Negro-Realismo;
- c) terceira fase: conhecida como a do Regionalismo Africano, teve início no século XX, no ano de 1901, em Angola. Ocorreu quando um grupo de intelectuais discordaram de um artigo colonialista de um jornal sob o título *Voz d'Angola*, reivindicando a igualdade e a fraternidade referentes aos direitos humanos e reagindo contra as guerras de ocupação colonizadora;
- d) quarta fase: conhecida como Casticismo, teve início no período de 1942 a 1960, como um aprofundamento da ação anticolonial que compreendia a literatura como um esforço de conscientização como serviço cívico. Esse período pode ser definido como a procura permanente de herança dos povos, ou seja, de suas histórias profundas, imperecíveis, dialéticas, criadoras e transformadoras. Nos anos 1950, os escritores africanos de língua portuguesa assumiram a Negritude, cultuando com orgulho a raça e as culturas tradicionais relativas ao campo e ao mato;
- e) quinta fase: conhecida como de Resistência, teve início em 1961, estendendo-se a 1974. Naquele momento, a literatura foi expressamente anticolonialista em seus textos, recriando a nacionalidade antes de sua existência política;
- f) sexta fase: conhecida como Contemporaneidade, no período de 1975 a 1998, surgiu com a independência dos quatro países (Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau), o que acarretou uma mudança radical nas estruturas de poder, da sociedade, da economia e da cultura e, como se era de esperar, no percurso das literaturas.

As fases descritas por Laranjeira (2012) mostram o caminho histórico em que a literatura foi marcada, e, diante do descrito, o escritor Mia Couto destaca-se na sexta fase, apresentando uma escrita que busca valorizar a literatura de seu país, assim como o pluralismo cultural étnico dessa nova sociedade que busca se libertar dos medos da guerra e do caos instaurado por ela. Assim, Mia Couto aborda em suas obras algumas incertezas que

seu país ainda enfrenta na reconstrução de sua identidade, por meio de uma literatura original e criativa que remete às angústias contemporâneas de seu país.

Quando se pensa em literatura, é comum questionar-se sobre a influência do contexto social na criação de uma obra literária. Igualmente significativo é a preocupação sobre como a literatura pode impactar e modificar o que é produzido. Esses questionamentos enfatizam a relação dialética e interdependente entre literatura e sociedade. Como manifestação artística, a literatura, conforme pontua Candido (2023), molda-se pelas condições históricas, culturais, econômicas e políticas do seu tempo. O autor reflete em sua obra as tensões, os valores e os conflitos sociais presentes em seu contexto.

Ao mesmo tempo, a literatura não se limita apenas a retratar a realidade, mas também possui o poder de transformá-la. Ao tratar de temas sociais e políticos, pode provocar questionamentos, desafiar estruturas e mudanças no pensamento e na sociedade. Obras literárias podem revelar realidades pouco discutidas e abrir novas formas de interpretação do mundo. Dessa maneira, literatura e sociedade se influenciam mutuamente, gerando impactos que contribuem para a construção de novas percepções e relações sociais.

Algumas correntes da estética moderna estudam como a obra literária refletem o meio social, gerando, em alguns casos, um público que reage contra influências externas. Essas influências referem-se às pressões exercidas por estruturas sociais, políticas e culturais que moldam tanto a produção quanto a recepção das obras literárias. Essas influências podem ser externas em relação ao contexto social, envolvendo fatores econômicos, ideológicos e históricos. Dessa forma, surgem dois aspectos a serem analisados: o primeiro é o estudo de como a arte, nesse caso a literatura, expressa a sociedade e suas dinâmicas; e o segundo é a análise do grau em que a literatura se dedica a questões sociais, abordando problemas que afetam o meio onde é criada.

Segundo Candido (2023, p. 33):

No que toca mais particularmente à literatura, isto se esboçou no século XVIII, quando filósofos como Vico sentiam a sua correlação com as civilizações, Voltaire, com as instituições, Herder, com os povos. Talvez tenha sido Madame de Staël, na França, quem primeiro formulou e esboçou sistematicamente a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre.

Para Candido (2023), as duas tendências indicam que a arte possui uma dimensão social em dois sentidos: ela é influenciada pelos fatores do meio e, ao mesmo tempo, atua sobre esses fatores. Esses elementos são expressos na obra de formas variadas, refletindo o

contexto social em que a arte é produzida. Além disso, a arte pode ter efeitos sobre os indivíduos, alterando suas perspectivas ou reforçando os valores predominantes na sociedade. Dessa forma, quatro elementos essenciais se interligam na produção artística: a literatura, o autor, a obra e o público.

Ao analisar a produção literária, dois aspectos fundamentais surgem: a integração e a diferenciação. A integração refere-se à capacidade da literatura de reflexão e fortalecimento de valores comuns compartilhados por um grupo social, gerando coesão e um senso de pertencimento. Já o tratamento da diferenciação se refere à forma como a literatura pode destacar as particularidades e diferenças individuais, evidenciando as experiências pessoais e sociais singulares. Esses dois aspectos coexistem na obra literária, que tanto podem reafirmar identidades coletivas quanto explorar e valorizar as diferenças entre os indivíduos. Assim, a literatura funciona como um espaço de diálogo entre o comum e o diverso, refletindo as complexidades do meio social em que é criada.

Consequentemente, os processos de integração e diferenciação são complementares e favorecem a socialização do homem. A literatura é relevante nesse contexto para equilibrar esses processos, estabelecendo conexões entre os acontecimentos da sociedade e a arte literária. Por meio da integração, a literatura reflete e reforça valores comuns, promovendo um senso de pertencimento entre os leitores. Ao mesmo tempo, uma diferenciação destaca-se como particularidades e experiências únicas de cada indivíduo, permitindo a valorização da diversidade. É a partir dessa harmonia que os leitores podem vislumbrar reflexões sobre suas próprias vidas e sobre o mundo ao seu redor, possibilitando uma compreensão mais profunda da realidade social.

Esta seção da pesquisa buscou nortear o leitor sobre a história de Mia Couto, apresentando o percurso do escritor em sua formação, vivências e trabalho desenvolvido em prol do povo de Moçambique, seja por meio da luta em decorrência ao contexto das guerras do país, seja por sua contribuição no campo da literatura acerca das reflexões propostas em suas obras.

3.3 ANÁLISE DOS CONTOS

Logo após a independência, Moçambique sofreu as graves consequências de uma Guerra Civil entre os partidos FRELIMO e RENAMO, que brigavam pelo poder no país. A guerra deixou um rastro de destruição e as crianças sofreram graves consequências diante de toda a barbárie que presenciaram.

Segundo Visentini (2012), a Guerra Civil em Moçambique provocou um colapso significativo, resultando em destruição e sofrimento para a população. Nesse contexto, o escritor Mia Couto aborda, em seus contos, as experiências que os moçambicanos enfrentaram durante esse período. Para esta pesquisa, foram selecionados três contos: “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “A menina de futuro torcido”, ambos escritos durante a Guerra Civil, e “A menina sem palavra”, produzido no período pós-guerra.

Os contos analisados retratam as dificuldades enfrentadas pelo povo e a identidade dessa comunidade marcada pela dor. Inicialmente, serão analisados os dois primeiros contos citados, que pertencem ao livro *Vozes anoitecidas*, publicado no ano de 1986, pela Associação dos Escritores Moçambicanos, em plena Guerra Civil. Certamente, por essa razão, grande parte dos contos, como nota Leite (2012), pertencentes a essa obra abordam questões trágicas, envolvendo geralmente a morte. Assim, é válido destacar que os contos explorados trazem muitos aspectos que retratam a identidade do povo moçambicano.

Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) destaca três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo está centrado na ideia de um ser focado, consciente, racional, dotado de ações próprias desde o seu nascimento e permanecendo com elas ao longo da vida (Hall, 2006). Portanto, essa era uma visão individualista na qual o centro essencial do eu era a própria identidade da pessoa.

Por outro lado, o sujeito sociológico está centrado na ideia de que o ser não é autônomo, isto é, autossuficiente, mas, sim, que está inserido num mundo moderno e complexo e, portanto, sua relação é formada por trocas com outras pessoas de sua convivência, formando-se, assim, a sua identidade. Hall (2006, p. 11) afirma que:

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Hall (2006) enfatiza que nossa identidade é constituída por espaços “internos” e “externos”, que representam o mundo pessoal e o mundo público respectivamente. Pontua que, ao longo de sua vida, o sujeito vai sendo moldado por meio do diálogo, bem como sofrendo transformações no decorrer de sua caminhada:

O fato de que projetamos a “nós-próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 2006, p. 12).

Desse modo, a identidade do sujeito fica ligada às questões pessoais, assim como às questões dos mundos culturais em que habita, tornando-as unificadas. No entanto, alguns argumentos se fazem presentes no sentido de que essas questões ligadas à identidade unificada foram “mudando”. Nesse sentido, o sujeito, tido até então como possuidor de uma identidade unificada e estável, segundo Hall (2006), foi se transformando num ser fragmentado, formado não por uma, mas por diversas identidades, sendo muitas delas contraditórias entre si.

Essa mudança gerou o sujeito pós-moderno, que não apresenta uma identidade fixa, ao contrário, o sujeito assume identidades diversificadas em diferentes momentos que podem ser formadas e/ou transformadas pelo meio cultural em que está inserido.

A concepção de uma identidade completamente unificada desde o nascimento é uma ilusão. De forma contínua, nos deparamos com situações que nos permitem acessar diversas identidades, refletindo diferentes aspectos de quem somos em diversos contextos, mesmo que de forma temporária. Essa multiplicidade é uma característica da experiência humana e evidência a complexidade do indivíduo.

Segundo Hall (2006), a identidade está intrinsecamente ligada ao processo de transformação decorrente da globalização e ao impacto que ele exerce sobre a cultura. A sociedade contemporânea é composta por uma variedade de distribuições e antagonismos sociais, resultando em uma diversidade de identidades. Essas características desestabilizam as identidades do passado, que eram vistas como fixas, e abre espaço para novas formas de construção do sujeito, enfatizando a fragmentação e o rompimento com a ideia de um eu imutável.

Hall (2006) argumenta que, nas sociedades modernas, a concepção do sujeito humano é definida pela mutabilidade. As identidades, anteriormente consideradas unificadas, tornam-se deslocadas à medida que cada indivíduo vive experiências particulares e constrói sua própria história. Essa perspectiva sugere que a identidade não é fixa, mas sujeita a mudanças em resposta a diversas situações. Nesse sentido, Pollak (1992, p. 224) afirma que “[...] a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de substituição, e que se faz por meio da negociação direta com outros.” Essa afirmação destaca a natureza relacional da

identidade, enfatizando que ela se desenvolve em interação com o contexto social e as dinâmicas interpessoais.

Os indivíduos estão inseridos em uma cultura nacional, que é um discurso que influencia e organiza nossas ações e as concepções que temos de nós mesmos. Segundo Hall (2006), ao produzirem sentidos sobre a nação com os quais conseguimos nos identificar, as culturas nacionais constroem identidades.

Os sentidos construídos, nas palavras de Hall (2006), “[...] estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas [...]”. Portanto, mantemos uma ligação com determinada cultura nacional por questões vinculadas às memórias que nos conectam de alguma maneira com uma localidade da forma como a imaginamos.

A história de uma cultura nacional é contada e recontada por diversos meios: na história, na literatura, na mídia e na cultura popular, e, como membros de tal comunidade “imaginada”, acabamos compartilhando essas narrativas que nos dão significados e são importantes para as nossas existências.

Além de uma entidade política, a nação é um sistema de representação cultural, ou seja, é formada por símbolos e representações, com os quais podemos nos identificar e que funcionam como elos para a formação da identidade nacional. Contrária ao imobilismo, tal como a dos indivíduos, a identidade da nação também passa por reformulações. Convém salientar, conforme Pollak (1992), que períodos de guerra são acompanhados de crises e reformulações da identidade nacional.

Os contos analisados neste trabalho, que abordam o período de guerra, refletem as questões de identidade da nação moçambicana, convidando à reflexão sobre o impacto das crises geradas pela guerra nas transformações individuais e coletivas. As experiências traumáticas enfrentadas durante esse período não alteram apenas a vida das pessoas, mas também têm consequências significativas para a sociedade como um todo. Por meio da literatura, Mia Couto explora essas questões de identidade de Moçambique, apresentando reflexões sobre o sofrimento do povo. Utilizando o conto como forma literária, o autor comunica essas experiências, oferecendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e das identidades em formação.

Leite (2012, p. 41) afirma que “[...] a língua é um dos meios escolhidos para recuperar a mundividência mítica, as marcas culturais da oralidade da sociedade tradicional, o onirismo e a simbólica a ela ligadas, numa palavra, a relação empática entre o homem, a natureza e a

comunidade [...]”, evidenciando que a língua proporciona aos leitores diversas oportunidades para refletir sobre questões sociais.

O terceiro e último conto a ser analisado é “A menina sem palavra”, publicado, em 1997, no livro *Contos do nascer da terra*, pela Editora Caminho. Essa obra não se concentrou no período da guerra em Moçambique, mas em um momento posterior, abordando a esperança de um país que buscava se reerguer após anos de devastação.

A seguir, serão analisados os três contos de Mia Couto – “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina de futuro torcido” e “A menina sem palavra” – com o objetivo de relacioná-los a Moçambique durante o período de guerra e pós-guerra, acerca dos reflexos causados à sociedade.

3.3.1 Análise do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”

Como mencionado, o conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” integra o livro *Vozes anoitecidas*, publicado em 1986. O texto traz a história de Azarias, cujo nome tem origem hebraica. De acordo com o *Dicionário de nomes próprios* (Azarias, [2024]), o significado é bíblico e representa aquele a quem Deus ajudou. Contrariamente a isso, no conto, Azarias é vítima da fatalidade, de maneira que o sentido do seu nome parece de fato estar associado ao azar.

Azarias era um pequeno pastor, órfão de pai e mãe, que, provavelmente, foram mortos na guerra que assolava Moçambique, sendo obrigado a morar com o tio Raul. Dessa forma, como uma troca de favores, o menino dedicava-se aos cuidados do rebanho do tio. Aqui, é possível perceber que os espaços em que transcorrem os eventos narrados em “O dia em que explodiu Mabata-bata” localizavam-se em uma área rural.

Refletindo a respeito da Guerra Colonial em Moçambique, mesmo com relação ao pós-guerra, Leite (2012) destaca que é um momento delicado, pois a recém conquistada independência também se torna uma nova guerra, a civil, que deixa a população em estado de constante alerta, desencadeando imenso sofrimento. Nesse cenário, as crianças acabaram sendo as vítimas mais prejudicadas, pois, ao invés de terem seus direitos garantidos, como, por exemplo, frequentar a escola, precisaram trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. Esse é um aspecto retratado por Mia Couto nesse conto, sendo uma realidade de muitas crianças.

Narrada em terceira pessoa por um narrador heterodiegético, a história do conto já inicia com um susto de Azarias, pois “De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú.

No capim em volta choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi.” (Couto, 2013, p. 41). Assustado, sem compreender o que aconteceu, o menino busca explicações sobre o que teria acontecido com o grande boi malhado que era chamado de Mabata-bata.

A fala do garoto é que deveria “[...] *ser foi um relâmpago* [...]” (Couto, 2013b, p. 41), mas o céu estava limpo naquele dia e, quanto mais pensava, mais confuso ficava. Assim, ele se questionava, dizendo: “Talvez o ndlati, a ave do relâmpago, ainda rodasse os céus.” (Couto, 2013b, p. 42). Nessa passagem do conto, temos uma visão mítica do personagem Azarias, que crê na existência de uma ave do relâmpago como causadora daquele mal que acometera Mabata-bata, pois, para ele, certamente o boi deve ter pisado numa réstia do *ndlati*.

Sobre a visão mítica apresentada pela personagem principal, Leite (2012, p. 50) afirma que:

[...] da linguagem mítica manifestam a unidade essencial e repõem a esperança de um tempo outro, principal, em que o trágico da guerra e da miséria se transfigura na ordem cósmica dos acontecimentos elementais, organizados por uma outra lógica, indiferente ao sofrimento e devedora do equilíbrio e da harmonia.

Desesperado por não encontrar respostas para o ocorrido diante dos seus olhos, Azarias lembrava da fala de seu tio: “— *Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.*” (Couto, 2013b, p. 42). De tanto medo, o menino sentia seu coração se apertar, pois “A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo.” (Couto, 2013b, p. 42).

Diante da situação, a única solução que passou pela cabeça de Azarias foi fugir, devido ao temor que tinha do tio. Por isso, o narrador, a partir da perspectiva de Azarias (2013b, p. 43), faz a seguinte reflexão: “[...] que saudade deixava? Maus-tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância.”.

Pela reflexão é possível perceber a vida difícil de Azarias, com muito sofrimento e tristeza, como a de outras crianças que também tiveram os pais mortos na guerra. No caso dele, foi obrigado a morar com um tio autoritário que não demonstrava nenhum afeto pelo sobrinho, sendo, desde muito novo, forçado a trabalhar como adulto, numa situação de exploração que roubou-lhe a infância. Convém salientar que inúmeras crianças moçambicanas tiveram a infância roubada devido a acidentes, inclusive com minas terrestres.

O tio brincava de adivinhar o futuro do menino, dizendo: “— *Este, da maneira que vive misturado com a criação há-de casar com uma vaca.*” (Couto, 2013b, p. 43). Essa

expressão retrata a exploração de trabalho infantil, demonstrando que o menino vivia exclusivamente para os cuidados dos animais, passando a impressão de que não tinha outras atividades em sua vida. Além disso, a fala era permeada pela desvalorização ao garoto. É possível observar que o tio tratava Azarias como um animal, sem nenhuma afetividade.

