

LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO NONO ANO: ATIVIDADES DIALÓGICAS COM A OBRA *TERRA SONÂMBULA*, DE MIA COUTO

Renata Feitosa Silva¹

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida²

Resumo: Assumindo a visão de literatura como um direito humano essencial - defendida por Cândido (2004) - surge o tema de pesquisa desenvolvido - uma proposta de atividades dialógicas voltadas à formação de leitores literários no nono ano do Ensino Fundamental, baseada nos estudos de letramento literário e ficcional de Cosson (2014) e Zappone (2021). O ponto de partida foi a leitura crítica da obra *Terra sonâmbula*, do autor moçambicano Mia Couto, em diálogo com outros textos afins. O objetivo deste trabalho é desenvolver atividades - baseadas na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), na estrutura do letramento literário de Cosson (2014) e nas propostas de diário de leitura de Machado (1998) - para incentivar o gosto pela leitura literária em sala de aula, bem como para aproximar alunos e obra ficcional, uma vez que tal livro apresenta um relato de vida próximo àquele vivido pela comunidade escolar. O processo de conclusão tem como ponto de partida a leitura crítica das duas histórias paralelas e complementares: a sobrevivência de Muidinga e Tuahir e os “Cadernos de Kindzu”, presentes na leitura utilizada como base para o estudo e culmina com a confecção dos “Diários de leitura 9A”, escritos pelos discentes a partir das vivências e da inserção

deles na leitura. O projeto foi finalizado com a tarde de autógrafos dos livros impressos, entrega e disponibilização do PDF da produção aos amigos e familiares dos discentes. Tais atividades e produções são o *corpus* para análise de todo processo de letramento literário.

Palavras-chave: Diário de leitura; Letramento literário; Letramento ficcional; Literatura africana; Mia Couto

Introdução

Quando se faz uma análise, de dentro do sistema educacional, percebe-se que a utilização de produções literárias nas salas de aula de escolas privadas ainda é embrionária e engessada, mas quando se muda o foco para as redes públicas de ensino, a presença da literatura é extremamente fragmentada em materiais

1 Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa e Mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. E-mail: renatafeitosa@usp.br

2 Professor Titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. E-mail: msantiago@usp.br

didáticos e trabalhada - em grande parte das vezes - utilizando do texto como pretexto para qualquer outra atividade afim - termo já utilizado por Lajolo (1982).

Ao questionar os discentes do nono ano do ensino fundamental a respeito da leitura de livros, fica evidente a carência dessa cultura nas escolas periféricas pelo país afora. A maioria dos estudantes não tem o hábito de escolher um livro para ler e, quando o assunto caminha para a questão da leitura de textos literários, cai por terra qualquer expectativa em relação a esse público pouco leitor.

Analisando, a partir do prisma dos documentos oficiais que regem todo o funcionamento das unidades escolares quanto ao trabalho docente desde o final do século XX e, especificamente no caso dessa pesquisa, da leitura de textos literários para alunos dos anos finais do ensino fundamental, percebe-se um projeto de inserção da literatura para esse segmento.

2 A formação do leitor literário no ensino fundamental anos finais

Para versar sobre letramento literário, vale salientar a importância do trabalho com a literatura - especialmente para alunos do ensino fundamental anos finais -, os diversos conceitos de letramento e a inclusão desse tema nos documentos norteadores para as aulas de língua portuguesa aos alunos do nono ano: os PCNs e BNCC em âmbito nacional e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo em esfera estadual.

2.1 Por que ensinar literatura

As pessoas, desde pequenas, são imersas no ambiente da leitura. São convidadas a ler imagens, placas de rua, embalagens de produtos e uma gama de informações que saltam aos olhos como possíveis e necessárias imersões ao mundo externo. Dentro desse contexto aprende-se a ler o mundo, como afirmaria Paulo Freire, para, posteriormente, fazer uso consciente das palavras.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 1989, p.15).

Street (2014, p. 38) corrobora com essa definição quando apresenta a habilidade infantil de “ler” a televisão, mídia que utiliza comumente e de maneira sofisticada a escrita, as imagens e a linguagem oral, provando que as primeiras experiências com o entendimento do mundo são extremamente importantes.

Freire (1989) e Street (2014) provam, em seus estudos, a inegável relevância dessa leitura de mundo, desses primeiros letramentos para a formação de um leitor competente e cidadão, entretanto, não há como não ressaltar a necessidade

urgente do trabalho com a leitura literária, engavetada nos currículos escolares como algo engessado e limitado - pertencente a um determinado segmento escolar, e para o uso do ensino da gramática e das estéticas literárias - tirando, assim, todo o poder transformador de tal prática leitora.

