



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA -
PROFLETRAS

CYNTHIA REGINA LEAL SOUSA

**MATAMOS E CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO: CONTOS AFRICANOS NA
FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ARAGUAÍNA/TO

2025

CYNTHIA REGINA LEAL SOUSA

**MATAMOS E CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO: CONTOS AFRICANOS NA
FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Co-orientadora: Dra. Eliane Aparecida Miqueletti

ARAGUAÍNA/TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725m Sousa, Cynthia Regina Leal.

Matamos e choramos pelo cão tihoso: contos africanos na formação de leitores de literatura na educação básica. / Cynthia Regina Leal Sousa. – Araguaína, TO, 2025.

181 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2025.

Orientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva

Coorientadora : Eliane Aparecida Miqueletti

1. Educação. 2. Semiótica didática. 3. Literatura africana. 4. Formação de leitores. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CYNTHIA REGINA LEAL SOUSA

**MATAMOS E CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO: CONTOS AFRICANOS NA
FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Aprovada em: 08 de setembro de 2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente



LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA
Data: 09/03/2026 07:43:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva - Orientadora UFNT

Documento assinado digitalmente



ELIANE APARECIDA MIQUELETTI
Data: 09/03/2026 15:16:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Eliane Aparecida Miqueletti – Membro externo UFGD

Documento assinado digitalmente



MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 09/03/2026 10:12:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Márcio Araújo de Melo - Membro interno UFNT

Documento assinado digitalmente



NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA
Data: 09/03/2026 09:58:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Naiane Vieira dos Reis Silva - Membro externo IFCE

*A Deus, autor e Senhor de todas as coisas, inclusive da minha vida.
À minha família, especialmente, à minha mãe, ao meu pai e ao meu filho — meus tesouros*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois é Ele o amor que move a minha vida. É Ele a minha força, refúgio e sabedoria. Aos meus irmãos do grupo de oração São Lucas, que, nesse tempo, me sustentaram em oração em todos os meus abatimentos e dificuldades.

Aos meus familiares, especialmente, à minha mãe Jacimeiry (que sempre me incentivou, acreditou no meu potencial e orou pelo meu sucesso) e ao meu filho Luis Henrique (por me inspirar a continuar, por caminhar comigo, por ser amor e alegria na minha vida e por ajudar com a parte tecnológica desta pesquisa).

À minha amiga, Sheilinha, e à minha comadre Jacielle, que insistiram comigo para que eu me inscrevesse, mais uma vez, no processo seletivo do PROFLETRAS.

Aos meus professores do PROFLETRAS, por todo conhecimento compartilhado.

À minha orientadora, Luiza Helena, por sua orientação teórica, mas, também, pela humanidade com que a realizou, respeitando meus limites, os problemas de saúde, meu e dos meus pais, durante esse percurso, e à minha coorientadora Eliane Miqueletti, por sua colaboração tão carinhosa com minha pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2022 do PROFLETRAS, por serem apoio e auxílio nos momentos de angústia, dúvida e medo.

Às minhas amigas da semiótica, Jacielle, Kayla, Rute e Williana, por não soltarem minha mão, por compartilharem conhecimento e experiências que me ajudaram nesse caminho de pesquisa.

Ao *Campus* da UFNT em Araguaína, em especial, à secretária do PROFLETRAS, Alexandra, por sua competência técnica, solicitude e humanidade com que informou e providenciou toda parte documental do programa.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Guilherme Dourado, que sempre me motivaram e torceram por mim, em especial, aos gestores que facilitaram meu trabalho de pesquisa.

Aos meus alunos, que participaram desta pesquisa e foram fundamentais para meu crescimento profissional.

À CAPES, que financia o PROFLETRAS.



PRIMEIRA PALAVRA

Aproxima o teu coração
e inclina o teu sangue
para que eu recolha
os teus inacessíveis frutos
para que prove da tua água
e repouse na tua fronte
Debruça o teu rosto
sobre a terra sem vestígio
prepara o teu ventre
para a anunciada visita
até que nos lábios humedeça
a primeira palavra do teu corpo

Mia Couto. *Raiz de orvalho e outros poemas*

RESUMO

A presente dissertação apresenta propostas de leitura da Literatura, fundamentadas em estudos literários e na semiótica discursiva, compreendendo esta como teoria que se ocupa da significação e da condição da apreensão e construção do sentido. A escolha dessa perspectiva teórica se deve ao fato de que a semiótica fornece elementos que podem subsidiar projetos que visem à formação do leitor literário e à mediação da leitura no contexto escolar. A dissertação parte das experiências com estudantes em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual no município de Araguaína, no Norte do Tocantins e apresenta proposições didáticas para o trato do texto literário no contexto escolar. Ali, ao longo de um semestre, desenvolvemos uma sequência de ações didáticas cujo objetivo foi o de privilegiar a leitura de contos africanos de Língua Portuguesa e que foram sistematizados no caderno pedagógico. Para isso, foram selecionados dois contos que estabelecem, já pelo título, uma clara relação de natureza intertextual: *Nós matamos o cão tihoso* (1964), do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana; e *Nós choramos pelo cão tihoso* (2007), do escritor angolano Ondjaki. O conto de Honwana, com o qual Ondjaki dialoga, é considerado obra basilar da literatura moderna moçambicana, por ser uma das duas únicas produções ficcionais do período das lutas anticoloniais naquele país. O critério de seleção das obras levou em conta a possibilidade de suscitar, pelas temáticas próximas ao universo de adolescentes, o gosto, o interesse e a curiosidade pela literatura africana de Língua Portuguesa. A opção por autores africanos também se fundamenta na Lei n.º 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Nesta dissertação, são discutidos conceitos de leitura, a formação do leitor literário na escola, as especificidades relativas ao gênero conto, temáticas que atravessam as literaturas angolana e moçambicana e as potencialidades do trabalho com o gênero na sala de aula. Os fundamentos teóricos que baseiam esta pesquisa são relativos à semiótica discursiva— mais diretamente considerando fundamentos e o campo da semiótica didática —, estudos relativos ao gênero conto e à formação do leitor literário, com destaque para a literatura africana. A pesquisa apresenta análise de aspectos do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada, e da Matriz Curricular de Recomposição das Aprendizagens, da Secretaria de Educação do estado do Tocantins. As ações propostas levam em conta os documentos oficiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa relativos ao Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1998, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A pesquisa, de caráter qualitativo, pretende contribuir para a valorização da literatura africana, além de colaborar com possíveis soluções de problemas práticos — como o baixo nível de proficiência leitora observado em nossas salas de aula —, organizando, para tal, um caderno pedagógico que relaciona os caminhos trilhados pelo projeto e que podem servir para orientar novas práticas docentes.

Palavras-chave: Literatura africana de Língua Portuguesa. Contos. Formação de leitores de Literatura. Semiótica didática.

ABSTRACT

This dissertation presents proposals for reading literature, based on literary studies and discursive semiotics, understanding this theory that deals with meaning and the conditions of learning and constructing feeling. The learning of this theoretical perspective is due to the fact that semiotics provides elements that can support projects aimed at the formation of the literary reader and the reading of literary texts in the context of learning. The dissertation starts from the experiences of 9th-grade students in a state school in the municipality of Araguaín, in northern Tocantins, and presents didactic propositions for the passage of literary text in the school context. There, over a semester, a sequence of didactic actions was developed whose objective was to focus on the reading of African narratives in Portuguese and which should be systematized in a pedagogical context. For this reason, we selected two short stories that have, as the title indicates, a clear intertextual relationship: "We Love Each Other" (1964), by the Mozambican writer Luís Bernardo Honwana; And We Wept for the Mangy Dog (2007), by the Angolan writer Ondjaki. Honwana's account, as Ondjaki describes it, is considered a fundamental work of modern Mozambican literature, being one of only two fictional productions from that period in the literature of the former country. The selection criteria for the works raise the possibility of awakening, through themes close to the universe of adolescents, pleasure, interest, and curiosity in African literature in Portuguese. The choice of African authors is also based on Law No. 10,639/2003, which makes the subject of African and Afro- Brazilian culture mandatory in Elementary Education. This dissertation discusses concepts of reading, the formation of the literary reader in school, the specificities of the genre, themes transversal to Angolan and Mozambican literature, and the potential for working with the genre in the classroom. The theoretical foundations that underpin this issue relate to discursive semiotics – especially considering the foundations and field of didactic semiotics – and are relevant to the genre and the formation of the literary reader, as is typical of African literature. The study presents an analysis of aspects of the Political Pedagogical Project of the educational institution in question and the Curricular Enrollment for the Recomposition of Learners, from the Department of Education of the State of Tocantins. As proposed actions, we analyzed official documents dealing with Portuguese Language and Literature, such as the National Curricular Parameters for Portuguese Language relating to Fundamental and Secondary Language (Brasil, 1998, 1999) and the National Common Curricular Base (Brasil, 2018). Furthermore, being qualitative in nature, it aims to contribute to the appreciation of African literature, while also offering possible solutions to practical problems – such as the low level of reading proficiency observed in our classrooms – and for this reason, it organizes a pedagogical framework that connects the paths taken to the project and that can serve as a guide for new teaching practices.

Keywords: African literature. Short stories. Literary reading development. Didactic semiotics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANANGOLA	Associação dos Naturais de Angola
APE	Associação Portuguesa de Escritores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DCT	Documento Curricular do Tocantins
EUA	Estados Unidos da América
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MRAE	Matriz de Recomposição das Aprendizagens do Estado do Tocantins
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCA	Partido Comunista Angolano
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PIDE	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PLUAA	Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional
PROJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UPNA	União das Populações do Norte de Angola
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Correspondência entre BNCC e MRAE.....	34
Quadro 2 – O modelo do Percorso Gerativo de Sentido.....	55
Quadro 3 – Unidades sintáticas da narrativa.....	60
Figura 1 – Moçambique, Portugal e Índia demarcados no mapa.....	68
Figura 2 – Mapa de Moçambique.....	69
Figura 3 – Linha do Tempo - Literatura Africana Moçambicana.....	76
Figura 4 – Angola, Portugal e Brasil demarcados no mapa.....	77
Figura 5 – Mapa de Angola.....	77
Figura 6 – Linha do Tempo - Literatura Africana Angolana.....	91
Figura 7 – Capa do livro Nós matamos o Cão Tinhoso, da Editora Kapulana.....	98
Figura 8 – Capa do livro Os da minha rua da Editora Língua Geral.....	109

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA	22
2.1 Ler literatura	26
2.2 Descritores de uma Matriz Curricular	32
2.3 Leitor Literário	36
2.4 A Formação do Leitor Literário.....	39
3. QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO	44
3.2 O Conto na sala de aula	48
4. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA.....	52
5. LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	64
5.1 Literatura Africana Moçambicana.....	68
5.2 Literatura Africana Angolana.....	77
6. E O CÃO TINHOSO? LENDO DOIS CONTOS AFRICANOS.....	93
6.1 Dois escritores africanos e suas produções.....	94
6.2 A Narrativa de Honwana.....	101
6.3 Ondjaki	104
6.4 Diálogos Intertextuais	111
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE.....	130



1. INTRODUÇÃO

Professora da Educação Básica há dezessete anos, sou graduada em Letras, com licenciatura e habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Durante meu percurso profissional, transitei por várias etapas, desde a Educação Infantil, na zona rural do estado do Maranhão, à condição de professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, na zona urbana. Trabalhei com o PROJovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), na cidade de Imperatriz/MA; e com o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), em Augustinópolis/TO. Essas experiências me fizeram sempre lutar por uma educação gratuita de qualidade, tendo em vista a necessidade de os estudantes acreditarem na educação como forma de ascensão social, aquisição de saberes necessários para sua cidadania e compromissos éticos com a transformação da sociedade para rumos mais justos e igualitários. Persevero nesses propósitos, mesmo considerando os muitos empecilhos que agem como antagonistas, como as estruturas inadequadas do ambiente escolar, a falta de recursos pedagógicos, a multiplicidade de demandas que fragmentam o fazer docente.

Atualmente, trabalho como professora efetiva da Educação Básica da rede estadual do Tocantins, em uma escola estadual pública da zona urbana, no município de Araguaína, cidade situada na região norte do estado — a segunda em termos de população e atividade econômica

—, com forte poder de influência sobre as cidades vizinhas, ao sul do Pará e ao sul do Maranhão. Nessa escola, pude realizar boas práticas com minhas turmas do Ensino Fundamental — anos finais —, como por exemplo, a que permitiu a participação na competição literária OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa), que nos rendeu o primeiro lugar na categoria “Memórias Literárias”, nas etapas escolar e municipal, da 6.^a edição do concurso.

Sempre motivada por meus pais a estudar, tive uma infância simples e feliz. Era década de 1980, na cidade de Imperatriz. Vivía na segunda maior cidade do estado do Maranhão, filha caçula de cinco irmãos, em uma família de classe trabalhadora, com mãe dona de casa e paitécnico em telecomunicações. E nesse tempo, já adorava brincar de escola. Via os estudos como uma ponte para outra realidade, aquela que minha mãe não pôde ter na infância e que muitos dos alunos que conheci também não

viriam a ter acesso.

Na década acima referida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente era a de n.º 5.692, de 1971, que só estabelecia a obrigatoriedade do ingresso no então 1.º grau, com idade mínima de sete anos. No entanto, meu comportamento ávido por começar a estudar e ir à escola, com apenas três anos de idade, já prefigurava que minha permanência no universo educacional não seria só nos níveis escolares, como estudante, nem se reduziria a uma formação elementar.

Assim se deu meu primeiro contato formal com a escola, aos três anos de idade, em uma escolinha privada próxima à minha casa. Sempre gostei das letras, e minha mãe, continuamente, colocava-nos para preencher cadernos de caligrafia, ofício valorizado como prova de domínio da técnica da escrita. Adorava cobrir essas letras, imitar a grafia delas e pintar as gravuras. Fascinavam-me também os livros infantis, pois, mesmo ainda não sabendo ler com fluência, fazia a leitura das suas imagens e era até capaz de contar toda a historinha para os entes mais próximos.

Não sei qual era o motivo que me fazia sentir tanto fascínio ao me deparar com o desenho das letras no papel, relação esta marcada pelo corpo a corpo com o plano da expressão da linguagem verbal. Sei que, ainda hoje, causa-me encantamento quando, por exemplo, sou surpreendida na hora da correção de atividades manuscritas de alguns estudantes que se esmeram no desenho das letras na folha de papel. Nesse momento, paro e contemplo a capacidade humana de expressar-se por meio da linguagem, que pode encantar tanto pelo conteúdo como pelo cuidado com a forma.

Ainda como aluna, recordo-me do ambiente educacional hierarquizado em que o professor era soberano, inquestionável, supremo destinador ou, ainda, conforme enuncia Greimas (1979), um *programador*, como se não houvesse interdições para que fosse cumprido seu planejamento. Em texto no qual discute rumos para o que poderia vir a ser uma semiótica didática, Greimas descreve o docente como um “programador de performances”:

Le fait de considérer la compétence comme objet de savoir à transmettre et comme objet de valeur à attribuer détermine déjà, dans une large mesure, la forme général du discours didactique qui lui sera consacré : l'acquisition de la compétence (si elle n'est pas innée) ne peut être comprise que comme une suite programmé e de performances amenagé par l'enseignant à l'intencion de l'enseigné qu aura à les réaliser. Dans cette perspective un peu simplifiante, le rôle de l'enseignant, réduit, à l'exclusion d'autres facteurs, à celui du programmeur, peut être rempli, à la litem par un automate: c'es

dans sens qu'on parle d' « enseignmant programmé » des langues étrangères (Greimas, 1979, p. 4)¹.

Não me lembro de meus professores contextualizarem os conteúdos ministrados para nos fazer compreender sua aplicabilidade em nossa vida, o que, muitas vezes, gerava em mim questionamentos tais como: quais as razões de estudar um ou outro conteúdo, assim como sua aplicação na vida. Trata-se de uma prática que, hoje, como professora, procuro não reproduzir. Os saberes de que nos ocupamos não têm, obviamente, todos uma função imediatamente pragmática, como é o caso da própria Literatura. Mas esta nos ajuda a viver, a pensar sobre o mundo e sobre nós mesmos, a experimentar limites ou (des)limites da nossa capacidade de ser da linguagem.

Tive professores maravilhosos. A propósito, sou grata a todos aqueles que ajudaram a construir a cidadã e profissional que eu sou hoje. Consigo reconhecer em mim características, comportamentos, metodologias e estratégias de muitos deles. Hoje, sei que há situações escolares que exigem comportamentos e atitudes adaptadas a cada uma delas. O professor é, realmente, uma construção complexa, cheia de faces “amadas” e “odiadas”, marcantes e, sobretudo, históricas, atravessado por muitas vozes e discursos, constituído na relação com outros tantos sujeitos e em permanente processo de aprendizagem. Para valermo-nos de termos da semiótica, cada professor é, na maioria das vezes, um destinador manipulador, na medida em que empreende estratégias diversas para garantir o acesso ao conhecimento, colocando o estudante em conjunção com o objeto valor, grande objeto de busca, o saber. Para isso, pode empenhar-se em seduzir, provocar, tentar, só não cabendo, como se dá em contextos autoritários, intimidar.

A disciplina de Língua Portuguesa sempre me atraiu, mas, no Ensino Médio, deparei-me com uma nova disciplina da área de linguagem: a Literatura. Anterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 1999), que a tornaram um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa em nome da perspectiva interdisciplinar, tinha,

¹ “O fato de considerar a competência como objeto de saber a transmitir e como objeto-valor a atribuir determina, já, em grande medida, a forma geral do discurso didático que lhe será consagrada: a aquisição da competência (se ela não é inata) não pode ser compreendida a não ser como uma sequência programada de performances organizadas pelo professor, orientadas para o aluno que as terá que realizar. Nessa perspectiva um tanto simplista, o papel do professor reduz-se, excluindo outros fatores, ao de um programador, talvez preenchido, no extremo, por um autômato: é nesse sentido que se fala de “ensino programado” de línguas estrangeiras”. (Tradução livre)

ainda, se não um prestígio, um espaço visível garantido na formação, ao menos no Ensino Médio, já que a presença no Ensino Fundamental não se dava de forma tão sistemática. Confesso que, no começo, estranhei um pouco para compreender do que se tratava, porque essa disciplina mesclava contexto histórico, relação de obras literárias e autores, características dos chamados estilos de época. Minha professora, contudo, tinha uma metodologia muito dinâmica, tanto nas aulas de português quanto nas de Literatura. Lembro-me de que a primeira microanálise que eu pude acompanhar foi apresentada por ela, analisando a canção “Meu Guri”, narrativa musical de Chico Buarque. Fiquei maravilhada com aquela aula, sensação que seria retomada futuramente na academia, nas aulas *show* da “Tríade literária”, que tínhamos no Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nos anos 2000.

Ingressei no curso de Letras da UEMA, *Campus Imperatriz/MA*, no ano 2000, pois, dentre os cursos existentes naquela universidade, era com o que mais me identificava. Até então, nunca havia, conscientemente, desejado me tornar uma profissional na área da educação relato comum compartilhado por muitos professores. Na verdade, apenas precisava continuar meus estudos. Pude, então, aprender muito na academia e tive excelentes mestres que me inspiraram.

Assim como Olavo Bilac, Alberto Oliveira e Raimundo Correia formavam a Tríade Parnasiana, no departamento de Letras da UEMA, tínhamos a Tríade Literária, como eram conhecidos os professores Gilberto Freire, de História e Teoria da Literatura, Kátia Carvalho, de Literatura Brasileira, e Rute Maria, de Literatura Portuguesa. Esses docentes faziam a diferença naquele lugar, sendo suas aulas um *show* à parte. Ficava simplesmente encantada, especialmente com os estudos de micro e macroanálise dos textos que ministravam, e pensava comigo: como eles podem enxergar tudo isso a partir de uma única palavra?

Novamente, as letras exerciam um fascínio em mim, agora não mais só pela sua grafia, mas, também, pelo que elas comunicavam, tanto nas linhas quanto nas entrelinhas. Sempre me esforçava muito nas atividades de análise e, embora eu nunca tivesse alcançado nota superior a sete naquelas disciplinas, gostava demais delas e me sentia muita desafiada. Hoje, em minhas aulas, uma das práticas que mais me agradam realizar com os estudantes é o exercício coletivo da leitura, compreensão e interpretação do texto, pois reconheço o quanto esse hábito é capaz de nos retirar do lugar comum e nos levar para além da decodificação das palavras. Ele nos transporta

para as inúmeras possibilidades que cada mente humana pode expressar na linguagem e é, afinal, o que orientou este trabalho.

Nesse percurso, engravidei sem planejar, casei-me, tive um bebê prematuro e me divorciei. Precisei, por isso, trancar alguns semestres da graduação para me dedicar aos cuidados do meu filho e replanejar a vida. Tal processo custou o adiamento da conclusão do curso, que consegui finalizar em oito anos. Depois de concluída a graduação, e antes de me tornar professora efetiva — primeiro na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/MA e depois na Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins —, exerci a docência nas modalidades Educação Infantil e Fundamental — anos iniciais —, tanto em escolas privadas como em contratos temporários em escolas públicas.

Em princípio, pensei que não fosse para mim essa profissão, pois sair da cadeira de aluno e passar para a de professor foi muito desafiador. Embora se estude — no meu caso, oito anos — para exercer uma atividade, tornar-se um profissional bom e seguro leva algum tempo. Relacionar a teoria aprendida com as diversas realidades da sala de aula exige maturidade, paciência e disposição para a reflexão sobre a prática docente. É bem verdade que todos os períodos de transição vivenciados por mim ao longo da vida geraram inquietações e questionamentos que nunca me deixaram conformada e presa a nenhuma situação. Estava sempre buscando o melhor para mim, pois acreditava ser esse o segredo para ser melhor para o outro: primeiro, é preciso estar bem consigo mesmo.

Aprender significa conhecer, reconhecer, entender, compreender algo novo que ainda não se sabia, ser capaz de realizar ações e raciocínios a partir desse conhecimento novo, transformar, reformular, somar informações ao que já se sabe, possibilitando aos aprendizes que desenvolvam um ciclo crescente e contínuo dessa aprendizagem. E muitas aprendizagens balizaram a construção da profissional que eu sou hoje.

Inicialmente, havia a necessidade de me formar em algo que me possibilitasse inserção no mercado de trabalho e o custeio das necessidades da família. Depois, vinha a identificação com o objeto do conhecimento que precisaria aprender para a performance profissional e, a partir de então, todas as vivências, experiências e exemplos de profissionais que passaram por minha vida acadêmica e profissional, grandes incentivadores e modelos — uns a serem seguidos e outros, não, por não se constituírem como exemplares. Outro aspecto não menos importante que me foi

internalizado ao longo desses dezessete anos de profissão: os mais diversos estudantes e suas histórias que se cruzaram com a minha e que exigiram de mim mudanças, aperfeiçoamentos, adequações, revisitação de práticas e saberes.

Hoje, posso dizer que amo o que faço, mas ainda não estou satisfeita com o aprendizado adquirido até aqui, tampouco com a desvalorização da categoria docente nos âmbitos social, profissional e financeiro. Ao longo de todo esse tempo, uma inquietação sempre me acompanhou: o baixo nível de proficiência leitora dos estudantes em todas as fases do Ensino Fundamental, e até mesmo, no Ensino Médio, fase esta em que acreditava já, ao menos teoricamente, deveriam ter superado quaisquer problemas elementares de compreensão e interpretação.