Azarias sentia-se triste com o comentário do tio: “E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados.” (Couto, 2013b, p. 43). Através das agruras experimentadas pela personagem Azarias, Mia Couto aponta a vida sofrida de muitas crianças devido aos maus-tratos vividos durante suas infâncias, sem, muitas vezes, o amparo de pessoas que poderiam ajudá-las, vivendo assim, sem dignidade. Outra impressão é que a avó do garoto não tem condições de protegê-lo devido à forma violenta que o tio parece agir.

No livro *E se Obama fosse africano*, Mia Couto (2011, p. 20) afirma que: “Em algumas línguas de Moçambique não existe a palavra ‘pobre’. Um pobre é designado como sendo chisiwana, expressão que quer dizer órfão [...]”. Azarias sente-se pobre por não ter os pais por perto e por ter seus sonhos “esmagados” pelo tio.

Com a explosão do boi, Azarias foge, e quem percebe a ausência do garoto é a avó Carolina, que mora com eles. Carolina aguarda o tio voltar para a casa, no final do dia, e conta que o menino havia sumido. O tio Raul chegou na casa e foi logo dizendo: “— *Essas horas e Azarias ainda não chegou com os bois.*” (Couto, 2013b, p. 43). Sua reação, como era de se esperar, foi de blasfemar contra a atitude do sobrinho, afirmando friamente: “— *O quê? Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar.*” (Couto, 2013b, p. 43). Nesse momento, fica mais uma vez evidente que Azarias sofria agressões físicas e, justamente por medo, resolve fugir. A avó tenta dialogar dizendo que tem medo de que algum bandido possa lhe fazer mal, mas o tio acredita que é apenas brincadeira do menino, não demonstrando nenhum sentimento de compaixão pelo seu desaparecimento. Nota-se que a violência fazia parte da rotina da casa, revelando que o menino não sofria apenas de exploração do trabalho infantil.

A avó e o tio sentaram-se à mesa, jantaram, conversaram um pouco e, então, alguém bateu à porta. Eram três soldados para informar que um boi daquela propriedade havia pisado numa mina terrestre, dizendo: “— *Queremos saber onde está o pastor dele. [...] Quando chegar queremos falar com ele, saber como foi sucedido. É bom ninguém sair na parte da montanha. Os bandidos andaram espalhar minas nesse lado.*” (Couto, 2013b, p. 44). Naquele momento, Azarias já havia fugido por medo do tio, sem entender o que havia acontecido com o boi.

Logo após a saída dos soldados, Raul ficou pensativo: “Esse sacana do Azarias onde foi? E os outros bois andariam espalhados por aí?” (Couto, 2013b, p. 44). O tio deixou claro

mais uma vez que sua preocupação não era com o menino, mesmo sabendo do risco de outras minas rebentarem, mas, sim, com seus gados. Foi somente por querer saber dos animais que decidiu ir atrás de Azarias, dizendo: “É preciso juntar os bois enquanto é cedo.” (Couto, 2013b, p. 44). Carolina tentou alertá-lo de que seria perigoso, pois os soldados alertaram. Mesmo assim, o tio saiu à procura do menino e de seus gados e, sabendo que o sobrinho conhecia bem a terra ao redor, imaginou que poderia ter se escondido perto do vale.

Em face das circunstâncias, a avó Carolina reforça que seria inútil, pois o menino não voltaria para casa com medo do tio. Mesmo assim Raul foi, e ao chegar perto do vale disse: “— *Apareça lá, não tenhas medo. Não vou-te bater, juro.*” (Couto, 2013b, p. 45), mas jurava mentiras, pois, na verdade, “Não ia bater: ia matar-lhe de porrada, quando acabasse de juntar os bois.” (Couto, 2013b, p. 45). O tio gritava: “— Azarias, volta. Azarias!” (Couto, 2013b, p. 44), mas, por estar dominado pelo medo, o menino não atendia ao seu pedido.

A avó Carolina une-se ao tio Raul na busca pelo neto, esperando convencê-lo a voltar para casa, pois acredita que Azarias a ouviria. O tio, ao expressar sua raiva, diz: “Maldita velha, que vinha ali fazer? Trapalhar só. Ainda pisava na mina, rebentava-se e, pior, estoirava com ele também.” (Couto, 2013b, p. 45). Esse trecho revela a dinâmica de violência na relação entre eles, em que o tio, ao demonstrar agressividade, não apenas desmerece a avó, mas também a expõe ao risco, uma vez que ele a considera um estorvo. Essa atitude evidencia que, além de ser uma mãe, a avó, na sua condição de mulher e idosa, se torna uma vítima da violência, refletindo a complexidade das relações familiares em contextos de conflito. A fala do tio reforça a tensão e a desintegração familiar, ao mesmo tempo que evidencia como a violência permeia as interações, atingindo até mesmo aqueles que deveriam ser protegidos.

Por outro lado, o papel do “velho” é uma presença constante na prosa de Mia Couto, simbolizando a sabedoria. Ao atender ao pedido da avó – “— *Anda meu filho, só vens comigo. Não tens culpa do boi que morreu. Anda ajudar o teu tio juntar animais.*” (Couto, 2013b, p. 45) – Azarias, ainda apreensivo, aparece ao longe e responde: “— *Não preciso. Os bois estão aqui, perto comigo.*” (Couto, 2013b, p. 45). Essa interação entre avó e neto evidencia a dinâmica entre as gerações e como as expectativas familiares se manifestam mesmo em situações problemáticas.

Raul ficou desconfiado com o fato de os bois estarem ao redor do sobrinho e sentiu o coração bater mais forte no peito, de alívio, mais uma evidência de que está inquieto somente por conta dos animais, sem nenhuma preocupação com o menino.

Para convencer Azarias a voltar para a casa, o tio faz uma falsa promessa ao garoto, deixando-o fazer um pedido. O menino então diz: “— *Tio: próximo ano posso ir na escola?*

(Couto, 2013b, p. 46). E argumenta: “— *Posso continuar ajudar nos bois. A escola só frequentamos da parte de tarde.*” (Couto, 2013b, p. 46). Nesse momento do conto, o garoto disse que, mesmo estudando, continuaria ajudando o tio com a guarda dos bois e argumenta que o estudo não prejudicaria o trabalho. Com a argumentação de Azarias, o tio respondeu: “— *Está certo. Mas tudo isso falamos depois. Anda lá daqui.*” (Couto, 2013b, p. 46). Então, Raul jurou que sim, mas ao longo do conto fica evidente que isso não passou de uma falsa promessa, pois ele acreditava que, se Azarias frequentasse a escola, perderia o seu pastor. Nesse contexto, o narrador descreveu que: “O pequeno pastor saiu da sombra e correu o areal onde o rio dava passagem.” (Couto, 2013b, p. 46), acreditando nas falsas promessas do tio.

O menino veio pelo caminho muito alegre pensando na felicidade de ser uma criança como as outras, com seus direitos garantidos, sendo livre para alcançar seu futuro, quando, de repente, um clarão se fez tão forte que parecia dia. Assim, “Nas migalhas da noite viu descer o *ndlati*, a ave do relâmpago. Quis gritar: — Vens pousar quem, *ndlati*? Mas nada falou. Não era o rio que afundava suas palavras: era um fruto vazando de ouvidos, dores e cores.” (Couto, 2013b, p. 46-47). Nesse momento, enquanto o menino corria em direção ao tio e a avó, feliz com a possibilidade de frequentar a escola, pisou em uma mina terrestre e, dessa forma, como muitos moçambicanos, Azarias teve sua vida interrompida.

O desfecho é apresentado de maneira poética por Mia Couto e, novamente, com a presença do mítico para retratar o fim trágico do protagonista, que era uma criança inocente: “O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o *ndlati*, a ave do relâmpago.” (Couto, 2013b, p. 46).

De acordo com Secco (2006, p. 72):

O discurso literário de Mia Couto tece uma rede intertextual e simbólica com os mitos e as crenças dos povos moçambicanos. Trabalha metaforicamente a linguagem e recria a língua portuguesa com os saberes e ritmos locais, efetuando construções morfosintáticas e semânticas inusitadas, que visam à recuperação de sentidos poéticos da vida, escamoteados pelos anos de longo sofrimento vivido por Moçambique.

E essa relação com o mito e com as crenças se faz presente no texto por meio da referência ao *ndlati*, a ave do relâmpago. A presença da ave ao final da história demonstra a inocência do menino ao crer que seria o clarão da ave *ndlati*, quando, na verdade, pisou na mina, provocando uma explosão que interrompeu a sua vida.

A grande marca analisada no conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” está em refletir acerca das situações de exploração das crianças, tanto com relação ao cenário de

Moçambique durante e após a Guerra Civil, em que muitas se tornaram órfãs, quanto em outros contextos históricos. Convém salientar que inúmeras crianças moçambicanas, durante e depois da Guerra Civil, tiveram a infância roubada em decorrência de acidentes com minas terrestres, implantadas nas áreas rurais.

De acordo com Castro (2010), o processo de desativação das minas teve início um ano após o término da Guerra Civil, entre 1993 e 1995, e ficou conhecido como período emergencial. O autor detalha:

Entre 1993 e 1995, foi o chamado período emergencial, com a retirada do material próximo de centros urbanos, explicou Mulina. Na época, o número de acidentes por ano chegava a 300. Entre 95 e 99 passou-se a limpar áreas estratégicas, para a construção de obras públicas e a recuperação da infraestrutura básica. “Nessa altura, tínhamos 558 milhões de quilômetros quadrados contaminados por minas no país” disse ele. Em 2008, já eram menos de 12 milhões. O número de acidentes anuais ficou entre 10 e 20, o que se mantém até hoje. Graças à desminagem e ao trabalho de conscientização da população (Castro, 2010).

Castro (2010) destaca que, mesmo após o fim da Guerra Civil, houve registros de que algumas pessoas continuaram a ser mortas devido às minas terrestres deixadas por militares e guerrilheiros em várias áreas rurais. Nesse cenário, as vítimas eram surpreendidas sem ter como se defender. Um exemplo disso é Azarias, o pequeno pastor, cuja vida é interrompida no momento de maior alegria, quando sonhava em frequentar a escola. Essa tragédia evidencia as consequências duradouras do conflito e como elas impactam a vida de inocentes, mesmo após o término da guerra.

Ao teorizar sobre o conto, enquanto gênero literário, Poe (1997) afirma que uma história deve provocar no leitor um determinado efeito por meio da originalidade, mantendo o seu interesse sem revelar tão facilmente o que o texto tem a finalidade de transmitir no decorrer da trama. Para despertar sentimentos intensos, é essencial utilizar incidentes impactantes e adotar um tom adequado que contribua para o efeito desejado. No conto analisado, essa estratégia é evidente, pois a narrativa capta a atenção do leitor desde o início, gerando um desejo de descobrir como se desenrolará a história. Um aspecto importante, segundo Poe (1997), é que o conto se caracteriza por sua capacidade de prender a atenção do leitor, permitindo uma leitura rápida, de uma “assentada”. Essa reduzida extensão, referida como “breves efeitos narrativos”, produz um impacto instantâneo, mantendo o leitor totalmente envolvido. Em contraste, textos mais longos podem dispersar a atenção, pois a complexidade e a extensão da narrativa aumentam o risco de perda de foco durante a leitura.

Devido ao conto ser uma narrativa breve, pode despertar no leitor emoções intensas que tocam a sua alma. Já nos dizia Poe (1997) que a extensão do conto deve ser calculada juntamente com o emprego das palavras adequadas para gerar efeitos poéticos e emotivos, implicando o que se quer transmitir.

Segundo Poe (1997), a beleza de um texto manifesta-se por meio do tom da melancolia, isto é, da tristeza que pode provocar no leitor, que possui uma alma sensitiva, gerando, assim, um efeito instantâneo de sensibilização, podendo levá-lo às lágrimas. Para Poe (1997, p. 105), “A melancolia é, assim, o mais legítimo de todos os tons poéticos [...]”, pois aborda as questões mais profundas da alma.

A oposição entre a alegria antecipada pela expectativa de uma grande felicidade e a tristeza da morte de Azarias, justamente quando ele vislumbrava o melhor da vida, adiciona uma camada trágica ao desfecho do conto. Essa dualidade introduz um tom poético de melancolia à narrativa, que se estabelece como um dos pilares de sua estética. A beleza da narrativa, derivada dessa complexidade emocional, ressoa de maneira única em cada leitor, enriquecendo a experiência de leitura e promovendo uma abordagem mais humanizada. Dessa forma, a obra apresenta uma narrativa que incita a uma reflexão profunda sobre a fragilidade da existência e as aspirações humanas, intensificando tanto o impacto emocional quanto o estético da história.

3.3.2 Análise do conto “A menina de futuro torcido”

O conto “A menina de futuro torcido”, assim como o conto anterior, também compõe o livro *Vozes anoitecidas*, publicado em 1986. Narrado em terceira pessoa, por um narrador heterodiegético, traz a história de Filomeninha, que é a filha mais velha de Joseldo Bastante, um mecânico muito pobre. A história é ambientada numa pequena vila com moradores carentes e desprovidos de oportunidades para o sustento familiar. O cenário de pobreza é fruto da Guerra Civil que deixou o país destruído e sua população desestruturada emocional e financeiramente.

Construída por meio do lirismo, a narrativa gira em torno das personagens principais já citados: Joseldo Bastante e sua filha Filomeninha. Vale destacar que uma das marcas características de Mia Couto são as escolhas dos nomes dos personagens. Nesse conto, o sobrenome “Bastante” é sugestivo, indicando que Joseldo almejava grandes coisas, já o nome “Filomeninha” remete à fragilidade.

Joseldo Bastante é mecânico numa pequena vila e pai de 12 filhos, sendo um deles a menina Filomeninha. Assim, diante da situação financeira em que vivia com a família, “Joseldo Bastante, mecânico da pequena vila, punha nos ouvidos a solução da sua vida. Viajante que passava, carro que parava, ele aproximava e capturava as conversas.” (Couto, 2013a, p. 127). Dessa maneira, o pai da menina ouviu de um viajante que na cidade havia um jovem que estava muito famoso e ganhando bastante dinheiro ao fazer contorcionismo, pois era habilidoso com o corpo. O jovem “fazia sucesso virando e revirando o corpo, igual uma cobra.” (Couto, 2013a, p. 127) e, por esse motivo, tinha sido contratado por um empresário para exibir suas habilidades em diversos locais.

Percorria as terras e o povo corria para lhe ver. Assim, o jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. [...] O contorcionista era citado e recitado pelos camionistas e cada um aumentava uma volta nas vantagens elásticas do rapaz. Chegaram mesmo a dizer que, numa exibição, ele se amarrou no próprio corpo como se fosse um cinto. (Couto, 2013a, p. 127).

Todas essas informações deixaram Joseldo pensativo com relação à vida, refletindo sobre como conseguiria alcançar um futuro para cada um dos 12 filhos. E, assim, tomou uma decisão: “Filomeninha havia de ser contorcionista, apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe. Ordenou à filha: — *A partir desse momento, vais treinar curvar-te, levar a cabeça até no chão e vice-versa.*” (Couto, 2013a, p. 128).

É possível perceber que a intenção do pai era buscar na filha a oportunidade de ganhar dinheiro por meio do contorcionismo. Depois de descobrir uma oportunidade lucrativa, diante da notícia que recebeu a respeito do rapaz que estava na cidade, o pai ficou determinado a fazer com que a filha conseguisse dinheiro dessa maneira. Sem consultar a opinião da filha, da esposa ou de outros membros da família sobre sua ideia, Joseldo Bastante resolveu que Filomeninha se tornaria uma contorcionista.

A situação remete à realidade das mulheres e crianças, que, muitas vezes, não possuem voz ativa perante os homens, como é possível perceber na maneira como o pai de Filomeninha determina o seu futuro, de forma autoritária. Assim, conforme o narrador, Joseldo Bastante tomou a decisão sobre sua filha, dizendo: “— *A partir desse momento, vais treinar, curvar-te, levar a cabeça até no chão e vice-versa.*” (Couto, 2013a, p. 128).

Joseldo tinha pressa em sair daquela miséria que assolava o país, ajudando assim a sua família, portanto, fez com que a pequena menina iniciasse imediatamente os treinos para tornar-se uma contorcionista. Ele também queria que Filomeninha fosse noticiada em todos os

lugares, para que, com sua fama, ganhasse muito dinheiro, retirando-os da pobreza em que viviam. Para que esse processo fosse acelerado:

Joseldo Bastante trouxe da oficina um daqueles enormes bidões de gasolina. A noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente. De manhã regava-a com água quente quando ela ainda estava a despertar: — *Essa água é para os seus ossos ficarem moles, daptáveis* (Couto, 2013a, p. 128).

A garota passa por várias situações dolorosas e humilhantes, e sua dignidade é ferida pelo desejo ambicioso do pai em buscar de dinheiro e fama, comprometendo sua infância. Os treinos começaram e Filomeninha “[...] iniciou as ginásticas. Evoluía lentamente para o gosto do pai.” (Couto, 2013a, p. 128). A menina sofria com a situação e o pai não se preocupava, pois estava focado apenas em torná-la uma grande contorcionista para ganhar dinheiro e alterar a condição de miserabilidade da família, alegando que, para obter riqueza, é preciso muitos sacrifícios.