Para compor o panorama leitor no Brasil, faz-se necessário recorrer a dados a respeito do acesso aos livros no país. Macedo (2021) apresenta que só 17,7% dos 5.570 municípios brasileiros possuem uma livraria, somente 25% possuem banca de jornal e em 112 não há sequer uma biblioteca pública. Essa constatação escancara a falta de acesso da população à leitura e à literatura - fato que faz desabar qualquer plano de formação de um leitor literário consciente e traz uma problemática que precisa ser refletida pela escola: a necessidade da leitura literária.

Antonio Candido (1995) em “Direito à literatura”, apresenta de maneira bastante contundente a importância da literatura como direito básico de todo ser humano, tão essencial quanto todos os demais, para trazer dignidade, cidadania e humanização.

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p.182).

A literatura humaniza a partir do momento em que faz com que as pessoas reflitam sobre a história lida, as vivências pessoais e a necessidade de fazer parte e lutar por uma sociedade mais igualitária, que não negue nenhum direito aos seus cidadãos. Tal ideia também é compartilhada por Rouxel (2013) na afirmação de que, “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”, para sua formação livre, responsável e crítica.

Portanto, a leitura literária é imprescindível para a formação do sujeito como agente histórico consciente, capaz de repensar a sua realidade, a comunidade do entorno e todos os demais espaços sociais dos quais faz e fará parte, dado que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p.193.).

2.2 Conceitos de letramento

O termo letramento, derivado de *literacy*, foi utilizado pela primeira vez no Brasil no livro *O mundo da escrita*, de Mary A. Kato, publicado em 1986. Mesmo quase três décadas após a primeira menção, o conceito ainda é concebido, por muitos, como sinônimo de alfabetização. A partir de tal constatação faz-se importante ressaltar as diferenças entre esses dois termos: alfabetismo está relacionado mais

às capacidades individuais e letramento está atrelado ao contexto social, alegação prontamente referenciada por Tfouni (1998, p. 9):

A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

A partir dos estudos de Street (2014), o termo passou do singular ao plural, visto que são diversas as práticas letramento. Tal conceito desmistifica a ideia de letramento atrelado ao sistema grafemático ou as práticas do letramento.

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 18-19).

O autor ainda subdivide, de maneira bastante específica, os dois tipos de letramento: autônomo e ideológico. Esse primeiro, questionado pelo autor e praticado comumente no trabalho pedagógico, traz a ideia de leitura desvinculada do contexto, sendo baseada em uma visão padronizada, neutra e universal. O segundo - ideológico - está voltado à contextualização do texto, dissociando a imagem das práticas de letramento acontecendo somente no círculo escolar.

Street (2014) pontua veementemente, durante o livro todo, a necessidade de entendermos o letramento como uma atividade plural, uma vez que parece que o termo esteja envolto em uma teoria de “pedagogização”, marginalizando os demais letramentos que não estão atrelados à sala de aula.

Para Kleiman (1995, p.19), o conceito de letramento precisa vir atrelado a um fazer - ações produzidas pelos indivíduos em uma situação de uso dessa escrita, ou seja, utilizar a escrita sob um parâmetro fundamental: o contexto de realização. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Outra autora que corrobora com a necessidade do letramento ideológico é Soares (1998, p. 36), que o define como “estado ou condição daquele que é *literate* [letrado], daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”, ou seja, tal processo explicita que a prática dos usos da escrita “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p. 17).

Rojo (2009) é um dos expoentes mais significativos hoje quando é mencionada a questão dos letramentos na contemporaneidade, e utiliza de maneira eficaz o pluralismo aos letramentos postulado por Street (2014). A autora trabalha muito com os termos multiletramentos ou letramentos múltiplos para designar essas práticas que fazem parte do letramento ideológico, denominados por ela como de “vernaculares”.

2.3 O letramento literário e a formação do leitor literário

Retomando o estudo com relação ao ensino de literatura e a real importância do texto literário no ambiente escolar, chega-se ao ponto de partida dessa investigação: ele precisa fazer parte do processo e não ser pretexto para o trabalho com a gramática normativa ou a organização dele nas escolas literárias, em uma visão extremamente engessada a partir do parecer estático dos críticos literários. No que concerne ao uso da literatura para outros fins pela escola, Paulino (2010, p. 161) assegura que “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”.

Em consonância com essa proposta de trabalho com o texto literário livre de estereótipos, Rouxel (2013) traz a reflexão no que diz respeito a qual leitor se quer formar a partir de tal processo.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20).

Esse sujeito leitor, como afirma a autora, deve ser autônomo e crítico e não mero receptor de conhecimentos. Ele precisa ter o discernimento sobre o que está lendo, trazer essa leitura para a vida e utilizá-la em prol de seu desenvolvimento individual e, principalmente, social.

Pensando a respeito das mudanças que essa leitura pode trazer ao sujeito leitor livre, faz todo o sentido nomear tal processo de ensino de literatura de letramento, dado que um de seus objetivos centrais é o uso social da leitura, fazendo uso empírico de uma forma de letramento ideológico, postulado por Street (2014).