A habilidade leitora é um dos maiores avanços conquistados pela humanidade, conforme afirma a neurocientista Maryanne Wolf (2019). Sendo assim, sempre ponderei que ser um leitor desenvolvido é uma capacidade que facilita a vida e fortalece os demais aprendizados do indivíduo, como uma habilidade libertadora. Muitas vezes, aquele que ainda não desenvolveu completamente tal competência tem grandes limitações na participação efetiva de atividades simples e cotidianas como, por exemplo, entender uma placa orientadora na rua, acompanhar a legenda de um filme passado em sala de aula, ou, ainda, a compreensão absoluta dos textos de diversas áreas do conhecimento. Muito mais se exige de competência diante de textos jornalísticos, com seus artifícios de produção de efeito de verdade, a forjar direções para a opinião pública e direcionar posicionamentos políticos. Isso tudo para não falar ainda das intrincadas artimanhas das *fake news*. A leitura é capaz de retirar o indivíduo do estado passivo de quem assiste aos acontecimentos do mundo e lhe inserir num contexto participativo de quem é também peça necessária para o mover da engrenagem que faz o mundo girar. Na perspectiva semiótica, que fundamenta este trabalho, a leitura está intimamente condicionada à própria dimensão do sujeito no mundo, na medida em que é ele incumbido da tarefa de atribuir sentido aos textos, às práticas sociais, ao próprio mundo.

Todas essas reflexões me motivaram a ter sempre a leitura e a interpretação de textos como central na sala de aula, testando estratégias partilhadas com as demais professoras da área que, assim como eu, também desejavam trabalhar mais com a análise textual. Apesar do esforço, sentia que faltava teoria para implementar a prática e que as formações disponibilizadas pelos sistemas de ensino traziam poucas contribuições nesse sentido. A formação inicial, nesse caso, não tinha sido suficiente

para me instrumentalizar para uma prática de leitura na escola, sobretudo quando se tem em mente as especificidades que constituem o texto literário.

Com uma rotina exaustiva de três turnos de trabalho, e todas as demandas escolares para cumprir, não consegui a tão desejada aprovação nas três primeiras tentativas de ingresso no novo curso de pós-graduação *stricto sensu*, o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), na unidade da Universidade Federal do Norte do Tocantins, em Araguaína. Tal aprovação só se concretizaria nove anos depois, na quarta tentativa. Essa oportunidade seria, para mim, um caminho na busca de uma prática pedagógica mais sólida e fundamentada.

O retorno à academia, depois de quatorze anos, configurou-se como o descortinar de aprendizados mais atentos e conscientes que os da graduação, tendo em vista que, agora, já conhecedora das dificuldades enfrentadas em sala de aula no ensino da Língua Portuguesa, sabia exatamente o que estava buscando: subsídios teórico-práticos que me auxiliassem no ensino e no desenvolvimento da prática leitora dos estudantes aliada ao estudo do texto literário. Nessa perspectiva, e motivada pelas discussões em disciplinas ofertadas pelo Mestrado, floresceu a ideia de realizar um estudo mais aprofundado sobre as contribuições que o gênero conto pode trazer para a formação do leitor literário na Educação Básica. A escolha desse gênero para o exercício literário da pesquisa se deu a partir da observação da relação de gêneros textuais previstos pela Matriz de Recomposição das Aprendizagens do Estado do Tocantins para o 9.º ano, em vigência no ano de 2022, durante a retomada das aulas no cenário pandêmico de então, bem como do cumprimento da ação presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar em que leciono. Tal matriz indica a realização bimestral da leitura de uma obra literária em cada turma do Ensino Fundamental, levando em conta os desafios de aprendizagem dos estudantes.

Conforme Ernani Terra expressa em um pequeno ensaio (Terra, 2023), esse gênero literário se mostra muito propício para ser usado em sala de aula e introduzir os estudantes em níveis mais profundos de interpretação, tendo em vista que se constitui como uma narrativa curta, com a possibilidade de ser lida integralmente em pouco tempo, o que oportuniza a discussão sobre o que foi lido ou o estabelecimento de relações com outros textos, até mesmo de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura. De acordo com Terra,

O conto é uma narrativa condensada (em inglês é denominado *short-story*),

que apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente centrado em um único evento, abdicando de análises minuciosas, digressões e descrições pormenorizadas. Se o romance é um gênero ligado à tradição escrita, o conto tem, como assinalai, suas origens na tradição oral, no ato de contar histórias, que eram passadas de geração a geração (Terra, 2023, s/p).

Como se nota, por se tratar de uma narrativa mais breve, cujo enredo costuma centrar-se em um único núcleo de ação, com poucos personagens e de leitura mais fluida, o conto pode se tornar uma porta de entrada aos estudantes para leituras com estruturas narrativas mais complexas — como o romance e a novela, por exemplo. Daí a possibilidade de seu uso de modo mais efetivo que outros gêneros em espaços de Educação Básica. Ao mesmo tempo, ressaltamos que o gênero merece ser estudado por si mesmo, no sentido do que ele revela, nos seus diferentes estilos e formatos, considerando suas especificidades literárias e estéticas.

Diante disso, elegemos como objetivo geral de nossa pesquisa desenvolver propostas de leitura fundamentadas na semiótica discursiva e nos estudos literários, escolhendo, para um projeto de natureza propositiva, atividades relacionadas à leitura de dois contos africanos de Língua Portuguesa. Optamos pela semiótica discursiva por se tratar de uma metodologia que leva em conta a interpretação e a compreensão do texto literário a partir de diferentes níveis de análise, o que fornece subsídios para os objetivos de formação do leitor literário.

A eleição de textos da literatura africana de Língua Portuguesa baseia-se no gosto, interesse e curiosidade que temos por essa literatura, mas também, firma-se no propósito de oportunizar aos estudantes, para além do exercício literário, o contato com aspectos históricos, geográficos, culturais de outras nações que têm familiaridade com a nossa, inclusive no uso da língua. A escolha fundamenta-se, também, no que diz a Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio. Seleccionamos, para nosso projeto de leitura literária, os contos: “Nós matamos o cão tihoso” (1964), da coletânea de mesmo nome, do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana, e “Nós choramos pelo cão tihoso” (2007), da coletânea *Os da minha rua*, do autor angolano Ondjaki.

As razões pelas quais escolhemos, particularmente, esses dois contos se deram por se tratar de textos produzidos em épocas, países e por autores diferentes, mas que, claramente, conversam entre si, e que revelam aspectos e olhares ora

distintos ora semelhantes da realidade e rotina escolar de crianças africanas no período colonial e pós-colonial, apresentando, ainda, um caráter testemunhal e memorialista. Ao remeterem ao universo de adolescentes no contexto escolar, ambos poderiam favorecer o interesse dos nossos estudantes, considerando, ainda, os diferentes conflitos que comparecem na trama das duas narrativas.

Outro aspecto que motivou a preferência pelas obras foi também perceber as marcas e a influência que a Literatura deixa na vida do leitor, pois Ondjaki, depois de 43 anos da publicação do tão premiado e conhecido conto de Honwana, traz, em uma de suas obras, uma leitura desse conto, descrevendo como a produção de Honwana marcou uma geração de crianças que a leram. O segundo conto revela, enfim, a memória da recepção e o impacto da leitura de Honwana em sua vida de leitor/autor.

Configuraram-se como objetivos específicos deste trabalho os seguintes: i. depreender as especificidades relativas ao gênero conto; ii. analisar os contos selecionados, mobilizando fundamentos da semiótica discursiva e da Literatura; iii. propor uma abordagem dos contos com vistas a um projeto de formação de leitor literário; iv. organizar um Caderno Pedagógico, sistematizando as ações desenvolvidas.

A elaboração deste trabalho tomou como base nossas ações pedagógicas em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Guilherme Dourado, localizado no município de Araguaína/TO. Enquanto estudávamos, nas disciplinas do PROFLETRAS, teorizações sobre a formação do leitor de Literatura, e nos dedicávamos à pesquisa documental relativa às diretrizes que definem o fazer da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica (BRASIL, 1998; 1999; 2018; TOCANTINS, 2022), fomos desenvolvendo as ações que, aqui, adquirem o caráter de uma pesquisa que parte da prática, de reflexões sobre a prática para, enfim, assinalar contribuições para outras práticas.

A unidade escolar onde atuamos foi criada em 1981, baseada na Lei n.º 515/81 de março de 1981, e a princípio, oferecia à comunidade apenas o Ensino Fundamental (1.ª a 8.ª séries do 1.º grau). Só em 1984, foram implantados os cursos de 2.º grau: Magistério e Colegial nos turnos matutino, vespertino e noturno. Até o ano de 2022, atendeu às modalidades Ensino Fundamental — anos finais — no turno vespertino — com apenas duas turmas de 9.º ano — e Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A partir do ano de 2023, passou a ofertar somente o Ensino Médio.

A escola está situada numa região central da cidade. No ano em curso, estão

matriculados, aproximadamente, 1,4 mil estudantes compostos por adolescentes e jovens com faixa etária entre 14 e 21 anos, com perfil de classe socioeconômica familiar de baixa e média renda, advindos de diversos bairros, como: Araguaína Sul, Bairro São João, Bairro Santa Terezinha, Cimba, Costa Esmeralda e periférico da cidade. A turma na qual desenvolvemos nosso projeto, no ano de 2022, era bastante heterogênea, composta por trinta e nove adolescentes, com idades entre quatorze e dezenove anos, e entre eles, duas estudantes com deficiência intelectual que eram acompanhadas por professoras auxiliares.

Apesar de termos desenvolvido a intervenção na turma na qual lecionamos, o trabalho aqui apresentado não trará dados dessa intervenção propriamente dita, considerando a Resolução do PROFLETRAS n.º 002/2022, que possibilitou que as dissertações tivessem caráter apenas propositivo. Nesse sentido, na medida em que buscávamos realizar um projeto de intervenção, fomos organizando um Caderno Pedagógico que relaciona os caminhos trilhados na pesquisa e pode servir para orientar novas práticas docentes. Trata-se de pressupostos teóricos que subsidiaram essa prática, na tentativa de encontrar possibilidades para uma didática da leitura literária, que serão aqui apresentados.

Após esta introdução, segue a seção em que discorremos sobre a leitura literária e a formação do leitor; mais adiante, na terceira seção, tratamos do gênero conto; na quarta, apresentamos, brevemente, fundamentos da semiótica discursiva; na quinta falamos dos contextos das lutas anticoloniais dos países africanos Angola e Moçambique; na sexta, procedemos à análise dos contos propriamente dita, assim como a aplicação desse caminho analítico na organização de uma proposta pedagógica que será, por fim, sistematizada em um Caderno Pedagógico.



2. A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

O livro é a melhor invenção do homem.

Carolina Maria de Jesus

Não é novo o inquieto desejo humano de nominar, conceituar, explicar todos os acontecimentos à nossa volta, até porque essa prática é o que confere sentido ao mundo e tudo mais que o compõe, pois, quando conseguimos, por exemplo, entender como se dá um processo, ele ganha um novo valor e relevância. Como Carolina Maria de Jesus, citada na epígrafe que abre esta seção, temos no livro — em especial, o literário —, ferramenta sofisticada e eficaz para este despertar nosso desejo de conhecer o mundo e lhe dar sentido, assim como dialogar e aprender com a alteridade.

Para a semiótica, o texto é compreendido como um todo organizado de sentido, composto por partes que se relacionam entre si. Implica, porém, também uma dimensão interdiscursiva, na medida em que atualiza em si o diálogo com outros textos. Nossos dizeres são, afinal, sempre atravessados pelos outros dizeres, por outras vozes, outras fontes enunciativas, em suma, por outros discursos. Conforme esclarece José Luiz Fiorin, essa perspectiva será compreendida a partir do conceito bakhtiniano de dialogia:

[...] a questão do interdiscurso aparece sobre o nome de dialogismo [...]. O dialogismo é sempre entre discursos. O interlocutor só existe quando existe discurso. Há, pois, o embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos. (Fiorin, 2005, p. 165-166).

Nem sempre conseguimos identificar esse atravessamento de vozes, esse diálogo explicitamente marcado no texto. No caso dos contos que selecionamos para análise, porém, essa relação é explicitada pelos próprios títulos, o segundo — *Nós choramos pelo cão tnhoso*

— remetendo à memória da recepção de Ondjaki a propósito da narrativa encerrado pelo primeiro, de Honwana.

Em *Nós matamos o cão tnhoso*, de Luís Bernardo Honwana, temos retratada a organização do espaço social de Moçambique a partir do olhar de uma criança frente à eminente morte de um cão, em contexto ainda colonial. Em *Nós choramos pelo cão tnhoso*, de Ondjaki, já em contexto de Independência dos países africanos, temos esse mesmo olhar infantil como reflexão sobre as barreiras coloniais que ainda se impõem. Em ambos os contos, percebemos, pelo olhar dos escritores africanos, as

arbitrariedades de uma realidade que oprime e o enfrentamento do autoritarismo que ainda envolve as figuras retratadas. A leitura dos contos nos dá acesso às estratégias que o segundo utiliza para ressignificar o primeiro, num processo interpretativo que abre ao leitor certas veredas para se entender a busca da literatura africana pela descolonização a partir da linguagem.

Nosso propósito, assim, é iniciar este estudo aprofundando a compreensão sobre o conceito de leitura sob o olhar de teóricos de diferentes abordagens, possibilitando uma maior clareza e conhecimento a respeito dessa prática, o que nos permite ressignificar seu valor e importância no contexto escolar. Iniciemos, então, pensando a leitura como uma habilidade complexa, que depende de vários fatores para que seja apreendida e aperfeiçoada, já que, para exercê-la, o indivíduo precisa acionar múltiplos procedimentos de ordem psicológica, biológica, neurológica e fisiológica. Tal ação demanda capacidades intelectuais, emocionais, de raciocínio, de memória, de percepção, entre outras.

A neurocientista Maryanne Wolf (2019) afirma, em seu livro *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*, que o cérebro humano tem a capacidade de desenvolver habilidades que vão muito além de suas competências originais, como, por exemplo, a visão e a linguagem. É capaz de produzir habilidades totalmente desconhecidas, como é o caso da leitura, ou seja, o ato de ler não é uma competência original, natural e inata no ser humano, mas é algo totalmente inédito que precisa ser conquistado e aprendido. Segundo a autora, ler é um dos maiores avanços evolutivos da espécie humana.

Wolf (2019) explica, ainda, que cada cérebro forma, de acordo com a particularidade de cada língua e do ambiente de aprendizagem, seu próprio circuito neural de leitura, o que demonstra o caráter singular dessa competência e os fatores que podem contribuir com a sua formação.

Para a linguista Angela Kleiman (2004), a leitura também é considerada um sistema interativo, pois, durante essa atividade, o leitor se utiliza de diversos níveis de conhecimentos — como, por exemplo, o linguístico, o textual e o de mundo — para alcançar a compreensão do sentido do texto. A ação envolve conhecimentos linguísticos, que abrangem regras, usos e vocabulários de uma língua, entre outros; textuais, que implica os diversos tipos de textos e discursos, a classificação dos mesmos a partir do ponto de vista de sua estrutura; e o conhecimento de mundo, que diz respeito a todo conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo da vida. Tais

elementos são fundamentais para que o leitor realize uma leitura de forma eficaz. A autora afirma que “o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor [...]”. (Kleiman, 2004, p. 27).

Já para Rildo Cosson (2014), que se orienta, fundamentalmente, pelas questões que envolvem o texto literário e o ensino, “[...] a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Cosson, 2014, p. 36). Na mesma direção, Ernani Terra explica que “ler é construir sentido, por meio de um processo interativo entre autor e leitor. O texto é o ‘local’ em que autor e leitor interagem” (Terra, 2018, p.14). Para ambos, nota-se que a leitura é um processo essencialmente social que emerge de uma atividade individual, de interação, de diálogo entre quem escreve e quem lê. Por isso mesmo é que ela adquire tamanha importância no processo de (re)significação do mundo pelas vias da compreensão do outro e da construção de sentidos a partir da internalização dos universos que a realidade (material ou imaginada) proporciona.

Ainda nesses termos, o patrono da educação brasileira já defendia que: “[...] a leitura do mundo precede [...] a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” [...] (Freire, 1989, p. 11). Em outras palavras, para que se alcance a leitura da palavra, é preciso aprender a ler o mundo, na miudeza do seu cotidiano e na amplitude de um contexto social, compreendendo-se que, na palavra, está o homem, está a vida, está o mundo e seus acontecimentos.

A leitura como competência individual e social, apresentada tanto por Wolf (2019), por Cosson (2014), por Terra (2023), quanto por Freire (1989), ajusta-se ao exercício de engajamento progressivo que cada leitor precisa realizar na busca de sentido para o que se lê, identificando pistas deixadas pelo autor no texto, aguçando todos os seus conhecimentos, vivências e percepções para poder percorrer esse caminho, construindo sua interpretação a partir do que foi manifestado textualmente. Ao reconhecer elementos textuais utilizados em cada texto, esse leitor torna-se capaz de inferir, analisar, relacionar diversos contextos a fim de alcançar a compreensão e interpretação a respeito do que foi lido.

Para Alberto Manguel, em sua construção metafórica para nos fazer compreender a leitura, “o mundo como livro se relaciona com a vida como viagem, e desse modo o leitor é visto como um viajante, avançando através das páginas desse livro” (Manguel, 2017, p. 11). A leitura, assim, torna-se, para ele, um mundo a ser

descoberto, mas a descoberta desse mundo exige ação, implica empreender viagem por um percurso que é o texto, sendo o leitor o viajante disposto a viver essa aventura rumo ao *devenir*.

Reiteramos que, nesse sentido, a leitura é uma grande conquista humana, pois é um exercício tão desafiador quanto libertador, que está sempre conduzindo o leitor a inaugurar descobertas e confrontar vivências, que tem o poder de revelar habilidades intelectuais e cognitivas, particulares e coletivas, de expressão comunicativa, que auxilia na sua formação como estudante, mas também na formação do cidadão que o mundo tanto precisa — consciente e participativo, autônomo e proativo, curioso e sensível. De posse de todo benefício e funcionalidade, é preciso valorizar mais essa habilidade em nossos alunos, incentivá-los e proporcionar muitas oportunidades de práticas leitoras conscientes e planejadas em sala de aula, no intuito de formar leitores que não se deixem iludir pela superficialidade, pela aceleração que impede de observar as potencialidades da linguagem ou sua dimensão estética.

Para a semiótica discursiva, ler é sempre um ato de construção de sentidos operado por um sujeito diante dos textos e do mundo. Compreendida como teoria geral dos processos de significação, esta abordagem “se debruça sobre os textos, considerados como manifestação, que se apresenta em qualquer substância da expressão de um discurso” (Greimas; Courtés, 2008, p, 8). Além disso, ressalte-se que o próprio mundo pode ser lido como um texto, ou, ao menos, considerado como uma macrossemiótica (Greimas, 1975).

Nessa direção, conforme Silva (2020; 2021), toda aula de leitura vai implicar diferentes momentos nessa construção. Inicialmente, há o corpo a corpo do estudante com o texto, no qual emergem os sentidos iniciais, seguindo os caminhos que acolhe, as cadeias de sentido que estabelece (isotopias temáticas e figurativas). Trata-se de um esforço individual, para o qual concorre, obviamente, tudo que o constitui como sujeito no mundo e como sujeito leitor: seus saberes sobre o mundo, suas posições ideológicas, seu repertório linguístico e de leituras etc. Esse momento, do ponto de vista da escolarização da leitura, geralmente, é precedido por estratégias que visam a engajar o estudante no ato da leitura. São as chamadas atividades de pré- leitura. No caso dos contos aqui tomados como objeto para nossa intervenção, entram em cena questões ligadas à história das lutas anticoloniais, as biografias dos dois autores, o fato de que são autores de Língua Portuguesa, a própria história do Brasil colonial, abrindo espaço para discutir as diferenças entre os acontecimentos que levaram à

nossa Independência de Portugal, contrapostos às lutas pelos países africanos etc. Cabe ao professor definir o que pode contribuir para que o estudante tenha em mãos, sobretudo, o querer saber o que o texto objeto de leitura tem por revelar. Realizada essa primeira leitura individual, entra em cena a mediação do docente, convocando a partilha dos sentidos que foram produzidos. Aí se somam muitas vozes, e há, certamente, muito espaço para associações de ordem subjetiva, comparações com vivências individuais. É o momento em que também se negociam os sentidos que podem ser atribuídos aos textos e aqueles que resultam de uma superinterpretação (Eco, 2015). Não se deve pretender chegar a um consenso, mas observar que leituras o texto autoriza ou não. Se o docente mobilizar categorias da semiótica, pode avançar, então, em diferentes patamares da significação, porque ler, enfim, é ser capaz de realizar abstrações crescentes, e esse caminho cabe ao professor ensinar, lembrando que o ponto de partida para referendar direções de leitura e recusar outras é sempre o texto.

2.1 Ler literatura

Ao corroborarmos o que afirma o autor da epígrafe que abre esta seção, e observando a história, podemos reconhecer que a Literatura é uma das experiências que acompanham o homem desde a antiguidade até os dias atuais, que foi e continua sendo um importante instrumento responsável pela formação do pensamento crítico, da expressão artística, de denúncia social, do entretenimento, do aperfeiçoamento da linguagem. Eis, portanto, sua relevância para a humanidade, uma vez que, como afirma Landowski, além de apresentar-se com indissociável das vivências humanas nos caminhos da história, ela se constitui independente e para além dos rótulos que, porventura, tentam aprisioná-la. A isso se acresce que o fazer literário exerce a função, ao mesmo tempo, de disseminar e de guardar a cultura e a história de um povo.

Já no século IV a.C., Aristóteles, em sua obra *Poética*, apresenta a Literatura como arte, e para ele, a arte é *mimesis*, ou seja, a imitação da realidade. Para o filósofo, “a epopeia e a tragédia, bem como a comédia e a poesia ditirâmbica e ainda a maior parte da música de flauta e de cítara são todas, vistas em conjunto, imitações” (Aristóteles, 2008, p. 37). Tal processo mimético, segundo ele, manifesta-se de várias formas, de acordo com o sentido que quer se dar a ele: pelo ritmo e pelo instrumento, no caso da música; pela palavra, no caso do verso e da prosa; pelas cores e figuras,

no caso da pintura. A partir desse referencial aristotélico, muitos conceitos de Literatura foram se constituindo.

Ezra Pound (2006) a conceitua como uma manifestação artística que tem por finalidade recriar a realidade por meio da visão de um determinado artista. A partir de seus sentimentos, suas opiniões e suas técnicas narrativas, o autor diz, ainda, que a grande Literatura é a linguagem carregada de significado até o mais alto grau possível. Sendo assim, podemos entender que ela se utiliza da linguagem para comunicar, artisticamente, o mundo ao seu redor, explorando, no processo, todas as possibilidades comunicativas.

Para Antonio Candido, “A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo uma sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estas a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (Candido, 2000, p. 68). Trata-se, para o teórico, de um grande organismo dinâmico, formado por vários órgãos que se retroalimentam, que se renovam e se transformam, ganhando mais vida e força enquanto interagem entre si. Para ele, conforme declara em seu ensaio “O direito à literatura” (2004), é inerente a todo ser humano a relação com o universo da fabulação, uma vez que o ato de contar histórias/estórias se encontra arraigado às experiências humanas, é indissociável das vivências dos homens e mulheres, de todas as culturas e espaços geográficos. O crítico traz uma noção mais ampla de Literatura, considerando “toda criação de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2004, p. 176). Dadas essas características, o autor considera o fazer literário como “um instrumento poderoso para instrução e educação”, uma vez que

[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, oferecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2004, p. 177).