A tortura não parava por aí e, além de amarrá-la, o pai jogava água quente nas costas da filha, pois, segundo ele, isso servia para que os ossos de Filomeninha ficassem moles. Era muito sofrimento e, quando a menina saía das cordas que a prendiam ao bidão, ficava torcida para trás com os ossos desencontrados.

Os dias foram passando e Joseldo esperava ansioso pela volta do empresário na vila. O mecânico ficava atento nas conversas procurando por notícias. “Nos jornais os olhos farejavam pistas do seu salvador. Em vão. O empresário recolhia riquezas em lugar desconhecido.” (Couto, 2013a, p. 129).

Movido pela ambição, o pai não notava o quanto esse sacrifício adoecia sua filha e, assim, dizia para a menina que não tinha como alcançar a riqueza sem passar pelos sacrifícios. Com isso, “Filomeninha amarrotava a olhos vistos.” (Couto, 2013a, p. 128) e reclamava de dores, pedindo ao pai para dormir na esteira. Nesse trecho, é possível perceber a carência da família, que era desprovida de muita coisa, inclusive não possuíam camas para descansarem dignamente.

A falta de condições financeiras cegava o pai, que tinha a esperança de obter dinheiro por meio do trabalho da filha, mas, mesmo fazendo-a sofrer para ser contorcionista, não desistia desse plano para enriquecer. Assim, o pai dizia: “— *Nada filhinha. Quando você for rica há de dormir até de colchão.*” (Couto, 2013a, p. 128).

Com o passar dos dias, Filomeninha começou a sentir-se fraca, debilitada, apresentando crises de vômitos devido aos treinamentos, mas o pai seguia sem perceber o

sofrimento da criança, pois só conseguia pensar nos ganhos financeiros com sua possível fama. Joseldo Bastante era enfático ao dizer que, “— *Se o empresário chegar não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você deve ser contorcionista e não vomitista.*” (Couto, 2013a, p. 129). Novamente, nota-se que o mais importante para o pai era a busca pelo dinheiro. Joseldo é um homem obcecado por sair da pobreza e, mesmo diante das condições de sofrimento provocadas pelo contorcionismo com relação à sua filha Filomeninha, não desiste. Para ele, o sucesso da filha atrairia a atenção do público, convertendo-a em uma celebridade instantânea, ou seja, procurada pelos holofotes e possuidora de muito dinheiro, dinheiro este que arrancaria a família da miséria.

O pai diz à filha: “*Você deve ser contorcionista e não vomitista.*” (Couto, 2013a, p. 129). Nesse trecho, para despertar a sensibilidade no leitor, nota-se uma construção inovadora: o neologismo vomitista, construído a partir dos vocábulos “vômito” e “contorcionista”.

Segundo Tutikian (2006), a linguagem utilizada por Mia Couto transforma a narrativa em um desafio artístico. Nos contos do autor moçambicano, a escolha dessas palavras cria uma escrita que pode incitar a imaginação e as emoções dos leitores. Essa prosa poética é criada pelo uso de metáforas, imagens sensoriais e sons que se combinam a fim de conceber uma atmosfera única nas narrativas.

A arte, principalmente a poesia, está associada à ideia de imagem, conforme argumentado por Chklovski (1973). Essa relação indica uma forma de pensamento que gera entendimento por meio de imagens; sem elas, a arte perde sua essência. Por isso, uma imagem poética pode aprimorar a impressão que o autor busca transmitir e influenciar a recepção do texto. É importante lembrar que cada leitor pode ter uma reação diferente diante do conto, de acordo com suas próprias vivências, contextos culturais e sensações. Essas diversidades de interpretações acrescentam valor à obra, pois cada leitura contribui para uma compreensão mais ampla do texto.

A obra de arte, no que tange à poesia, tem a função de chamar a atenção para objetos que são automatizados em nosso cotidiano, já que, por vê-los o tempo todo, não os percebemos de fato. Para Chklovski (1973, p. 41), o

[...] caráter estético de um objeto, o direito de relacioná-lo com a poesia, e o resultado de uma maneira de perceber; chamaremos de objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para estes objetos uma percepção estética.

Dessa forma, a imagem poética é um mecanismo para elaborar uma impressão máxima a respeito do que é comum, por isso não nos chama tanto a atenção quanto dentro de um texto poético. A imagem poética é, portanto, um dos meios da língua poética, assim como as figuras de linguagem: hipérbole, comparação, simetria, repetição, dentre outros elementos da linguagem.

Como estamos condicionados a repetir certos hábitos diariamente, acabamos nos acostumando a não observar o que nos rodeia, então os objetos a nossa volta começam a “não ser vistos”, isto é, tornam-se automatizados. Assim, uma das finalidades da arte é fazer com que voltemos a reconhecê-los. Ainda de acordo com Chklovski (1973, p. 45), “O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos, é o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção [...]”.

Conforme Chklovski (1973), se analisarmos a linguagem poética nas suas construções fonéticas, lexicais ou semânticas, notaremos que o caráter estético se revela sempre por meio dos signos: criados para nos libertar da percepção do automatismo, fazendo com que sua percepção chegue ao máximo de sua força e duração.

Chklovski (1973, p. 54) explica que, segundo “Aristóteles a língua poética deve ter um caráter estranho, surpreendente [...]”, por isso o motivo de construções inovadoras e singulares para despertarem emoções por meio do estranhamento se faz necessário nos textos poéticos, como, por exemplo, o uso da palavra “vomitista” usada por Mia Couto. Por meio da linguagem poética, urdida, também com neologismos, o autor singulariza os objetos, provoca estranhamento e, ao fazê-lo, aumenta a duração e a intensidade da percepção do leitor.

Neste ponto, convém acrescentarmos à reflexão as ideias de Cortázar (1974), para quem, existem certos valores que se enquadram para todos os contos, sejam eles fantásticos ou realistas, dramáticos ou humorísticos, que dão qualidade para a obra de arte e criam uma atmosfera singular. Costuma-se compará-lo com o romance, que é um gênero popular que se desenvolve no papel sem limites de extensão, ao contrário disso, o conto apresenta uma ideia de limite.

De acordo com Cortázar (1974, p. 151):

[...] o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação.

Desse modo, o conto pode ser visto como um recorte da realidade com determinados limites, mas é tido como uma explosão de realidade, ou seja, o contista sente a necessidade de selecionar e limitar uma imagem ou acontecimento significativo que possa provocar no leitor uma grande sensibilidade.

A esse respeito, Cortázar (1974, p. 152) afirma que “Um escritor argentino, muito amigo do boxe, dizia-me que nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por Knock-out [...]”, pois um bom conto deve ser incisivo desde as primeiras palavras.

No conto, nenhum elemento está colocado gratuitamente como aspectos decorativos, pois todos eles são usados de maneira astuta, dado que o contista sabe que não tem a seu favor o tempo, portanto o seu recurso é trabalhar de maneira profunda, seja verticalmente, ou de cima para baixo, desde que alcance seu objetivo de “nocautear” seu leitor.

O emprego de termos inusitados, tais como “vomitista”, e as construções poéticas, além de aumentarem a duração e a intensidade da percepção, contribuem para o efeito de nocaute, que, como veremos adiante, a narrativa de Mia Couto tem sobre os leitores.

Retomando o conto, o texto traz a necessidade de reflexões acerca do sofrimento provocado pela guerra, pois a miséria levou o pai à vontade incessante de ganhar dinheiro, comprometendo a vida de uma menina. Na passagem a seguir, pode-se constatar que o personagem se encontra em um profundo sentimento de angústia e desespero: “Joseldo pensou na sua vida, seus doze filhos. Onde encontraria futuro para lhes distribuir? Doze futuros, onde? E assim tomou a decisão: Filomeninha havia de ser contorcionista, apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe.” (Couto, 2013a, p. 128).

Na passagem, Joseldo reflete sobre sua vida e a responsabilidade em relação aos 12 filhos, expressando preocupação ao questionar onde encontrar oportunidades para eles. A repetição do vocábulo “futuro” revela sua angústia diante da impossibilidade de garantir um destino para cada um deles. Ao decidir que Filomeninha se tornará contorcionista, ele procura uma resposta para a situação da família, endossando essa decisão à necessidade de prover sustento e de alcançar reconhecimento para a família. A expressão “apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe” denota o desejo de que sua filha alcance visibilidade, demonstrando o desejo de mudar o destino de seus filhos, mesmo que isso envolva riscos. Dessa maneira, Filomeninha acaba vitimada por seu próprio pai, que, ao invés de protegê-la e assegurar sua infância, a expõe a uma situação que pode comprometer seu bem-estar. Essa interação entre os personagens destaca a complexidade das relações familiares em contextos

de vulnerabilidade, em que as intenções de um pai podem resultar em consequências para os filhos.

Assim, o genitor quer transformar a filha a todo custo numa celebridade pelo desejo de mudança financeira da família. Essa é uma necessidade de muitas pessoas, refletida pela falta de oportunidades, sendo um problema ainda mais grave em um país que tinha a sua infraestrutura destruída e cuja população, especialmente a das áreas remotas, como a vila onde residem os personagens do conto, sofrem com os efeitos de uma Guerra Civil.

Cabe salientar, ainda, que, de acordo com Khan (2016, p. 948), “Como outras ex-colônias portuguesas, Moçambique depara-se já no início da sua nova caminhada com verdadeiras deficiências criadas e deixadas pelo ex-colonizador: uma iliteracia esmagadora; pobreza [...]”, e essa pobreza ficou mais acentuada com a Guerra Civil, iniciada logo após a independência de Moçambique.

No conto, as semanas se passaram e Joseldo Bastante começava a sentir-se angustiado com a falta de notícias do empresário que nunca mais havia retornado à vila. Assim, “O tempo foi-se enchendo de nada até que, uma tarde, Joseldo escutou um camionista a chegada do destino: o empresário estava na cidade preparando um espetáculo.” (Couto, 2013a, p. 129). O mecânico imediatamente abandonou o serviço e foi para sua casa, dizendo à mulher: “— *Veste Filomeninha com seu vestido novo!*” (Couto, 2013a, p. 129). A mulher estranhou alegando que a menina não tinha vestido novo, mas Joseldo pede que coloque um vestido dela na filha e que não faça perguntas. Nesse trecho fica perceptível que a mulher, assim como a filha, não tinha a oportunidade de expressar-se diante da situação, sendo submissa à opinião de Joseldo Bastante. Assim como no conto analisado anteriormente, neste também está presente o “machismo” com o qual o pai age com sua esposa e filha, de maneira que a própria mãe não consegue proteger a menina devido ao medo causado pelo esposo.

Por meio do discurso direto é possível compadecer-se mais com a história da menina, conforme o diálogo que será apresentado a seguir, em que o pai a olhou, percebendo que a filha tremia. Filomeninha queixou-se de frio e o pai indagou: “— *Qual frio? Com todo esse calor, onde está frio?*” (Couto, 2013a, p. 130). O pai, obcecado pela ganância e fama, não conseguia perceber o quanto a filha estava debilitada e doente e, mesmo diante da situação, age de forma fria, colocando um casaco na menina. Nesse momento, sem qualquer afeto diz: “— *Agora veja se pára de tremer que ainda me descose o casaco todo.*” (Couto, 2013a, p. 130). Assim, nota-se que a preocupação dele é com o casaco, e não com a saúde e sofrimento de sua filha.

Por fim, chegaram até o escritório do empresário, que os atendeu no final do dia, porém, logo que o homem olhou para a menina, percebeu que ela não estava bem. Apesar das evidências contrárias, o pai afirmou categoricamente que a filha gozava de plena saúde. Contudo, para a frustração de Joseldo Bastante, o empresário disse que não estava mais interessado em contorcionismo, pois isso já não era mais atrativo, e que naquele momento ele estava interessado em pessoas que tinham dentes de aço. Assim, “O Joseldo sorriu, envergonhado, e desculpou-se de não poder servir: — *Sou mecânico, mais nada. Parafusos mexo com a mão, não com os dentes.*” (Couto, 2013a, p. 131). Em seguida, despediu-se do empresário. “No regresso Joseldo ralhava com o destino. *Dentes, agora são dentes!*” (Couto, 2013a, p. 131). Transtornado, o pai não mede consequências e só consegue pensar no dinheiro.

Após algum tempo, o pai começou a acalmar-se e a sonhar com uma nova solução para seus problemas financeiros. Assim, diz: “— *É verdade, Filomena: você tem dentes fortes! Não é isso que diz a sua mãe?*” (Couto, 2013a, p. 132). Percebe-se que o pai objetifica a filha, a reduz à condição de objeto e só se importa com ela como meio de obter ganho financeiro. Dessa vez, na mente obsessiva de Joseldo Bastante, os dentes de Filomeninha poderiam fazer o que o frágil corpo não fizera: convertê-la em celebridade instantânea. Nesse delírio, sem obter resposta da menina que estava sentada ao seu lado no comboio de volta para casa, abana o braço da criança. Contudo, como implicação das atitudes de seu pai, o final da história de Filomeninha revela-se triste, pois, na volta da viagem, sentada e exausta ao lado de Joseldo Bastante, acaba morrendo devido ao sofrimento que vinha vivendo.

No conto, Mia Couto não diz claramente que a personagem morreu, pois usa da sutileza para descrever a cena, pontuando que “Foi então que o corpo de Filomeninha tombou, torcido e sem peso, no colo de seu pai.” (Couto, 2013a, p. 132). Esse trecho traz a fatalidade provocada pela obsessão por ter dinheiro, interrompendo a infância de uma criança inocente.

Para Cortázar (1974), os contos são aglutinadores, transmitindo uma realidade que vai além dos argumentos abordados no tema e conseguem tornar-se inesquecíveis em nossa memória: “Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites, numa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena, e às vezes miserável, história que conta [...]” (Cortázar, 1974, p. 153). É esse tipo de narrativa que consegue operar um sequestro momentâneo do leitor.

A única maneira, segundo Cortázar (1974), de alcançar esse sequestro momentâneo do leitor é por meio de um estilo que provoca intensidade e tensão ao mesmo tempo que os

elementos formais e expressivos possam se unir ao tema, gerando uma forma visual e auditiva marcante e original, tornando-o único e inesquecível.

No conto “A menina de futuro torcido”, os elementos formais e expressivos, como neologismos, linguagem poética e características das personagens, combinam-se ao tema do futuro subtraído precocemente, criando uma atmosfera de intensidade e tensão. A obra destaca questões que transcendem a narrativa, abordando a situação de desamparo e vulnerabilidade das crianças, o que provoca reflexão no leitor. Entretanto, o efeito do conto pode variar entre os indivíduos, uma vez que cada leitor traz consigo experiências e interpretações diferentes. Por exemplo, um leitor que tenha vivenciado situações de vulnerabilidade pode sentir-se muito impactado pela história e pela realidade da personagem, enquanto outro que jamais tenha vivido situações semelhantes pode observar a narrativa de uma perspectiva mais distante. Assim, ao voltar para sua realidade, cada leitor é transformado de forma única, com reflexões moldadas por suas experiências e sensibilidades, exemplificando como a literatura atua de forma diferente em cada um.

Diante do contexto, fica realçado o fato de que as crianças muitas vezes eram exploradas, assim como a dignidade de suas infâncias feridas, sendo um tema abordado por Mia Couto para retratar a realidade de Moçambique. Para garantir um futuro melhor para a família, os direitos da menina Filomeninha lhes foram negados, assim como no caso da maioria das crianças moçambicanas que viveram no período sombrio da Guerra Civil e que, atualmente, em muitas situações semelhantes ainda vivem.

3.3.3 Análise do conto “A menina sem palavra”

O conto “A menina sem palavra” integra o livro *Contos do nascer da terra*, publicado em 1997, após o término da Guerra Civil. No texto, Mia Couto traz uma mensagem de esperança e renascimento de um país que está em reconstrução. Além disso, valoriza a infância das crianças, sugerindo que um novo país depende delas.

O conto “A menina sem palavra” é narrado em terceira pessoa e os personagens principais são um pai e uma filha, cujos nomes não são revelados. A narrativa traz a história de uma menina que não “palavreava”, ou seja, não falava, por isso era motivo de muita preocupação para seu pai, que não media esforços para que ela começasse a falar.

O conto inicia-se da seguinte maneira: “A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialeto pessoal e intransmixonável?” (Couto, 2014, p. 91). Como mencionado, ao

longo do conto é possível perceber que o fato de a menina não se expressar incomodava muito o pai, que acreditava que a criança precisava se comunicar, fazendo o possível e o impossível para que isso acontecesse.

Essa preocupação contrasta com as atitudes dos personagens adultos nas narrativas anteriores, evidenciando um discurso de proteção e defesa das crianças. O pai apertou as mãozinhas da pequena menina e implorou ao dizer: “- Fala comigo, filha! (Couto, 2014, p.91), chorando com esse pedido. Então, “ A menina beijou a lágrima. Gostoseou aquela água salgada e disse:- Mar...” (Couto, 2014, p. 91-92) Nesse trecho Mia Couto leva o leitor a imaginar-se na cena de tão próximo que é sua escrita da oralidade, sugerindo uma conexão entre o sofrimento e o mundo que a cerca.

Essa passagem contribui para a compreensão do conto ao enfatizar a fragilidade das relações familiares, permitindo que o leitor se conecte com a cena. O uso do neologismo “gostoseou” reflete a proximidade da escrita de Mia Couto com a oralidade, acrescentando uma nova camada de interpretação ao associar o gosto da lágrima com o sal do mar. Essa escolha de linguagem intensifica a experiência do leitor, então o efeito da história pode evocar diferentes emoções entre diferentes indivíduos. Para alguns, a profundidade da cena pode evocar sentimentos de compaixão e empatia, enquanto, para outros com experiências de vida diferentes, essa passagem pode ser interpretada de forma mais distanciada. Dessa forma, cada leitor é convidado a refletir sobre suas próprias vivências, tornando a leitura uma experiência singular.