As anteriores explicações quanto aos letramentos fazem-se importantes como base para falar sobre o letramento literário, concebido por Zappone (2008, p. 29) como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária”. Para a autora, o ponto principal a ser analisado é o caráter ficcional da literatura, que faz com que ela não esteja voltada exclusivamente aos cânones, em virtude de que os letramentos implicam usos sociais da escrita.

Entende-se que a educação literária abarca não apenas o preparo do estudante para interagir com textos escritos já consagrados pela historiografia, mas também seu preparo para leitura de outras formas ficcionais que permeiam sua cultura e seu tempo (Zappone, 2008, p. 32).

Zappone (2008, p. 33) ainda sustenta que outras produções ficcionais também fazem parte desse letramento, “como adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema” e devem produzir um leitor capaz “de interagir e produzir sentidos pertinentes e críticos para a escrita ficcional que se prolifera multiforme, disseminada por diferentes tecnologias que vão do livro à tela do computador”.

2.4 O letramento literário nos documentos oficiais

A importância da pesquisa no que se refere ao letramento literário para alunos dos anos finais do ensino fundamental pode ser contextualizada a partir dos documentos oficiais que regem os preceitos da educação básica desde o final do século XX.

Tais parâmetros são discutidos desde a Constituição Federal de 1988 que determinou ao Estado, no artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para tal segmento com o intuito de assegurar uma formação básica plural às crianças e adolescentes do país. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou oficialmente delegada à União a criação de competências e diretrizes comuns à educação básica.

2.4.1 O letramento literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1998 foi publicado um referencial curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de balizar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

Os PCNs foram formulados sob quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser; já preconizando a ideia de formação cidadã humanizadora de um cidadão autônomo e responsável pelo seu entorno.

As aulas de Língua Portuguesa aparecem divididas em blocos de conteúdo - língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua. No documento específico da disciplina, faz-se menção, em um dos tópicos, ao trabalho com

textos literários, dentro da seleção de textos orais e escritos. Fica evidente, já nos Parâmetros, a necessidade da desvinculação do texto literário utilizado somente como pretexto para o trabalho com a gramática e sim mais atrelado à formação de leitores literários.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998, p. 27).

Para os objetivos de ensino de língua portuguesa, no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o discente:

seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; i. troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; ii. compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (Brasil, 1998, p. 50-51).

2.4.2 O letramento literário na Base Nacional Comum Curricular

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). No ano de 2014 o PNE - Plano Nacional de Educação - afirmou, em documento, a importância de uma Base Nacional Comum Curricular e, em 2017, com a alteração na LDB do artigo 36, que traz a organização em competências e habilidades para mobilizar e aplicar os saberes, tal projeto começou a ser idealizado.

Somente dezesseis anos após a Constituição iniciou-se o planejamento de uma Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo e interfederativo, propondo tais “conteúdos mínimos” para todos os alunos brasileiros e, a partir de então, conseguiu-se observar e analisar o que seria utilizado como base de estudos do público infantil e juvenil em todo território nacional.

Para efeitos de organização, o documento apresenta-se separado em 3 etapas: educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais -, e ensino médio. A partir do ensino fundamental os conteúdos aparecem dentro de cinco áreas do conhecimento: matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso e linguagens.

A área de Linguagens aparece, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, subdividida em campos de atuação: campo das práticas de estudo e

pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. O documento preconiza, também, os campos transversais: as *TDICs* e os direitos humanos, que devem permear todos os demais para um trabalho mais humanizador.

Essa área do conhecimento contempla, além dos componentes curriculares de Artes, Educação Física e Língua Inglesa; a disciplina de Língua Portuguesa: recorte dessa investigação. Refletindo a respeito do trabalho docente com a língua materna, o documento traz a ideia de língua dissociada da gramática normativa e mais voltada à centralidade do texto - relacionando-a ao seu contexto de produção. A partir do momento em que se propõe o texto como centro das aulas abre-se a possibilidade para a ampliação dos letramentos, de repertório e da interação e respeito à diversidade.

No que tange às diretrizes propostas na BNCC para tal segmento, percebe-se que já há a introdução do texto literário em uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para esse público-alvo:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

As aulas desse componente curricular aparecem organizadas em quatro eixos: leitura - focada na interação ativa do leitor-ouvinte-espectador -, produção de textos - propondo a autonomia, protagonismo e autoria estudantil -, oralidade e análise linguística/semiótica - por intermédio da leitura e produção textual.

Na proposta para o campo de atuação artístico-literário - a partir da prática da leitura literária - são apresentadas algumas habilidades propostas para as quatro séries dessa etapa de educação: do sexto ao nono ano. A primeira convida o discente a algo imprescindível para formação de um leitor literário: um olhar sensível e apurado frente ao texto apresentado:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p.157).

Não menos importante para esse letramento, apresenta-se a habilidade 46, que preconiza a necessidade de o letramento ser, também, ficcional (Zappone, 2008) - tendo acesso a outros gêneros discursivos - para que o estudante inicie uma autonomia na escolha de títulos.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (Brasil, 2017, p. 157).