Como se nota, Candido estabelece um importante parâmetro para se pensar o fazer literário no contexto das relações de poder, tornando-se, ela mesma, um caminho de grande relevância para os processos de descolonização, como trilharam muitas literaturas de origem africana.

Também Rildo Cosson (2021) enfatiza o poder e os muitos artifícios que a

Literatura possui. Segundo ele, ela preserva em si o presente, o passado e o futuro da palavra, além de ser plena e guardar saberes sobre o homem e o mundo. Sem aprisioná-los, ao contrário, libera-os pela leitura. Assim, o texto literário permite tanto ao autor quanto ao leitor construir e reconstruir histórias, repertoriar a trajetória humana, deslumbrar-se com a beleza estética do texto, comover-se e inquietar-se com o que ele traz à luz, assim como pelo modo como o faz.

No âmbito da semiótica, Denis Bertrand traz da semiótica estruturas narrativas que, conforme informa, se não são universais, são fortemente transculturais. Assim, a teoria recupera traços que atravessam diferentes modos de textualizar, mostrando uma arquitetura comum:

A estrutura de um texto narrativo apresenta uma arquitetura complexa de programas, que podem ser repetidos (de revés em revés para chegar ao êxito, marcando assim a dificuldade da prova), intercalados (um programa que pode ser suspenso ou desviado pela realização de outros programas), hierarquizados (a realização de um programa “de base” pode exigir, para se cumprir, a realização de programas intermediários, ditos “de uso”). O crivo cultural da organização narrativa, depositado na memória coletiva da tradição sob a forma de “primitivo”, contextualiza os programas num esquema canônico de alcance geral, que ordena seu percurso e orienta suas finalidades: o esquema narrativo. (Bertrand, 2003, p. 302-303).

A Literatura tem, assim, a capacidade de retratar diferentes atores, tempos e espaços, traduzir acontecimentos históricos ou transportá-lo para universos e realidades ficcionais, provocando sentimentos, sensações e emoções com a potência de convidar o leitor a aproximar-se, sensivelmente, dos conflitos vivenciados pelos personagens. Todo esse processo mobiliza, cognitivamente e passionalmente, o leitor, engajando-o, levando-o a produzir inferências, antecipações, seguindo as isotopias, percursos temáticos e figurativos que estabelece. Essa situação fica bem ilustrada no conto *Nós choramos pelo cão tihoso*, quando o narrador personagem relata os efeitos de ler em sala de aula a saga do cão construída por Honwana:

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa [...] eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tihoso com tiros de pressão de ar era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto (Ondjaki, 2021, p. 132- 133).

Ademais, o texto literário é multifacetado, podendo apresentar enredos fantasiosos ou muito conformados à realidade, com personagens ora tão previsíveis

e comuns, ora surpreendentes e complexos, personagens esses, capazes de criar automática identificação ou total repulsa do leitor, fazendo-o perceber quão diversas podem ser as pessoas e seus comportamentos, desejos e ideologias, por exemplo. Nesse sentido, a Literatura torna-se essa força humanizadora, cheia de potencial que auxilia o ser humano a olhar o mundo sob uma nova perspectiva, retirando-o da mesmice que a rotina lhe impõe e que lhe impede de parar, de pensar, de ouvir, de sentir, de se admirar e questionar. Ela presta grande serviço à sociedade, pois, por séculos, tem sido a guardiã dos costumes, das tradições, da cultura, da linguagem e das vivências da humanidade, permitindo às gerações que se sucedem conhecerem as origens, acompanhar as mudanças e evoluções que influenciaram as produções literárias atuais. Por tudo isso, precisa ser mais explorada no ambiente escolar.

Desse modo, é importante nosso olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018) —, um dos principais documentos oficiais norteadores do fazer pedagógico do professor, levando em conta o que ele tem a dizer sobre o estudo da Literatura na escola. Trata-se de um documento de caráter normativo, criado para definir as aprendizagens essenciais para a formação do estudante da Educação Básica, aprendizagens estas que devem concorrer para o desenvolvimento de dez competências. No documento, o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

A BNCC contempla as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental se subdivide em anos iniciais e anos finais. Detemo-nos, aqui, na etapa referente à nossa pesquisa: o Ensino Fundamental anos finais. Para essa etapa, a proposta de estruturação se organiza em cinco áreas do conhecimento que se desdobram em componentes curriculares, são elas: Linguagem, com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática, com o componente Matemática; Ciências da Natureza, com Ciências; Ciências Humanas, com Geografia e História; e Ensino Religioso, com Ensino Religioso. Para os propósitos desta pesquisa, interessa a Área de Linguagem e o componente Língua Portuguesa.

O componente Língua Portuguesa se articula a campos de atuação social que organizam os eixos de práticas de linguagens (leitura e produção textual, oralidade e

análise linguística/semiótica), são eles: campo da vida cotidiana (somente para anos iniciais), campo artístico-literário (manifestações artísticas em geral), campo das práticas de estudo e pesquisa (gêneros didático-expositivos), campo jornalístico-midiático (textos informativos, opinativos e publicitários) e campo de atuação na vida pública (textos de gêneros legais e normativos).

O campo artístico-literário foi o espaço destinado pela BNCC ao ensino da Literatura. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais já tinham destituído a Literatura do status de disciplina, relegando-a a componente curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 1998; 1999), o novo documento reduziu ainda mais seu lugar na escola, relacionando-a como apenas uma expressão artística entre as demais. O pressuposto que justificaria tal decisão está na prescrição da terceira competência geral, que é: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9).

O documento propõe que todas as demais áreas do conhecimento devem se “comprometer” com a oportunização da fruição de diversas manifestações artísticas e culturais, estando a Literatura inserida nessa competência. O trato genérico dado ao estudo literário revela o pouco valor e importância que se atribui a ele na formação do estudante, dada a concepção pragmática que orienta a educação no país. Diante disso, o que percebemos é o pouco crédito dado, pelo documento, ao estudo do texto literário, ou seja, o único espaço cedido à Literatura no documento não é sequer objeto de aprofundamento para os anos finais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto que vale ressaltar é o da superficialidade do estudo proposto pelo documento para esse campo, que é o de possibilitar o “contato” com as manifestações artísticas em geral e oferecer condições para reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações, como se isso fosse o único conteúdo que o texto literário fosse capaz de desenvolver, o que limitaria e subestimaria suas diversas potencialidades, como já explorado ao logo desta seção.

Outras lacunas são deixadas no documento em relação à importância e à necessidade de fortalecer o estudo e a formação do leitor literário no ambiente escolar. Portanto, mais ainda, faz-se essencial pesquisas que discutam o tema, exponham a insatisfação com o enfraquecimento que o estudo literário vem sofrendo cotidianamente no âmbito escolar e tragam propostas fundamentadas para devolver e ampliar o espaço que a Literatura tem perdido em nossas salas de aula.

Essa preocupação também foi externada pela Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), que, no final do ano 2022, convidou um grupo de professores de diferentes regiões, estados e instituições para constituir um primeiro documento — Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada —, como uma ação que pretende levantar a questão da “atual situação do ensino de literatura no Brasil e elaborar propostas que visem ampliar a sua presença na educação básica e superior”. O documento foi apresentado no XVIII Congresso Internacional da ABRALIC: A Literatura Comparada e a Invenção de um Mundo Comum, realizado de forma presencial dos dias 10 a 14 de julho de 2023, e com sede em Salvador-BA, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na oportunidade, a presidente Raquel Lima avaliou a situação dizendo que “esta deve ser uma preocupação de todos os seus membros[associados], visto que a literatura vem ultimamente perdendo espaço nos documentos que regem os currículos e exames nacionais e no exercício da docência em todos os níveis”.

A análise da BNCC revela uma preocupação crescente com a marginalização do ensino da Literatura nas escolas brasileiras, especialmente, no Ensino Fundamental — anos finais. A redução da Literatura a um mero componente dentro do campo artístico-literário, sem o devido aprofundamento e valorização, reflete uma visão limitada sobre seu papel formativo e cultural. É fundamental que educadores, instituições e associações, como a ABRALIC, se mobilizem para reverter essa tendência, promovendo discussões e propostas que enfatizem a importância da Literatura na formação do estudante-cidadão. Somente assim poderemos garantir que as ricas potencialidades da Literatura sejam plenamente exploradas e apreciadas, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa.

Para Eric Landowski (1996), a apreensão, valorização e até categorização da Literatura depende sempre, em parte, de outra coisa que não os próprios textos, ainda que reconheça ser simplório e insuficiente dizer que seu sentido e valor estético dependem tão somente de suas “condições de recepção”, ou seja, vários são os aspectos que precisam ser levados em consideração. Por isso mesmo, o estudioso afirma ser fundamental mover conceitos teóricos e instrumentos metodológicos mais profundos, que possibilitem identificar e analisar os mecanismos semióticos que categorizam esse objeto de valor que é o texto literário, o que envolve seus modos de produção, de troca e de consumo.

O autor explica, ainda, que, para a Semiótica, tudo a nossa volta e que nos é

acessível tem ou pode adquirir sentido, e que essa construção de sentido se dá a partir dos discursos, das práticas e de objetos que nos dispomos a interpretar. Sendo assim, mesmo esses sentidos atribuídos não são absolutos e uníssonos, pois dependem das particularidades de cada indivíduo, de suas percepções, experiências, seleções e aspectos que se consiga mobilizar. Logo, não são os objetos, os discursos ou as práticas que impõem sentido a si mesmos ou se revelam a nós, mas somos nós que lhes damos o sentido que nos parece possível. Para finalizar, o autor ressalta o caráter transformador que a comunicação promove a partir da interação entre sujeito e sujeito/objeto/ texto. Ele aponta que:

[...] uma semiótica dos objetos, e em particular dos textos, não pode de modo algum ser construída separadamente de uma problemática de persuasão, da manipulação e das paixões, ou seja, de uma semiótica dos sujeitos que investem sentido nos ditos objetos, quer enquanto produtores (os “autores”), seus consumidores (os “leitores”) ou mesmo enquanto “intermediários” [...]. (Landowski, 1996 p. 38).

Landowski defende, pois, que, ainda que incorporando especificidades relativas aos usos estéticos da linguagem, há elementos comuns com outros gêneros de textos, no que diz respeito a seu caráter persuasivo, o que faz, por exemplo, com que leiamos *Nós matamos o cão tihoso*, de Honwana, como um documento que evidencia a exploração imposta pela colonização e herdeira da escravidão. Há, nesse sentido, operações que são comuns a todos os textos, como seu atravessamento histórico e ideológico, e ler na escola é ler também sob essa perspectiva.

Mais adiante, aspectos mais específicos da teoria serão considerados. Por enquanto, na sequência, passamos a tecer considerações sobre o que nos informam as diretrizes para a disciplina de Língua Portuguesa no contexto do Tocantins.

2.2 Descritores de uma Matriz Curricular

Analisamos, aqui, as habilidades e descritores previstos na Matriz de Recomposição das Aprendizagens do Estado do Tocantins — doravante MRAE —, documento que norteou nossas práticas pedagógicas no período de retomada das atividades presenciais, nas unidades escolares, no ano de 2022, após o longo período de interrupção das aulas em função da pandemia de Covid-19, momento que coincide com o início da presente pesquisa.

Conforme informado pelo próprio documento, este teria sido elaborado,

colaborativamente, pelos técnicos pedagógicos e de currículo das quatro áreas do conhecimento vinculados à Gerência de Currículo e Avaliação da Aprendizagem, e das Diretorias Regionais de Educação do Estado do Tocantins (Tocantins, 2022), tendo como referência o Documento Curricular do Tocantins — DCT/TO.

A MRAE buscou priorizar, com base nas habilidades presentes na BNCC, a associação com os descritores/habilidades mais críticos observados a partir da Avaliação Diagnóstica, do Programa de Recomposição das Aprendizagens Recomeçar, realizada nas primeiras semanas do ano letivo, no nosso caso, 2022.

Analisemos cinco habilidades e cinco descritores referentes a essas habilidades da Matriz do Ensino Fundamental — anos finais — Língua Portuguesa — Campo artístico-literário — Eixo leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica:

Quadro 1 - Correspondência entre BNCC e MRAE

Habilidades na BNCC	Descritores correspondentes na MRAE
(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	D07 – Identificar o gênero de um texto; D16 – Identificar os elementos da narrativa em um texto; D02 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo; (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	D22 - Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em um texto.
(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	D10 - Identificar o referente de um elemento coesivo em um texto.
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 infanto-juvenil, – 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 audioobooks de textos literários diversos ou de podcasts.	D02 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto; D07 - Identificar o gênero de um texto; D17 - Inferir o efeito de humor ou de ironia em um texto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e MRAE (Tocantins, 2022)

Podemos observar, a partir das orientações desse documento, que as propostas e os objetivos da leitura, bem como os procedimentos de interpretação e construção de entendimento do texto, são superficiais. Muito do que o MRAE propõe pode ficar restrito à decodificação ou à retirada de elementos rasos do texto, sem propor aprofundamentos nas especificidades dos textos, favorecendo o engajamento do estudante no processo de produção de sentido. É certo que o reconhecimento do gênero atua para sua leitura. Saber que se trata de um conto ou de uma notícia faz diferença na posição que o leitor assume. Vejam-se os equívocos que são produzidos ao ler como verdadeira uma notícia que é assumidamente falsa, ou dotada de elementos ficcionais.

Para formar leitor, é preciso muito mais do que essa abordagem presa a elementos superficiais. É imprescindível transpor a barreira semântica, que se ocupa do estudo das significações lexicais, uma vez que, há muito, a linguística defende que um texto é mais que a soma de frases, e as frases são mais que a soma de palavras. Apenas compreender a estrutura genérica do texto, identificar elementos que compõem a narrativa, inferir o efeito de humor ou de ironia em um texto ou, ainda, inferir sentido a palavras e expressões em seu trecho, como propõe o documento, não garantem que o texto seja, de fato, adequadamente interpretado. É sempre bom ressaltar que o nível de interpretação de cada texto depende do grau de proficiência leitora por parte do indivíduo que lê. Há muitas outras especificidades que precisam ser levadas em conta nesse percurso formador como, por exemplo, as diferentes estratégias enunciativas que cada texto traz consigo e, claro, o conhecimento enciclopédico do leitor, que traz para o trecho suas experiências e vivências, que favorecerão o processo de significação que ele dá ao texto. Esses aspectos não são mencionados no documento.

Além disso, deve ser observado que a prática pedagógica ainda pode recorrer em outros equívocos, como já apontados pelos PCN, quando a Literatura não se torna propriamente objeto de conhecimento.

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).

Outro aspecto que chamou a atenção na análise desse documento foi a

distribuição desigual das habilidades e descritores por campos de atuação social. A análise aqui apresentada concentrou-se no recorte de um semestre do documento. Nesse período, foi observado que as habilidades e descritores mais presentes são as do campo jornalístico-midiático, ocorrendo quinze vezes, enquanto as do campo artístico-literário aparecem apenas cinco vezes, e dessas cinco, duas estão voltadas para o eixo análise linguística/semiótica, ou seja, a recorrente e equivocada prática de usar o texto literário apenas como pretexto para estudos de aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos etc. Há apenas uma ocorrência para o eixo leitura, uma para o eixo produção de texto e uma para o eixo oralidade. Esses são indícios que revelam uma real prioridade do documento conferida ao trato com textos não-literários, confirmando a proposta da BNCC.

Sem desmerecer a importância de nenhum dos aspectos contemplados pelo documento, pois reconhecemos que todos são necessários para formação integral do estudante, o que desejamos, aqui, é questionar o movimento gradativo de apagamento que o texto literário vem sofrendo pelos documentos oficiais, parâmetros para o fazer pedagógico do professor. Essa observação não é nova e já foi mencionada no ano de 2006, no documento Orientações Curriculares para o ensino Médio, efetivamente ignorado como reflexão pela BNCC:

[...] a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações etc. (Brasil, 2006, p. 55).

A Literatura ocupa um lugar, pois, periférico na BNCC e na MRAE e essa omissão repercute no fazer pedagógico do professor. Com a justificativa de acompanhar a evolução da sociedade e preparar o indivíduo para responder a uma demanda global que exige capacidades para acompanhar as práticas contemporâneas como, por exemplo, administrar informações cada vez mais curtas e rápidas, usar com eficiência ferramentas digitais, formar, tecnicamente, o estudante para assumir o mercado de trabalho, os documentos têm privilegiado, de modo explícito, uma formação de ordem pragmática.

Esse esmaecimento da Literatura também foi objeto de preocupação do escritor e crítico literário Julián Fuks (2023) que publicou, na coluna do UOL, uma crônica a

esse respeito², intitulada “Decreto a morte da morte da crônica, antes que matem o cronista”.

No texto, o autor, ao se referir ao gênero literário crônica, afirma que, pouco a pouco, ele definha. Incapaz de seduzir algoritmos, vai sendo esquecido entre páginas bem mais urgentes, entre novidades eufóricas, entre ruidosas notícias. O autor escreve, ainda, que a morte da crônica é a morte da Literatura em sua face cotidiana, e que, com o fim da crônica, seremos reféns dos assuntos sérios. Todas as observações feitas por Fuks são muito coerentes e se ajustam à realidade de nossas escolas, além de advertir para uma situação caótica diante de um possível apagamento da Literatura.

Para Eric Landowski (2001), se não quisermos proclamar a morte do sentido, é preciso deixar de lado os esquemas de interpretação prontos, que procedem de trâmites puramente especulativos, que aprisionam as possibilidades como se isso fosse uma verdade admitida. Para nós, se não quisermos proclamar a morte do sentido, não devemos nos conformar a um olhar pragmático sobre a Literatura, reduzida a reflexões genéricas e superficiais, compreendida apenas como adorno da linguagem.

2.3 Leitor Literário

[...] ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.

Marisa Lajolo

Uma vez que a nossa pesquisa se interessa pela formação do leitor literário, trazemos, aqui, considerações a respeito do leitor. Para Ricardo Piglia, “[...] a ficção não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem a lê. A ficção também é uma posição do intérprete” (Piglia, 2006, p. 18). Pierre Bayard reforça essa ideia quando afirma que “é o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre; e ele o faz a cada vez de uma maneira diferente” (Bayard, 1998, p. 128).

Sendo assim, é possível compreender que não há um único sentido para o texto, nem, tampouco, todo o sentido do texto se encontra apenas nele ou sob a visão

² Para mais informações, acesse: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julianfuks/2023/11/11/decreto-a-morte-da-morte-da-cronica-antes-que-matem-o-cronista.htm>. Acesso em: 06 set. 2024.

de quem o escreve. Sempre haverá a presença de um “cociador” todas as vezes que esse texto for novamente explorado pelo mesmo ou por outro leitor, que a partir de seus conhecimentos, suas experiências de vida e de leituras são capazes de recriar significados, muitas vezes, até distintos dos do próprio autor no ato de sua produção. O significado depende, dessa forma, da relação entre sujeitos no processo de interlocução.

Segundo Benveniste, tal significação precisa ser demarcada pelo caráter de duplicidade da subjetividade enunciativa: o sujeito da enunciação é um ser discursivo, da linguagem, cuja função é de apropriação da língua para marcar sua posição, instaurando o “eu”, o “tu” e o “ele” no discurso. Enquanto, segundo o autor, a enunciação cumpre a função de colocar a língua em funcionamento, ela se estende a diversos campos do conhecimento, dentre os quais, a Literatura.

O significado emerge, então, dessa relação entre os sujeitos dentro dos campos discursivos da enunciação.

A linguagem é, pois, a possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem, de algum modo, propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais se refere à sua “pessoa”, definindo-se, ao mesmo tempo, a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos as mais aparentes (Benveniste, 1976, p. 289 – grifos do autor).

Essa condição dialógica demarcada por Benveniste é, assim, algo constitutivo da pessoa do discurso, onde cada locutor se apresenta como sujeito (eu) que remete seu discurso a um outro (tu), estabelecendo a comunicação como condição fundamental para o alcance do significado. Isso aponta para sentidos diversos, a depender do modo como é apreendido.

Sobre esse aspecto, Ernani Terra (2018) lembra que, apesar de o texto permitir vários sentidos, isso não permite dizer que ele se abra a qualquer sentido. O sentido construído pela leitura precisa também ser autorizado pelo texto. Iniciemos, então, esse caminho investigativo a partir da obra de Ricardo Piglia (2006), *O último leitor*, na qual o autor se interessa em saber quem é aquele que lê, buscando na Literatura a figura de personagens que são leitores, para assim, apresentar-nos variados perfis que, embora presentes no universo fictício, proporcionam identificação de leitores reais, que encontramos em nosso cotidiano e em nossas salas de aulas. Isso nos

remete à memorável afirmação de Aristóteles, segundo a qual “a arte imita a natureza”. Para Piglia (2006), o leitor é alguém imperfeito, mas real, inquietante, particular e sempre diverso, uma figura, ao mesmo tempo, estranha e familiar, nada normalizada e pacífica. Desse modo, não só na Literatura, mas também na realidade existe uma grande diversidade de leitores, porque o ser humano é singular, pensa, sente, tem motivações e vive de modo diferente, logo, toda essa diversidade resultará, certamente, em interpretações singulares e distintas.

Essa também é a percepção de Marcia Abreu (2000, p. 123-124), quando afirma que “diferentes leitores, espectadores, ouvintes, produzem apropriações inventivas — e diferenciadas — dos textos que recebem”.

Retornando a Piglia (2006), o autor busca, nessa construção, dar visibilidade ao leitor, perceber qual sua relação com o texto, como ele se apropria da leitura, para que ele lê ou em que condições se dão essa leitura etc. Todas essas observações são importantes para se conhecer o perfil de cada leitor, e foi o que lhe permitiu categorizar os leitores em alguns tipos: o leitor moderno, que vive no mundo dos signos, no tumulto das cidades e que é levado pelas distrações; há também aquele que lê mal, distorce e percebe as coisas confusamente; ou o leitor visionário, que lê para aprender como viver; ou ainda, o leitor viciado ou apaixonado, que não consegue parar de ler e faz da leitura um estilo de vida — para o autor, este é o leitor puro que estabelece com a leitura uma relação forte, fiel e sólida.

Outro autor que também despertou interesse sobre o sujeito leitor foi o semiólogo Umberto Eco (2015), em sua obra *Os limites da interpretação*. Nesta, ele classifica e estabelece a relação entre dois tipos de leitores, levando em consideração a interpretação do texto. Segundo o teórico, é preciso diferenciar o que ele chamou de interpretação semântica ou semiótica e interpretação crítica ou semiótica:

A interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas (Eco, 2015, p. 41).

Desse modo, a interpretação semântica seria como um roteiro que, se seguido linearmente, levará ao seu objetivo, que é o significado do texto. Isso também é

importante, no entanto, insuficiente, já que se pode realizar também uma interpretação semiótica que não limita o leitor à mera decodificação dos signos presente no texto, mas deseja olhar o texto como um conjunto semiótico que comunica muitos sentidos.

Eco (2015) afirma que, teoricamente, o texto prevê dois modelos de leitor: o leitor semântico ou ingênuo, que se atém apenas à decodificação do significado que está no texto; e o leitor semiótico ou crítico, que se interessa por tudo no texto, mas sem se prender só ao que está dentro ou fora dele, já que, para esse leitor, tudo pode gerar sentido, basta ser explorado. Na interpretação semiótica, a palavra, o discurso, a imagem, a sonoridade, as cores, o autor, tudo tem sentido, e o leitor também o tem. Dessa forma, nada pode ser desconsiderado quando se deseja uma interpretação crítica.