O pai fica emocionado com a fala da menina e conta a todos os seus familiares sobre o acontecimento, dizendo: “Vês, tu falas, ela fala, ela fala!” (Couto, 2014, p. 92), mas, para sua tristeza, depois disso a menina não fala mais nada. Contudo, o pai não desiste e elabora um plano para ver se a garota passa a falar, levando-a até o mar. Diante da ideia, “A menina chegou àquela azulação e seu peito se definhou.” (Couto, 2014, p. 92), ficando parada de joelhos na areia com o pai desesperado pedindo para ela voltar, pois o mar logo subiria. Assim, o homem gritava: “— *Venha, minha filha!*” (Couto, 2014, p. 92).

No entanto, a menina continuou imóvel. “— *Vamos filha! Caso senão as ondas nos vão engolir.*” (Couto, 2014, p. 92). Assim, o pai tentou de tudo, rodopiou em volta da menina, sentindo-se culpado pelo estado em que ela se encontrava. Cantou, dançou, pulou, mas a menina não voltava.

O mar já enchia a noite de silêncios e ele teve a ideia de que a sua filha só poderia ser salva por uma história. Então, inventou uma e contou a ela, dizendo: “Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua para ela. O pai meteu-se num barco e remou

para longe. Quando chegou à dobra do horizonte pôs-se em bicos de sonhos para alcançar as alturas. Segurou o astro com as duas mãos, com mil cuidados.” (Couto, 2014, p. 93).

Por meio desse conto, Mia Couto transporta o leitor à imaginação, ou seja, está presente aqui o realismo animista⁷, em que elementos da realidade, do sonho e da fantasia se misturam. Desse modo, vale destacar o poder de narrar histórias com esse encantamento, como é representado de maneira muito eficaz no livro *As mil e uma noites*, em especial nas falas da personagem Sherazade, que, para viver, precisa contar histórias, como pode ser constatado na seguinte passagem:

Quando o rei se aprontava para deitar com Sherazade, começou ela a chorar. [...] Depois, Dinazard disse à irmã: 'Alá te acompanhe, ó querida irmã. Por que não nos contas uma de tuas maravilhosas histórias para que a noite passe mais agradavelmente?' - 'Fá-lo-ei com prazer se meu soberano permitir.' - 'Sim, conta-nos uma de tuas histórias,' disse o rei a Sherazade, esperando suavizar assim sua habitual insônia (As Mil [...], 2015).

A passagem de *As mil e uma noites* expõe o poder da narrativa através da personagem Sherazade, que chora antes de se deitar com o rei, criando uma atmosfera de tensão. A solicitação de Dinazard para que Sherazade conte uma história indica como as narrativas foram utilizadas para escapar do mundo real e aliviar a insônia do monarca.

Mia Couto, ao explorar o realismo animista, mescla elementos da realidade com o sonho e a fantasia, permitindo que as histórias ganhem vida e provoquem transformações emocionais. Nesse contexto, narrar histórias torna-se um ritual que transcende o cotidiano e transforma a dor em esperança, refletindo a capacidade da narrativa de unir realidades distintas e ressaltar sua importância na experiência humana.

Além disso, é possível enfatizar o poder de Sherazade como contadora de histórias na seguinte passagem:

⁷ De acordo com Paradiso (2020, p. 105), “O Realismo Animista é ‘animista’, pois se baseia na mentalidade anímica presente no imaginário do continente negro, e é ‘realista’, pois fazem parte intrínseca de uma percepção do real. O termo “Animismo” deriva do termo latino anima (alma), foi desenvolvido em 1720, por Georg Ernst Stahl, e antropologicamente redefinida em 1871, em *Primitive Culture (capítulos XI –XVII)*, por Sir Edward B. Tylor, que definiu o animismo como uma crença geral, em que todas as coisas teriam alma.”. Ainda segundo Paradiso (2020, p. 104), “Na crítica literária em língua portuguesa, os estudos sobre uma nova concepção literária de ‘realismo’ já estavam bem adiantados. Sobre isso, Abranches em entrevista a Laban (1998) revelou: ‘Um dia, o Pepetela disse, por graça, que nós angolanos estamos a fazer o ‘realismo animista’, em oposição ao realismo fantástico, latino-americano, que leva à criação de uma literatura em muito parecida com a do outro lado do Atlântico, mas com as suas especificidades’ (Abranches *apud* Laban, 1998, p. 316).”. Dentre os vários autores africanos, Mia Couto é um dos que mais representa esse imaginário animista cíclico e de realidades indissociáveis.

Quando Sherazade concluiu a história do príncipe Yassim e a princesa Amanda, sem iniciar imediatamente outra história, como vinha fazendo ao longo de mil e uma noites, o rei olhou-a com ar interrogativo. [...] 'Ó rei do tempo, estes são teus filhos, e o favor que peço é para eles: não me mandes matar para que eles não se tornem órfãos e sejam entregues a servidores que não saberiam criá-los como uma mãe.' Essas palavras comoveram o rei até as lágrimas (As Mil [...], 2015).

Na conclusão da narrativa do príncipe Yassim e da princesa Amanda, Sherazade não inicia uma nova história, o que provoca uma reação interrogativa do rei. Ela apela ao soberano, destacando que, ao escolher por sua morte, ele poderia deixar seus filhos órfãos, colocando-os em uma situação vulnerável sob os cuidados de servidores incapazes de proporcionar o afeto necessário. Esse apelo provoca uma profunda comoção no rei, que é levado às lágrimas. Esse momento revela a capacidade da narrativa de Sherazade de ir além do entretenimento, evidenciando o papel das histórias na influência das emoções e das decisões. A interação entre o real e o imaginário é evidente, mostrando como as palavras têm o poder de transformar vidas, não apenas as de Sherazade, mas também as de seus filhos. Essa passagem exemplifica a habilidade da protagonista em usar a narrativa como uma ferramenta para a sobrevivência, atestando a importância da comunicação e do vínculo em situações desafiadoras. “Sherazade é a mais poderosa máquina de matar o tédio e a crueldade do rei que sempre assassinava a consorte de cada noite, à exceção da contista, uma mulher amena, apesar de ameaçada.” (Uma história [...], 2001).

Retomando o conto “A menina sem palavra”, a situação chegou a um ponto em que o pai perdeu a voz e acabou se calando, pois “A história tinha perdido fio e meada dentro da sua cabeça.” (Couto, 2014, p. 94). A menina, então, se ergue e avança para o mar. O pai a seguia preocupado, sentindo medo de que aquele fosse o fim, com os dois morrendo afogados. E, assim, quanto mais ele chamava, mais ela se adentrava no mar. Até que parou e a ferida líquida se fechou.

O mar se refez e, então, ela voltou, pegou a mão do pai, que a conduziu até a casa. Assim, a menina disse: “— *Viu pai? Eu acabei a sua história!*”. De acordo com Couto (2014, p. 94), “[...] os dois, iluminados, se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído.”. Mediante o clima de suspense que provoca a curiosidade sobre como acabaria a história, o leitor é instigado à imaginação, a fim de compreender como se dá o desfecho, e, conforme a interpretação, nota-se que a história toda se passa no quarto da menina e quem está contando a história para ela é o pai. Assim, entende-se que eles nunca saíram de dentro do quarto, evidenciando que, por meio do poder da narrativa, há a possibilidade de se imaginar em outros lugares, no caso ali representado pelo “mar”.

Pensando no contexto histórico de Moçambique pós-colonial e relacionando a esse conto de Mia Couto, é possível interpretar que a sociedade está em reconstrução e o conto nos faz crer que as crianças, naquele momento, teriam a chance de sonhar. Assim, é preciso enfatizar a importância da valorização da história e da infância para o desenvolvimento das crianças.

O conto “A menina sem palavra” deixa uma mensagem de esperança sobre a educação das crianças, com o pai contando história para a sua filha e instigando-a ao mundo da criação, da imaginação, da fantasia, da esperança, ou seja, de sua formação como pessoa. Desde o início do conto o pai se mostra preocupado com a menina, terminando com um momento afetivo entre pai e filha pela interação do ato de contar história.

Diferentemente dos contos analisados anteriormente, tem-se aqui, em “A menina sem palavra”, uma figura paterna que demonstra afetividade e zelo pela criança, oportunizando a ela o direito à infância.

3.3.4 Apontamentos para uma conclusão a partir das análises

Ao se analisar os contos “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “A menina de futuro torcido”, é possível perceber que eles são reflexos da identidade nacional de Moçambique, marcada pelo impacto da guerra. Nesse contexto, a população é afetada pelas consequências do conflito, sendo as crianças as mais vulneráveis e afetadas. O sofrimento gerado pela guerra prejudica os direitos da infância, mostrando que, embora a devastação tenha um impacto sobre a sociedade, essa realidade molda a identidade do povo moçambicano. Sobre a questão da identidade, Hall (2006) enfatiza que ela se transforma ao longo do tempo, e tanto a identidade da nação, quanto a dos indivíduos sofrem mudanças. Dessa forma, a desolação em decorrência da guerra e a consequente fragilidade da sociedade contribuem para a construção de uma identidade coletiva associada à luta pela sobrevivência e pela busca por um futuro melhor.

No conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, o protagonista Azarias representa a maioria das crianças que ficam órfãs no período de guerra e, portanto, se vê obrigado a ser criado por um tio que não demonstra nenhum afeto e que, ao contrário, muitas vezes é agressivo. Dessa maneira, sem tempo para outros afazeres, o menino tem a sua infância perdida sem ao menos ter o direito de frequentar a escola que tanto desejava. Infelizmente, Azarias acaba tendo um final trágico, assim como outras crianças vítimas da guerra, ao pisar

numa mina terrestre justamente quando sentia uma pequena esperança de dias melhores, com a falsa promessa do tio em dar-lhe o direito a estudar.

O conto “A menina de futuro torcido” mais uma vez evidencia o sofrimento de uma criança. A personagem principal, Filomeninha, vê-se forçada pelo pai a praticar a arte do contorcionismo, sem apresentar nenhuma habilidade para isso. Na tentativa de tirar a sua família da miséria, usando a menina para ganhar dinheiro, o pai faz imposições que levam a garota ao sofrimento. Assim como o protagonista do conto anterior, acaba sendo privada de sua infância, não tendo seus direitos garantidos. A obsessão do pai por tirar a família da miséria é tão intensa que o deixa insensível ao sofrimento da filha. Ambos os contos citados retratam histórias tristes e trágicas, pois as vidas das crianças são interrompidas.

Vale ressaltar que os contos “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “A menina de futuro torcido” abordam a temática do sofrimento e das dificuldades impostas às crianças em tempos de guerra, levando o leitor a refletir e se sensibilizar sobre a triste realidade de um país devastado durante o evento bélico, com consequências, principalmente, para as crianças.

Segundo Antonio Candido (2023), a conexão entre o contexto social e a obra de arte revela uma relação dialética fundamental para a interpretação de ambos. Essa interdependência torna impossível dissociar um do outro, uma vez que a obra de arte é influenciada por seu meio e, ao mesmo tempo, influencia o meio. Nos contos analisados, percebemos uma integração entre o contexto histórico e o sofrimento da população moçambicana durante a guerra, assim como a esperança para um futuro melhor. Esses aspectos têm uma influência direta sobre a identidade da nação, refletida nos personagens dos contos.

Já no conto “A menina sem palavra”, a narrativa é situada alguns anos após a assinatura do Acordo de Paz em Moçambique, em um contexto de pós-guerra. Essa contextualização permite uma reflexão diferenciada sobre a preservação da infância. A história se passa em um quarto, onde um pai lê para sua filha, demonstrando o afeto e a valorização do desenvolvimento emocional e intelectual da criança. Por meio da imaginação fornecida pelas narrativas, o pai contribui para a preservação da infância, transmitindo uma mensagem de esperança em relação ao futuro do país e das crianças. Essa abordagem contrasta com as apresentadas nos contos anteriores, evidenciando a importância do cuidado e da proteção no processo de formação das novas gerações.

Dessa forma, a morte dos protagonistas nos dois primeiros contos, “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “A menina de futuro torcido”, revela-nos a identidade de um país desolado, destruído pela guerra, onde sua população não consegue vislumbrar a esperança de

dias melhores. Por outro lado, no último conto, “A menina sem palavra”, o final feliz da protagonista revela a identidade de um país em processo de reconstrução após o período da guerra, quando a esperança começa a se fazer presente e se manifesta, sobretudo, através do poder vivificador da contação de histórias.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sou professora numa escola privada de classe média alta no interior do estado de São Paulo, cuja cidade possui aproximadamente 45 mil habitantes. A equipe da unidade escolar, assim como os pais e/ou responsáveis são bastante preocupados acerca do hábito de leitura dos estudantes. Portanto, enquanto docente, para aproximar os/as alunos/as ao mundo da leitura com a intenção de desenvolver o raciocínio crítico e a humanização, propus leituras trimestrais, de forma estratégica.

No terceiro trimestre do ano letivo de 2023, trabalhei, juntamente aos estudantes, os três contos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Para desenvolver essa atividade, optei por uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental que era menos numerosa, pois compreendi que me permitiria manter um diálogo mais aprofundado sobre as leituras. Logo, nessa sequência didática participaram 11 estudantes.

A faixa etária dos participantes gira em torno de 12 e 13 anos de idade, sendo que seus pais e/ou responsáveis são, na maioria, incentivadores da leitura, visto que muitos são leitores fluentes. Por isso, é importante destacar que os estudantes participantes desta pesquisa são, quase que na totalidade, bastante interessados e dedicados à leitura.

Durante um mês, foram realizadas atividades para que os estudantes pudessem refletir sobre Moçambique e a importância do escritor Mia Couto na representação da identidade do país por meio de sua obra. Conforme argumenta Hall (2006), a identidade é moldada por meio do contato com realidades distintas, culturas, etnias e raças, o que enfatiza a relevância de experiências literárias. Nesse sentido, a leitura dos contos de Mia Couto fornece uma visão do passado histórico e social de Moçambique, bem como uma análise crítica do presente, possibilitando aos alunos examinar as complexidades da identidade moçambicana. Esse processo reflexivo pode levar os estudantes a reavaliar suas concepções de mundo, considerando aspectos ligados ao pertencimento, à cultura e à relação entre o indivíduo e a sociedade. Desse modo, os contos de Couto se apresentam como uma ferramenta pedagógica para cultivar a compreensão das vivências do povo moçambicano, colaborando para a formação consciente dos alunos.

No decorrer das aulas, comentei com os estudantes sobre a relevância no que tange à escolha de contos do escritor Mia Couto, por se tratar de um importante representante de seu país que aborda questões fundamentais a respeito da população moçambicana.

Indaguei os estudantes para saber se conheciam Mia Couto e soube que nenhum o conhecia. Além disso, muitos pensaram que se tratava de uma mulher. Diante disso, elaborei

um material em formato de apresentação digital contendo a biografia do escritor com a pretensão de dialogar sobre o assunto. Na oportunidade, falei sobre fatos relevantes sobre a trajetória de Mia Couto e expliquei o porquê da sua importância para a nação de Moçambique.

Nesse material, incluí uma foto minha com o escritor Mia Couto, registrada enquanto estudante de Mestrado Acadêmico em Letras e autora desta dissertação. Expliquei que participei de um evento, denominado 22ª Feira do Livro de Ribeirão Preto⁸, e que na ocasião tive a oportunidade de assistir a uma conferência e depois participar de uma sessão de autógrafos com o escritor. Enquanto professora, enfatizei a minha admiração pelo trabalho do autor acerca da sua contribuição à literatura.

Fotografia 1 – Sessão de autógrafos com o escritor Mia Couto



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

⁸ O evento ocorreu na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, no ano de 2023.

Os alunos ficaram encantados com a foto e fizeram várias perguntas sobre o autor para saberem, por exemplo, se ele é simpático, se eu consegui me comunicar bem com ele. Pude dividir com os estudantes essa memória em que tive a oportunidade de participar desse evento para prestigiá-lo, enfatizando a importância da leitura. Eles ficaram encantados e acharam uma oportunidade importante.

Na semana seguinte, dando continuidade à sequência didática, levei um documentário sobre Moçambique exibido pela Rede Globo, no programa de televisão Globo Repórter. A matéria, com o título “Moçambique, uma África que fala português” (Globo [...], 2015), foi exibida na televisão aberta, no dia 2 de agosto de 2013, e, no momento, encontra-se disponível *on-line* no You Tube, com duração de 45 minutos. Logo após assistirmos o documentário, dividi a sala em dois grupos para prosseguir com a sequência didática. É importante ressaltar que, em cumprimento à Lei Geral de Proteção de Dados – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 –, os estudantes terão suas identidades preservadas e, portanto, serão usadas letras do alfabeto para representá-los nesta pesquisa.

Dessa forma, o **Grupo 1** será referido da seguinte maneira: **A, B, C, D, E, F**, com estudantes que ficaram responsáveis por fazerem registros por escrito sobre o que não sabiam a respeito de Moçambique, bem como sobre o que provocou reflexões e/ou indignações. Já o **Grupo 2** será referido da seguinte maneira: **G, H, I, J, K**, com estudantes responsáveis por fazerem comentários, numa roda de conversa, acerca de suas impressões sobre as questões referentes a Moçambique abordadas no vídeo.