A terceira habilidade propõe ao aluno, além da prática de leitura, a apropriação dela e a produção autoral de suas percepções a respeito da obra, partindo da leitura para a produção textual.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2017, p. 156-157).

Outra habilidade importante para tal processo propõe a análise dos elementos composicionais e narrativos a partir da leitura de textos ficcionais.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

Como última proposta ao segmento, está a sugestão de desafiar o discente para que a prática de leitura realizada na sala de aula traga um novo olhar sobre o mundo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p.158-159).

Há mais uma habilidade, proposta para as séries que fecham o ciclo do ensino fundamental - oitavos e nonos - também voltada para o trabalho com o texto literário de maneira intertextualizada, fazendo com que o texto se aproxime da realidade do discente e do seu entorno, trazendo, assim, sentido para ele.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros (Brasil, 2017, p.186-187).

Dentro do mesmo campo de atuação, priorizando a prática da oralidade - há a proposição, no documento federal, de outra habilidade específica para alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, com o objetivo de produzir textos orais a partir de textos literários, incentivando, juntamente, o letramento digital.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos - como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, - contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p.160-161).

2.4.3 O letramento literário no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Após a promulgação da BNCC, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - desde agosto de 2019, publicou um documento oficial que normatiza - a partir das competências propostas pela BNCC - o que deve ser parâmetro para as unidades escolares envolvidas: o Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (volume 1). Em agosto de 2022 foi homologado o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (volume 2), em colaboração com as redes estadual e municipal. Desde então tal prerrogativa preconiza as habilidades que devem ser trabalhadas em cada série, separadas por campo de atuação e bimestre.

Nesse documento, há a menção específica da necessidade da formação do leitor literário, que deve ir além da leitura rasa ou descontextualizada e utilizar tal produção para formação de seu próprio repertório de vida.

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas. É o que justifica, conforme a BNCC (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 126).

3 A importância da literatura africana na escola

Para embasar tal discussão, o capítulo foi organizado a partir da inclusão de obras de literatura africana nos vestibulares de grande repercussão nacional e como essas escolhas transbordam para as salas de aula, ditando quais serão lidas em todo o território nacional. A inserção dessa literatura nas escolas brasileiras vem sendo discutida há muito tempo, mas só foi efetivada a partir da Lei 10.639/2003, que trouxe como alteração aos PCNs propostos na legislação anterior. Nesse momento, torna-se obrigatório o trabalho docente com história, cultura e, como o tema dessa pesquisa, a literatura africana. Para tratar tal assunto, a obra escolhida foi o livro *Terra sonâmbula* de Mia Couto - autor que visitou a escola na Feira Literária no ano de 2017 e teve grande aceitação por parte dos estudantes.

3.1 A literatura africana na sala de aula: algumas reflexões

No Brasil, quando se pensa em texto literário, os primeiros nomes que vêm em mente são autores das literaturas brasileira e portuguesa. Nas aulas de literatura para o ensino médio, o cronograma programático pressupõe o ensino a partir das

estéticas literárias e o levantamento é iniciado no Trovadorismo. Essa ideia eurocêntrica de literatura permeia os materiais didáticos em quase sua totalidade e traz uma reflexão contundente: a literatura que se faz necessária aos alunos no Brasil inclui só os autores brasileiros e portugueses?

Para desmistificar tal afirmação é importante entender a formação do Brasil e a incessante necessidade do ser humano de conhecer suas raízes. Historicamente há a comprovação de que o povo brasileiro é formado pela miscigenação - portugueses, indígenas e africanos - ocorrida após o processo de dominação. Mesmo com esses dados, ainda se constata a inexistência da cultura de matriz africana no território nacional e, especificamente, da literatura africana.

Dois dos principais vestibulares brasileiros vêm incluindo nos últimos anos alguns autores africanos como leituras obrigatórias. A literatura africana foi inserida como sugestão a ser lida pelos vestibulandos da FUVEST a partir do ano de 2017, com a inclusão de *Mayombe*, do autor angolano Pepetela, acompanhado de sete títulos de autores brasileiros e um de Eça de Queirós. No ano de 2020, houve a mudança da obra de Pepetela por *Terra sonâmbula*, de Mia Couto; perpetuando a mesma distribuição de literaturas brasileira e portuguesa dos anos anteriores. Para as provas dos anos de 2024, 2025 e 2026, a obra de Mia Couto será substituída por *Nós matámos o cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, ou seja, os próximos alunos serão incentivados a ler, dentre nove livros, apenas um de origem africana.

Nos vestibulares da Unicamp, a presença de literatura africana é ainda mais recente: só há a sugestão de uma obra de autores africanos para o vestibular de 2022 e 2023: *Niketche: histórias de poligamia*, da também autora moçambicana Paulina Chiziane. Das demais nove obras, três são de literatura portuguesa. Tal contexto deixa evidente que, dentro das salas de aula no Brasil, a prioridade ainda será a leitura literária de obras majoritariamente de origem brasileira e portuguesa.