Outro aspecto importante sobre o leitor é o que explica Rildo Cosson (2021), para quem o bom leitor é aquele que está aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo, que está aberto, também, ao outro e disposto a compreendê-lo, mesmo que isso não implique aceitá-lo. O crítico compreende, assim, que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

Saber das diversidades, das fragilidades, bem como das potencialidades do leitor, facilita na elaboração de estratégias que auxiliem na formação e aperfeiçoamento dessa competência leitora em nossos alunos e é essa a proposta da presente pesquisa.

2.4 A Formação do Leitor Literário

Já vimos que a prática leitora é um processo que precisa ser ensinado para ser aprendido, e que sempre pode e deve ser aperfeiçoado. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, o Estado, a família, a escola e o professor têm papel relevante, pois são instâncias necessárias para legislar, regular, fiscalizar, assegurar, mediar e avaliar esse percurso tão importante. Desde 1996, a educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu atribuições e as distribuiu a todos os envolvidos nesse processo de formação integral do cidadão.

Ao Estado e à família, cabe o dever de garantir a educação ao indivíduo, primando pelos princípios de liberdade e solidariedade humana para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. A escola, entre outras atribuições, tem a tarefa de, em consonância com as

normas comuns com o Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC e as do seu sistema de ensino, elaborar e executar sua proposta pedagógica, além de administrar recursos materiais e financeiros que nortearão e auxiliarão a ação do professor em ambiente escolar. Já ao professor, entre outras funções, está a de elaborar e cumprir um plano de trabalho, além de zelar pelo aprendizado dos alunos.

É importante entender que a formação integral do indivíduo é fruto do trabalho conjunto de instâncias que devem colaborar com esse processo, mas, aqui, acentuamos a formação do leitor literário e o papel da escola e do professor nesse desenvolvimento. A esse respeito, declara Cosson:

Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2021, p. 30).

Em outras palavras, a escola tem o encargo de proporcionar oportunidades de práticas leitoras de textos diversos, mas também de textos literários aos alunos, pois, muitas vezes, é nela o único espaço onde os estudantes são estimulados a fazê-las, e essa é a primeira instituição a apresentar o texto literário ao estudante. Sendo assim, esse pode ser o único lugar onde o estudante tenha a possibilidade de acessar, com mais facilidade, uma obra literária, seja pelo empréstimo de um exemplar do acervo da biblioteca da unidade escolar, seja pela cópia da obra ou de fragmentos dela que o professor leva para a sala de aula.

A escola é responsável por sistematizar todo o ensino que contribuirá para a formação integral do indivíduo, e o ensino da Literatura é parte importante nessa formação, pois, como afirma Antônio Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2004, p. 186).

A Literatura deixa de ser apenas mais uma parte da língua a ser escolarizada para ganhar um lugar de destaque que precisa ser preenchido e respeitado, uma necessidade humana essencial a ser assegurada como tantos outros direitos, e o ambiente escolar deve se apropriar desse compromisso e resguardar esse direito.

Portanto, é preciso que a escola planeje, valorize e apoie ações voltadas ao estudo literário, o que nem sempre é uma realidade presente nesse espaço, onde o estudo da Literatura ainda é negligenciado e esbarra em questões primárias que, há muito, já deviam ter sido superadas. Entre tais questões, está o investimento em aquisição de um quantitativo adequado de obras que fazem parte do cânone exigido pelo próprio documento curricular da unidade escolar, o que demonstra a pouca relevância dada à presença do livro literário na escola. Esse elemento — aquisição de obras — é muito importante nesse processo, pois funciona como recurso facilitador, motivador e construtor de sentido no ensino da Literatura e na formação desse leitor literário com uma visão de mundo organizada, livre e humana, como Cândido nos apresentou e que desejamos formar.

Nessa mesma tônica, Márcio Melo e Luiza Silva acentuam que “uma aula de literatura — que tenha como objetivo principal a formação de leitores literários — não pode ser feita sem a presença do texto literário” (Melo; Silva, 2018, p.71). Eles nos fazem compreender que, quando elementos importantes para a formação do leitor literário estão ausentes, esse processo complexo, já dito anteriormente, vai sendo comprometido e dificultado, exigindo “remendos” e sacrifícios que, muitas vezes, nem todos os docentes estão dispostos a realizar. E o desejo de formar leitores literários vai sendo minado e ficando mais longe.

Quanto ao papel do professor nesse processo de formação do leitor literário, está em primeiro lugar querer realizar esse trabalho, superando as dificuldades de ordem material, espacial, didático-pedagógica e até curricular. Nesse sentido, nas últimas décadas, verificamos que o espaço para o ensino de Literatura vem sofrendo mudanças que intensificam sua desvalorização. Entre tais mudanças, destacam-se, como já mencionado nesta dissertação, o “desaparecimento” da disciplina Literatura, no currículo da Educação Básica, que passa a ser apenas um componente curricular da disciplina Língua Portuguesa; assim como a diluição da Literatura na BNCC no campo artístico literário; e por que não falar também das duvidosas promessas de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais, visando à cidadania e à autonomia na construção do projeto de vida do estudante, como propõe o Novo Ensino Médio? Dentre muitas alterações trazidas pelo novo modelo, destaca-se a redução do quantitativo das aulas de Língua Portuguesa.

Todo esse movimento gera um esvaziamento e a relativização da real necessidade do estudo de Literatura e, conseqüentemente, a formação do leitor

literário no âmbito escolar, num caminho que vai na contramão do que é apresentado por Cosson (2021) e Candido (2004). Sendo assim, a inserção do estudo literário sistematizado, principalmente, na primeira e na segunda fase do Ensino Fundamental, vai ficando a cargo do professor que, dentro da sua carga horária semanal, precisa escolher um momento em que será trabalhado esse conteúdo. Isso, muitas vezes, acaba por reduzir o estudo literário a alguns poucos gêneros presentes no livro didático — material que a grande maioria dos alunos têm em sala — apresentado por uma sequência didática pronta, mecânica e superficial. Por conseguinte, privilegia-se, na maioria das aulas de Língua Portuguesa, a análise linguística ou produção textual — estudos estes não menos importantes, mas que não devem se sobrepor aos demais aspectos do estudo da língua.

Nesse contexto, o professor que desejar formar leitores literários precisa saber que terá muitos obstáculos, mas que é esse o seu lugar no cenário educacional brasileiro, o lugar da resistência. Com compromisso, estudo e esforço, é possível encontrar estratégias e recursos alternativos para realizar esse propósito e a presente pesquisa é uma forma de resistência.

A formação é uma ação que precisa ser realizada numa perspectiva relacional, onde alguém queira e possa partilhar, mediar e despertar o interesse por esse conhecimento, e outro esteja disposto e apto a recebê-lo. Na Literatura, essa dinâmica também acontece, porque aprender a ler Literatura é também aprender todas as outras coisas. Para Maria do Rosário Magnani,

[...] se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores. (Magnani, 1989, p.104).

Cláudia Capello et al. (2008) e Melo e Silva (2018) contribuem e ampliam esse entendimento ao explicar que a formação do leitor literário está, intimamente, ligada a três aspectos: as experiências que os iniciam e que os mantêm nessa prática; a presença do agente formador que estimula a interação texto literário e leitor; e o contexto local que favoreça essa interação. Esses elementos nos fazem perceber que a formação do leitor literário é processual e contínua, e que, em algum momento, será iniciada e vai se constituindo e se consolidando na continuidade, mas não possuindo um fim que a concretize. O professor precisa ser esse mediador que cria ações

positivas em relação à Literatura, mas que também necessita de um espaço favorável e receptivo à leitura.

Cosson (2021) nos adverte, ainda, que nesse processo contínuo de leitura, para que o ensino de Literatura se efetive e que o leitor acompanhe esse percurso sem perder o interesse inicial, é preciso sempre partir do que é conhecido pelo estudante para depois trilhar as vias do que lhe é desconhecido, do que é mais simples para o mais complexo, do semelhante para o diferente, promovendo, sempre, atividades progressivamente desafiadoras, pois, como ele afirma, é assim que se cresce como leitor.

Ao professor, cabe o importante papel de alimentar a imaginação dos alunos, compartilhando leituras, oferecendo-lhes experiências de fruição, mas não só isso. É preciso, também, preparar a circunstância do encontro texto e estudante, sem pressa, valorizando o objeto do estudo que é o texto, todos os elementos geradores de sentido contidos nele, considerando, também, o conhecimento prévio dos estudantes, as expectativas e curiosidades a respeito da leitura que eles tiverem, as temáticas variadas de cada texto e seus autores. E, assim, acrescenta informações novas e relevantes para o estudo, para que esse momento tenha sentido e não seja uma experiência vazia.

Para Jorge Bondía (2002, p. 26), “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. Esse deve ser o propósito: fazer da experiência literária a mediação do aprendizado misturado à vida, a fim de que os estudantes consigam despertar e descobrir a beleza e o encanto da Literatura, e deem sentido ao que se está fazendo, percebendo o quanto a arte literária é capaz de revelar um mundo novo, revelar o outro e a si mesmo. Quando convencidos dessa verdade, esses estudantes se reconhecem necessitados de reviver, mais vezes, uma experiência que os tornam mais sensíveis, críticos e criativos.

Aqui reside o papel da semiótica discursiva, o de contribuir para a prática pedagógica. Na escola, cabe ao professor a tarefa de mediar e sensibilizar para práticas leitoras, é ele quem deve mostrar o que precisa ser observado nos textos, estimulando o gosto pela leitura, como destaca Fiorin (2004, p. 108): “[...] a sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve [...]”. Sobre esse exercício de construção de sentidos a partir das pistas que o texto nos apresenta, trataremos nas seções a seguir.



3. QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

*Tanto andam agora preocupados em definir o
conto que não sei bem se o que vou contar é conto
ou não, sei que é verdade.*
Mário de Andrade

A escolha por organizar o ensino de Língua Portuguesa a partir de diferentes gêneros textuais representa uma orientação produtiva no currículo escolar da Educação Básica, devido ao papel que os gêneros desempenham no desenvolvimento das práticas de linguagem. É por meio deles que todos nos comunicamos nas mais variadas situações do cotidiano.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 63).

Tais considerações contidas na BNCC levam em conta a utilização dos gêneros para desenvolver a capacidade leitora do aluno. A orientação ancora-se nos trabalhos de Bakhtin que, ao tratar sobre os gêneros do discurso, destaca, por um lado, sua importância para os estudos da linguagem e da comunicação, e por outro, sua diversidade e riqueza no processo de significação, nas atividades e interações humanas. Segundo ele:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (Bakhtin, 1997, 279-280).

Nota-se que Bakhtin põe em evidência a função e importância dos gêneros textuais- discursivos, como sendo uma espécie de referência que constitui a expressão comunicativa humana. É necessário, dessa forma, conhecer, aprofundar e apropriar-se dos inúmeros gêneros do discurso, mas não só em uma perspectiva meramente classificatória ou em seus aspectos exclusivamente formais. É preciso ir além e reconhecer e explorar suas inúmeras possibilidades sociocomunicativas e peculiaridades que lhes conferem sentido. Tais gêneros delineiam, assim, intenções e marcam opinião, culminando na construção e no exercício de práticas sociais mais competentes e significativas, as quais desejamos desenvolver em nossos alunos.

Nesse propósito, escolhemos, como instrumento para subsidiar essa prática em nossa pesquisa, um gênero da esfera do discurso literário — o conto. De acordo com Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1988), trata-se de um texto conciso e breve que busca, na economia das palavras, denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido. E como afirma Terra (2019), os gêneros dessa esfera “[...] podem ser considerados modelares, não apenas em termos de linguagem, mas também como capazes de atuar não só na formação cultural dos estudantes, como ainda em seu lado sensível” (Terra, 2019, p.34).

O conto surge como uma forma primitiva da interação comunicativa do homem que se reunia para ouvir e contar “estórias” que tinham por objetivo narrar, oralmente, episódios lendários, mitológicos e folclóricos que justificassem acontecimentos inexplicáveis. No contexto da literatura africana — para a qual esta pesquisa se volta —, o conto assume certos níveis que o destacam como resultado direto das vivências culturais, sociais, interpessoais. De acordo com Amadou Hampâté Bá, escritor malinês e grande conhecedor das tradições orais do continente africano:

[...] No primeiro nível, puramente recreativo, o conto visa entreter jovens e velhos; mas para as crianças que o contam por sua vez - ou melhor, o "brincam" - diante de sua família ou colega de classe, constitui também um aprendizado da linguagem e de certos mecanismos de pensamento. Em outro nível, o conto é um suporte para o ensino e para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o que deve ser - ou não deve ser - o comportamento humano ideal dentro da família ou da comunidade. Por fim, o conto é dito iniciático na medida em que ilustra as atitudes a imitar ou rejeitar, as armadilhas a discernir e as etapas a atravessar quando se está engajado no difícil caminho da conquista e da autorrealização. (Hampâté Bá, 1994, p. 207, apud Khopolo, 2022, p. 9-10).

Desse modo, o gênero conto apresenta, muitas vezes, o trânsito entre o fictício e o real, trazendo distração e entretenimento àquele grupo, influenciando

comportamentos e permitindo manter viva a história, a cultura, as tradições e a linguagem de toda uma geração.

Para Raimundo Magalhães Júnior (1972, p. 8), trata-se de “uma herança de tradição oral que pertence a todos os povos, sendo uma das mais antigas formas de expressão da literatura. Gênero de tradição oral que com o passar do tempo evoluiu para a forma escrita e mais rebuscada”. Ressaltamos, porém, que a transição da oralidade para a escrita não apresenta, necessariamente, uma “evolução”, na medida em que permanece a forte tradição da contação de histórias, com aspectos que só a oralidade permite produzir.

O conto, como o entendemos hoje, traduz-se como modalidade narrativa artística literária, com características próprias que o distingue das outras modalidades e gêneros, advindo de uma longa tradição oral, muitas vezes, de criação coletiva, como sugere o conhecido ditado popular de autoria desconhecida: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Todas essas observações ajustam-se ao que afirma Luiza de Maria Reis (2004), a respeito das duas faces que compreendem o conto hoje:

[...] como forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente transmitido de gerações a gerações e o conto adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor (Reis, 2004, p. 10).

Nádia Battella Gotlib acentua um outro aspecto bastante relevante a considerar com relação ao gênero: ele não se reduz a narrar o acontecido, abrindo-se para a invenção, o lugar do ficcional:

O conto não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo (Gotlib, 1990, p. 12).

Para Gotlib, o conto é um trabalho artístico que se utiliza de recursos literários, com o objetivo de contar e de inventar a vida, seja ela mais afigurada à realidade ou à fantasia. Existe como espaço privilegiado da ficção, e por não ter compromisso com o evento real, aberto, pois, a inúmeras possibilidades.

Não é pretensão desta seção reduzir o conto a uma estrutura simplista, ou mesmo, estabelecer conceitos estanques que o encerrem, uma vez que, como expressão artística, rejeitaria, por si mesmo, esses rótulos. Como assegura Júlio

Cortázar (2006), não há leis absolutas que classifiquem o conto, no máximo, pontos de vista de certas constantes que dão estrutura a esse gênero. Mesmo assim, o autor reconhece que é preciso chegar a uma ideia viva do que é o conto, e é isso que pretende esta seção.

Iniciemos a construção de algumas dessas constantes que estruturam o gênero a partir do que escreve Reis (2004, p.24). Segundo a autora, “em princípio, o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas”. Essa é uma característica muito atribuída ao conto, como destacam alguns autores a respeito do tema.

Já para Cortázar (2006) e Magda Soares (2007), o limite físico do conto pode ser comparado a dois outros gêneros de dimensão maiores, que é o romance e a novela, sendo aquele uma narrativa mais curta se comparado a esses.

A concisão e a brevidade do gênero são aspectos marcantes que determinarão, por consequência, outras características, como revela Magalhães Júnior (1972). Segundo ele, o conto é uma narrativa linear que não busca aprofundar características de suas personagens, ou mesmo, descrever ou justificar as motivações para suas atitudes. Esse gênero não se prende a detalhamentos, por não ser essa sua intenção. Para Cortázar (2006), um contista tem a necessidade de escolher e limitar um acontecimento que seja significativo e que não só valha por si mesmo, mas, também, seja capaz de atuar no leitor como uma espécie de “abertura”, que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento literário presente no seu trecho. O conto, assim, aproveita-se de sua forma limitada, tempo e espaço condensados, para revelar o sentido mais profundo das coisas e dos acontecidos, que passariam despercebidos por muitos, se assim não o fossem tratados em suas fronteiras. Tudo isso confere densidade, complexidade e tensão literária a esse gênero.

Examinando aspectos específicos do conto, a autora Graça Paulino (1998, p. 128) esclarece: “[...] percebe-se claramente, no conto, as unidades de ação, de espaço, de tempo, que lhe confere uma estrutura clássica, conforme definida pelos teóricos”. Como é próprio dos textos narrativos, o conto apresenta esses elementos bem-marcados em sua organização, aspectos que parecem simplórios, mas que ajudam na composição viva da ideia do que lhe configura, como propôs Cortázar.

Para encerrar, não podíamos deixar de mencionar outra característica de bastante relevância no que se refere ao gênero conto, e que está relacionada ao tema

escolhido e desenvolvido pelo contista. Sobre essa relação, vejamos o que escreve Cortázar:

O elemento significativo do conto parecia residir principalmente no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo, de modo que um vulgar episódio doméstico [...] se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica (Cortázar, 2006, p. 153).

Diante do exposto, podemos amarrar algumas das constantes apresentadas e afirmar que o conto é um texto narrativo literário, relativamente curto, breve e linear, que prioriza o essencial, com poucos personagens, enredo, espaço, tempo reduzido e possuidor de um único conflito. Embora apresente situações condensadas, essas se mostram completas e densas, e podem se afigurar à ficção ou à realidade. O conto destaca-se, ainda, pela significação expressa no trato literário dado aos variados temas que impactam o leitor em sensibilidade e inteligência. Dessa forma, ele se mostra bastante atrativo e oportuno para ser trabalhado com estudantes da Educação Básica, principalmente nesse contexto de retorno às atividades presenciais, após um longo período vivenciando o ensino remoto — como é o nosso caso. A prática de contar e ouvir histórias é algo que permeia a vida de grande parte dos seres humanos, já que, desde a mais tenra infância, muitos grupos sociais desfrutam de uma gama de histórias que ora precisamos contar, ora precisamos ouvir para estabelecermos a interação social. Assim, é provável que isso gere, nos estudantes, uma identificação e empatia com as narrativas apresentadas no gênero conto.

3.2 O Conto na sala de aula

Se, antes da pandemia de Covid-19 — período de, aproximadamente, dois anos no qual estudantes e equipe escolar perderam o rotineiro contato presencial com a escola e, conseqüentemente, com boa parte das práticas educacionais planejadas para o ano letivo —, o trabalho com a Literatura em sala de aula do Ensino Fundamental era desafiador, este se tornou uma tarefa mais exigente e necessária. Para muitos de nós, a leitura literária foi, inclusive, possibilidade de sobreviver aos impactos cotidianos que nos chegaram pelos noticiários anunciando mortes em todo mundo, pelos sofrimentos vivenciados na própria família, com perda de parentes,

amigos, colegas de docência, estudantes. Foram ampliadas em plataformas, como o *Youtube*, as exposições em vídeo de leituras literárias destinadas a crianças, e muitos professores desenvolveram estratégias diversas para garantir que os estudantes se envolvessem com o texto literário.

Atuando nos anos finais do Ensino Fundamental em escola pública, observamos que nossos estudantes formam um público com um percurso literário em nível embrionário, por uma infinidade de motivos que podemos elencar: como o raro ou nenhum incentivo ou referência leitora na família; a baixa proficiência leitora do estudante; pouco interesse do professor, ou mesmo da escola, em propiciar momentos literários em sala ou em espaços alternativos; currículo que não privilegia essa prática ou ausência de biblioteca e/ou acervo literário adequado na unidade escolar. Esses são alguns dos muitos aspectos que desfavorecem a iniciação e progressão na trajetória literária desses estudantes.

Todas essas situações, somadas ao comportamento apático com relação aos saberes escolares por parte de alguns alunos mais interessados em seus diálogos por *WhatsApp*, vídeos e jogos trazidos do universo digital, acentuado pela perda da rotina de estudo na fase aguda da pandemia, o crescente comodismo das leituras rápidas e resumidas das telas, o fácil acesso a áudios, *podcasts* e vídeos com comentários e resenhas de obras literárias, acabaram complexificando, ainda mais, o desenvolvimento do gosto pela Literatura no contexto escolar. Diante dessa realidade, foi preciso elaborar um plano de retomada das atividades em sala, nas aulas de Língua Portuguesa, que privilegiasse o estudo literário, respeitasse as orientações dos documentos norteadores da nossa prática pedagógica — como MRAE, PPP, BNCC — e que se mostrasse mais atrativo aos estudantes. Pensando nisso, escolhemos o gênero conto para auxiliar nesse caminho. Ademais, muitos autores destacam importantes aspectos que justificam a escolha desse gênero para o trabalho literário em sala de aula:

O conto revela-se bastante adequado em virtude da sua curta extensão. Por ser uma narrativa condensada, é possível ler um texto integral em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura (Terra, 2019, p. 39).

Quanto ao caráter breve tão conferido ao conto, já podemos encontrar uma vantagem que se ajusta à nossa necessidade de adotar uma estratégia mais atraente

para as aulas de Literatura nas turmas de Ensino Fundamental — anos finais —, nosso campo de pesquisa, levando em conta o tempo tão fragmentado das aulas.

O estudo do conto em sala oportuniza ao professor acompanhar e auxiliar mais de perto o momento da leitura, motivando, esclarecendo e instigando a curiosidade do estudante, o que não é possível realizar em tempo real quando a leitura da obra é feita em casa pelo aluno, e com obras de maior extensão.

Terra (2019) continua listando outros atributos favoráveis ao trabalho com o gênero, pois, para ele, o fato de o conto apresentar diferentes categorias, como, por exemplo, policial, de terror, fantástico, maravilhoso, de mistério etc., possibilita uma cobertura vasta de temas, o que o torna acessível a leitores de todos os gostos e idades. Mais um benefício conferido ao seu caráter compacto é o de permitir que se entre em contato com um número maior de produções, oportunizando ao aluno-leitor ler textos de autores, épocas, estilos e temas diversos:

Outro fator que impulsiona escolher o conto como gênero a ser trabalhado é o fato de suas características estarem presentes em outros gêneros narrativos. Os estudos sobre narrador, narratividade, personagem, tempo e espaço podem ser transpostos ao romance e à novela, e mesmo a textos não ficcionais, o que significa que o estudante poderá fazer a transposição dos conceitos aprendidos para outros gêneros, inclusive para aqueles cujo plano da expressão não seja necessariamente verbal, ou seja, aprender a ler contos dá a competência necessária para que o estudante leia não apenas gêneros narrativos ficcionais mais extensos como o romance e a novela, mas também textos não ficcionais como notícias e relatos e, até mesmo, textos cujo plano da expressão se manifesta em outras semióticas como novelas gráficas, tiras, filmes (Terra, 2019, p. 40).

A partir do que afirma o linguista, podemos reconhecer mais um grande potencial do conto para o trabalho em sala de aula, a saber, ele é capaz de preparar o estudante para a leitura de outros muitos gêneros narrativos, até mesmo, os não ficcionais. O professor pode e deve lançar mão de um texto com estruturas e dimensão mais concisa, como o conto, para ensinar todas as características que são comuns aos textos narrativos, e depois aproveitar-se, propositalmente, desse aprendizado para o estudo com os demais gêneros de modalidades narrativas mais extensas e/ou complexas, desenvolvendo um aprendizado mais fundamentado e significativo com os estudantes. Outro aspecto é salientado por Maria José Fernandes da Silva Araújo:

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais

positivos (Araújo, 2015, p. 4).