A seguir, serão apresentadas as respostas dos estudantes, iniciando-se com o **Grupo 1**:

O que eu achei mais interessante no documentário foi eles terem mostrado o animal que deu origem à lenda da sereia. Eu achei interessante porque eu não sabia que essa lenda surgiu com um animal que aqui no Brasil se parece com o peixe-boi. E sobre a cultura, o modo de vida e a situação do país são praticamente iguais ao que eu imaginava, eu também achei uma boa curiosidade o jeito que eles fazem para encontrarem minas terrestres, porque eles treinam os ratos para, quando sentirem o cheiro de pólvora, pararem, fazendo, assim, com que os treinadores saibam onde está a mina (Estudante A).

Me chamou muita atenção a parte dos animais em como eles conseguem buscar meios para sobreviverem, além disso, sobre como eles são pacientes com os turistas. De todos os animais o que mais me interessou foi o elefante, porque eles ainda sentem remorso pela Guerra Civil. A Ilha da Morte também é muito interessante, pois, mesmo tendo a possibilidade de fugirem, as pessoas não tinham energia para nadarem até a margem (Estudante B).

O que mais me chamou atenção foi o baixo número de médicos no país e o alto número de curandeiros. Lá usam muitos tipos de ervas, tanto medicinais quanto espirituais, ou seja, eles usam uma para cada necessidade. Algo que eu desconhecia

eram os muitos tipos de dialetos do país, já que cada região tem o seu (Estudante C).

Moçambique é um lugar muito afetado pelas guerras e isso afetou não só na vida das pessoas, mas também dos animais (Estudante D).

O que mais me chamou atenção foram as plantas medicinais, pois gosto muito de saber sobre remédios. Imagino que sejam muito efetivas, porém que possuam um sabor desagradável. Importou-me saber que há um crescimento econômico de 7% por ano, porque não era esperado, já que o continente possui uma economia “ruim” por conta da colonização e exploração. Era totalmente desconhecido por mim sobre a Ilha da Morte, onde ficavam os prisioneiros e, quando a maré subia, eles morriam afogados (Estudante E).

Uma coisa que achei interessante foram seus curandeiros; eles fabricam vários tipos de ervas para trabalhos medicinais, por exemplo: tratamento de HIV, “inteligência”. Trata-se de um país ainda em construção, após uma Guerra Civil na década de 70. Por conta do atentado, Moçambique se desequilibra totalmente, fazendo com que as pessoas façam suas próprias compras e vendas pelas ruas para ganharem dinheiro. Uma coisa que me chamou a atenção foi que, após a guerra, houve ainda bombas que restaram debaixo do solo pós-guerra e que se não tivesse cuidado, poderiam ser acionadas, dessa forma ratos treinados farejam as minas para serem desativadas (Estudante F).

A análise dos comentários dos estudantes revela interesse em questões relacionadas a Moçambique, destacando aspectos anteriormente desconhecidos por eles. Suas respostas demonstram preocupação com as condições de vida e o sofrimento de parte da população, indicando uma sensibilização em relação às realidades sociais distintas das suas.

Foi notável a atenção que deram à Ilha da Morte, que expõe as realidades enfrentadas pelos moçambicanos durante a Guerra Civil, sugerindo os impactos humanos e sociais do conflito. As menções ao sofrimento coletivo e à pobreza refletem uma consciência sobre a herança deixada por acontecimentos históricos que moldam a identidade cultural e social do país.

Além disso, os estudantes expressaram curiosidade sobre as práticas tradicionais, como o uso de plantas medicinais e a presença de curandeiros. Essa conexão entre saúde, cultura e meio ambiente evidencia a importância dos saberes ancestrais que persistem em contextos adversos.

Uma variedade de observações feitas pelos estudantes sugere que o material utilizado para discussão proporcionou informações e reflexões críticas sobre a interconexão entre cultura, história e as realidades contemporâneas. Essa experiência educacional pode ampliar a visão dos alunos, permitindo que eles considerem não apenas suas próprias vivências, mas também as diferentes realidades que existem no mundo. Assim, acredita-se que o aprendizado adquirido vai além do período das atividades, contribuindo para a construção de uma consciência social que valoriza a diversidade cultural e a resiliência diante das adversidades.

Essa nova perspectiva representa um passo importante para o desenvolvimento de um olhar mais empático e crítico em relação às questões globais.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “A MENINA DE FUTURO TORCIDO”

Depois de finalizadas as reflexões sobre o documentário, distribuí na aula seguinte cópias do conto “A menina de futuro torcido”. No primeiro momento, os estudantes fizeram uma leitura silenciosa do texto e, assim, apresentaram dificuldades de compreensão sobre alguns termos, tais como “bidão”. Expliquei que, embora o texto fosse escrito em Língua Portuguesa, apresentava algumas diferenças por pertencer a outro país, então, ao longo do processo, fui sanando as dúvidas acerca dos vocábulos.

Após a leitura silenciosa, fiz a leitura compartilhada com a turma para que os estudantes fossem manifestando as suas impressões sobre o texto. Com isso, os sentimentos foram um misto de comoção e revolta: ficaram comovidos e com muita pena da personagem Filomeninha, além disso, revoltados com a atitude do pai da menina que não considerou o sofrimento da filha. O conto propiciou reflexões acerca da situação financeira do pai, que viu uma oportunidade, mesmo sacrificando a própria filha, para melhorar as condições de sua família.

Com o andamento das atividades, elaborei questões semelhantes e simples para os dois grupos. Para o Grupo 1, foram registradas as seguintes questões, que já virão acompanhadas das respostas dos estudantes.

A primeira pergunta foi: “como é o personagem Joseldo Bastante?”, obtendo as seguintes respostas:

Joseldo não era (é) um homem bom, a partir do momento em que ele fez coisas horríveis com sua filha só para poder ficar rico, podemos perceber quem ele realmente é (Estudante A).

Era um mecânico que colocava nos ouvidos a solução da sua vida. Era um pai que se importava com o sucesso ao invés da saúde de sua filha (Estudante B).

Joseldo Bastante era mecânico em uma pequena vila e tinha doze filhos, era arrogante e dava maior importância aos sonhos e às riquezas do que à saúde (Estudante C).

Era um mecânico da pequena vila, que tinha 12 filhos, que capturava as conversas de qualquer viajante que passava e carro que parava (Estudante D).

É um personagem ganancioso, insistente, insensível, egoísta, egocêntrico (Estudante E).

O personagem é um mecânico e pai, ele era pobre sem muitas condições de dar um futuro a sua filha, então acaba fechando seus olhos para a realidade, achando que sua filha estava bem com suas decisões, mas não estava realmente (Estudante F).

A análise das respostas dos estudantes sobre o personagem Joseldo Bastante revela uma compreensão coletiva da natureza perversa do pai na relação com sua filha, Filomeninha. Os alunos identificaram características como ganância, insensibilidade e egoísmo, evidenciando uma leitura crítica da obra. Essa interpretação não se limita apenas à caracterização do pai, mas também reflete uma avaliação do impacto de suas ações sobre a vida da criança.

O fato de Joseldo priorizar a busca por riqueza, ao invés da saúde e do bem-estar da filha, é um ponto recorrente nas respostas, indicando que os estudantes perceberam o problema familiar e a desconsideração do pai pelas necessidades da criança. A menção da Estudante F sobre “fechar os olhos para a realidade” sugere uma análise sobre a negação da responsabilidade parental, apresentando Joseldo como um personagem que se distancia da moralidade, acreditando que suas ações são justificadas em nome de um futuro melhor.

Além disso, a variedade nas respostas dos estudantes, que vão desde a descrever o personagem como um mecânico até enfatizar sua ambição e falta de empatia, destaca a habilidade dos alunos para abordar o texto de forma multifacetada. Essa diversidade interpretativa indica um processo de reflexão crítica e um reconhecimento das complexidades humanas, especialmente no que diz respeito às relações familiares e suas repercussões.

Dessa forma, a percepção dos estudantes sobre Joseldo Bastante serve como um ponto de partida para discussões sobre a moralidade, as responsabilidades parentais e o impacto das escolhas individuais sobre os vulneráveis. Esse exercício interpretativo não apenas enriquece a compreensão da narrativa, mas também auxilia no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação entre ações e suas consequências na vida de outras pessoas, principalmente em contextos de vulnerabilidade. Assim, a análise dos comentários dos estudantes pôde estimular um diálogo sobre as múltiplas facetas do comportamento humano e suas implicações sociais, destacando a importância da empatia e da responsabilidade nas interações interpessoais.

Já a segunda pergunta foi voltada à menina, trazendo o seguinte questionamento: “como é a personagem Filomeninha?”. As respostas demonstram o sofrimento da menina:

Pela decisão do pai de ter feito ela se tornar contorcionista, isso me levou à ideia de pensar que ela seria a mais velha. Podemos perceber que ela não falava muito e, quando falava, era para reclamar das dores que sentia. Ela também deveria ser uma

garota obediente e educada porque não questionou e nem desobedeceu ao pai uma única vez, mesmo ele estando errado (Estudante A).

Era uma menina doente devido aos esforços que seu pai a obrigava a fazer. Parecia um gancho já sem uso, um trapo deixado (Estudante B).

A filha mais velha de Joseldo chamava-se Filomeninha e foi forçada a fazer as vontades do pai, que não se importava com sua saúde. Ela fazia ginásticas para poder se contornar e, como se esforçava muito, ela sentia muitas dores e era maltratada (Estudante C).

Filomena era uma jovem magra, que aparentava estar doente e realmente estava (Estudante D).

É uma personagem obediente (Estudante E).

Ela era uma menina simples, que acabou sofrendo muito nas mãos de seu pai, para lhe garantir um futuro que acabou lhe resultando em sua morte (Estudante F).

A análise das respostas dos estudantes sobre a personagem Filomeninha revela um entendimento do sofrimento e da submissão que caracterizam sua vivência sob a autoridade do pai, Joseldo Bastante. Os alunos apontam que, em virtude das imposições paternas, Filomeninha se vê obrigada a adotar uma postura obediente, refletindo a fragilidade de sua condição. Essa obediência é mencionada em diversas respostas.

A percepção de que Filomeninha não expressa abertamente seu sofrimento, conforme destacado pela Estudante A, sugere uma internalização da dor e conformidade com as exigências que lhe são impostas. Essa conformidade se evidencia em sua falta de questionamento em relação às decisões do pai, gerando uma imagem da menina como vítima de um sistema familiar opressor. A descrição de Filomeninha como “um trapo deixado” (Estudante B) e como “uma jovem magra que aparentava estar doente” (Estudante D) reforça essa representação de descaso, evidenciando a negligência de Joseldo em relação à saúde e ao bem-estar da filha.

Além disso, o comentário da Estudante F sobre o sofrimento de Filomeninha nas mãos do pai, que culmina em sua morte, destaca a tragédia de sua situação e a crítica ao contexto em que vive. Isso leva a uma reflexão sobre a relação entre a autoridade parental e os direitos das crianças, questionando até que ponto a busca por um futuro supostamente melhor pode ser legitimada em detrimento do bem-estar da criança.

Essas análises podem abrir espaço para discussões mais amplas sobre a representação da infância em contextos de opressão e a necessidade de promover a autonomia das crianças em suas relações familiares. Ao abordar a complexidade da dinâmica entre Filomeninha e Joseldo, os estudantes não apenas interpretaram o texto, mas também consideraram questões éticas relacionadas à parentalidade e ao impacto das decisões dos adultos sobre a vida das

crianças. Essa abordagem crítica permite um diálogo sobre a importância de garantir a dignidade e os direitos da infância, mesmo em narrativas ficcionais, destacando a relevância do tema em contextos sociais contemporâneos.

A terceira pergunta é: “como você analisa as atitudes tomadas por Joseldo?”. Segundo os estudantes,

Ele tomou muitas decisões erradas porque ele só ligava para o dinheiro (Estudante A).

Ele queria conseguir sustentar seus filhos, mas se deixou levar pela vontade de querer ter sucesso e acabou perdendo um dos doze filhos (Estudante B).

Joseldo queria que seus doze filhos tivessem um futuro melhor, mas temia que isso não acontecesse, então tomou atitudes sem pensar e sem os devidos cuidados também pelo fato de estar obcecado com sonhos e dinheiro. Foram atitudes que ele considerou corretas e que eram para o bem da família, porém ele não se importou com o bem-estar e saúde de sua filha (Estudante C).

As atitudes tomadas por Joseldo foram totalmente imprudentes e repugnantes; a sua ganância foi mais forte do que o propósito de cuidar de sua filha (Estudante D).

Atitudes desesperadas, pensadas apenas em seu bem-estar econômico, gananciosas e não empáticas (Estudante E).

Achei suas atitudes totalmente ridículas perante sua filha, ele estava tão cego pelo dinheiro que nem tinha mais preocupação com sua filha, até que ela morreu em seus braços (Estudante F).

A análise das respostas dos estudantes sobre o comportamento de Joseldo Bastante revela um consenso sobre a moralidade de suas ações e a responsabilidade que ele tem sobre o destino de sua filha, Filomeninha. Os alunos identificaram a centralidade do dinheiro nas decisões de Joseldo, considerando que sua busca por sucesso financeiro compromete sua capacidade de cuidar da saúde e do bem-estar da criança. Esse comportamento é interpretado como egoísta e imprudente, conforme observado na análise do Estudante D, que descreve suas ações como imprudentes.

Além disso, os comentários evidenciam o impacto que a ambição de Joseldo tem sobre Filomeninha. Os Estudantes B e C reconhecem que, apesar das intenções de proporcionar um futuro melhor para os filhos, as ações de Joseldo se mostram prejudiciais, resultando na perda da filha. Essa contradição entre suas ações e os resultados de suas ações leva a um desvio das expectativas de um pai, conforme indicado pelos Estudantes E e F, que mencionam suas atitudes como gananciosas e desesperadas.

Os estudantes expressam indignação em relação à falta de empatia de Joseldo, que se torna evidente à medida que ele ignora as consequências de suas decisões, levando

Filomeninha a um destino trágico. Essa percepção de desumanização ao priorizar a riqueza em detrimento da vida da filha destaca a fragilidade das relações familiares sob pressão, além de provocar uma reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais e econômicas que podem levar a comportamentos nocivos.

A análise dos comentários dos estudantes destaca a relevância de discutir a responsabilidade parental e a necessidade de uma educação que promova valores como empatia e cuidado. As reflexões sobre a figura de Joseldo Bastante servem como um convite à introspecção sobre como as ambições pessoais podem impactar a vida de dependentes, principalmente em contextos de vulnerabilidade e carência, enfatizando a importância de equilibrar aspirações financeiras com a responsabilidade afetiva.

Como considerações finais, os estudantes afirmaram que:

Eu achei o Joseldo uma pessoa horrível que não se importa com nada e ninguém além do dinheiro (Estudante A).

Acho que Joseldo poderia ter sido diferente com a sua filha. Fiquei decepcionado com a atitude dele, pois, mesmo tentando ajudar a sustentar seus filhos, essa foi uma maneira muito egoísta (Estudante B).

O modo que Joseldo ignorou as queixas de sua própria filha foi impressionante, ele pensava apenas no futuro, mas não via o que estava acontecendo no presente, por isso acabou matando Filomeninha (Estudante C).

No decorrer desta história, eu obtive um forte sentimento de indignação e repulsa pelos atos de Joseldo (Estudante D).

Senti raiva do pai de Filomeninha por fazer sua filha passar por todo aquele sofrimento de propósito, sem nem ao menos se importar e sentir pena e compaixão por ela (Estudante E).

Eu achei essa obra sensacional. É triste perceber que isso acontece na realidade, como na vida de muitos artistas que são subordinados pela família a levarem fama e dinheiro. Uma grande pena ela ter morrido (Estudante F).

As considerações finais dos estudantes enfatizam sua indignação com as ações de Joseldo Bastante, evidenciando o impacto negativo de suas ações sobre sua filha, Filomeninha. Os estudantes expressaram descontentamento ao destacar como o pai priorizou a busca por dinheiro em detrimento do bem-estar da criança, resultando em seu sofrimento e morte. Essa crítica fica evidente nas falas dos Estudantes A, B, C, D e E, que enfatizam a negligência do pai em relação às necessidades da filha.

Além disso, o Estudante F traz uma reflexão comparativa entre a história de Filomeninha e a realidade de muitos artistas, que, sob pressão familiar, são compelidos a buscar fama e riqueza. Essa observação sugere que o conto não apenas retrata um drama

peçoal, mas também oferece uma crítica às dinâmicas de exploração que podem ocorrer em diversos contextos. Assim, a narrativa provoca reflexões sobre as consequências das ambições e a vulnerabilidade de indivíduos, especialmente em contextos familiares e sociais.

Os comentários dos estudantes demonstram que a leitura do conto foi impactante e estimulou discussões sobre temas complexos, como a exploração familiar e o sacrifício em nome de objetivos financeiros. Essa capacidade da literatura de provocar reflexão crítica é um aspecto importante no processo educacional, pois pode promover a conscientização sobre questões sociais.

A seguir, serão apresentadas as questões elaboradas ao **Grupo 2**, trazendo suas percepções acerca da obra. O primeiro questionamento foi: “Por que Joseldo Bastante procura um meio de ganhar dinheiro? Como faz isso?”. Eis as respostas dos estudantes:

Joseldo Bastante buscava um meio de ganhar dinheiro para poder sustentar seus 12 filhos. Para ganhar dinheiro, ele descobriu a respeito de um jovem que estava ficando rico revirando o corpo, então, resolveu submeter sua filha mais velha a isso (Estudante G).