Esse cenário deixa explícito o que entrará como literatura nos materiais didáticos e o que permeará as salas de aula por um longo período e a literatura africana fica à margem do trabalho docente.

Quando são analisados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), a partir da autodeclaração, 47,0% dos brasileiros declararam-se pardos e 9,1% como pretos. Em uma junção de pretos e pardos há a soma de 56,1% da população: a maior parcela de todos os cidadãos. Os números apresentados provam que a população do país é majoritariamente de origem africana, porém, essa cultura e literatura são esquecidas e, por vezes, invalidadas no sistema educacional brasileiro, quadro que precisa ser revertido.

3.1.2 A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação

Em 09 de janeiro de 2003 houve a promulgação da lei 10.639/2003, trazendo uma alteração na lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB - para a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da

Rede de Ensino. Essa legislação traz luz a uma parte da história brasileira que foi negada desde a colonização, perpassando pelo processo de escravidão e abolição, e perpetuando até os dias atuais.

A palavra obrigatoriedade, presente no artigo 26-A, traz destaque a uma história que deveria estar nas salas de aula desde sempre, mas que passou a ser exigida somente no ano de 2003. Tal exigência traz a conscientização e o respeito a uma cultura que um valor intrínseco à história do povo brasileiro, uma contribuição imensurável à formação da sociedade brasileira e que se faz imprescindível para utilizar a educação em prol de sanar a ignorância e o preconceito frente a uma cultura alheia, vista de maneira pejorativa e menosprezada até os dias atuais.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003, n.p.).

4 O gênero diário de leitura

O trabalho com letramento literário dos discentes dessa pesquisa teve como objetivo final a escrita de textos no gênero diário de leitura, visto que - durante as leituras - os estudantes tiveram o contato com os diários de Kindzu, escritos encontrados em cadernos pelos personagens Muidinga e Tuahir, e que se tornaram parte da rotina deles a partir da leitura do menino. Por esse motivo os referenciais teóricos sobre os gêneros do discurso, a partir das teorias de Bakhtin (2016), fizeram-se necessários para, posteriormente, versar a respeito dos diários de leitura. Como a pesquisa traz a ideia do dialogismo entre textos, tais estudos formam referência robusta para tal investigação.

4.1 Os gêneros do discurso e dialogismo

Segundo Bakhtin (2016), pensar a língua através de enunciados é premissa, dado que não há a apropriação da língua materna por intermédio de dicionários e gramáticas e sim por enunciados concretos, que são descritos como unidades de comunicação discursiva e devem ser considerados vivos, utilizados por intermédio

de uma atividade responsiva, uma vez que o ouvinte não é mero espectador do falante e sim parceiro no diálogo, pois há, no ato comunicacional, a alternância dos sujeitos do discurso.

Quando se aproxima o foco ao objeto material que formula os enunciados - a palavra - o autor classifica sua existência a partir de três aspectos: como palavra neutra - não pertencente a ninguém, como palavra “alheia” dos outros - contendo ecos de outros enunciados, e como a “minha” palavra - compenetrada na expressão do falante. Refletindo no que se refere à palavra alheia, há a necessidade de mencionar o processo de assimilação das palavras deste outro posto que a experiência discursiva se forma em decorrência da interação constante e contínua com os enunciados alheios, o que faz com que o discurso de um indivíduo seja permeado de palavras dos outros - reelaboradas a partir do tom valorativo singular.

Em suma, todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, de ecos de enunciados de outrem, uma resposta aos enunciados precedentes e repleto de diversas atitudes responsivas a outros. Cada enunciado faz papel de elo - precedentes e subsequentes - na cadeia de comunicação discursiva.

4.2 O gênero diário de leitura

Para analisar o gênero diário faz-se imprescindível o estudo a partir das teorias levantadas pelas pesquisas de Machado (1998). Segundo a autora, o diário de leituras aparece como um provável subtipo do gênero diário. Em outra publicação, Machado (2005) afirma a necessidade do trabalho com tal gênero para o processo de autonomia discente na interação dele com o texto lido.

Os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumento para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (Machado, 2005, p. 64).

A linguista define os diários de leituras como um diálogo entre o texto e seu leitor, entre o leitor e o autor, uma interação que se faz de maneira mais espontânea e que traz ao leitor/aluno uma maior liberdade de compreensão e de análise da produção lida.

[...] o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o leitor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no lugar de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (Machado, 2005, p. 64).

4.3 A obra literária escolhida e o público-alvo

A ideia inicial foi trazer aos alunos uma obra literária que não lhes parecesse alheia e distante da realidade deles. O cotidiano de quem vive na periferia é permeado por situações de violência, de pobreza e de desesperança; no qual a leitura parece perda de tempo a quem, desde cedo, precisa entender que livro “não enche barriga”.