A autora enfatiza que a condição popular do conto e o fato de sua produção, muitas vezes, ser fundada em situações corriqueiras e habituais, trazem à tona os costumes, as vivências, os sentimentos, a vida e a história em cada tempo, permitindo ao estudante reconhecer-se nessas histórias, nesses personagens, ou ainda, mergulhar em realidades outras desconhecidas e diferentes das suas. Todos esses aspectos são defendidos pela autora como força motivadora, aptos a surpreender e conquistar o leitor e, por isso mesmo, é muito conveniente usá-lo em sala de aula para amparar a tarefa de formar leitores literários.

Para completar, consideremos o que aponta Gotlib (1985) ao ressaltar que o conto tem um segredo capaz de sequestrar e prender o leitor, num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, uma vez que todos os seus elementos são incorporados para garantir a construção desse efeito. Segundo ela, nessa detenção temporária, existe uma força de tensão num sistema de relações entre elementos do conto em que tudo é significativo, cada gesto e cada olhar são, até mesmo teatralmente, utilizados pelo narrador, no intuito de trazer o leitor para dentro do conflito dramático em que o enredo se desenvolve.

Amparados por todas as vantagens e potencialidades do trabalho com o conto, apresentadas por estudiosos neste capítulo e embasadas na teoria semiótica discursiva, damos prosseguimento à nossa pesquisa, determinados a experimentar essas considerações levantadas ao longo do referencial teórico, a fim de produzir práticas que auxiliem na formação de estudantes leitores literários.



4. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Há diferentes abordagens teóricas que se apresentam sob o rótulo de semiótica, como a semiótica desenvolvida pelo norte-americano Charles Sanders Peirce, e que se intitula como ciência do signo; a semiótica das culturas, desenvolvida por Yuri Lotman; ou ainda, sociossemiótica, desenvolvida, mais recentemente, por funcionalistas. A abordagem que mobilizamos neste trabalho, denominada como semiótica discursiva, origina-se na linguística estruturalista, fortemente influenciada por Saussure e Hjelmslev, mas também, pela antropologia de Claude Lévi-Strauss, pela fenomenologia desenvolvida por Merleau-Ponty e pelos estudos narratológicos de Vladimir Propp (Bertrand, 2003). Tem sua fundação com a publicação, em 1966, do livro *Sémantique Structural*, pelo lexicólogo lituano Algirdas Julien Greimas. A partir do projeto de desenvolvimento de uma semântica de base estrutural, Greimas e colaboradores empreendem as bases da semiótica *standard*, com seu principal núcleo centrado na narratividade. Conforme expresso no *Dicionário de Semiótica*:

A teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma **teoria da significação**. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições de apreensão e de produção de sentido. Dessa forma, situando-se na tradição saussuriana e hjelmsleviana, segundo a qual a significação é a criação e/ou a apreensão das 'diferenças', ela terá que reunir todos os conceitos que, mesmo sendo eles próprios indefiníveis, são necessários para estabelecer a definição da estrutura elementar da significação (Greimas; Courtés, 2013, p. 455, grifos dos autores).

Essa teoria tem como objeto de investigação o texto em suas variadas manifestações, seja ela escrita ou oral, gestual ou visual, e até sincrética. Para a semiótica, o texto é “um todo de sentido”, resultado de uma composição dual que se complementa, nomeada de “objeto de significação” e “objeto de comunicação”. Logo, para se alcançar o sentido ou os sentidos do texto, será preciso examinar essas duas formas que o constrói: o “objeto de significação”, que se refere aos mecanismos internos e estruturais do texto; e o “objeto de comunicação”, que diz respeito aos mecanismos externos do texto. Nesse caso, será preciso levar em consideração, também, o seu contexto sócio-histórico (Barros, 2005). E é a partir de seu instrumento teórico- metodológico que a semiótica visa menos a descrever o que o texto diz, mas principalmente, analisar como o texto diz o que diz, ou seja, levar em conta os mecanismos internos de agenciamento de sentido (Fiorin, 2008, p. 17). Dessa forma,

a semiótica, que se fundamenta, sobretudo, em aportes teóricos da linguística, da antropologia e da fenomenologia, dirá que o sentido é sempre o “parecer do sentido”, como destaca Bertrand (2004, p. 21), a “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso”.

Coerente com as formulações de Saussure e Hjelmslev, há que se considerar os dois planos da linguagem: o da expressão e o do conteúdo.

O plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O plano do conteúdo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discursos. (Floch, 2001, p. 9).

Como nos dedicamos, neste trabalho, ao conto, o plano da expressão visa às formas linguísticas, às estruturas frasais e sua dimensão, ao ritmo produzido pela sintaxe, aos efeitos das escolhas lexicais do ponto de vista de sua sonoridade e da própria reprodução gráfica, tamanho de letras, espaçamento, cor da página da impressão, enfim, tudo o que remete à ordem sensível. Se consideramos que a maior parte das produções literárias destinadas ao público infantil e juvenil é acompanhada de ilustrações, há ainda a observar que o sentido se constrói na relação entre texto e imagens, estas podendo, apenas, reiterar os sentidos evocados pelo verbal ou ampliá-los. Essa modalidade de literatura deve ser lida, portanto, pelo viés do sincretismo, quando uma enunciação responde pelos arranjos e efeitos de sentido produzido pelas duas linguagens. Conforme Sílvia Maria de Sousa e Lucia Teixeira,

O estudo de textos sincréticos tem como tarefa descrever e explicar as estratégias enunciativas que criam o efeito de unidade em cada um desses textos, observando como as diferentes manifestações do plano da expressão se articulam para produzir uma forma da expressão que corresponda a uma totalidade de conteúdo. Essas estratégias estão definidas em práxis enunciativas que organizam a comunicação, estabelecem previsibilidades de produção e interpretação e preveem a inscrição de novas formas de dizer (Sousa; Teixeira, 2019, p. 53).

A esse respeito, Silva e Silva chamam a atenção para o equívoco de ignorar, em práticas didáticas, ou mesmo analíticas, a forte presença das ilustrações no ato da leitura. A isso, acrescentam a perspectiva de que se pode, ampliando o nível de pertinência de análise, pensar a totalidade significativa do livro, tomando não apenas o texto verbo-visual como objeto, mas o próprio volume, objeto de ordem sensível inscrito entre as coisas do mundo. Para isso, partem de uma das composições de Caetano Veloso, ao tratar do que evocam sensivelmente:

Os livros, segundo a canção, podem cumprir funções diversas, como a de alimentar fogueiras em regimes totalitários em suas práticas de perseguição e censura às ideias nele inscritas, mas também ser “amados de amor tátil que votamos aos maços de cigarro”. Têm uma forma, têm um cheiro, têm um peso, têm uma dimensão, têm uma cor, são coisa no mundo a produzir sentido antes que se lhes descubra o mistério do que as palavras nele guardadas possam revelar, sendo possível “domá-los, cultivá-los em aquários / em estantes, gaiolas, em fogueiras”. Os livros, como os textos, como o mictório de Duchamp, podem abrir-se, pois a diferentes práticas. A questão que nos colocamos é: uma didática da literatura passa, afinal, por uma problemática do corpo e do objeto? (Silva; Silva, 2023, p. 18).

Considerando-se, pois, o plano da expressão, há que se empreender o esforço de analisar os múltiplos mecanismos de que cada linguagem se vale, como cores, formas, volumes, linhas, nas produções visuais; ritmo e melodia nas canções, gestos na dança etc. Com relação ao plano do conteúdo, para a semiótica discursiva, este se mostra indiferente às linguagens, sendo analisado a partir do que Greimas denominou como “percurso gerativo de sentido”, simulacro metodológico das operações crescentes de abstração realizadas pelo sujeito ao dar sentido a textos, práticas, objetos do mundo natural etc.

O percurso gerativo de sentido é formado por duas importantes estruturas: as estruturas sêmio-narrativas e as estruturas discursivas. Conforme Greimas e Courtés (2013), as estruturas sêmio-narrativas constituem o nível mais abstrato e se manifestam sob a forma de uma gramática semiótica narrativa que comporta dois elementos — sintáxico e semântico — e dois níveis de profundidade: uma sintaxe e uma semântica fundamental (no nível mais profundo) e uma sintaxe e uma semântica narrativa (no nível de superfície). Já as estruturas discursivas são menos profundas e incumbidas de retomar as estruturas semióticas de superfície e de “colocá-las em discurso”, fazendo-as passar pela instância da enunciação. Este nível é composto por sua sintaxe discursiva com seus subcomponentes: actorialização, temporalização e espacialização, e a semântica discursiva com seus subcomponentes: tematização e figurativização. Essas estruturas são organizadas no quadro reproduzido a seguir:

Quadro 2 – O modelo do Percurso Gerativo de Sentido

PERCURSO GERATIVO			
	Componente sintáxico		Componente semântico
Estruturas Sêmo-narrativas	Nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL
	Nível superficial	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
Estruturas discursivas	SINTAXE DISCURSIVA Discursivização actorialização temporalização espacialização		SEMÂNTICA DISCURSIVA Tematização Figurativização

Fonte: Dicionário de Semiótica (Greimas; Courtés, 2013, p. 209)

De maneira breve, buscaremos explicitar esses processos, mobilizando, como exemplo, o conto de Ondjaki — *Nós choramos pelo cão tihoso*.

O título traz o pronome de primeira pessoa do plural — nós. Quem seria esse nós? Que cão é esse? Por que chorar? O leitor seguirá adiante, observando, no texto breve — gênero conto

—, que o narrador exercita um trabalho de memória, remetendo a uma experiência no passado, quando era estudante no Ensino Fundamental e tinha o desafio de ler em voz alta um conto de Howana — *Nós matamos o cão tihoso*: “Foi no tempo da oitava classe, na aula de português”. (Ondjaki, 2021, p.131). Só mais adiante, esse tempo recebe ancoragem, assim como fica mais preciso de que lugar se fala, onde estava o narrador nesse passado que rememora: “O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto [...]”. (Ondjaki, 2021, p.133).

O narrador reporta, pois, a seu tempo de menino, e a tensão antecipa os efeitos da leitura em classe, na medida em que já tinha chorado dois anos antes, numa classe anterior. Adolescente, confrontado pelos colegas, não poderia explicitar os efeitos provocados pela triste história de assassinato de um cachorro, tema da narrativa que tinha diante de si. Tratava-se, como informa, de um texto muito conhecido em Luanda. O texto se desenvolve, então, nessa tensão, entre seguir a ordem da professora, que o selecionou por sua competência como bom leitor — e correr o risco de, novamente,

chorar, mostrando-se fraco aos olhos dos colegas —, ou descumprir a ordem da professora, postada a seu lado e à espera.

Temos apenas, nessas poucas passagens da narrativa, as escolhas enunciativas apresentadas, correspondentes à sintaxe do nível discursivo, o mais superficial e concreto do texto. Do ponto de vista da actorialização, estamos diante do que a semiótica denomina como *debreagem actancial enunciativa*, que remete à escolha por projetar no texto um “eu”, implicado pelo emprego do pronome “nós”. O termo *debreagem* diz respeito a escolhas de pessoa (eu), tempo (agora) e espaço (aqui) que remetem à instância da enunciação (*debreagem enunciativa*) ou a escolhas que não remetem diretamente a essa instância (*debreagem enunciva*), referentes a um não-eu, não-aqui, não-agora.

A opção pela *debreagem enunciativa* produz efeito de subjetividade, afetividade, aproximação, enquanto a *debreagem enunciva* produz efeito contrário: de objetividade, distanciamento, impessoalidade. Mais do que corresponder a uma escolha individual, é preciso considerar que estas sofrem coerções do próprio gênero e das condições de produção. Assim, num memorando, situado no espaço empresarial, as opções são pela objetividade e impessoalidade, enquanto, em um poema lírico, as escolhas se situam no plano dos afetos.

No conto, o tempo é o de então, esse passado vivido em 1990, o que produziria efeito de afastamento. Para isso, concorrem os tempos verbais do pretérito perfeito e do imperfeito. A escolha de projetar um narrador de primeira pessoa, contudo, concorre para garantir o efeito de aproximação e de subjetividade, como se o leitor se aproximasse de um certo eu — o de um menino que sofre diante do que se anuncia no texto já conhecido: “Eu já tinha lido esse texto dois anos antes, mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa [...]” (Ondjaki, 2021, p. 131).

Essas escolhas que remetem ao processo sintático da discursivização se somam aos da semântica discursiva: tematização e figurativização. No que se refere à semântica do nível discursivo, verificamos que, a partir de dois procedimentos — a tematização e a figurativização —, é possível ao sujeito da enunciação empreender operações enunciativas que desvelam os seus posicionamentos, as suas crenças e os seus valores. Em *Linguagem e ideologia*, Fiorin (1988) explica que é no nível da semântica discursiva que as determinações sócio-históricas e ideológicas ocorrem com maior inteireza. Corroborando com Fiorin, Barros afirma:

Os temas – conteúdos semânticos tratados de forma abstrata – e as figuras – o investimento semântico-sensorial dos temas – constituem a semântica discursiva e asseguram a coerência semântica, temática e figurativa do discurso. Os temas e figuras são determinados sócio historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, garantindo assim o caráter ideológico desses discursos (Barros, 2004, p. 12).

Nesse sentido, tematizar o discurso é utilizar os valores formulados de modo abstrato e organizá-los em percursos, ou seja, a composição dos percursos ocorre pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente. Essa repetição de traços semânticos ou semas no discurso é o que o tornam coerente. Já no que se refere à figurativização, pode-se afirmar que é este o mecanismo encarregado de revestir os percursos temáticos de figuras conferindo-lhe o caráter concreto, atribuindo-lhe traços de revestimento sensorial (tátil, gustativo, olfativo, auditivo e visual). Barros destaca que o “sujeito da enunciação assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso e cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade” (Barros, 2005, p. 66).

A repetição dos temas e a reincidência das figuras no discurso é nomeada de “isotopia”. Conforme explica Barros, a isotopia temática decorre da “repetição de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático” e a figurativa “caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas. A recorrência de figuras atribui ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade” (2005, p.71). Dessa forma, essas estruturas isotópicas sustentam a coerência semântica do discurso, um dos requisitos para que o texto seja coerente. Para finalizar, a autora sintetiza que a coerência narrativa se localiza no nível das estruturas narrativas; a coerência argumentativa e a coerência das isotopias, no nível das estruturas discursivas, ou seja, a combinação desses procedimentos se complementa na tarefa de tornar o texto coerente.

Retomando o texto de Ondjaki, encontramos, nesse nível ainda mais concreto — o da figurativização — as figuras, elementos que remetem a seres existentes no mundo real: escola, professora, estudantes, práticas de leitura em voz alta etc. Na medida em que traz à tona o comportamento comum dos estudantes e da professora, destinadora que age no sentido de fazer ler o texto considerado clássico da literatura africana, o texto ganha concretude, podendo se desenhar frente ao leitor toda a cena

e a tensão evocada por Ondjaki. Os olhos que ardem para não chorar, na medida em que o texto a ser lido avança anunciando a morte do cão, a evocação dos próprios olhos do cão, enfim, são essas redes figurativas que traduzem o universo escolar, produzem efeito de verossimilhança e traduzem ao leitor imagens a ser construídas por ele que não apenas identifica as figuras, como deve depreender que relações estabelecem. Há, ainda, termos que correspondem ao de um país sob o regime comunista: “camarada” professora; e ao excedente de alunos na classe: 52.

O primeiro esforço de abstração a ser feito pelo leitor é o de depreender que temas esse texto evoca. Reconhecer apenas lugares, personagens, escolhas enunciativas não avança muito sobre a interpretação. É apenas a primeira camada de leitura a percorrer. Diferentes temas podem ser reconhecidos no texto, mas relacionaremos, aqui, os que se anunciam a nós como os mais evidentes, como o medo da sanção apresentado pelo narrador, então adolescente, frente aos colegas, porque o choro que se anunciava em seus olhos, e já experimentado anos antes, sinalizaria fraqueza e feminilidade. Encontramos, assim, já uma das dimensões ideológicas que o texto atualiza e que aponta para naturalizações de comportamentos historicamente construídos como femininos e masculinos. Nesse sentido, o menino teme a reprovação dos colegas, só aguardando seu fracasso, certos de que não resistiria ao impacto da leitura em voz alta, ainda mais que o texto parecia apresentar, nessa releitura, aspectos ainda mais dramáticos: “Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes”.

Um outro tema seria o da crueldade do universo estudantil, marcado por disputas diversas, que se mostram no uso de apelidos evocados pelo narrador. Queremos, porém, destacar que o tema principal é o da própria Literatura, considerando seu poder de afetar. Veja-se, por exemplo, que o menino reflete que reler o texto de Honwana é, de novo, rever o cão, seus olhos, os olhos de Isaura, de certo modo, vivenciar novamente, como cúmplice, a experiência de assassiná-lo:

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso (Ondjaki, 2021, p.133).

O narrador luta com a necessidade de disfarçar a potência do texto literário

sobre suas emoções. Deveria ser indiferente, considerando sua condição masculina, ao olhar sancionador dos companheiros de classe e, nesse sentido, debate-se entre entregar-se aos efeitos da narrativa ou resistir a ela.

Num nível mais abstrato, o narrativo, consideram-se os elementos narrativos mínimos que correspondem a todos os textos, independentemente do gênero a que se relacionam. Para a semiótica, todo texto é dotado de narratividade, compreendendo-se como tal a relação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, seus estados e transformações.

Para Barros (2005), no nível narrativo, é admissível pensar a organização narrativa levando em consideração os princípios semióticos sob o olhar dos mecanismos de estruturação sintática da narrativa e sob as questões semânticas de modalização. As unidades sintáticas da narrativa mantêm relação hierárquica, que vai do programa (encadeamento lógico de enunciados), passa pelo percurso (encadeamento lógico de programas narrativos) e chega ao esquema narrativo (encadeamento lógico de percursos narrativos):

No segundo nível, chamado narrativo, organiza-se a narrativa sob a perspectiva de um sujeito. Para Barros (2005), no nível narrativo, é admissível pensar a organização narrativa levando em consideração os princípios semióticos sob o olhar dos mecanismos de estruturação sintática da narrativa e sob as questões semânticas de modalização. As unidades sintáticas da narrativa mantêm relação hierárquica, que vai do programa (encadeamento lógico de enunciados), passa pelo percurso (encadeamento lógico de programas narrativos) e chega ao esquema narrativo (encadeamento lógico de percursos narrativos). Como explica a estudiosa:

O esquema narrativo canônico é um modelo hipotético da estruturação geral da narrativa. Cumpre o papel de ser a organização de referência, a partir da qual são examinadas as expansões e variações e estabelecidas as comparações entre narrativas. (Barros, 2005, p. 38).

No âmbito do programa narrativo, a sintaxe narrativa aponta para uma relação de transitividade entre dois actantes — o sujeito e o objeto —, assim, haverá duas diferentes possibilidades de funções transitivas: a junção e a transformação que se desdobram em enunciados elementares de acordo com as funções. A junção produzirá enunciado de estado e a transformação, enunciado de fazer, ou seja, enunciados de estado são criados a partir da junção do sujeito com o objeto e enunciados de fazer são elaborados a partir da transformação realizada pelo sujeito na relação com o objeto. A

junção pode ser tipificada de duas formas: a conjunção, quando o sujeito tem uma relação afirmativa com o objeto-valor, ou a disjunção — aqui, a relação entre sujeito e objeto-valor será de negação.

A pesquisadora esclarece, ainda, que a junção:

[...] é a relação que determina o estado, a situação do sujeito em relação a um objeto qualquer. O objeto, enquanto objeto **sintático**, é uma espécie de **casa vazia**, que recebe investimentos de projetos e de determinações do sujeito [...] os investimentos fazem do objeto um objeto-valor e é, assim, por meio do objeto que o sujeito tem acesso aos valores. (Barros, 2005, p.22, grifos da autora).

Resumidamente, podemos afirmar que “o programa narrativo ou sintagma elementar da sintaxe narrativa define-se como um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado. Integra, portanto, estados e transformações” (Barros, 2005, p. 24). De modo esquemático, a semioticista organiza o quadro a seguir.

Quadro 3 – Unidades sintáticas da narrativa

Unidades sintáticas	caracterização	actantes
esquema narrativo	encadeamento lógico de percursos narrativos	actantes funcionais: sujeito, objeto, destinador, destinatário
percurso narrativo	encadeamento lógico de programas narrativos	papéis actanciais: sujeito competente, sujeito operador, sujeito do querer, sujeito do saber etc.
programa narrativo	encadeamento lógico de enunciados	actantes sintáticos: sujeito de estado, sujeito do fazer, objeto

Fonte: (Barros, 2005, p. 38)

A autora lembra, ainda, partindo das formulações de Greimas, que há dois tipos fundamentais de programas narrativos, a saber: a competência e a performance, sendo a competência o sujeito do fazer e o do estado realizado por atores diferentes; e a performance, o sujeito do fazer e do estado realizados pelo mesmo ator. Greimas e Courtés (2013) vão explicar que o programa narrativo deve ser interpretado como uma mudança de estado efetuada por um sujeito de fazer qualquer, que afeta um sujeito de estado qualquer a partir do enunciado de estado do programa narrativo.

Já no domínio do percurso narrativo, estão três percursos diferentes: do sujeito, do destinador-manipulador e do destinador-julgador. Segundo Barros (2005), o percurso do sujeito constitui-se pelo encadeamento lógico de um programa de

competência e um programa de performance, assim, o sujeito agora não é mais o sujeito de estado ou o sujeito do fazer, e sim um actante funcional definido por um conjunto variável de papéis actanciais. Havendo, pois, diferentes espécies de programas de competência e de performance e maneiras diversas de se encadearem os programas, haverá, também, percursos do sujeito diferenciados em cada texto.

No percurso do destinador-manipulador, o programa de competência é examinado sob outro ponto de vista, agora o sujeito é o doador ou destinador dos valores modais e não mais sujeito de estado que recebe os valores modais. O destinador manipulador é o actante funcional que engloba vários papéis actanciais. Outro aspecto importante a entender é que, no percurso destinador-manipulador, há duas etapas hierarquizadas, como enfatiza Barros:

[...] a de atribuição de competência semântica e a de doação de competência modal. A atribuição de competência semântica está sempre pressuposta na doação de competência modal, pois é preciso que o destinatário-sujeito creia nos valores do destinador, ou por ele determinados, para que se deixe manipular[...] a de atribuição de competência modal. Essa fase constitui a manipulação propriamente dita, em que o destinador doa ao destinatário-sujeito os valores modais do querer-fazer, do dever fazer, do saber-fazer e do poder-fazer (Barros, 2005, p.31).

Na manipulação, o destinador exerce persuasão sob a forma de um contrato que tenta convencer o destinatário a aceitá-lo. Essa manipulação pode ocorrer de quatro maneiras: por provocação, por sedução, por tentação ou por intimidação.

O último percurso narrativo é o destinador-julgador, e diz respeito à última fase da organização narrativa. Ela encerra o percurso do sujeito, a fase de sanção do sujeito e está relacionada com a manipulação. Esse percurso é resultado do encadeamento lógico de dois tipos de programas: o de sanção cognitiva ou interpretação e o de sanção pragmática ou retribuição. No primeiro, o destinador-julgador interpreta a conduta do sujeito em relação ao cumprimento ou não do contrato assumido com o destinador-manipulador. Já no segundo, o destinador-julgador, de posse da interpretação realizada na etapa anterior, aplica a sanção ao sujeito. Tendo ele cumprido o contrato, receberá como sanção a retribuição em forma de recompensa, do contrário, receberá punição.