Porque ele tem muitos filhos para sustentar e ele é muito pobre e não conseguia sustentá-los. Para ganhar dinheiro, ele tentou transformar sua filha em contorcionista, mesmo ela não querendo isso (Estudante H).

Ele queria que a filha fosse famosa, então ele a fez fazer contorcionismo. Ele ouviu de alguns caminhoneiros que o contorcionismo estava fazendo sucesso, então fez a filha treinar muito para ficar “sem ossos”, de tanto que ela conseguia se contorcer (Estudante I).

Ele precisava de dinheiro para sustentar seus filhos (Estudante J).

Ele tem muitos filhos para sustentar. É mecânico e não ganha tanto dinheiro. Viu um menino contorcionista fazendo sucesso e tentou fazer de sua filha uma contorcionista (Estudante K).

As respostas dos estudantes do Grupo 2 oferecem uma visão clara das motivações de Joseldo Bastante. As menções à pobreza e à necessidade de sustentar seus 12 filhos evidenciam a precariedade da situação financeira do personagem, que se vê pressionado a encontrar soluções para garantir a sobrevivência da família. Ao decidir submeter Filomeninha ao contorcionismo, inspirado pelo sucesso de um jovem nessa prática, Joseldo revela uma escolha que parece racional sob a perspectiva de quem busca melhorar as condições de vida.

Entretanto, essa decisão também evidencia um dilema ético e emocional, pois a saúde e o bem-estar da filha são deixados de lado. A insistência de Joseldo em transformar sua filha em uma contorcionista demonstra como as pressões econômicas podem distorcer as relações

familiares, levando a decisões que priorizam a obtenção de dinheiro em detrimento das necessidades emocionais e físicas da criança.

Os estudantes reconhecem, assim, a tensão entre a necessidade de sobrevivência e as consequências das ações de Joseldo, que culminam no sofrimento de Filomeninha. Essa análise não apenas ilumina a complexidade da situação de Joseldo, mas também provoca reflexões sobre a natureza da ambição e a busca por sucesso em contextos adversos. Ao final, a crítica implícita ressalta a importância de se considerar as implicações emocionais e sociais de decisões que visam, à primeira vista, o benefício material, mas que podem resultar em danos profundos nas relações familiares e na saúde das crianças. Portanto, a discussão proposta pelos estudantes abre espaço para um diálogo mais amplo sobre as realidades enfrentadas por muitas famílias que vivem em condições semelhantes, refletindo sobre temas como economia, saúde e bem-estar emocional.

Os próximos questionamentos feitos aos estudantes do Grupo 2 foram: “como reage a filha de Joseldo Bastante? O pai percebe?”. Assim eles responderam:

Conforme ela continuava praticando o contorcionismo, mesmo se queixando de dores, seu pai aparentava não se importar, pois, segundo ele, a riqueza não viria sem sacrifícios (Estudante G).

Ela diz que não quer isso e começa a passar mal, mas seu pai diz que é só um resfriado. Na verdade, ela estava morrendo por conta das condições extremas de sofrimento que seu pai lhe fazia passar (Estudante H).

O pai queria fazer de tudo para um dos seus doze filhos ficasse famoso, então começou com a Filomeninha, que era a mais velha. Ele a fez sentir muita dor e seus ossos saíram do lugar, mas não ligou para isso, mesmo ela não querendo ser contorcionista. Quando eles foram para a cidade conversar com o empresário, ele não a aceitou, pois ela estava doente. Mas claro que ela ia ficar assim, pois passou duas semanas sem beber água e comer. Ficou desidratada, mas, para o pai, ela estava ótima com saúde de borracha. Só no carro que ele percebeu que Filomeninha tinha morrido por causa de todo esforço que fez e que no final das contas foi para nada, porque, mesmo que ela estivesse boa de saúde, o empresário não ia aceitar ela porque contorcionismo não era o mais procurado. No final, não sabemos se tudo o que o pai estava fazendo era por um futuro bom (Estudante I).

Ela começa a passar mal e ficar com dores e não falava ao pai. O pai não percebia, só pensava se ia ganhar dinheiro com isso (Estudante J).

Ela começa a ter dificuldade para andar, vomitava e tinha febre, mas o pai não percebia, pois estava cego por dinheiro, e ela acabou morrendo (Estudante K).

Os comentários dos estudantes do Grupo 2 destacam o sofrimento de Filomeninha e a insensibilidade de seu pai, Joseldo Bastante, em relação à saúde da filha. Os relatos apontam como a menina expressava suas dificuldades, desde dores físicas até desconfortos físicos. Sua voz era ignorada em busca de um sonho de riqueza e fama. A insistência de Joseldo em

prosseguir com o contorcionismo, mesmo diante dos sinais de que Filomeninha estava mal, revela uma dinâmica familiar onde a busca por dinheiro se sobrepõe às necessidades emocionais e à saúde da criança.

A análise do sofrimento de Filomeninha, que culmina em sua morte, traz à tona questões sobre o papel dos pais na proteção e no cuidado dos filhos. A desumanização da relação pai com a filha, evidenciando o fato de que Joseldo tem sua filha como um meio de alcançar riqueza, provoca indignação nos estudantes e questionamentos sobre as prioridades na educação e no cuidado familiar.

Além disso, a narrativa oferece uma visão geral das consequências das pressões sociais e econômicas que levam os indivíduos a tomarem decisões prejudiciais, não apenas para si, mas também para seus familiares. A análise dos estudantes convida à reflexão sobre como o desejo de ascensão social devido à precariedade financeira causada pela guerra que se alastrou em Moçambique pode distorcer valores, resultando em situações trágicas que geram um ciclo de sofrimento. A discussão sobre as consequências da ambição de Joseldo torna-se um ponto de partida para considerações sobre a responsabilidade parental e o impacto de decisões tomadas sem considerar as reais necessidades dos filhos. Essa análise contribui para uma compreensão das relações familiares em contextos de sofrimento social, educacional, emocional, podendo levar-nos à reflexão sobre a importância de se priorizar a saúde e o bem-estar das crianças em qualquer situação.

Sobre as considerações finais dos estudantes acerca da obra, suas percepções apontaram que:

No final do texto, eu me senti muito chateado, pois, apesar de o pai estar tentando sustentar sua família, ele estava disposto a colocar sua filha em outra situação dolorosa (dentes, agora são dentes), após o empresário não aceitar o contorcionismo (Estudante G).

Eu consegui entender que o pai estava cego com a possibilidade de ganhar muito dinheiro e ignorou completamente os sentimentos da filha (Estudante H).

O pai queria fazer de tudo para que um dos seus doze filhos ficasse famoso, então começou com a Filomeninha, que era a mais velha. Ele a fez sentir muita dor e seus ossos saíram do lugar, mas não ligou para isso, mesmo ela não querendo ser contorcionista. Quando eles foram para a cidade conversar com o empresário, ele não a aceitou, pois ela estava doente. Mas claro que ela ia ficar assim, pois passou duas semanas sem beber água e comer. Ficou desidratada, mas, para o pai, ela estava ótima com saúde de borracha. Só no carro que ele percebeu que Filomeninha tinha morrido por causa de todo esforço que fez e que, no final das contas, foi para nada, porque mesmo que ela estivesse boa de saúde o empresário não ia aceitar ela porque contorcionismo não era o mais procurado. No final, não sabemos se tudo o que o pai estava fazendo era por um futuro bom (Estudante I).

A história em si é muito interessante, mas muito triste também, pois a menina sofre e é muito humilde (Estudante J).

Eu gostei muito da história, pois ela teve uma construção muito boa em pouco tempo, mas eu não gostei do pai que não ligava para o estado da filha e só para o dinheiro. Fiquei horrorizado quando a filha morreu. Não esperava! Também não esperava que o homem a recusaria como contorcionista (Estudante K).

Os comentários dos estudantes sobre a obra refletem uma compreensão profunda da relação entre Joseldo Bastante e sua filha, Filomeninha. A análise revela que, apesar da intenção de sustentar a família, as ações de Joseldo resultaram em sofrimento significativo para a menina. Os estudantes destacam a falta de atenção do pai em relação ao bem-estar da filha, evidenciada pela sua insistência em submetê-la ao contorcionismo, mesmo diante de suas queixas de dor e mal-estar. A morte de Filomeninha, ocorrida durante um momento de negligência do pai, foi vista como uma consequência trágica de sua obsessão por dinheiro e sucesso. Os relatos indicam uma percepção crítica sobre as prioridades de Joseldo, ressaltando a desconexão entre seus objetivos financeiros e as necessidades emocionais e físicas de sua filha. Além disso, a reflexão dos estudantes sobre o contexto da Guerra Civil enriquece a discussão ao reconhecerem a complexidade das relações familiares em situações adversas, enfatizando a influência das circunstâncias históricas nas escolhas pessoais.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATABATA”

Na sequência, informei a eles que iríamos ler outro conto, denominado “O dia em que explodiu Mabatabata”. Expliquei que esse novo conto também foi produzido no período da Guerra Civil e, assim, distribuí para a turma cópias da obra, como feito anteriormente com o primeiro conto, para que eles fizessem a leitura silenciosa. Após esse momento, realizamos uma leitura compartilhada e, ao final, alguns estudantes levantaram as mãos e comentaram sobre sentimentos que tiveram ao ler o texto. Muitos apresentaram uma dificuldade maior de interpretação na leitura desse conto e poucos compreenderam logo na primeira leitura o que havia acontecido com o personagem principal.

Seguindo com a sequência didática, elaborei questões simples para os dois grupos com o intuito de que pudessem escrever suas impressões e sentimentos a respeito da leitura. A atividade também teve duração de seis aulas, como feito com relação ao conto anterior.

A seguir serão apresentadas as perguntas e respostas dos dois grupos, conforme os questionamentos feitos acerca da obra em questão.

Quadro 1 – Perguntas realizadas para os estudantes do Grupo A e suas respostas

| |
|---|
| <p>1 – Como Azarias reagiu quando percebeu que o boi Mabata-bata explodiu?</p> <p>A: O espanto não cabia nele, depois ele ficou pensando o que teria acontecido que fez o boi ter explodido.</p> <p>B: O espanto não cabia em Azarias, pois era um boi muito admirado pelo pequeno pastor.</p> <p>C: Ficou espantado e pensou qual poderia ter sido o motivo da explosão.</p> <p>D: Azarias ficou espantado ao ver o boi que explodiu e ficou tentando entender o que o fez explodir.</p> <p>E: Ficou curioso para saber como aquilo havia acontecido.</p> <p>F: Azarias fica muito chateado com sua morte, pois o admirava. Ele era muito apegado ao boi, pois trabalhava com ele desde órfão.</p> |
| <p>2 – Como foi que o boi explodiu?</p> <p>A: Ele pisou em uma mina e ela explodiu.</p> <p>B: O boi pisou em uma mina que rebentou.</p> <p>C: O boi pisou em uma mina que havia sido colocada por bandidos no pasto.</p> <p>D: O boi acabou pisando em uma mina terrestre, dentre algumas que foram espalhadas.</p> <p>E: Ele pisou em uma das minas que os bandidos colocaram na região.</p> <p>F: O boi pisou em uma mina explosiva de uma antiga guerra.</p> |
| <p>3 – Como Azarias sentia-se? Como era a relação entre ele e seu tio?</p> <p>A: Azarias não se sentia muito feliz, pois a relação entre ele e o seu tio não era muito boa. O seu tio batia nele e não o deixava ir para a escola, mas quando finalmente deixou, o Azarias “morreu”.</p> <p>B: Ele sentia que teve a sua infância tomada pelo serviço no pasto. Ele tinha muito medo do tio, pois ele o obrigava a trabalhar e batia nele.</p> <p>C: Ele tinha medo de seu tio e devia obedecer e fazer as suas vontades a todo custo. A relação deles era apenas como patrão e empregado.</p> <p>D: Azarias sentia medo de seu tio, pois havia falado que se ele não levasse o boi seria melhor ele nem aparecer. Azarias provavelmente acha que deve algo a seu tio e tem medo de decepcionar, pois, antes de Raul, ele era órfão.</p> <p>E: Sentia-se com receio e medo do seu tio. Sua relação com ele não era boa.</p> <p>F: Sentia-se mal e muita angústia, pois temia seu tio. Sua relação era de muito conflito. O menino era sonhador e o tio pé no chão.</p> |
| <p>4 – Por que Azarias resolve fugir?</p> <p>A: Porque ele ficou com medo da ameaça do tio.</p> <p>B: Porque ele estava com medo de levar a culpa pela morte do boi e seu tio castigá-lo.</p> <p>C: Pois sabia que quando seu tio chegasse iria apanhar.</p> <p>D: Por causa das ameaças de seu tio e medo de apanhar. Tinha receio do que aconteceria se alguém descobrisse que o boi explodiu.</p> <p>E: Porque ele se sentia culpado pela morte de Mabata-Bata.</p> <p>F: Pois já não aguentava a pressão de morar com o tio. Não ia para a escola, não tinha liberdade e os bois eram maltratados.</p> |
| <p>5 – Qual personagem preocupa-se com a fuga de Azarias?</p> |

A: Raul, por causa dos bois.

B: A avó, Carolina.

C: Sua avó Carolina.

D: A avó Carolina.

E: A sua avó.

F: Sua avó fica muito aflita com a situação, pensando em bandidos, já o tio queria estraçalhar o menino.

6 – Por que Azarias não responde aos chamados do tio?

A: Porque ele estava com medo do seu tio bater nele.

B: Por medo do tio agredi-lo.

C: Pois sabia que seu tio estava mentindo e iria bater-lhe se aparecesse.

D: Medo do tio bater e brigar com ele.

E: Porque ele sentia medo de seu tio e sabia que suas promessas de não bater nele eram falsas.

F: Pois não tinha confiança no tio e sabia que iria apanhar, já com a avó ia atender.

7 – Azarias revela ao tio um sonho que tinha. Que sonho era esse?

A: O sonho de Azarias era ir para a escola.

B: Estudar, ir para a escola.

C: O sonho de ir para escola e ter o direito de estudar como as outras crianças.

D: Azarias tinha o sonho de ir para a escola.

E: Seu sonho era ir para a escola.

F: Seu sonho era de ir à escola como as outras crianças e ser alfabetizado.

8 – Como termina o conto?

A: Termina com o *ndlati* aparecendo e o Azarias perguntando para a ave quem ela ia pousar e, antes que ela se decidisse, Azarias correu e abraçou-a na viagem da sua chama.

B: A mina explode e Azarias acaba morrendo.

C: A ave *ndlati* descia do céu rasgando o ar e Azarias segurou o pássaro pensando que ele havia matado o boi. Provavelmente, na verdade, não era um pássaro, e sim, uma mina. Mas na imaginação dele era um pássaro.

D: O conto termina com o Azarias morrendo após pisar em uma mina terrestre.

E: O conto termina após a morte de Azarias, após pisar em uma mina.

F: O menino termina morto, pisando em cima de uma mina como o boi.

9 – Você vê semelhanças com o conto “A menina de futuro torcido?”

A: Sim, o tio de Azarias só estava preocupado em achar o menino para recuperar os bois e Joseldo só estava ligando para o dinheiro.

B: O tio e o pai exigiam que as crianças trabalhassem.

C: Sim, pois, em ambos os contos, as crianças não podiam seguir seus sonhos e deviam fazer as vontades de seus responsáveis. Assim, acabam morrendo.

D: Ambos os pais faziam os filhos trabalharem desde a infância e não tinham acesso para ir à escola.

E: Sim, desde pequenos as crianças já trabalhavam e não iam à escola.

F: Sim, nos dois contos temos crianças sofridas pelos responsáveis.

10 – Considerações finais

A: Eu estou gostando dos contos de Mia Couto, porque além de eles serem muito interessantes é legal

perceber que os nomes de alguns personagens têm a ver com sua personalidade ou a sua vida, como, por exemplo, Azarias, derivado de azar, e Joseldo Bastante, porque ele é muito ganancioso.

B: Mia Couto retrata muito em seus contos a realidade de crianças que não têm a infância valorizada e trabalham desde pequenos.

C: Em ambos os contos o escritor mostra a realidade do país, na qual as crianças não têm oportunidade e já nascem “na sombra” dos pais, que, muitas vezes, são cegos pela ganância e não se importam com seus próprios filhos.

D: O modo de escrever do Mia Couto foi algo muito interessante, pois as histórias são bastante cativantes e emocionantes. Elas fazem o leitor refletir sobre o assunto citado e na maioria das histórias são semelhantes com a realidade de muitos, mesmo sendo de países diferentes.

E: Gostei da forma de escrita do que ele retrata (situações semelhantes no seu país, Moçambique), que nos leva à reflexão e críticas sociais.

F: O aluno não respondeu essa questão.

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Perguntas realizadas para os estudantes do Grupo B e suas respostas

1 – Por que Azarias ficou tão chateado quando o boi explodiu?

G: Porque esse boi seria utilizado pelo seu tio Raul, além disso, ter perdido o boi seria motivo de castigos e maus tratos.

H: Porque o tio dele ficaria muito bravo, pois ele ordenou que trouxesse o boi junto dele e caso ele não fizesse isso ele apanharia.

I: Porque ele sabia que o tio ia ficar furioso com ele, e, mesmo tendo outros bois, o tio queria sempre ter algum motivo para bater no sobrinho, mesmo sendo uma coisa muito besta.

J: Ele ficou chateado, mas ficou mais preocupado, pois seu tio ficaria irritado e bateria no pobre coitado.