O livro *Terra sonâmbula* traz toda uma situação de carência e, ao mesmo tempo, carrega a esperança de mudança de vida, de reencontro com suas raízes e o poder de transformação da leitura, uma vez que o personagem principal, o menino Muidinga, encanta-se pelos cadernos encontrados - escritos por Kindzu - e faz com que o velho Tuahir, a princípio descrente do poder daqueles escritos, faça dos momentos de leitura um acalanto em meio a uma guerra civil.

Analisando o paratextual da obra, na própria orelha do livro, há um resumo a respeito do enredo e do contexto histórico ao qual ambos os personagens - o menino e o velho - estavam imersos.

Em meio a carências e perigos de toda ordem, o menino Muidinga e seu relutante protetor, o velho e alquebrado Tuahir, caminham a esmo, fugindo do morticínio insano causado pelas guerrilhas que destruíram a base material de sua existência e teia de relações familiares e sociais. Encontrar os pais de Muidinga, que foi resgatado por Tuahir num campo de refugiados, é a justificativa da viagem. Mas, na verdade, os dois apenas procuram se manter vivos, tarefa que nem sempre parece possível. Como diz o amargo Tuahir “Foi o que fez a guerra: agora todos estamos sozinhos, mortos e vivos. Agora já não há mais país.” Sem vislumbrar saídas concretas para o desespero que pautava a infância roubada, Muidinga encontra alguns cadernos dentro de uma mala ao lado de um cadáver. É o diário de Kindzu, outro garoto vitimado pela guerra, cuja família também se quebrara “como um pote lançado ao chão”. Num mundo de violência máxima e necessidade absoluta, Muidinga/Kindzu descobre naquele relato uma terceira via que, em outro tempo e lugar, Sherazade já havia trilhado ao longo de mil e uma noites (Couto, 2007, n.p.).

A partir desse excerto fica evidente o motivo principal para o trabalho de letramento literário com o livro, a função metalinguística presente, visto que toda a história de Muidinga e Tuahir está envolta nas leituras dos cadernos de Kindzu, a prova viva de que a leitura de textos literários é uma prática social e pode trazer uma visão humanizadora e catártica, fazendo com que os leitores entendam a sociedade e, principalmente, percebam seu lugar no mundo.

Utilizando o enredo de um menino em busca de sua história chega-se um pouco mais próximo de cada um dos alunos em questão: jovens periféricos em busca de suas identidades e de seu lugar no mundo. A ideia primeira era a escrita de diários pessoais a partir da leitura, mas, após diálogo com os discentes, ficou óbvio que seria bastante difícil, ainda mais nessa faixa etária de transição, aceitarem mostrar os próprios sentimentos de maneira direta: o que seria um empecilho para a entrega desses textos. A proposta feita a eles foi a da escrita dos “Diários

de leitura do 9º A”, para que - falando de maneira aparentemente impessoal, conseguissem expor sua leitura do livro em consonância com sua leitura do mundo: em um diálogo entre o eu e o mundo, já mencionado por Zilberman (2017, p. 30).

A leitura é um ato de deciframento que requer uma expressão, valendo-se da linguagem - verbal, imagética, performática - que, da sua parte, conta com um código coletivo, o qual, também ele, exige decodificação. Desse modo, mesmo a leitura mais pessoal dispõe de um componente coletivo ou comunitário, e é sobre esse patamar que se edifica o diálogo que embasa o funcionamento da sociedade e da cultura. Eis por que o reconhecimento do caráter dialético do leitor não impede o entendimento das formulações advindas da relação de um sujeito com um objeto de leitura, acionando os mecanismos de circulação do saber. Desse caráter dialético advém a polifonia da leitura, pois, em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências - identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo.

5 Proposta de atividades para o letramento literário

Não há possibilidade alguma de iniciar uma proposição de leitura de textos sem reconhecer a necessidade de atividades anteriores que tragam a bagagem necessária para o entendimento da obra. Por ser um livro escrito em português moçambicano, fez-se necessário um trabalho com tal variação diatópica a fim de familiarizar os alunos com a língua em questão. Outro ponto importante da obra é o contexto histórico apresentado - a guerra civil moçambicana - que precisava ser inserida previamente para a ambientação da história.

Para que os estudantes produzissem os diários de leitura e entendessem a subdivisão proposta no livro - o passado com Kindzu e o presente com Tuahir e Muidinga - foi realizada uma atividade voltada ao gênero e às análises paratextuais. A partir desse momento os discentes começaram a leitura, por capítulos, da obra e iniciaram a escrita diária dos textos autorais, digitavam-nos e entregavam à professora por meio do celular.