Para exemplificar esse raciocínio bastante abstrato, retomamos o conto de Honwana. Nele, o sujeito que é levado a fazer alguma coisa, o personagem-narrador, na condição de adolescente em idade escolar, deve ler um texto em voz alta. Inserido na dinâmica da escola, é ele o destinatário que deve adquirir competências várias,

entre elas, as relativas à literatura africana. Já é dotado da competência de saber ler em voz alta, destacando-se entre os demais: “camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor” (Ondjaki, 2021, p.131).

O desafio que se lhe é imposto é o de não “dar bué” na hora da leitura, isto é, deixar transparecer seus sentimentos em relação ao conteúdo do que é narrado. Enquanto a professora é a destinadora, que leva os estudantes destinatários a entrar em conjunção com saberes socialmente valorizados e objetos de ensino na escola, há um outro grupo que também age sobre o menino: o dos companheiros de classe. Se chorar, evidenciará que não está em conjunção com os supostos valores da virilidade. O menino, então, retarda a performance, titubeia, distrai-se pensando na possibilidade de chuva, olha as nuvens. O conto termina sem explicitar se a performance atendeu aos dois destinadores: a camarada professora, os colegas da classe.

Temos, aqui, mais do que uma ação de transformação propriamente dita, visto que, de fato, a leitura não se realiza na duração da narrativa, a atenção aos estados de alma do sujeito, modalizado pelo querer chorar, dado que o texto, mesmo já conhecido, age sobre ele de forma impactante, enquanto, simultaneamente, é modalizado pelo não dever chorar, visto a sanção esperada pelos destinadores colegas de classe. O conto, para além da ação, privilegia os afetos, o que a semiótica analisa a partir de suas reflexões sobre a paixão.

Didatizando reflexões bem complexas desenvolvidas pela semiótica, José Luiz Fiorin explicita o que representa o estudo das paixões pela teoria:

A paixão é, para a Semiótica, um arranjo de elementos linguísticos, dado que é uma paixão de papel, uma paixão representada. Ela é um arranjo de modalidades, que são moduladas. Por exemplo, o que é a curiosidade? É um querer-saber intenso. Então existe toda uma teoria das modalidades para configurar esses arranjos, que são lexicalizados como paixões. Essas paixões são moduladas. Além disso, tem-se o *aspecto* e o tempo envolvidos nesse arranjo linguístico das paixões. Por exemplo, eu tenho paixões incoativas ou momentâneas, como a ira, ou então paixões durativas, como o rancor, que é alguma coisa que dura no tempo, que envolve uma duração temporal. Eu tenho paixões voltadas para o passado e paixões voltadas para o futuro. Por exemplo, o remorso é uma paixão voltada para o passado: eu só posso ter remorso daquilo que eu fiz. Mas o medo é uma paixão voltada para o futuro: eu só posso ter medo do que vai acontecer. Então, a paixão é uma configuração de elementos linguísticos. A paixão é o efeito de sentido gerado pelo arranjo desses elementos linguísticos (Fiorin, 2016, p. 60).

No conto, o menino experimenta a paixão do medo, voltada, como explica Fiorin,

para o futuro, na medida em que antevê a sanção dos outros meninos. Ao mesmo tempo, também sofre com os personagens, como Isaura e o próprio cão, este condenado a morrer, como anunciado desde o título. Mais do que um sujeito do fazer, temos, aqui, o sujeito do sentir, um sujeito do sofrer, imobilizado, enquanto as paixões o acometem, sem realizar o que deveria: a leitura.

Caminhando em direção a camadas ainda mais abstratas, teremos o primeiro nível, chamado fundamental, o mais simples e abstrato, no qual a significação surge como uma oposição semântica mínima. As relações entre as categorias fundamentais são orientadas, ganham qualificação e podem ser determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas. Compreende-se que se trata dos componentes elementares e mínimos a partir dos quais se constrói a significação.

Para o conto de Ondjaki, propomos que essa categoria elementar se constitua na oposição entre estesia e anestesia. O que a Literatura propõe é a conjunção com os afetos e paixões de papel, na experiência de comungar o sentir dos personagens, ao mesmo tempo em que o sujeito leitor pode experimentar a fruição, pela percepção do que, na linguagem, se constrói do ponto de vista estético. A estesia seria, nesse sentido, eufórica, comprovando a conjunção que todo texto literário anuncia como promessa de sentido. Mas essa estesia, seguindo os padrões da virilidade, seria interdita a meninos. Nesse sentido, a anestesia, ou, ao menos, o parecer indiferente aos textos, é o que, naquele grupo social, seria valorizado como eufórico.

Buscamos traduzir, até aqui, fundamentos da semiótica em sua versão *standard*, mas sem pretender que esses breves apontamentos, seguindo passo a passo os níveis do percurso gerativo de sentido, tenham esgotado as possibilidades de ler e reler o conto de Ondjaki. Na seção seguinte, vamos adensar algumas questões a respeito da literatura africana.



5. LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA

[...] *Torturada e magnífica, Altiva e mística*

África da cabeça aos pés

-ah essa sou eu [...]

Noémia de Sousa

Em decorrência da expansão marítima portuguesa, e após cerca de cinco séculos de colonização do continente africano, que se iniciam com as primeiras ocupações ainda no século XV, a Língua Portuguesa foi sendo disseminada e imposta em diversas regiões desse território. Atualmente, no continente africano, essa língua ainda é falada em vários países, mas é a língua oficial de apenas seis deles: Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné- Bissau e, desde 2011, Guiné Equatorial, que também se tornou membro da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), dados da Divisão dos Países de Língua Portuguesa (DPLP).

A presença da Língua Portuguesa por tanto tempo em território africano colaborou para o surgimento de muitas produções literárias de Língua Portuguesa nesses países, que foram se constituindo ao longo da história, percorrendo várias fases até se estabelecer como literatura africana de Língua Portuguesa, produzida por africanos, como conhecemos hoje. Pode parecer redundante a expressão Literatura Africana de Língua Portuguesa produzida por africanos, mas, nesse caso, não é, pois, a princípio, as primeiras produções literárias feitas e validadas em território africano tratavam de textos criados por autores europeus para atender aos anseios da metrópole, chamada de literatura colonial. Nessa perspectiva, a pesquisadora Jurema José de Oliveira, assinala que a produção literária nos países africanos se divide em duas fases:

[...] a da literatura colonial e a das literaturas africanas. A primeira exalta o homem europeu como o herói mítico, desbravador das terras inóspitas, portador de uma cultura superior. A segunda constitui-se inversamente, pois nela o mundo africano passa a ser narrado por outra ótica. O negro é privilegiado e tratado com solidariedade no espaço material e linguístico do texto, embora não sejam excluídas as personagens europeias (de características negativas ou positivas). É o africano que normalmente preenche os apelos da enunciação e é ele quase exclusivamente, enquanto personagem ficcional ou poético, o sujeito do enunciado (Oliveira, 2008, p.43).

Correspondente ao que afirma o autor Manuel Ferreira: “A literatura colonial

exalta o homem europeu como o herói mítico, desbravador das terras inóspitas, portador de uma cultura superior” (Ferreira, 1979, p. 42). Sendo assim, esses textos eram influenciados pelos moldes europeus que representavam a visão eurocêntrica, com ênfase na afirmação do discurso colonial, com narrador e protagonistas brancos, narrativas que enalteciam os costumes europeus, sua superioridade e heroísmo por civilizar “raças inferiores”, além da desvalorização da cultura e da população local a partir da criação de estereótipos para os povos africanos. Essa imagem foi se formando pela repetição automática do modelo apresentado pelo europeu, e que, ainda hoje, povoa o imaginário de muitas pessoas que desconhecem as realidades do continente (situação observada, também, em nossos alunos em sala de aula durante esta pesquisa, devido ao desconhecimento da história e das culturas do continente, e à perspectiva eurocêntrica que ainda orienta a educação no Brasil). Tudo isso apoiado na teoria do racismo científico³, muito presente na sociedade desse período.

O historiador e escritor de Burkina Faso, Joseph Ki-Zerbo (2010), considerado um dos maiores pensadores africanos, decidido a dissuadir essa visão equivocada, afirma que a África tem uma história e não é essa que, por muito tempo, foi representada nos mapas-múndi e postulados sobre grandes espaços, representando esse continente como marginal e servil, onde existem leões e “tribos indígenas”. Para ele, não há mais espaço na sociedade contemporânea para visões tão simplórias sobre o continente africano. É necessário debruçar-se em estudos mais aprofundados do passado da África e sua história, que é a base para criar filosofias e políticas que norteiam caminhos para um desenvolvimento africano genuíno.

Essa também é uma percepção do escritor Ondjaki, que, em 2006, em entrevista à Mafuá, afirmou que, quando tem oportunidade de intercâmbio com outras culturas, em outros países, aproveita para conversar sobre o seu país,

[...] tentando desmistificar um pouco esse continente africano, sobre o qual se sabe tão pouco. Procuro chamar a atenção para a diversidade étnica e cultural do continente africano, e mesmo desse país chamado Angola que, para muitos, é só um nome vago, repleto de coisas exóticas criadas pela imaginação de quem nos vê de fora. (Rosa, 2006).

³ Racismo científico, também conhecido como racismo biológico, foi uma crença pseudocientífica que estabelecia a classificação das populações humanas em raças distintas fisicamente, que podiam ser classificadas em superiores ou inferiores. Baseada em evidências empíricas, essa crença justificou e fortaleceu o racismo por um período que durou quase três séculos — entre o século XVII e meados do século XX —, quando o avanço da genética populacional tornou tal crença desacreditada e obsoleta.

A realidade da colonização dos povos africanos e da literatura colonial é bem retratada por Franco Moretti (2003) em *Atlas do romance europeu*. Na seção denominada “Romances Coloniais”, o autor explica que esses textos seguem um padrão e que, inclusive, apresentam uma imagem familiar para a maioria dos europeus. Tais narrativas são lineares, com espaço geográfico evidenciado a partir de como o colonialismo o denomina, tendo como ponto de partida o lugar onde as conquistas europeias começaram: os entrepostos ao longo da costa, as guarnições, os portos etc. O ponto final é também o mesmo: um lugar isolado no interior da África, desligado de todas as outras rotas, na fronteira com o desconhecido, ou com terras inabitáveis (a floresta, o deserto). Outro paradigma dessa literatura é a presença do europeu, que figura como o herói desbravador que precisa enfrentar obstáculos que são seus oponentes:

[...] leões, calor, vegetação, elefantes, moscas, chuvas, doenças — e nativos. Todos misturados e, no fundo, todos intercambiáveis em sua função de obstáculos: todos igualmente desconhecidos e ameaçadores. Confusão desdenhosa do natural e do humano, que expressa à mensagem final dos romances coloniais: os africanos são animais (Moretti, 2003, p. 70).

Podemos observar uma perspectiva semelhante a respeito da literatura colonial a partir do que é revelado em *Roteiro da Literatura angolana*, de Carlos Everdosa (1985), e que corrobora com o que já foi dito anteriormente. Segundo Everdosa,

Em 1821, Julião Quintinha⁴ dá início à sua obra de temas ultramarinos com *África Misteriosa*, a que se seguiriam, nos dois anos seguintes, *Oiro Africano e Terras do Sol e da Febre*. Em 1933 ainda o mesmo autor nos dá uma *Novela Africana*, inspirada, segundo as suas palavras, no ambiente da selva, sob o hálito ardente do Trópico, ligeiramente sulcada de sonho romanesco, um pouco de fantasia e muito de realidade [...]. Páginas literárias que servirão para, mais uma vez, recordar a África, o seu valor, o seu pitoresco, a sua beleza e, principalmente, as vantagens da sua completa colonização (Everdosa, 1985, p. 52).

Everdosa (1985) relata ainda que, durante a década de 1940, a atividade literária em Angola é reduzida a esporádicos concursos literários e à publicação, nos órgãos da imprensa regional, de modestas criações literárias, essencialmente da autoria de residentes europeus.

⁴ Julião Quintinha, escritor e jornalista português, representando o “Jornal da Europa”, percorre, durante dois anos, as colônias portuguesas, escrevendo dezenas de reportagens, relatos de viagens e diversos livros, atividades essas que lhe renderam, em 1930, o prêmio de Literatura Ultramarina.

Esse foi, por muito tempo, o contexto da produção literária africana de expressão portuguesa, uma literatura que, em nada, representava os olhares, as vivências, as culturas, os costumes, as identidades e as realidades do povo africano. Ao contrário disso, era uma produção que tinha o propósito de reforçar a ideologia de dominação da metrópole, além de descaracterizar, reduzir e desumanizar os povos subjugados, pejorativamente equiparando-os a animais selvagens da fauna daquela região que precisavam ser “adestrados”. Eles eram apresentados como obstáculos a serem transpostos, ou mesmo, um mero objeto figurativo daquela paisagem exótica.

Assim, apesar de ser uma literatura produzida no continente africano, falando sobre a África, não se pode reconhecê-la como legitimamente africana, tendo em vista a própria perspectiva assumida pelo enunciador/narrador. É por isso, também, que a literatura colonial foi rejeitada por muitos nativos, e esse sentimento de rejeição representou uma das motivações para o surgimento de grupos que, incitados por movimentos como o Nativismo⁵, a Negritude⁶ e Pan-africanismo⁷, batalharam por uma produção literária anticolonial, que realmente retratasse a verdade do seu povo.

Observamos, desse modo, que a história da literatura africana de Língua Portuguesa segue um caminho que vai se articular aos movimentos de formação de uma identidade nacional, de rompimento com a colonização e de luta contra o assimilacionismo⁸, política muito incentivada na colônia e assumida por alguns colonizados que viam nessa condição de assimilado uma possibilidade de ascender socialmente e ter uma vida mais confortável. No futuro, muitos desses assimilados comporiam uma pequena elite intelectual africana que estudaria em Lisboa, dando início a uma produção literária com um olhar diferente daquele do colonizador.

⁵ Nativismos: Movimento de afirmação identitária enquanto valorização da diferença. Buscava reconhecer as culturas e as expressões “nativas”, sendo responsável pela primeira consciência de uma cultura própria, anterior à do colonizador. (Amorim et al., 2018).

⁶ Negritude: Conceito que nominou o movimento político encabeçado pelos intelectuais Aimé Césaire (Martinica), Léopold Sédar Senghor (Senegal) e Léon Damas (Guiana Francesa). Surgiu em Paris, por volta dos anos 1932, e tinha por objetivo denunciar e criticar a violência do sistema colonial, a exploração do negro pobre no mundo, além de enaltecer a identidade particular negra. (Amorim et al., 2018).

⁷ Pan-africanismo é um movimento ideológico que teve início na segunda metade do século XIX, mas que ainda hoje tem reflexos no continente africano. De acordo com alguns estudiosos, esse movimento tinha por ideal principal a unidade política de toda a África, como forma de potencializar a voz do continente no contexto internacional (Pan-africanismo, 2024).

⁸ Assimilacionismo: Política muito incentivada nas colônias africanas de Portugal, que tinha como objetivo aculturar o colonizado, por meio da adequação dos africanos aos parâmetros europeus do colonizador, seus costumes, língua, religiosidade etc. E em troca, esse colonizado alcançaria algumas “regalias” como, por exemplo, poder adquirir propriedade, trabalhar para o serviço público, ter acesso à formação escolar básica e até frequentar universidades portuguesas. (Amorim et al., 2018).

Ainda que a história da literatura africana de Língua Portuguesa nas colônias portuguesas se encontre em muitos pontos e percorra caminhos semelhantes, neste capítulo, deter-nos-emos na historicidade da literatura africana de Língua Portuguesa de Moçambique e Angola, que são as que se configuram como objeto da nossa pesquisa.

5.1 Literatura Africana Moçambicana

Oficialmente conhecido como República de Moçambique, esse país está localizado ao sul do continente africano, pertencente à região conhecida como África Subsaariana. A dimensão territorial é de, aproximadamente, 799,380 km², divididos em onze províncias, incluindo a capital nacional, Maputo, que, durante todo o período colonial, era chamada de Lourenço Marques. Seu território é banhado pelo oceano Índico e serviu como entreposto comercial e ponto estratégico de apoio para as navegações portuguesas que se direcionavam para as Índias. Faz fronteira com Tanzânia, Zâmbia, Maláui, Zimbábue, África do Sul e Essuatíni.

Figura 1 – Moçambique, Portugal e Índia demarcados no mapa



Fonte: Disponível em: <https://vidaarteedireitonoticias.blogspot.com/2014/04/historia-mocambique-africa.html>. Acesso em: 21 out. 2024. (adaptado pela autora)

Figura 2 – Mapa de Moçambique



Fonte: Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mocambique.htm>. Acesso em: 21 out. 2024

A língua oficial de Moçambique, desde a sua Independência, é o português, apesar de também contar com cerca de vinte outras línguas locais. É importante ressaltar que a Língua Portuguesa adotada como língua oficial não era vista, pelos líderes que assumiram o poder no país, como a língua colonial, mas como a língua portuguesa moçambicana que sofreu influência e foi transformada pelas inúmeras línguas faladas pelos diversos grupos etnolinguísticos locais. Conforme afirma a pesquisadora Rita Chaves, (2005):

[...] a língua já não é a que os colonizadores trouxeram. Na desobediência do escritor exprime-se a identificação com esse universo de excluídos aos quais o colonialismo arrancou quase tudo. Na “deformação” linguística mediada pela presença, portanto, também se vislumbra a ponta de um tempo anterior a cortar o presente hostil. (Chaves,2005, p.53).

Moçambique é um país abundante em riquezas naturais (fauna, flora, minério, metais preciosos e reserva de gás natural), culturais e de linguagem. Marcada por uma história de mais de quatro séculos de colonização, a região sofreu com a exploração, a opressão, a escravidão e com as guerras, tanto pela Independência e autoafirmação como uma nação autônoma, como, também, com a guerra civil, que ficou conhecida

como Guerra dos Dezesesseis Anos — teve início dois anos após a Independência dos domínios de Portugal entre grupos que tinham ideais opostos: a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), grupo de maior projeção que lutou pela Independência do país e assumiu o poder com a saída dos portugueses em 1975; e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana).

O conflito violento, que durou quase dezesseis anos, matou milhares de pessoas, fragilizando, ainda mais, a economia e a população local. O acordo de paz só seria assinado no ano de 1992 e, em 1994, foi realizada a primeira eleição multipartidária no país. Como se nota, Moçambique é um país que só há trinta e três anos (a contar pelo ano corrente desta dissertação) tem experimentado o estado de paz em seu território e, em 2024, realizou a sua sétima eleição para escolher seus governantes. Todos esses acontecimentos históricos são particularidades que, de alguma forma, também fazem parte do processo de construção da Literatura do país.

Hoje, Moçambique abriga uma literatura que tem ganhado notoriedade, em especial, por tratar com seriedade, liberdade e poesia de temas diversos e fortes, como preconceito, racismo, violência, identidade, resistência etc. Conta com escritores reconhecidos mundialmente, alguns, inclusive, com obras traduzidas para vários idiomas — como é o caso de Mia Couto, José Craveirinha, Luís Bernardo Honwana, Ungulani Ba Ka Khosa, Paulina Chiziane, dentre outros.

É sobre o processo de formação dessa literatura que tratamos nesta subseção. Segundo as autoras Jacqueline Kaczorowski e Mariana Fujisawa (2016), a literatura moçambicana é:

[...] um sistema literário recente, consolidado principalmente a partir do século XX, originário de um país de independência tardia e história turbulenta [...]. Neste contexto balizado pela instabilidade, a literatura surge e reverbera como forma de luta, crítica social, análise e reescrita histórica, autoafirmação, identificação e contestação. Dos gritos no coro da luta anticolonialista à lírica autocrítica e transgressora, as obras moçambicanas caminham entrelaçadas à história social de seu povo e de seu país (Kaczorowski; Fujisawa, 2016, p. 173).

Como apresentado anteriormente, as primeiras literaturas africanas de expressão portuguesa, realizadas e regularizadas em África, eram as coloniais, produzidas por europeus, para europeus, com objetivo de validar/legitimar as colonizações, depreciar e subjugar o colonizado. Devido a essas características, eram largamente divulgadas na metrópole e na colônia. No entanto, essa realidade passou por transformações, como nos mostra o pesquisador Manuel Ferreira, em *Literaturas*

africanas de língua portuguesa:

É interessante notar, porém, que já na segunda metade do século XIX, paralelamente a uma literatura colonial, surgem textos de alguns escritores que não poderão ser genericamente catalogados de autores de literatura colonial. Se, por um lado, na representação do universo africano lhes falece uma perspectiva real e coerente, por outro enjeitam a exaltação do homem branco, embora possam, como é natural no contexto da época, não assumir uma atitude de oposição, típica daquilo que viria a ser a autêntica literatura africana de expressão portuguesa. Mas irrealista seria exigir isso de homens que viveram num período em que a institucionalização do regime colonial dificultava uma consciência anticolonialista ou outra atitude que não fosse a de aceitá-la como consequência fatal da história. Manifestar nessa época recuada um sentimento africano ou uma sensibilidade voltada já para os dados do mundo africano constitui hoje, a nossos olhos, um acto de novidade e de pioneirismo (Ferreira, 1987, p. 14).

Acompanhando as considerações de Ferreira, nota-se que, em Moçambique, no final do século XIX e início do XX, a escrita era quase exclusivamente ligada à literatura colonial. É a partir do século XX que começa a se formar, na colônia, um movimento de descontentamento formalizado dos colonizados com relação também à Literatura. Surgem, então, algumas poucas manifestações literárias, trazendo outras perspectivas ao contexto de produção literária na colônia, o que pode ser considerado como o embrião da literatura anticolonial. Esses textos eram escritos pela pequena intelectualidade africana e vinculados nos primeiros periódicos que circulavam na colônia.

É importante enfatizar que jornalismo e literatura africana nascem praticamente juntos, pois foi o surgimento da imprensa nas colônias que impulsionou a difusão das produções de autores africanos. Como destaque, citamos os primeiros periódicos criados em Moçambique: o *Boletim Oficial do Governo da Província de Moçambique* (1854) e a *Revista Africana* (1881). É relevante notar que também outros periódicos moçambicanos tiveram notoriedade e importância, são eles: *O Vigilante* (1882) e *O Africano* (1909), este sendo o primeiro periódico a dedicar, em todas as edições, uma página escrita em ronga, uma das línguas nativas de Moçambique. Posteriormente, esse periódico foi substituído por *O Brado Africano*, tido como o marco de oposição às literaturas coloniais, por seu pioneirismo ao criar um espaço para publicação de textos de jovens africanos ou descendentes de colonos. *O Brado Africano* teve como colaborador mais notável o poeta José Craveirinha.

Nesse estágio do jornalismo em Moçambique, começam a ser valorizados artigos que apresentam “manifestações nacionais, suporte da resistência cultural e dos ideais de independência política que se expandiriam

progressivamente até a luta de libertação nacional” (Santilli, 1985, p. 28).

Os periódicos que surgiram como mais uma forma de expressão do sistema colonial e com o objetivo de manter Portugal informado de tudo que acontecia na colônia se tornarão, também aos poucos, espaços de divulgação dessa nova produção nascente, trazendo à tona a voz do africano e elementos da sua cultura e da sua língua. Em muitas dessas produções, eram observadas expressões próprias do idioma local e vocábulos nativos.