K: Pois ele estava admirando-o e ele explodiu do nada.

2 – Como o boi explodiu?

G: Havia uma mina acionada na região, no caso o boi pisou nesse local explosivo.

H: Ele foi explodido por uma mina terrestre enquanto Azarias a observava.

I: Pelos relatos do conto, o boi explodiu pelo fato de ter pisado em cima de uma mina, mas Azarias achou que tinha feito alguma coisa para o boi explodir.

J: O boi pisou em uma mina que os ladrões estavam colocando na mata.

K: Com as minas que estavam espalhadas pelo local.

3 – Por que Azarias resolve fugir?

G: Em seu ponto de vista, fugir seria uma opção melhor do que não ter boi para entregar, pois assim não seria vítima de violência.

H: Porque ele sabia que se ele voltasse sem o boi o tio ficaria furioso e lhe espancaria.

I: Porque ele sabia que o seu tio ia bater muito nele por causa do boi que estava em pedaços.

J: Porque ele achou que seu tio iria achar que foi ele quem explodiu o boi e ficaria muito bravo com o garoto.

K: Pois ele sofria maus tratos, como agressões física e mental.

4 – Como Azarias sentia-se? Como o tio o tratava?

| |
|---|
| <p>G: Ele se sentia triste e preocupado, pois seu tio tratava ele com violência.</p> <p>H: Ele se sentia triste, sozinho e maltratado. O tio lhe batia e lhe fazia levantar cedo para trabalhar, proibindo-o de ir à escola.</p> <p>I: Ele só se sentia bem com a avó, porque ela sempre tratava ele bem, já o tio batia muito nele e fazia piadinhas sobre a sua vida.</p> <p>J: Ele sentiu-se triste. O tio ficou meio bravo, mas o tratou bem, pois ele juntou os bois.</p> <p>K: Sentia-se triste e mal. Tratava-lhe mal, pois o agredia.</p> |
| <p>5 – Quem se preocupa de verdade com a fuga de Azarias? Qual a reação do tio?</p> <p>G: A avó Carolina que realmente se preocupava com a sua fuga. Seu tio se sentiu muito irritado, inclusive, quando finalmente escutou a sua voz e, então, o tio queria enchê-lo de “porrada”.</p> <p>H: A sua avó que se preocupa de verdade com ele. Ele, o tio, não se importa com o que pode acontecer com o menino, pois só fica bravo por ter perdido um trabalhador.</p> <p>I: A sua avó, porque ela não batia nele. Ela não fazia piadas com a vida pessoal de Azarias e o tratava bem, ao contrário do tio que fazia muito mal a ele.</p> <p>J: A avó de Azarias. O tio só se importa se ele vai trabalhar ou não.</p> <p>K: A avó.</p> |
| <p>6 – Por que Azarias não responde aos chamados do tio? Quem ele escuta e por quê?</p> <p>G: Porque ele tinha medo de seu tio, já sua avó foi escutada por ele. Ela falou de forma que não lhe causou medo.</p> <p>H: Porque ele sabia das consequências. Ele ouvia a avó porque sabia que ela se preocupava com ele.</p> <p>I: Ele não respondeu porque ele sabia que seu tio ia saber onde ele estava e o levaria direto para casa, mas ele respondeu aos gritos da avó por ela ser uma pessoa boa que cuidava bem dele.</p> <p>J: Pois ele acha que o tio vai bater nele. Ele escuta a avó, pois ela sim cuida dele.</p> <p>K: Pois ele não quer voltar. Ele escuta a avó, porque ele confia nela, pois ela não o maltrata.</p> |
| <p>7 – Qual era o sonho de Azarias? Ele alcança esse sonho?</p> <p>G: Seu sonho era ir à escola, porém no final ele acaba pisando em uma mina.</p> <p>H: O sonho dele era ir para a escola como as outras crianças, e ele consegue isso, pois seu tio lhe permite ir no próximo ano. Porém, foi somente uma promessa.</p> <p>I: Seu sonho era ir à escola, já que ele nunca tinha ido, mas, infelizmente no final da história, ele pisou em uma mina.</p> <p>J: O sonho dele era ir para a escola.</p> <p>K: Era ir para a escola.</p> |
| <p>8 – Como termina o conto?</p> <p>G: Com Azarias pisando em uma mina e acaba morrendo.</p> <p>H: O conto termina com a ave do relâmpago surgindo e aparentemente mata alguém.</p> <p>I: O conto termina com o menino Azarias morto por pisar em uma mina e abraçar o pássaro do fogo.</p> <p>J: O menino abraça a ave de raios e morre.</p> <p>K: Ele vendo o pássaro dos raios.</p> |
| <p>9 – Você vê semelhança entre os dois contos analisados?</p> <p>G: Sim, eu vejo a relação no sentido de que as crianças apresentadas sofrem abusos de seus responsáveis.</p> |

H: Eu não vejo semelhanças entre os contos.

I: Nos dois contos, os personagens principais sofrem por maus tratos de algum familiar, sendo verbal ou fisicamente.

J: Sim, nos dois contos as crianças são maltratadas e humildes. E, infelizmente, morrem no final.

K: Sim, pois os dois têm finais trágicos e são colocados pelos familiares a realizarem coisas que não desejam fazer.

10 – Considerações finais

G: O final foi bem triste, pois, além de Azarias ser vítima de maus tratos, morreu no final devido a uma mina encontrada no lugar em que trabalhava no pasto.

H: Eu percebi que este texto trata sobre um assunto sério que é o trabalho infantil, pois mostra que Azarias teve uma infância limitada e não foi à escola.

I: O conto é bom e meio confuso porque no final não especifica que Azarias morreu. Fala que pisou em uma mina e foi abraçar o pássaro do fogo. Mas esse conto fala bastante da relação de Azarias e de seu tio que o maltratava. Era um tio que batia muito em seu sobrinho e que poderia fazer o papel de seu pai, mas a única que o tratava bem era sua avó.

J: Mais uma criança que é maltratada e humilde, com seu sonho de ir à escola, história muito triste e interessante.

K: A história é bem confusa, já começa com o boi morrendo e não teve muita emoção.

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

A atividade referente ao conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” foi estruturada ao longo de seis aulas. A primeira leitura foi realizada pelos estudantes, observei que tiveram uma dificuldade em compreender a cena inicial da explosão do boi. Essa dificuldade se dissipou ao realizar uma leitura conjunta, o que permitiu que os alunos reconhecessem que a explosão se tratava de uma mina terrestre. Essa compreensão foi reforçada por um dos estudantes, que mencionou as minas espalhadas na região. Tal esclarecimento promoveu uma conexão entre a tragédia apresentada no conto e o documentário discutido na etapa inicial do desenvolvimento da sequência didática.

O impacto emocional da história ficou evidente nas reações dos alunos diante do destino de Azarias. Ao se depararem com o trágico final da personagem, muitos estabeleceram uma intertextualidade com o conto “A menina de futuro torcido”. Essa comparação levou os estudantes a perceberem que ambos os textos abordam a morte de personagens infantis, refletindo sobre a realidade enfrentada pelas crianças em tempos de guerra. Um aluno, ao expressar sua indignação, apontou que “[...] *nos dois contos as crianças são maltratadas e humildes. E, infelizmente, morrem no final.*” (Estudante J). Essa análise demonstra a capacidade dos alunos de interligar diferentes narrativas, reconhecendo o padrão de sofrimento e opressão que se repetem.

A leitura do conto despertou nos estudantes sentimentos de tristeza e reflexão e eles relataram uma conexão significativa com a narrativa. Muitos demonstraram interesse em continuar as leituras, questionando qual seria o próximo conto e se ele também abordaria a morte. Esse interesse revela um engajamento crescente com as histórias, evidenciando o impacto que as narrativas podem ter no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Essa troca de experiências e sentimentos durante as aulas enriqueceu o ambiente de aprendizado, promovendo um espaço para discussões sobre as temáticas sociais presentes nos textos.

O conto proporcionou também uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre o tema do trabalho infantil e as consequências que essa prática traz para a vida das crianças. Ao discutirem as condições às quais Azarias estava submetido, os alunos puderam relacionar essa realidade com o contexto de suas próprias vidas e das comunidades em que vivem. Essa conexão é essencial para que os estudantes compreendam a literatura não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma ferramenta de conscientização e crítica social.

Os diálogos durante as aulas mostraram que os alunos estavam dispostos a explorar as complexidades da história e discutir as relações entre as personagens e suas circunstâncias. A identificação com Azarias e sua relação com o tio, marcada por violência e opressão, gerou debates sobre as dinâmicas familiares e sociais. Essa análise crítica permite que os alunos compreendam a complexidade das relações humanas, reconhecendo que a literatura pode refletir e questionar a realidade.

Por fim, a experiência de leitura e discussão dos contos revelou a importância de abordar temas sociais por meio da literatura no ambiente escolar. O envolvimento dos alunos com as narrativas contribuiu para o desenvolvimento da criticidade. Assim, é possível afirmar que a literatura desempenha um papel fundamental na educação, promovendo a reflexão sobre realidades que, muitas vezes, são invisíveis no cotidiano. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também encoraja os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “A MENINA SEM PALAVRA”

Logo após compartilharmos as respostas e impressões dos dois grupos, informei aos estudantes que faríamos a leitura do último conto selecionado para essa sequência didática: “A menina sem palavra”. Expliquei que esse último foi produzido no período pós-guerra e que, naquele momento, Moçambique passava por um processo de reconstrução. Portanto,

enfatizei que a perspectiva desse conto é de que, após a Guerra Civil, poderia haver a esperança de dias melhores para o povo moçambicano, que viveu períodos sombrios por muitos anos.

Em seguida, distribuí as cópias para os estudantes que fizeram a leitura silenciosa e, na sequência, a leitura compartilhada. Finalizada a leitura, alguns estudantes relataram que acharam “mágica” a leitura.

Elaborei e apliquei as questões que nortearam os dois grupos a demonstrarem as suas percepções acerca dos contos e, assim, narraram as suas impressões e sentimentos a respeito da leitura ao longo das atividades que duraram seis aulas. No Quadro 3, serão apresentadas as perguntas e respostas do Grupo A e, posteriormente, no Quadro 4, as perguntas e respostas do Grupo B.

Quadro 3 – Perguntas realizadas para os estudantes do Grupo A e suas respostas

1 – Esse conto tem semelhanças e diferenças em relação aos dois primeiros contos, “A menina de futuro torcido” e “O dia em que explodiu Mabata-bata?”

A: Sim, as semelhanças são que as crianças de cada conto quase não falam, pois as pessoas que mais falam são os responsáveis. E a diferença é que o único responsável dentre esses três contos é o pai desse conto.

B: A semelhança é que todos têm uma criança. A diferença é que nos outros dois as crianças são maltratadas e nesse o pai só quer ajudar.

C: Não tem semelhanças, a diferença é que não mostra uma relação ruim, de pai e filho, mas sim o pai contando uma história para sua filha e vivendo em harmonia.

D: A semelhança é que todos os contos contam uma história sobre uma relação de família, uma criança e um adulto. A diferença é que nos outros os responsáveis maltratavam os “filhos”, já nesse o pai queria ajudar e confiava no potencial intelectual da filha.

E: A semelhança é que todas as histórias retratam a vida de uma criança e suas dificuldades, e as diferenças estão nas situações que são distintas.

F: (O aluno não participou da análise desse conto).

2 – Qual o tema abordado no conto?

A: Sobre uma menina que tinha problema na fala.

B: O texto fala de uma menina que não conseguia se comunicar com palavras. Ela e seu pai contam uma história que se passa em uma praia, dentro do quarto (da menina).

C: O pai querendo ver sua filha feliz e bem, fazendo o possível para isso mesmo que precisasse abdicar de outra coisa.

D: Uma menina que não falava e seu pai queria ajudá-la, então criou uma história.

E: Uma menina que não sabia falar e seu pai tentava fazê-la aprender.

F: (O aluno não participou da análise desse conto).

3 – Considerações finais

A: Eu achei legal como a imaginação a fez falar.

B: No último texto eu não entendi muito bem o final, mas é uma história interessante.

C: O pai conta uma história a sua filha e se emociona. Sua filha percebe e acaba a história para ele, mas na verdade, tudo era imaginação do pai, já que sua filha era muda.

D: Eu gostei desta história, principalmente do fato de ela ser de difícil interpretação, e se você não ler com atenção, ou mais uma vez, provavelmente não compreende. Por exemplo, se eu não tivesse lido outra vez, não entenderia que tudo não passava de uma história feita pelo pai.

E: No final, foi tudo fruto da imaginação do pai e da filha. Foi uma história linda e emocionante, fazendo com que você sentisse pena da situação da filha.

F: (O aluno não participou da análise desse conto).

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Perguntas realizadas para os estudantes do Grupo B e suas respostas

1 – Esse conto tem semelhanças e diferenças em relação aos dois primeiros contos, “A menina de futuro torcido” e “O dia em que explodiu Mabata-bata”?

G: Suas semelhanças são que nos três contos as personagens são crianças sofridas. Suas diferenças são que cada história tem sua narrativa (tema central).

H: Sim, a principal semelhança é que todos apresentam crianças como protagonistas e a principal diferença é que esse é o único conto em que a criança não morre.

I: A semelhança é que os personagens principais são familiares, sendo pai e filha, pai e filha e tio e sobrinho. A diferença é que esse conto tem a leitura mais difícil do que os outros e que ninguém morreu.

J: Sim, de semelhanças, temos que todas as crianças são inseguras e, de diferenças, que todas contam histórias diferentes.

K: Diferenças: ninguém morreu, a figura paterna não usa a criança para o próprio bem. Semelhanças: os três não colocaram o fato declaradamente, deixando para as pessoas interpretarem do próprio jeito.

2 – Qual o tema abordado no conto?

G: O texto aborda uma menina que nunca conseguiu se comunicar corretamente com as pessoas, então, ela e seu pai contam uma história, no quarto da casa, imaginando narrativas surpreendentes numa praia.

H: O assunto abordado é uma criança que não consegue falar.

I: Conta sobre uma menina que tinha dificuldade para falar e, quando conseguia, era um milagre para a sua família, principalmente para o seu pai, que fazia de tudo para ela se comunicar pela fala.

J: Uma menina que tinha “medo” de falar.

K: Uma menina em situação médica que não desenvolveu bem a fala e tem uma voz linda.

3 – Considerações finais

G: Os três contos de Mia Couto são realmente incríveis e surpreendentes. Os contos me inspiraram muito para criar outros contos, pois eu crio. Também aprendi como inocentes crianças que só queriam amor e carinho são tratadas sem cuidados por seus pais/familiares. E é muito desanimador saber quantas bombas podem ter matado homens e mulheres inocentes.

H: Aparentemente a menina tinha uma condição médica em que era impossibilitada de raciocinar e falar.

I: Esse texto é um pouco mais confuso do que os outros, a escrita é um pouco mais difícil. Eu não gostei muito desse texto, pois para mim nada fez sentido. A maneira em que o pai tratava a filha era muito linda, mas era

tudo meio confuso.

J: História muito interessante.

K: Eu achei o conto bem confuso, mas a menina era bem humilde e terminou a história do pai.

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

O presente trabalho visa apresentar a experiência de dois grupos de estudantes durante a análise de contos de Mia Couto. As questões elaboradas e aplicadas a ambos os grupos foram projetadas para estimular a expressão das percepções dos alunos sobre as narrativas estudadas. As atividades, realizadas em seis aulas, permitiram que os alunos compartilhassem suas impressões e sentimentos em relação às leituras. A seguir, são apresentadas as perguntas formuladas para o Grupo A, apresentadas no Quadro 3, acompanhadas das respectivas respostas.

Na primeira pergunta, buscou-se identificar semelhanças e diferenças entre os contos “A menina de futuro torcido” e “O dia em que explodiu Mabata-Bata.” Os alunos observaram que, embora todos os contos apresentassem crianças como protagonistas, o tratamento das figuras parentais era notoriamente distinto. Um aluno destacou que o pai do conto em análise mostrava-se responsável e desejava ajudar a filha, enquanto, nos outros contos, os responsáveis eram descritos como opressores. Outro estudante apontou que a relação entre pai e filha era retratada de forma harmoniosa, em contraste com a dinâmica negativa das demais narrativas. Essa troca de informações ilustra a capacidade dos alunos de reconhecer padrões de comportamento e relações interpessoais nos textos.

A segunda pergunta abordou o tema central do conto. Os alunos identificaram a dificuldade da menina em se comunicar e a importância do pai em apoiá-la. As respostas refletiram a percepção de que o texto não apenas retrata a condição da menina, mas também o esforço do pai para garantir seu bem-estar. Essa análise indica que os alunos compreenderam as nuances da relação familiar e a relevância do suporte emocional nas situações enfrentadas pelas personagens.

As considerações finais do Grupo A revelaram o envolvimento dos alunos nas narrativas. Um estudante expressou admiração pela forma como a imaginação da menina foi retratada, enquanto outro comentou sobre a complexidade do final do conto, que exigia uma leitura atenta para a interpretação correta. Essas respostas demonstram que a atividade estimulou uma reflexão profunda sobre a história e provocou emoções, evidenciando a eficácia da metodologia utilizada.

O Quadro 4, correspondente ao Grupo B, também apresentou discussões relevantes. A primeira pergunta gerou respostas que destacavam as semelhanças nas experiências das crianças nos contos, assim como suas diferenças narrativas. Os alunos mencionaram que, embora todos os contos retratassem personagens infantis em situações de sofrimento, o conto em análise se destacou por não apresentar um desfecho trágico. Essa reflexão evidencia a habilidade dos alunos em fazer comparações e avaliar criticamente a estrutura das narrativas.