A última atividade, pensada a partir da necessidade do dialogismo entre os textos, traz luz à relação entre o livro lido e outros textos multimodais de gêneros textuais distintos e disponíveis em diferentes canais de comunicação a fim de proporcionar a reflexão discente sobre o tema: as crianças à margem da sociedade. Os textos elencados foram: o *trailer* e a sinopse da animação brasileira “O menino e o mundo”, escrita e dirigida por Alê Abreu; a música tema da trilha sonora do filme - “Aos olhos de uma criança” -, do rapper brasileiro Emicida; e os vídeos “Malak e o barco” e “Ivine e o travesseiro”, animações da série “Unfairytale” - contos que não são de fadas - produzidas pela UNICEF, que narram as histórias verdadeiras da fuga de crianças sírias refugiadas.

6 Análise dos diários de leitura

A partir das produções entregues pelos alunos, o *corpus* dessa investigação foi montado para a análise da proposta de letramento literário a partir de atividades dialógicas com a obra *Terra sonâmbula*.

A análise qualitativa do projeto está ancorada nos pressupostos teóricos a respeito dos objetivos da formação do leitor literário propostos a partir das habilidades da BNCC elencadas para o nono ano do Ensino Fundamental, visando abarcar os pontos primordiais citados sobre tal processo de letramento.

6.1 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários

O domínio da habilidade 44, proposta aos alunos das quatro séries do Ensino Fundamental, pode ser identificado nas produções discentes, a partir da percepção de que, para a formação do leitor literário, faz-se importante estar aberto ao mundo e aos outros. A literatura traz, em si, essa ideia de olhar o mundo e de ser empático, uma vez que, de certa forma, o leitor entra de maneira profunda na vida das personagens, sabe o que elas pensam, sentem e sofrem. É um colocar-se literalmente no lugar do outro e, em decorrência disso, compreender as diferentes visões de mundo por intermédio do diálogo direto com a contextualização presente no texto literário.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 157).

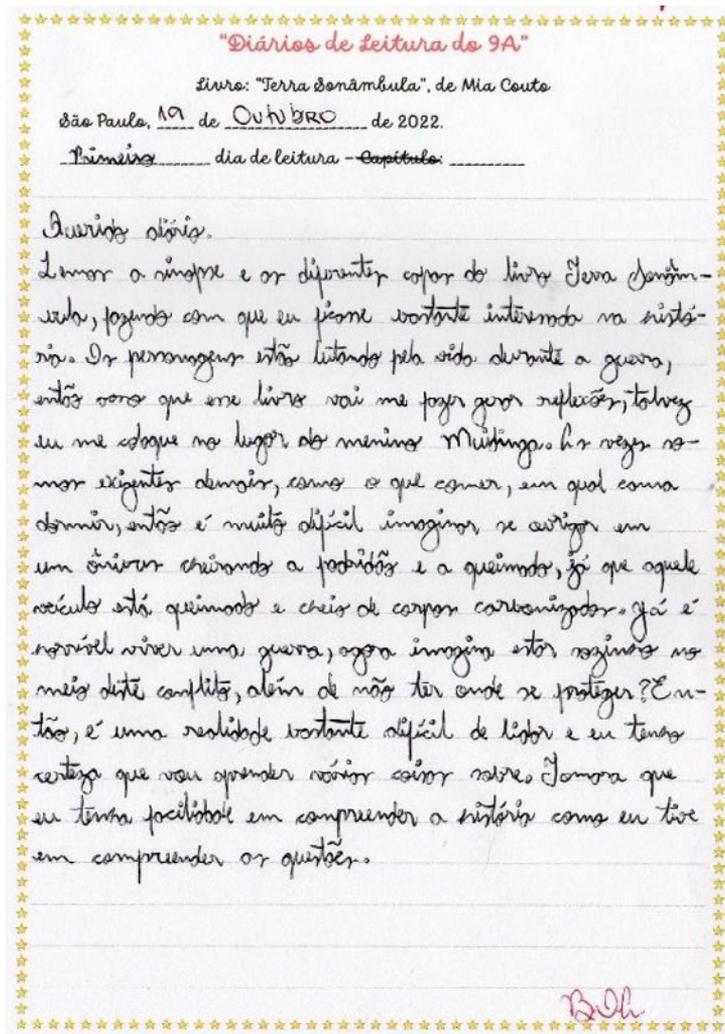
Um autor que versa sobre esse poder da literatura é Todorov (2009, p. 76), quando afirma que a partir da literatura entendemos quem somos e compreendemos melhor o mundo do qual fazemos parte para encontrar o nosso lugar nele. “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

A partir de tais constatações há a necessidade de contextualização dessa relação leitor/obra apresentada nesse texto. Os alunos foram apresentados a um menino que havia sido encontrado quase morto, para ser enterrado, e foi salvo por um velho que afirmou ser seu tio só para resgatá-lo. Houve, logo de início, a identificação deles com o garoto, que tem uma idade próxima a deles.

O primeiro diário faz parte do primeiro dia de leitura, no qual o foco era analisar a sinopse, as capas e um diário de leitura apresentado aos discentes. É possível perceber como a estudante conseguiu, a partir de suas percepções de mundo, colocar-se no lugar do outro e refletir criticamente sobre aquela realidade.