O surgimento das produções literárias de Língua Portuguesa de identidade africana nas colônias portuguesas antecede, acelera e influencia a independência de seus países. Esse movimento literário divulgado pela imprensa foi responsável tanto por organizar a intelectualidade africana (alguns desses intelectuais estão diretamente ligados aos movimentos de luta pela libertação do domínio português, como é o caso do autor Luís Bernardo Honwana, cuja obra faz parte do *corpus* desta pesquisa), como também para despertar o povo oprimido contra as violências impostas pelo sistema colonial, difundindo ideais políticos anticoloniais. Por isso mesmo, alguns desses periódicos foram perseguidos, censurados e até fechados.

Segundo a autora Fátima Mendonça (2011), a literatura moçambicana pode ser dividida em três momentos que refletem o contexto histórico, político e social do país. O primeiro momento é caracterizado pela autora como “protonacionalismo”. Essa produção desponta, timidamente, no início do século XX e, nas décadas de 1930 e 1940, apresenta um pequeno crescimento. Os textos desse período evidenciam a contraposição à literatura colonial, denunciando a precariedade vivida na colônia, os desmandos e violência do sistema colonial, além de expressar o desejo da autoafirmação da identidade africana, no entanto, ainda não se pautava a Independência em Moçambique, pois segundo Cabaço (2009), a essa altura, existia o pensamento de que ainda era possível humanizar o colonialismo. Outro aspecto que chama a atenção nessa literatura é que, apesar de surgir em oposição à literatura colonial, tais produções ainda reproduzem os padrões estéticos, culturais e até religiosos de Portugal, o que pode ser justificado pelo fato de muitos desses escritores africanos fazerem parte daquele grupo de assimilados que sofreram o processo de acultramento e tiveram formação europeia, o que a autora denomina de “fase contraditória”.

O segundo momento da literatura moçambicana é caracterizado por Mendonça

(2011) como a fase nacionalista, que tem início ainda na década de 1940 e se estende por toda a década de 1960. O período coincidiu com as lutas pela Independência, acirradas em 1962 com a fundação do grupo mais proeminente dentro dos movimentos de libertação: a Frelimo. Essa é também a época de profusão dos movimentos literários. Os textos, a partir de então, passam a se apresentar como uma literatura combativa e crítica, de resistência ao colonialismo e com a firme ideia de nacionalidade.

Destacaram-se, nessa fase, em maior quantidade, os textos poéticos de autores como José Craveirinha e Noémia de Sousa, entre outros. José João Craveirinha, ou José Craveirinha, nasceu em Lourenço Marques, atual capital Maputo, em 1922. Poeta, escritor e jornalista, é considerado o maior poeta moçambicano, e colaborou em muitos periódicos na colônia, sempre se posicionando contra o racismo. Atuou nos movimentos literários em Moçambique e na luta anticolonial, ficou preso por quatro anos, por integrar a FRELIMO. Foi o primeiro moçambicano a ganhar o Prêmio Camões em 1991.

Carolina Noémia Abranches de Sousa, ou Noémia de Sousa, nasceu no distrito de Catembe, em Moçambique, no ano de 1926, e é considerada a mãe dos poetas moçambicanos, apesar de ter a obra *Sangue Negro* como seu único livro, que reuniu todos seus poemas. Atuou como jornalista e contribuiu em alguns periódicos em Moçambique e em outros países, como o *Brado Africano* (Moçambique); *Mensagem* (Luanda) e *Notícias do Bloqueio* (Portugal), entre outros. Sua poesia evidencia os elementos nacionalistas, a crítica social, além de enaltecer a identidade negra e o universo feminino. Em função de perseguição política, a escritora exilou-se, primeiro em Portugal, e depois em Paris. Sua obra tornou-se símbolo nacionalista africano. Na prosa, em menor quantidade, mas não menos importante, duas obras tiveram grande evidência, são elas: *Godido e outros contos*, de João Dias, publicada em 1952, em Lisboa; e *Nós matamos o cão tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, publicada em 1964, em Moçambique. Essas foram consideradas obras basilares da literatura moderna moçambicana, por serem as duas únicas produções ficcionais do período anticolonial. Desse modo, seriam as primeiras escritas em prosa da “moçambicanidade”, expressão que se refere ao texto moçambicano escrito por africano. Segundo Patrick Chabal (1994), *Nós matamos o cão tinhoso* foi o único livro de prosa ‘africano’ publicado em Moçambique antes da Independência.

O autor José Luís Cabaço (2009) sintetiza o panorama da literatura moçambicana

desse momento, explicando que:

A literatura, pela denúncia das iniquidades, das humilhações e das brutalidades da ocupação, alimenta na imaginação dos nacionalistas urbanos a utopia de um amanhã de liberdade que se anunciava. [...] É nos poemas de José Craveirinha, Noémia de Sousa, Rui Nogar, Orlando Mendes, Fonseca Amaral, Kalungano e tantos outros que a utopia da “nação vai ganhando contornos, emoções (Cabaço, 2009, p. 391).

O terceiro momento foi nomeado por Mendonça (2011) como “tendências variadas e pós-independência”, fase que tem início após os anos de 1975, quando o país se torna, finalmente, independente de Portugal. Nesse contexto, a produção literária moçambicana vai ganhando novo formato, com temáticas que vão se desligando de alguns paradigmas criados até então, configurando-se como uma literatura coletiva e engajada, fortemente ligada às lutas anticoloniais.

Em função desse novo momento, cresce, nos escritores moçambicanos, a ideia de renovação, de consolidação da sua literatura, do amadurecimento dessa produção. Esse processo de busca por uma literatura “genuinamente” moçambicana e emancipada implicou, também, no reconhecimento do caráter miscigenado da sua identidade. É impossível negar o passado que marcou a história dessa nação, e esses aspectos também são representados na produção desse período. Mas agora, sem negar o passado, a Literatura quer, além disso, apresentar o que o país é e o que deseja se tornar. Essas transformações são percebidas e demonstradas pela autora Carmem Lúcia Tindó Secco (1999), na obra *Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX: Moçambique*, como podemos observar abaixo:

Acreditando na promessa de novos portos e, também, na pulsação dos sonhos, [...] a atual poesia moçambicana busca redefinir a identidade do país, reconhecendo-a mestiça e plural. Como navegantes à deriva, vários poetas assumem, então, a consciência da “pátria dividida” e mergulham seus versos em direção às origens tentando recuperar, através das correntes subterrâneas da memória, os destroços do passado submerso (Secco, 1999, p. 33).

Novamente, é a poesia que ganha maior destaque e inaugura, na década de 1980, essa fase. A nova poesia deixa de ser panfletária e assume um caráter mais introspectivo, subjetivo, lírico e voltado para os questionamentos sobre as vias existenciais e humanas. As temáticas também se tornam mais variadas, tratando do amor, da vida, da morte, do erotismo, entre outras. Alguns poetas tiveram grande influência e visibilidade nesse novo movimento literário moçambicano, como, por

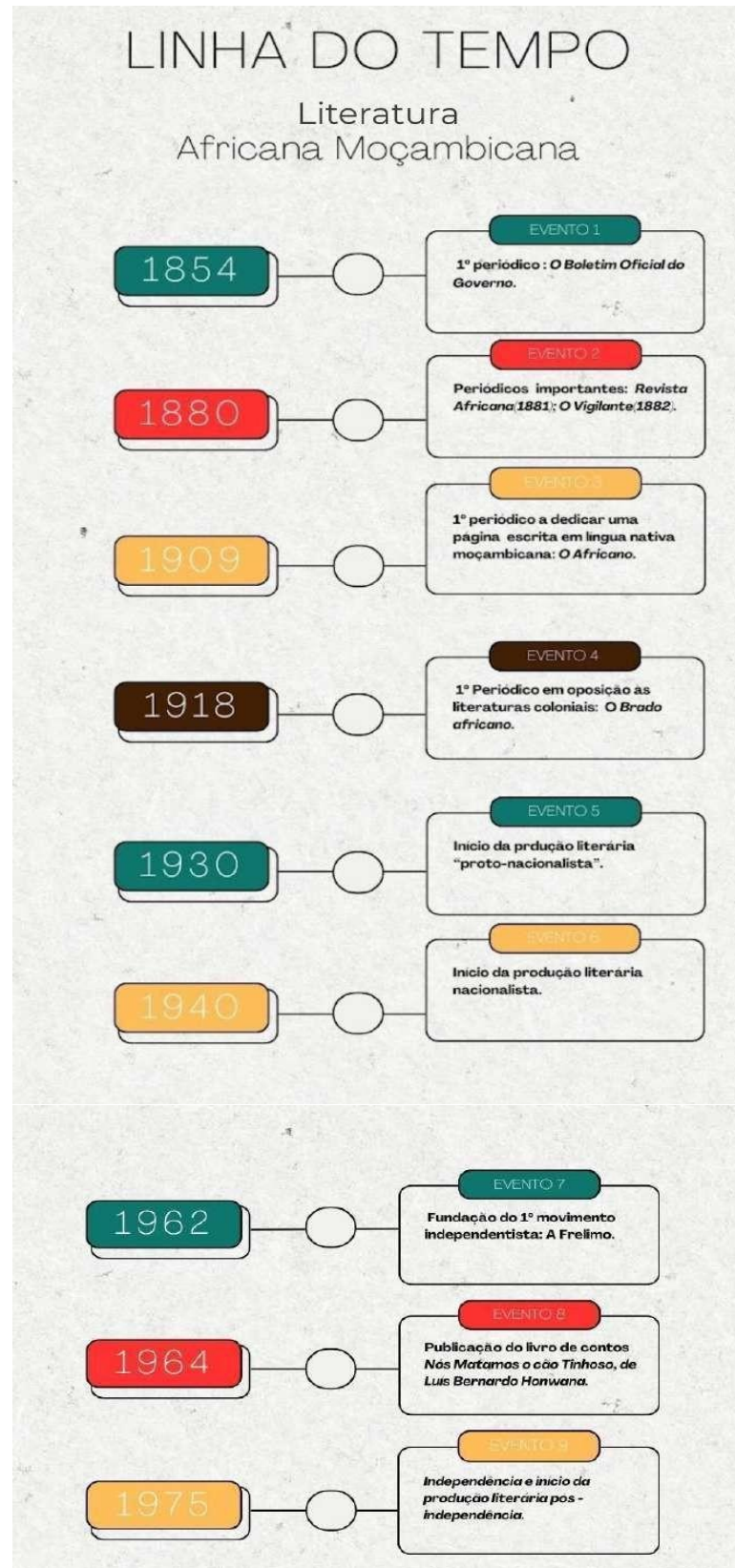
exemplo, Mia Couto, Luís Carlos Patraquim, Nélson Saúte e Eduardo White.

Antônio Emílio Leite Couto, ou como é mais conhecido, Mia Couto, além de ser um dos escritores de maior notoriedade na literatura contemporânea moçambicana, é também jornalista e professor universitário. Atuou no jornalismo em Moçambique nas décadas de 1970 e 1980. Em 1983, publicou seu primeiro livro de poesias, *Raiz de orvalho*, e em 1992, seu primeiro romance, *Terra sonâmbula*, escolhido como o melhor livro africano do século XX. Sua escrita se caracteriza, principalmente, pelo resgate da tradição cultural de Moçambique. (Frazão, 2024).

Ainda que a poesia tenha lugar de destaque em todas as fases da literatura moçambicana, inclusive na fase “pós- independência”, a prosa também se estabeleceu nesse período, tendo a década de 1990 como marco importante para o despontar dessa produção. É o gênero conto que aparece com maior expressividade nessa fase, resgatando vários aspectos da tradição oral, que remontam às origens, à cultura e à religiosidade dos povos africanos, promovendo esse encontro de gerações. Prosadores que se destacaram nessa fase foram Paulina Chiziane, Ungulani Ba Ka Khosa e Mia Couto.

Podemos perceber, a partir dessa breve recuperação histórico-literária — e breve visão biográfica de alguns autores moçambicanos —, quão valorosa, interessante, diversa, dinâmica e sofrida foi a trajetória de construção do sistema literário moçambicano. Esse aprofundamento histórico é essencial para a valorização, a interpretação e a análise das obras, além da compreensão identitária dessa nação, tendo em vista que a produção literária, por ser reflexo e representação da realidade, percorre, também, a história de um povo e nos oportuniza o deslocamento do nosso eu, nos colocando sob o ponto de vista do outro, de suas experiências e de seu mundo com tudo que nele há. Esse exercício do conhecimento histórico torna a leitura literária mais rica e significativa, sendo uma das etapas propostas para o percurso didático de leitura literária do Caderno Pedagógico da nossa pesquisa.

Figura 3 – Linha do Tempo - Literatura Africana Moçambicana



Fonte: de autoria própria

5.2 Literatura Africana Angolana

Oficialmente conhecido como República de Angola, esse é um país localizado ao sul do continente africano, pertencente à região conhecida como África Subsaariana. A dimensão territorial é de, aproximadamente, 1.246.700 km², sendo o sétimo país africano de maior dimensão territorial. Está dividido em dezoito províncias, incluindo a capital nacional, Luanda. Seu território é banhado pelo oceano Atlântico, cuja localização privilegiada favoreceu o comércio lucrativo de escravizados negociados e transportados, principalmente, para o Brasil no período da colonização portuguesa. Tem como principal rio o Cuanza (que nomeia a moeda local). Faz fronteira com a República Democrática do Congo, Zâmbia, Botsuana e Namíbia.

Figura 4 – Angola, Portugal e Brasil demarcados no mapa



Fonte: Disponível em: <https://urubusdobrasil.blogspot.com/2012/08/avifauna-dos-irmaos-ultramarcinos.html>. Acesso em: 21 out. 2024. (Adaptada pela pesquisadora)

Figura 5 – Mapa de Angola



Fonte: Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/angola.htm>. Acesso em: 21 out. 2024

Angola dispõe de uma grande diversidade de biomas em seu território, conseguindo reunir floresta tropical, savana e deserto. É rica, também, em recursos naturais, como petróleo, diamante, ouro e minério de ferro, além de toda pluralidade cultural, literária e linguística.

A capital, Luanda, é uma cidade portuária com perfil cosmopolita e que, durante o período colonial, foi fundada com o nome de São Paulo da Assunção de Luanda. Além disso, trata-se da maior cidade do país, principal porto e centro econômico. Assim como Moçambique, Luanda tem o português como língua oficial e é a segunda maior comunidade de falantes de Língua Portuguesa no mundo, perdendo apenas para o Brasil. No país, são faladas dezenas de outras línguas locais (as mais representativas são o quimbundo, o umbundo e o congo), oriundas dos diversos grupos étnicos que habitam o território angolano.

Angola também foi uma das colônias portuguesas, a maior no continente africano. Tais colônias possuem histórias que coincidem em muitos aspectos e periodização, sendo assim, algumas informações parecerão repetidas em comparação com as de Moçambique, mas não serão omitidas ante a relevância desses dados para a construção da análise comparativa das obras que são *corpus* desta pesquisa.

Assim como Moçambique, Angola também traz, em sua história, os vestígios de um longo período de sofrimento — que durou cerca de quatrocentos anos —, causado pela arbitrariedade, opressão, escravização e tentativa de apagamento da identidade do seu povo pelo sistema colonial português, bem como pelas devastadoras guerras empreendidas na luta pela Independência do país, que duraram treze anos. Também é fator marcante de sua história a guerra civil resultante da discordância entre três frentes políticas que, outrora unidas a outros grupos, promoveram o conflito de Independência, e desde então, rivalizavam pelo poder. São elas: O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), grupo comunista apoiado pela antiga União Soviética (URSS) e Cuba e que assumiu o poder em 1975 após a Independência; a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), grupo anticomunista de oposição ao atual poder, tinha apoio da China e África do Sul; além da Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), grupo político composto, sobretudo, por organizações solidárias de base etno-regional, que tinha apoio dos Estados Unidos da América (EUA), mas que não se destacou na luta pós-

Independência e logo foi derrotado pelo MPLA.

A armada, que durou vinte e seis anos, teve fim no ano de 2002, com a desastrosa marca de quase quinhentos mil mortos e milhões de refugiados internos, sem falar na destruição da infraestrutura do país e de todos os setores da sociedade. Uma nação que resistiu e sobreviveu a quase quatro séculos de terror, certamente, carrega cicatrizes profundas, mas também se torna forte e admirável, uma vez que lutou pelo direito de ter sua identidade, seu território e sua cultura resgatados e preservados. O escritor angolano Ondjaki expressou, em entrevista ao jornalista Ramon Mello pela Saraiva conteúdo (2009), esse olhar sobre o encanto que a cultura e a história angolana exercem em quem a conhece:

O povo angolano sofreu muito por várias razões – a guerra e outras privações –, mas nunca perdeu essa capacidade de sonhar. Isso que é interessante num povo: sempre capaz de sorrir no meio da desgraça, sempre capaz de sobrepor o riso aos aspectos menos positivos. Isso é incrível, influencia aos escritores. E pessoalmente, não posso falar pelos outros, a minha tendência é escrever sobre coisas positivas. Posso me referir a alguns aspectos “menos bons”, mas a minha tendência é dar relevo aos aspectos positivos da sociedade angolana (Mello, 2009).

Angola é, por fim, uma nação rica que inspira curiosidade, que precisa ser olhada de modo mais cuidadoso e cuja história necessita ser contada e valorizada. A literatura angolana se ocupou de registrar, poeticamente, essa história e transformar esse acúmulo de vida em obra de arte, pois, assim como afirma o autor luandense Everdosa (1985), tal literatura é uma das mais fecundas de toda a África. Nesta subseção, percorreremos, brevemente, a história da literatura angolana e conheceremos alguns dos seus principais autores.

Anterior à produção literária escrita em Angola que se tem conhecimento, destaca-se o que Everdosa (1985), em *Roteiro da Literatura Angolana*, chamou de “literatura tradicional dos povos de Angola”, em referência à rica tradição oral que o país possui, e que foi sendo perpetuada de geração em geração sob forma de contos, lendas, fábulas, provérbios, adivinhas etc. Para a pesquisadora Iris Amâncio, [...] na literatura angolana, as oralidades habitam o universo da escrita como um substrato natural e não somente como estratégia de elaboração [...] (Amâncio, 2014, p. 53). Essa produção oral representa os fundamentos da produção escrita e continua sendo objeto de inspiração para muitas produções literárias contemporâneas angolanas. São elas, também, responsáveis por preservar e difundir as tradições identitárias, culturais, religiosas e linguísticas desse povo, sendo assim, não se pode ignorar essa produção

no processo de construção do sistema literário de Angola.

Não diferente do que ocorreu em Moçambique, como em todas as outras colônias portuguesas em África, só na segunda metade do século XIX tem início, em Angola, o desenvolvimento de uma tímida manifestação literária escrita por angolanos. Essa coincidência periódica está relacionada às ações políticas que tinham por objetivo manter a metrópole informada sobre o que ocorria nas colônias africanas. Dessa forma, instala-se o prelo nas colônias portuguesas e cria-se um órgão de imprensa oficial para veicular notícias das colônias e da metrópole, o chamado *Boletim Oficial do Governo*, tudo isso em intervalos de tempo curtos, em Angola (1845) e em Moçambique (1854), por exemplo. Angola, de todas as colônias portuguesas, foi a que teve o movimento literário mais forte e que mais rapidamente evoluiu em suas atividades literárias, em função do crescimento de sua imprensa, como veremos adiante.

Segundo o autor Júlio de Castro Lopo (1964), no *Boletim Oficial do Governo*, era possível encontrar, além das deliberações legais do governo, notícias, anúncios e poesias. É a partir desse primeiro órgão de imprensa na colônia, que tem início o desenvolvimento do jornalismo em Angola — a princípio, rudimentar —, mas que terá forte impulso nas décadas seguintes, tornando-se um veículo de expressão literária de uma pequena elite angolense formada, inclusive, por mestiços e assimilados. Assim como em Moçambique, em Angola, a expressão que mais se desenvolveu no século XIX foi a poesia, como confirma a autora Rita Chaves (2005), ao dizer que o processo de angolanização inicia com a poesia e se desenvolve mais lentamente na prosa. À guisa de comparação, a trajetória literária de Angola se assemelha à de Moçambique, estabelecendo forte relação entre o Jornalismo, a Literatura e os movimentos independentistas.

O livro de poemas *Esportaneidades de minha alma: as senhoras africanas* (1849), do luandense José da Silva Maia Ferreira, foi considerado marco inaugural da literatura angolana, por ser o primeiro livro escrito por um angolano e editado em Angola. O autor, nascido em Luanda, pertencia a uma família portuguesa de tradição militar e comercial. Além de poeta e jornalista, exerceu vários cargos na administração pública em Luanda e em Benguela, e apesar de sua obra se mostrar ainda próxima à identidade de Portugal, representou os fundamentos de uma produção literária desenvolvida por africanos.

No ano de 1855, surgiu o primeiro periódico literário em Angola, chamado *A*

Aurora, do qual se tem pouca informação, sabe-se apenas da sua pouca duração (aproximadamente um mês) e que foi editado por Ernesto Marrecos. Em 1866, mais um marco para o jornalismo angolano: a criação do semanário *A Civilização da África Portuguesa*, precursor de um jornalismo polêmico. O surgimento desse jornal estabeleceu um movimento chamado pelos colonos de *Imprensa Livre*, cujos periódicos se distinguiam das páginas oficiais do governo por serem produzidos em tipografias particulares. Segundo o autor Pires Laranjeira, esse foi um período no “qual ensaiaram experiências literárias e terçaram armas pela democracia republicana intelectuais africanos e portugueses” (Laranjeira, 1992, p. 11).

Esse movimento é responsável pelo fortalecimento de uma geração jornalística independente do governo, e a partir de então, embora de duração efêmera, muitos periódicos surgem na colônia com a colaboração tanto de europeus como de africanos, facilitando a miscigenação linguística, com a inserção de termos próprios dos dialetos locais nos textos publicados nos semanários. Até o final do século XIX, surgiram, aproximadamente, 46 títulos de jornais na colônia. Esses periódicos, não obstante já assumissem uma postura polêmica, ainda não representavam os interesses dos angolanos, com destaque para: *O Comércio de Loanda* (1867); *O Mercantil* (1870); *O Cruzeiro do Sul* (1873).

Tal realidade começa a mudar com o surgimento do *Jornal de Loanda* (1878). O jornalismo angolano vai passar por um tempo de transição, assumindo, agora, um olhar mais voltado às situações de Angola e de seu povo, adotando uma postura denunciadora e intervencionista. O *Jornal de Loanda* trazia, em suas páginas, produções literárias crioulas diversas, que buscavam valorizar a herança linguística, cultural e da natureza da sua terra, com a inserção, por exemplo, de expressões, mensagens e frases das línguas locais, apresentando, em seus textos, a beleza dos filhos e da natureza angolana, mas, também, artigos e notas que chamavam a atenção para o sistema opressor e corrupto a que Angola era submetida.

Um nome que se destacou nesse período foi o de Alfredo Troni, português, bacharel em direito pela Universidade de Coimbra, que residiu e empreendeu carreira em Luanda, exercendo cargos públicos em algumas províncias das colônias. Dentre outros elementos, sua notoriedade se deve pela atuação em defesa dos indígenas e contrária à escravatura. Foi criador do *Jornal de Loanda* e de mais dois periódicos angolanos: *Mukuarimi* — palavra em quimbundo que significa linguarudo — (1888) e *Conselhos do Leste* (1891). Além disso, segundo o pesquisador Pires Laranjeira (1995,

p. 35), Troni é o autor de uma das obras consideradas como precursora na narrativa africana de expressão portuguesa em Angola, com a novela *Nga Muturi*, com subtítulo *Cenas de Luanda*, que retrata a violência que a população angolana sofria na colônia, publicada pela primeira vez na metrópole em 1882.