Na segunda pergunta, sobre o tema do conto, as respostas enfatizavam a condição da menina e a relação com o pai. Os alunos destacaram o desafio da comunicação e o papel do pai em promover o desenvolvimento da filha. Essas observações mostram que os estudantes conseguiram identificar os focos emocional e social do texto, compreendendo sua relevância dentro do contexto literário.

As considerações finais do Grupo B revelaram reações diversas em relação ao conto. Embora alguns alunos expressassem confusão quanto à complexidade da narrativa, outros reconheceram a beleza da relação entre pai e filha. Essa variedade de respostas indica que a leitura gerou uma gama de interpretações e sentimentos, refletindo a diversidade de perspectivas presentes no grupo.

Após a leitura silenciosa do conto “A menina sem palavra”, observei que alguns estudantes enfrentaram dificuldades de compreensão. A realização de uma leitura compartilhada ajudou a esclarecer a temática do conto, levando um aluno a descrevê-lo como “mágico”. As reações dos estudantes mostraram que o desfecho do conto os surpreendeu, revelando um apreço pela valorização da infância, em contraste com a expectativa de um final trágico. A afirmação do estudante D, que destacou as diferenças nas relações parentais, reforça a importância da discussão coletiva para a construção de significados e a compreensão das narrativas literárias. Essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual as trocas de ideias enriqueceram a formação dos alunos como leitores críticos. A maioria dos estudantes manifestou entusiasmo pelas leituras, como se comprova na fala do Estudante G ao relatar que “[...] *os três contos de Mia Couto são realmente incríveis e surpreendentes* [...]”. O estudante expressou ainda que:

Os contos me inspiraram muito para criar outros contos, pois eu crio. Também aprendi como inocentes crianças que só queriam amor e carinho são tratadas sem cuidados por seus pais/familiares. E é muito desanimador saber quantas bombas podem ter matado homens e mulheres inocentes (Estudante G).

Com o desenvolvimento da sequência didática, percebi que os estudantes desejavam continuar o projeto, uma vez que solicitaram a leitura de outros contos e, inclusive, alguns pesquisaram na internet outros títulos de contos do autor Mia Couto.

Durante esse percurso, as reflexões de Cosson (2014) sobre a sequência básica do letramento literário, que envolve quatro processos – motivação, introdução, leitura e interpretação –, foram fundamentais. No primeiro momento, incentivei os estudantes a conhecer a biografia de Mia Couto, perpassando sua trajetória como escritor. Questionei se conheciam Moçambique e as lutas enfrentadas pela população desse país, percebendo que o vídeo mostrado no início da sequência didática os deixou encantados e tristes, ao mesmo tempo, diante das belezas e da pobreza dessa nação. Também foram realizadas atividades baseadas nos contos antes de iniciarmos a leitura, com questionamentos orais que buscavam compreender as possíveis significações dos títulos. Dessa maneira, surgiram contribuições e sugestões sobre o que cada título poderia sugerir.

Segundo Cosson (2014, p. 53):

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção.

De fato, a motivação e a introdução influenciaram positivamente o trabalho, pois os estudantes, ao final da leitura de cada conto, buscaram compreender o motivo de certas decisões das personagens e sugeriram outros finais para as histórias apresentadas. Assim, a leitura foi percebida como algo estimulante.

A leitura desenvolveu-se de maneira prazerosa, inclusive os mais resistentes à prática acabaram apreciando o que foi apresentado durante as semanas da sequência literária, uma vez que foram preparados para a leitura por meio da motivação e da introdução, que despertaram curiosidade e interesse.

Após o desenvolvimento da motivação e da introdução, passei para a etapa da leitura prática. Inicialmente, os estudantes leram silenciosamente os contos e, ao término, ficou evidente que a leitura gerou estranhamento em um primeiro momento. Esse estranhamento se deu, em parte, pela presença de palavras que diferiam do cotidiano do grupo, uma vez que pertenciam ao português de Moçambique e apresentavam neologismos. Nesse sentido, minha intervenção foi necessária para promover uma melhor compreensão ao longo do processo.

Após a leitura silenciosa, os estudantes verbalizaram suas compreensões e os aspectos que causaram estranhamento coletivamente. Muitos manifestaram suas impressões e sentimentos durante o processo de leitura, o que me possibilitou compreender as dificuldades encontradas.

Compartilhando as reflexões de Cosson (2014, p. 64): “Esse intervalo funciona assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração.”

Aproveitando esse momento de reflexão e identificação das dificuldades, realizei a leitura do texto em voz alta, esclarecendo palavras e trechos que não ficaram claros durante a leitura silenciosa, sempre cuidando para não comprometer a interpretação deles. Após a leitura e o esclarecimento de algumas particularidades do texto, avançamos para a etapa final da sequência básica do letramento literário, que diz respeito à interpretação. Para o momento da interpretação, levei em conta o diálogo entre “autor, leitor e a comunidade” (Cosson, 2014), que envolve aspectos interiores e exteriores nos textos.

O aspecto interior da interpretação leva em conta a decifração das palavras que ocorre logo após a leitura, caracterizando um primeiro encontro entre o leitor e a obra. Esse momento acontece de maneira individual e não pode ser substituído por nenhum outro processo. A respeito desse momento, Cosson (2014, p. 65) reflete que “[...] nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras.” É precisamente nesse ponto que notamos a importância dos processos anteriores de motivação, introdução e leitura, para que, ao longo do processo de interpretação, o estudante se sinta motivado a não desistir diante de obstáculos encontrados no texto literário.

Durante o momento interno, a trajetória de leitura dos estudantes, assim como as influências familiares e escolares, são cruciais para o sucesso dessa etapa. Desse modo, a interpretação interna ocorre a partir daquilo que somos no momento da leitura, sendo que, por mais pessoal que seja, não deixa de ser um ato social. De acordo com Jauss (*apud* Zilberman, 2015), o conceito de leitor se baseia na ideia de que cada leitor traz consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos e expectativas que moldam sua interpretação. Por isso, compreender como a formação pessoal e a vida social influenciam a leitura é fundamental para a construção de uma análise mais abrangente e rica.

Constatarei que, ao longo da prática, muitos alunos revelaram opiniões sobre temas sensíveis, como a relação familiar, o preconceito e a condição das crianças em diferentes

contextos sociais. Por exemplo, durante as discussões em torno da leitura do conto, a percepção da fragilidade das relações familiares foi um ponto de destaque, trazendo à tona reflexões sobre a necessidade de compreensão, empatia e apoio nas relações humanas.

Além disso, a diversidade de perspectivas presentes nas interpretações de cada aluno enriquecia as discussões em sala de aula, levando a um entendimento mais profundo das obras de Mia Couto. A obra do autor moçambicano, marcada por uma linguagem poética e uma profunda sensibilidade, estimulou discussões sobre a identidade, a cultura e as relações sociais, levando os alunos a se posicionarem e a se expressarem de maneira crítica e reflexiva.

Por fim, a conclusão do projeto trouxe à tona a satisfação dos estudantes, que expressaram o desejo em continuar explorando a obra de Mia Couto. O fato de muitos alunos manifestarem interesse em pesquisar sobre outros contos do autor mostra que o trabalho contribuiu para despertar a curiosidade e a motivação pela leitura literária. Dessa forma, os alunos puderam não apenas compreender a riqueza das narrativas literárias, mas também desenvolver um olhar crítico e reflexivo em relação ao mundo que os cerca.

Essa experiência reforçou a importância do letramento literário nas práticas pedagógicas, destacando a necessidade de criar espaços de discussão e reflexão sobre as obras literárias. As práticas de leitura, interpretação e debate são essenciais para formar leitores capazes de compreender as complexidades da literatura e da vida social. Portanto, o desenvolvimento da sequência didática promoveu a interação entre o texto literário e a vivência dos alunos e se revelou fundamental para a construção de um aprendizado significativo e duradouro.

5 CONCLUSÃO

A leitura dos contos “A menina de futuro torcido”, “O dia em que explodiu Mabatabata” e “A menina sem palavra”, de Mia Couto, permitiu explorar questões centrais da identidade cultural moçambicana e das consequências dos conflitos armados que marcaram o país. Ao destacar a vulnerabilidade das crianças e a reconstrução de subjetividades, esses textos promoveram um espaço de reflexão e sensibilidade. Segundo Candido (2023), a literatura possui um papel essencial na sociedade, pois conecta o indivíduo à dimensão social e cultural, revelando identidades e experiências que, muitas vezes, estão ocultas. Dessa forma, os alunos, ao se envolverem com esses contos, foram levados a perceber como a literatura pode sensibilizá-los para realidades diversas, desenvolvendo, assim, um olhar mais apurado sobre a alteridade e fortalecendo sua capacidade de empatia.

Barthes (1987) propõe que os textos literários podem ser classificados de duas maneiras: em textos de fruição e em textos de prazer. Os primeiros provocam incômodo, rompem expectativas e estimulam a reflexão profunda, ao passo que os de prazer oferecem conforto e não desafiam o leitor. Os contos de Mia Couto analisados nesta dissertação exemplificam os textos de fruição, pois colocam os alunos em contato com situações que exigem uma reflexão profunda referente às suas visões de mundo, incentivando-os a transitar simbolicamente para o lugar do outro. Essa experiência pode contribuir para a formação ética e crítica dos alunos, possibilitando que ultrapassem a simples decodificação de palavras e adentrem na esfera dos significados mais amplos que a leitura de uma obra pode descortinar.

A prática do letramento literário, conforme discutido por Magda Soares (2024), vai além do domínio técnico do sistema alfabético. Ela envolve a capacidade de interpretar o mundo por meio da literatura, conectando as experiências textuais a contextos sociais e culturais. Nos contos de Mia Couto, os alunos não apenas decodificaram narrativas, mas vivenciaram outras subjetividades e ampliaram suas compreensões sobre as diversas formas de ser e estar no mundo. A leitura literária, nesse sentido, mostra-se como um recurso potente para a formação cidadã, pois possibilita o diálogo e a reflexão sobre a importância das memórias, da cultura e das identidades diversas, podendo promover a alteridade como prática fundamental para a convivência social.

A estética da recepção, conceito central na obra de Zilberman (2015), enfatiza o papel ativo do leitor na construção dos sentidos de uma obra literária. Assim, o encontro dos estudantes com os textos de Mia Couto não foi passivo, mas envolveu uma interação contínua e dinâmica, sendo que cada leitura gerou novas interpretações e ampliou o repertório cultural

dos alunos. A literatura, como destaca Lajolo (2018), não se encerra na última página de um livro; ela permanece como experiência vivida, transformando a forma como os leitores se relacionam com o mundo. A presença dessas vivências literárias é fundamental no contexto escolar, pois permite que os estudantes criem vínculos afetivos e cognitivos com as histórias, fortalecendo sua capacidade de reflexão crítica.

Mia Couto, em seu ensaio sobre a literatura e as armadilhas do pensamento, sugere que “[...] ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato [...]” (Couto, 2011, p. 99). Essa ideia traduz a necessidade de promover uma leitura que ultrapasse o literal e conduza o leitor a explorar camadas ocultas de significado. Ao transitar por essas camadas, os estudantes tiveram a experiência estética e puderam compreender que a literatura é uma forma de cura e reconfiguração das subjetividades, oferecendo um espaço para refletir sobre questões sociais e culturais que, de outro modo, permaneceriam distantes. Essa prática foi reforçada nas atividades pedagógicas aplicadas, como rodas de conversa e comparações com o documentário apresentado sobre Moçambique, que enriqueceram o processo interpretativo e fortaleceram o diálogo entre literatura e sociedade.

Couto (2011, p. 101) também observa que “[...] de pouco vale a leitura se ela não nos fizer transitar de vidas [...]”. Essa reflexão reforça a importância da literatura como meio de vivenciar outras identidades e dissolver fronteiras entre o eu e o outro. Ao promover a experiência da alteridade, a leitura literária pode contribuir para a formação de sujeitos mais solidários e disponíveis para compreender e acolher outras identidades. Nessa reflexão, os contos analisados permitiram que os alunos revisitassem suas percepções e ampliassem sua capacidade de compreensão das diferenças humanas, sendo esse um exercício essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A escolha dos contos de Mia Couto, que abordam temáticas ligadas à memória, à identidade e à reconstrução cultural de Moçambique, mostrou-se eficaz para desenvolver uma leitura crítica e reflexiva em sala de aula. Essas histórias narraram eventos passados e conectaram os alunos com o contexto sociocultural moçambicano, ampliando suas visões de mundo e promovendo a empatia. Como afirma Soares (2024), o letramento é uma prática que transforma o indivíduo, permitindo que ele interprete o mundo sob novos parâmetros e saia de sua zona de conforto. Essa transformação é essencial para a formação integral dos sujeitos, pois fortalece sua capacidade de agir criticamente no meio social.

Em síntese, a presente dissertação destaca a relevância da literatura no ambiente escolar como uma prática humanizadora e formadora de sujeitos críticos. Ao proporcionar experiências de fruição e promover a alteridade, a leitura literária transcende o conteúdo

pedagógico e pode se consolidar como um instrumento essencial para a formação ética e social dos estudantes. A integração de atividades dialógicas e reflexivas permitiu que a literatura assumisse um papel central na construção de novas interpretações. Nesse sentido, a escola, ao proporcionar a leitura literária, cumpre sua função social de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e preparados para participar ativamente da vida em sociedade.

Como sugere Couto (2011, p. 101), “[...] o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem [...]”. Cabe à escola garantir que seus alunos tenham acesso a essas lógicas, ampliando suas perspectivas e fortalecendo sua capacidade de compreender e acolher a diversidade humana, pois, ao promover uma leitura que transcende a técnica e se aproxima da experiência vivida, a literatura se torna um instrumento de transformação pessoal e social. Assim, a prática literária deve ser entendida como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, na qual a alteridade seja um valor central e permanente.

REFERÊNCIAS

- AS MIL e uma noites. 2. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2015. *E-book*.
- AZARIAS. *In*: DICIONÁRIO de nomes próprios. [S. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/azarias/#:~:text=Azarias%3A%20Significa%20%E2%80%9CDeus%20ajudou%E2%80%9D,%2C%20%E2%80%9Cfortaleza%20de%20Deus%E2%80%9D>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Elos).
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas: Literatura).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-05122007-151059>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Todavia, 2023.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CASTRO, Eduardo. Minas terrestres ainda matam em Moçambique. *In*: AGÊNCIA BRASIL. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/minas-terrestres-ainda-matam-em-mocambique/2334678>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- CHKLOVSKI, Viktor Borisovich. A arte como procedimento. *In*: EIKHENBAUM, Boris Mikhailovich *et al.* **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973. p. 39-56.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 147-163. (Coleção Debates, n. 104).
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

- COUTO, Mia. A menina de futuro torcido. *In*: COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013a. p. 125-132.
- COUTO, Mia. A menina sem palavra. *In*: COUTO, Mia. **Contos do nascer da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 91-96.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COUTO, Mia. O dia que explodiu Mabata-bata. *In*: COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013b. p. 39-47.
- DAVERNI, Rodrigo Ferreira. Mia Couto e a arquitetura da desconstrução. **Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 6, n. 2, p. 419-440, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/rcc.v6e22011419-440>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Conheça a FNLIJ**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://fnlij.org.br/>. Acesso em: 24 set. 2023.
- GLOBO Repórter: Moçambique, uma África que fala português (02.08.2013) completo. [*S. l.*: s. n.], 10 dez. 2015. 1 vídeo (45 min 21 s). Publicado pelo canal Alexandre Massa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQYrRx7Tt7c>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- KHAN, Sheila. Moçambique 41 anos depois: “crónica” de uma imaturidade política. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 944-960, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2016.3.25257>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação).
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.
- LARANJEIRA, Pires. Mia Couto, o escritor improvável. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 57-62, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3601>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- LARANJEIRA, Pires José. Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista de Filología Románica**, v. 3, n. 2, Anejos, p. 185-205, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277128271_Mia_Couto_e_as_literaturas_africanas_de_lingua_portuguesa. Acesso em: 18 fev. 2024.
- LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MAQUÊA, Vera. Entrevista com Mia Couto. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 205-217, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i8.50021>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PARADISO, Silvio Ruiz. O realismo animista e a literatura africana: gênese e percursos. **Interfaces**, Guarapuava, PR, v. 11, n. 2, p. 97-112, 2020. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6187. Acesso em: 18 fev. 2024.

PINHEIRO, Gabriel. “Busco uma visão poética do mundo”, entrevista com Mia Couto no Fliparacatu. Entrevistado: Mia Couto. In: CULTURADORIA. [S. l.], 29 ago. 2023. Disponível em: <https://culturadoria.com.br/mia-couto/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 911-920.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Tradução de Monique Augras. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso em: 18 fev. 2024.

REIS, Luzia de Maria Rodrigues. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. Tradução de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (Orgs.). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. Mia Couto: o outro lado das palavras e dos sonhos. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 71-84, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i9.50041>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUZA, Eunice Prudenciano; MACHADO, Karina Torres. O papel da literatura em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., [S. l.], [2014]. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, [2014]. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/953.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TUTIKIAN, Jane Fraga. **Velhas identidades novas**: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2006.

UMA HISTÓRIA do conto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 dez. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3012200107.htm>. Acesso em: 18 fev. 2024.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **As revoluções africanas**: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da Uniritter, 2015.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 18 fev. 2024.