Ela verbaliza durante a produção, “talvez eu me coloque no lugar do Muidinga” (linhas 04-06), deixando clara a identificação com um menino que estava perdido em meio a uma guerra.

Figura 1: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 04 dos “Diários de leitura do 9º A”.



Fonte: Acervo do autor.

A segunda produção é de um aluno fora da idade adequada para a série e que apresentava, desde o início do ano, bastante dificuldade para expressar-se em produções escritas. Ele começa a interpretar a obra analisando as capas e elege, a partir de sua visão de mundo, a que mais se parece com a história dele. Na parte em que diz, “Podemos até fazer uma história olhando a capa do livro. Podemos até fazer nossa própria história” (linhas 6-8), fica clara a relação que ele inicia, já no primeiro dia de leitura, entre o leitor e o texto. Mais uma vez a empatia com os personagens aparece na escrita e tal sentimento extravasa as fronteiras da ficção e alcança a realidade do estudante, que universaliza o sentido do texto para sua vida e para o mundo em geral.

O objetivo central era propor ao público-alvo atividades que proporcionassem o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura literária autônoma e reflexiva e para a produção textual focada em escritas autorais, transpondo o estudante da função de leitor para a de produtor textual.

O arcabouço teórico foi desenvolvido por intermédio de pesquisas partindo da área mais ampla de letramentos para a definição de letramento literário e a presença de tal proposta nos documentos normativos da educação nacional. Em um segundo momento, apresentou-se a importância da literatura africana no contexto brasileiro, bem como a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB, trazendo a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo.

Para que os estudantes produzissem os diários de leitura era imprescindível investigar as teorias de Bakhtin (2016) sobre gêneros textuais e o dialogismo, e a definição do diário de leitura apresentada nas pesquisas de Machado (1998, 2005).

Após as produções realizadas pelos discentes foi possível identificar que a aproximação com o texto literário ocorreu de maneira bastante proveitosa, visto que os alunos perceberam a importância do texto literário e, através da escrita de seus diários de leitura, compreenderam melhor as vivências de Muidinga, Tuahir e Kindzu dentro do contexto moçambicano de Guerra Civil e, primordialmente, suas próprias vivências dentro do contexto da sua comunidade.

LITERARY LITERACY FOR NINTH GRADE STUDENTS: DIALOGICAL ACTIVITIES WITH THE WORK TERRA SOMNÂMBULA, BY MIA COUTO

Abstract: *Adopting the view of literature as an essential human right - defended by Cândido (2004) - arises the research theme developed - a proposal for dialogic activities aimed at training literary readers in the ninth grade of elementary school, grounded in the studies of literary and fictional literacy by Cosson (2014) and Zappone (2021). The starting point was a critical reading of Terra Sonâmbula, by the Mozambican author Mia Couto, in dialog with other related studies. The aim of this work is to develop activities - based on the didactic sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004), on the literary literacy structure proposed by Cosson (2014) and on the reading diary proposals by Machado (1998) - in order to promote a taste for literary reading in the classroom, as well as to bring students and the fictional work closer together, since the book presents a true-life story that is similar to the one experienced by the school community. The project began with a critical reading of the two parallel and complementary stories: the survival of Muidinga and Tuahir and the “Notebooks of Kindzu”, both of which were present in the reading used as a basis for the study, and concluded with the production of the “9A Reading Diaries”, written by the students on the basis of their experiences and their involvement in the reading. The project ended with an autograph afternoon for the printed books, and the delivery and availability of the PDF of the production to the students’ friends and family. These activities and productions are the corpus for the analysis of the whole literary literacy process.*

Keywords: *Reading diary; Literary literacy; Fictional literacy; African literature; Mia Couto*

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura* / Márcia Abreu. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BAKTHIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. Organização, tradução, prefácio e notas da edição russa de Sergei Botchara. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

DOLZ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo R.; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

IBGEeduca. IBGEeduca: jovens, 2023. *Conheça o Brasil - população: cor ou raça*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Kleiman, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é “pretexto”. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al.; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

MACEDO, Maria do Socorro A. N. Literatura, mediação literária e formação docente. In: *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. Org. Maria do Socorro Alencar, Nunes Macedo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021, p. 47-57.

MACHADO, Ana Rachel (2005). *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. São Paulo: Revista Linha D'Água número 18, 2005, p. 61-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>

MACHADO, Ana Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O MENINO E O MUNDO. Direção de Alê Abreu. Brasil: Espaço Filmes, 2013. Disney+ (85 min.).

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário - 1979-1999*. Belo Horizonte: Fae/UfMG; Pelotas: UFPel, 2010

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

ZAPPONE, Mirian H. Y. *Fanfics - um caso de letramento literário na cibercultura?* Letras de hoje. 43 (2), 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola - entre a democratização e o cânone*. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

Recebido em 29 de março de 2024

Aceito em 12 de abril de 2024