A década de 1880 representa um novo marco para a literatura angolana, com o advento do primeiro jornal com proprietário exclusivamente angolano e redatores africanos e negros. É a partir do surgimento de jornais como *O Echo de Angola* (1881), de propriedade e direção do jornalista e redator Inocêncio Mattoso da Câmara; *O Futuro de Angola* (1882) e *O Pharol do Povo* (1883) que os “naturais de Angola” — uma das denominações dos grupos sociais nascidos em Angola —, finalmente, tiveram a oportunidade de contar a sua própria história, realidade que podemos confirmar no texto de Everdosa:

O vermelho revolucionário das papoilas dos trigais europeus, encontram-no, os poetas angolanos nas pétalas de fogo das acácias, e a cantata singeleza das violetas, na humildade dos “beijos-de-mulata” que crescem pelos baldios ao acaso. Os seus poemas trazem o aroma variado e estonteante da selva, o colorido dos poentes africanos, o sabor agridoce dos seus frutos e a musicalidade nostálgica da marimba. Mas vêm também palpitações de vida, com cheiro verdadeiro dos homens que trabalham, o gosto salgado das suas lágrimas de desespero e a certeza inabalável na madrugada que sempre raia para anunciar o novo dia. Assim, os novos poetas foram cantando, com voz própria, a terra angolana e suas gentes. (Everdosa, 1985, p. 107).

Um dos nomes mais representativos desse período foi Joaquim Dias Cordeiro de Matta, nascido em Icolo-e-Bengo, em 1857. Foi para Luanda aos 16 anos trabalhar no comércio. Impedido de estudar além da instrução primária, é considerado, pelo escritor angolano Eduardo Bonavena, como um dos casos de autodidata dessa geração. Destacou-se como poeta, cronista, romancista, jornalista, pedagogo, historiador e filólogo. Para Salvato Trigo (1977), Cordeiro da Matta “foi, sem dúvida alguma, o primeiro literato autenticamente angolano” (TRIGO, 1977, p. 56), sua escrita, além de denunciar a situação social a que Angola era submetida, também se tornou uma das marcas da literatura africana de expressão portuguesa, por combinar a Língua Portuguesa com o quimbundo em seus textos, em uma visível valorização da língua local.

Sua relevância cultural é iniciada ainda em 1876, com participações efetivas na redação e publicação em vários periódicos em Angola, como: *O Jornal de Loanda* (1878), *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro* (1879), *O Pharol do Povo* (1883), e

O *Arauto Africano* (1889). Em 1890, publicou uma coletânea de 139 poemas de sua autoria chamado *Delírios*. Foi autor também do livro *Philosophia Popular em Provérbios Angolenses*, da obra *Ensaio de Dicionário Kimbundo-Português*, publicou uma *Cartilha Racional para Se Aprender a Ler o Kimbundo*, e ainda, o livro a *História de Angola*.

Outros dois nomes se destacaram nesse período e avolumaram o jornalismo denunciativo, com escrita crítica e combativa à corrupção e aos desmandos ocorridos na colônia, foram eles: Fontes Pereira e Arantes Braga, este, fundador do periódico *O Pharol do Povo*.

A chegada do século XX marca um novo tempo para a literatura angolana, influenciada pelos movimentos de afirmação identitária — já mencionados anteriormente — (nativismo, panafricanismo e negritude), que redimensiona as temáticas e as lutas na colônia, agora voltadas para valorização da cultura nacional e para o sentimento nativista que culminou com o surgimento dos movimentos independentistas. Em 1929, é veiculada, primeiro em folhetins no jornal *Vanguarda* e depois compilada e publicada em livro em 1934, a obra considerada como pioneira do romance em Angola, *O segredo da morta: crônicas da vida angolense*, de António de Assis Junior, como constatamos na fala de Carlos Everdosa, que se refere ao texto como “o primeiro grande romance angolano [...]” (Everdosa, 2015, p. 18) o “romance de costume”. Assis Junior foi autor, advogado e jornalista angolano, nascido em Luanda em 1877. A obra em foco, como o próprio autor enuncia, é para ser lida por todos aqueles pretos, brancos, que mais decididamente se interessam pelo conhecimento das coisas da terra, aquele que, em função do sistema opressor, que por muito tempo foi submetido, ainda não compreendeu o que ele é e o que ele quer ser (Assis Junior, 1979, p. 32). Nesses termos, percebemos o quanto os textos dessa época buscam encorajar a população angolana a lutar pelo seu reconhecimento identitário e valorização do seu patrimônio cultural.

A imprensa angolana de caráter combativo e denunciativo, com publicações de forte teor nacionalista e que questionasse a legitimidade da colonização era monitorada e censurada, tinha a circulação proibida, gráficas eram fechadas etc. Mas é a partir da década de 1940 que esse movimento de repressão se intensifica em função do regime

político autoritário, o salazarismo⁹, que assumiu o poder em Portugal e permaneceu até 1974. A queda do salazarismo culminou com a Independência das últimas colônias portuguesas, inclusive a de Angola, em 1975.

As décadas que se seguem — 1940, 1950 e 1960 — apresentam uma literatura mais consolidada aos ideais nacionalistas, contribuindo e fomentando o posterior surgimento de alguns movimentos independentistas. É na década de 1940 que é fundada *A Casa dos Estudantes do Império* (CEI), espaço que abrigava, em Portugal, os estudantes das colônias portuguesas. A junção desses acadêmicos em um mesmo ambiente cooperou para a organização dos intelectuais africanos, impulsionou a reflexão sobre o futuro das colônias portuguesas, fortaleceu a produção das literaturas africanas de Língua Portuguesa e fez crescer o desejo de Independência. Essa realidade foi um marco tão relevante para esse período de profusão de uma literatura nacionalista que o renomado autor Pepetela faz referência a tal momento em seu romance histórico *A geração da utopia*:

Foram anos de descoberta da terra ausente. E dos seus anseios de mudança. Conversas na Casa dos Estudantes do Império, onde se reunia a juventude vinda de África. Conferências e palestras sobre a realidade das colônias. As primeiras leituras de poemas e contos que apontavam para uma ordem diferente. E ali, no centro mesmo do império, Sara¹⁰ descobria a sua diferença cultural em relação aos portugueses. Foi um caminho longo e perturbante. Chegou à conclusão que o batuque ouvido na infância apontava outro rumo, não o do fado português (Pepetela, 2013, p.11).

Em 1948, um grupo de jovens negros, brancos e mestiços — os “naturais de Angola” — criaram o grupo Novos Intelectuais de Angola, que tinha como lema: “Vamos descobrir Angola”. Esse movimento tinha por objetivo redescobrir o país, apresentar uma produção literária que expressasse os interesses e a verdade do povo angolano, livre dos estereótipos e exotismos presentes na literatura colonial, mas também uma literatura com engajamento ideológico e convicções nacionalistas e libertárias.

Destacamos, na década de 1950, a “primeira manifestação coletiva de poesias modernas em Angola”, a *Antologia dos novos poetas de Angola*, publicada em Luanda,

⁹ O salazarismo foi um regime político liderado por António de Oliveira Salazar em Portugal, de 1932 a 1974, marcado por autoritarismo, censura e forte controle estatal

¹⁰ Sara é uma personagem branca, nascida em Benguela. Estudante de medicina, teve seus estudos financiados pelo pai e, diferente de muitos outros estudantes, não passava por dificuldades financeiras. (Machado, 2020, p. 310-311).

com a participação de autores como António Jacinto, Viriato da Cruz, entre outros. Segundo Manuel Ferreira (1987), os autores desse período pretendiam, com essa antologia, criar uma nova “problemática estética”, rompendo o vínculo com uma poesia tradicionalmente virada para o colono. Esse movimento ganhou força em 1951 com a criação da revista *Mensagem*, imprensa que desempenhou o papel cultural e político com publicações literárias de resistência ao colonialismo e de consciência libertária. Desse período, é importante destacar três autores de grande relevância, tanto para a literatura angolana como para criação dos primeiros movimentos independentistas, são eles: Viriato da Cruz, António Jacinto e Agostinho Neto.

Viriato Francisco Clemente da Cruz, escritor angolano, líder anticolonial e político, nasceu em Porto Amboim, município da província Cuanza do Sul, Angola portuguesa, em 1928. Frequentou a Associação dos naturais de Angola (ANANGOLA) e foi um dos principais líderes do grupo Novos Intelectuais de Angola e da revista *Mensagem*, além de membro fundador do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) (Amorim et al., 2018).

António Jacinto Amaral Martins nasceu em Luanda, em 1924. Foi poeta e contista, político e militante de um dos movimentos libertários de Angola. Contemporâneo de Viriato da Cruz, estiveram juntos em alguns movimentos literários e políticos. Destacou-se por sua poesia de protesto, forte engajamento com o movimento independentista MPLA e atividades políticas anticoloniais, que lhe custou exílio de 1960 a 1972, no período pós-Independência. Foi cofundador da União de Escritores Angolanos e Ministro da Cultura (Amorim et al., 2018).

Antonio Agostinho Neto, figura de grande representatividade no país no século XX, foi escritor, médico e político, esteve à frente do MPLA e foi o primeiro presidente de Angola pós- Independência. Fez parte dos intelectuais angolanos com notória produção literária, e como líder anticolonial, sofreu várias detenções e participou ativamente das lutas pela Independência do país (Lousada; Oliveira, 2021).

Ainda na década de 1950, surge, em 1957, o jornal *Cultura*, que se dedicou a visibilizar a música tradicional e a poesia angolana, as línguas africanas e a arte negra, em um movimento contrário à estrutura colonial presente no país há muito tempo. Entre os autores que se destacaram nessa geração, podemos citar Carlos Everdosa e José Luandino Vieira. Carlos Everdosa nasceu em Luanda, em 1932. Escritor, arqueólogo, geólogo e cientista, teve grande contribuição para a formação da história

da literatura angolana, deixando um legado de produções como, por exemplo, o ensaio “A literatura angolana – resenha histórica” (1963), o livro *Roteiro da literatura angolana* (1974), *Saudades de Luanda* (1986) e *Era no tempo das acácias floridas* (1989). Além de sua participação ativa nos movimentos culturais e políticos desse período, desempenhou papel fundamental para a conservação do sistema literário angolano, dedicando-se, juntamente com outros escritores da sua geração, à recolha e arquivamento de documentos, papéis, cartas e produções literárias que testemunhassem os tempos de outrora, das lutas, opressões e censura que marcaram a trajetória da literatura nacional, fato este que o próprio Everdosa relatou:

Começámos a guardar as cartas que nos chegavam do Tarrafal¹¹. Aliás, andávamos todos, há já alguns anos, a guardar desenhos, poemas, contos e outros escritos, uns dos outros, impublicáveis nesse tempo, formando os nossos «arquivos implacáveis», como então lhes chamávamos, cientes de que estávamos já a viver um importante acontecimento histórico (Everdosa, 1980, p. 94).

José Vieira Mateus da Graça, ou José Luandino Vieira — nome literário adotado em homenagem a Luanda — é escritor e tradutor, foi militante ativo na luta armada pela Independência do país pelo MPLA, sofrendo, nesse período, várias detenções em função de seu engajamento na política anticolonial e seu posicionamento contrário à ditadura salazarista portuguesa. Apesar de nascer em Portugal, em 1935, viveu a infância e adolescência em Luanda, e em 1975, assumiu a nacionalidade angolana. Luandino foi considerado um dos maiores escritores angolanos do século XX, com uma vasta produção literária de contos, romances e poesias. Recebeu muitos prêmios literários, teve grande colaboração no jornalismo angolano, além de ser cofundador da União dos Escritores Angolanos (Amorim et al., 2018).

A década de 1950 foi, ainda, marcada pela prisão de vários jornalistas, poetas e intelectuais que propagavam, nos periódicos da colônia, ideais anticoloniais. Esse acirramento da repressão à imprensa e à Literatura revolucionária tornou-se fator determinante para o surgimento dos primeiros movimentos independentistas, como: o Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUAA), em 1953; o movimento político União das Populações do Norte de Angola (UPNA), em 1954; o Partido Comunista Angolano (PCA), em 1955; e, em 1956, com a junção do PLUAA e do PCA,

¹¹ Tarrafal foi um sistema prisional do Estado Novo português, situado em Cabo Verde e com o objetivo de encarcerar presos políticos e sociais.

forma-se o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), um dos movimentos libertários de maior destaque que assumiria o poder no país pós-Independência.

A efervescência do surgimento de muitos movimentos de convicções libertárias resultou na resistência não somente literária, mas também, a resistência armada iniciada, em 1961, e que só terminaria com a Independência, em 1975. É importante ressaltar que todos esses movimentos pró-Independência tinham como líderes jornalistas, escritores, poetas e outros intelectuais, o que nos leva a perceber o quão indissociável estiveram o Jornalismo, a Literatura e os movimentos de guerrilha, observação que também é descrita pela pesquisadora Iris Amâncio:

Do período colonial à fase de lutas de libertação nacional, as representações linguístico-literárias em Angola corresponderam a um tipo de atividade artística de linguagem de caráter bélico: “Literatura como arma” [...]. Percebe-se, portanto, que literatura, história e política partidária desenvolvem-se paralelamente até a década de 1970; frequentemente imbricado, o trabalho de criação artístico-literária alia-se ao processo político de construção da nação angolana (Amâncio, 2014, p. 15).

Apesar de todos os impedimentos impostos pela rigorosa censura e repressão da metrópole, a década de 1960, segundo Everdosa (1985), presenciou um intenso movimento literário, como ainda não se tinha visto no país, através de concursos literários, recitais, publicação de livros, jornais e revistas.

Outro grande marco para a literatura do país ocorreu em 1963, com a realização do I Congresso de Escritores de Angola, encontro que reuniu 36 escritores angolanos que legitimou e reconheceu a literatura verdadeiramente nacional. É nessa época que também se destacam alguns escritores, dentre eles, um dos maiores nomes da literatura contemporânea angolana, Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, o Pepetela (pseudônimo literário que ele adotou, retirado do nome como ficou conhecido na guerrilha). Além de escritor, Pepetela formou-se em sociologia e foi militante na guerra pela Independência pelo MPLA. Foi vice-ministro da educação e professor na Universidade de Luanda pós-Independência. A obra do escritor revela os conflitos políticos vividos em Angola, a valorização da identidade angolana trazendo sempre à tona as lendas e tradições da cultura local e os caminhos para a formação identitária de Angola. Ao longo de toda sua carreira, publicou crônicas, romances e teatro, com destaque para o seu primeiro romance publicado *As aventuras de Ngunga*, em 1973, e o seu romance mais conhecido *Mayombe*, em 1980. Pepetela foi o primeiro escritor angolano a ganhar o Prêmio Camões e teve suas obras traduzidas

para vários idiomas (Torrão, 2024).

A década de 1970 é a década da Independência de Angola frente ao sistema colonial português, e mesmo em meio aos conflitos, a atividade literária em Angola continuou a crescer e se consolidar. Dois periódicos se destacaram nessa época: *A província de Angola* e o *Resistência*. Foram eles os responsáveis, nesse período, pela continuidade e manutenção das publicações da literatura angolana. Em 1975, finalmente, foi proclamada a Independência de Angola e é incontestável a importância que a Literatura e o Jornalismo tiveram, a força da palavra e do discurso que não se calou. Essas instituições desempenharam papel fundamental no processo de resistência ao sistema colonial, conscientização e engajamento da população na luta pela Independência e na valorização e fortalecimento da identidade nacional.

No entanto, apesar de Angola ter se tornado uma nação independente em novembro de 1975, os conflitos não cessaram no país, e no mesmo ano, teve início a guerra civil entre as forças políticas que lutaram pela Independência, e que agora, lutavam pelo poder. No decorrer de quase quatro décadas de conflitos armados e muita destruição, a literatura angolana continuou crescendo e ganhando visibilidade. Progressivamente, ela foi se consolidando, confirmando-se e ganhando destaque no cenário internacional. Dos autores que tiveram notoriedade nesse período pós-Independência, muitos iniciaram sua trajetória literária ainda no período da guerra pela Independência, e mesmo no pós-guerra, deram continuidade, como, por exemplo, Pepetela, Ruy Duarte de Carvalho, José Eduardo Agualusa, Manuel Rui, Ana Paula Tavares, Arlindo Barbeitos, Conceição Cristóvão, Ernesto Lara Filho.

Essa literatura produzida no período posterior à Independência é chamada, por alguns críticos, de “literatura pós-colonial”, literatura esta que passaria, novamente, por período de transição e por processo de transformação, em função da própria situação histórica em que a nação vive. A literatura angolana, finalmente, sairia da clandestinidade e se depararia com as realidades de uma nova nação, uma nação livre. E, apesar da literatura ainda apresentar alguns temas e estilos criados em épocas anteriores, é observada uma renovação temática e estética tanto na prosa como na poesia desse período.

Nas décadas de 1980 até os anos 2000, a produção literária angolana, acompanhando os ciclos históricos, atravessou caminhos diferentes, agora não mais ligados à afirmação identitária diante do sistema opressor, mas, também, sem

esquecer o discurso de angolanidade¹². Essa literatura passou a vivenciar desde a euforia utópica da celebração da vitória sobre o colonizador, até a distopia no que se refere ao sonho de liberdade, que rapidamente foi substituído pela instabilidade e incerteza provocada pela guerra civil, a qual prolongou ainda mais o sofrimento do povo angolano, reverberando em textos críticos, irônicos e voltados para a solidariedade e a reflexão sobre a aflição do seu povo. Como afirma o escritor Kwame Anthony Appiah,

[...] os romances da segunda fase, – a fase pós-colonial – são romances de deslegitimação [...] a base desse projeto de deslegitimação se fundamenta num apelo a um universal ético [...] num apelo a um certo respeito simples pelo sofrimento humano, numa revolta fundamental contra o sofrimento interminável dos últimos trinta anos. [...]. Os romancistas pós-coloniais da África já não estão comprometidos com a nação [...]. Mas o que escolheram em lugar da nação não é um tradicionalismo mais antigo, porém a África – o continente e seu povo (apud Salgado, 2000, p. 177).

A literatura pós-Independência produziu uma nova geração de escritores marcada pelo ecletismo, que deseja se reinventar, buscar novos horizontes, refletir e rediscutir a própria história, transformando tudo isso em expressão da arte angolana. Iris Amâncio (2014) amplia o entendimento sobre essa produção afirmando que o propósito literário desse período entendia “a literatura como arma livre e libertadora, autocrítica revisional e prospectiva, para a necessária fragmentação das amarras ideológicas e dolorosa redefinição dos caminhos políticos e estéticos da esperança para a reconstrução da sonhada nação angolana” (Amâncio, 2014, p. 76).

Cabe considerar, nesse processo histórico, o período que vai desde o prelúdio dos movimentos de descontentamento formalizados pelos colonizados com relação à colonização, passa pelo florescimento dos movimentos de resistência ao poder colonial, as transformações acarretadas pela Independência e a valorização identitária (do *proprium* africano), até o final do período da guerra civil, quando surge a produção literária do jovem escritor Ondjaki. Estreando no cenário literário angolano, com a publicação do seu primeiro livro de poesias, no ano 2000, *Actu sanguíneu*, desde

¹² A angolanidade é um dos múltiplos neologismos que os nacionalistas angolanos forjaram, no decurso da luta de libertação. Criado, talvez, por Alfredo Margarido, em 1960-61, o termo aparece, pela primeira vez, num artigo de Fernando Costa Andrade, que dá a esse conceito a definição seguinte: “É preciso entender-se por Angolanidade não somente a negritude, mas também a perspectiva do homem-novo que Frantz Fanon menciona como sendo indispensável para um diálogo efectivo entre os homens de África e dos outros continentes” (Jorge Manuel, 2006, p.7).

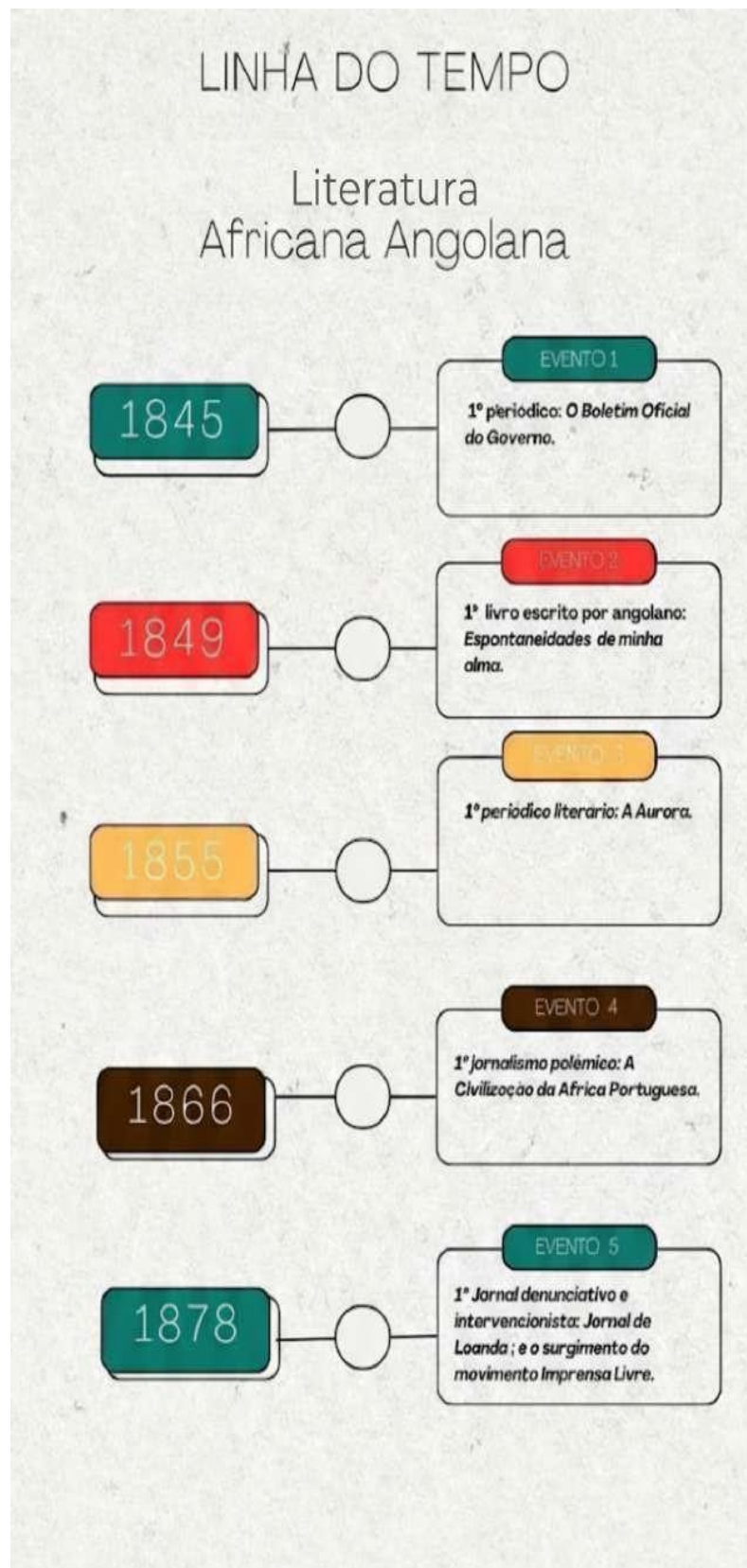
então, quase todos os anos, Ondjaki presentearia o leitor com uma nova publicação. Confirmando o ecletismo característico da nova geração dos autores angolanos, o escritor transita pelos diversos gêneros literários, como a poesia, o romance, o conto, a novela e o teatro.

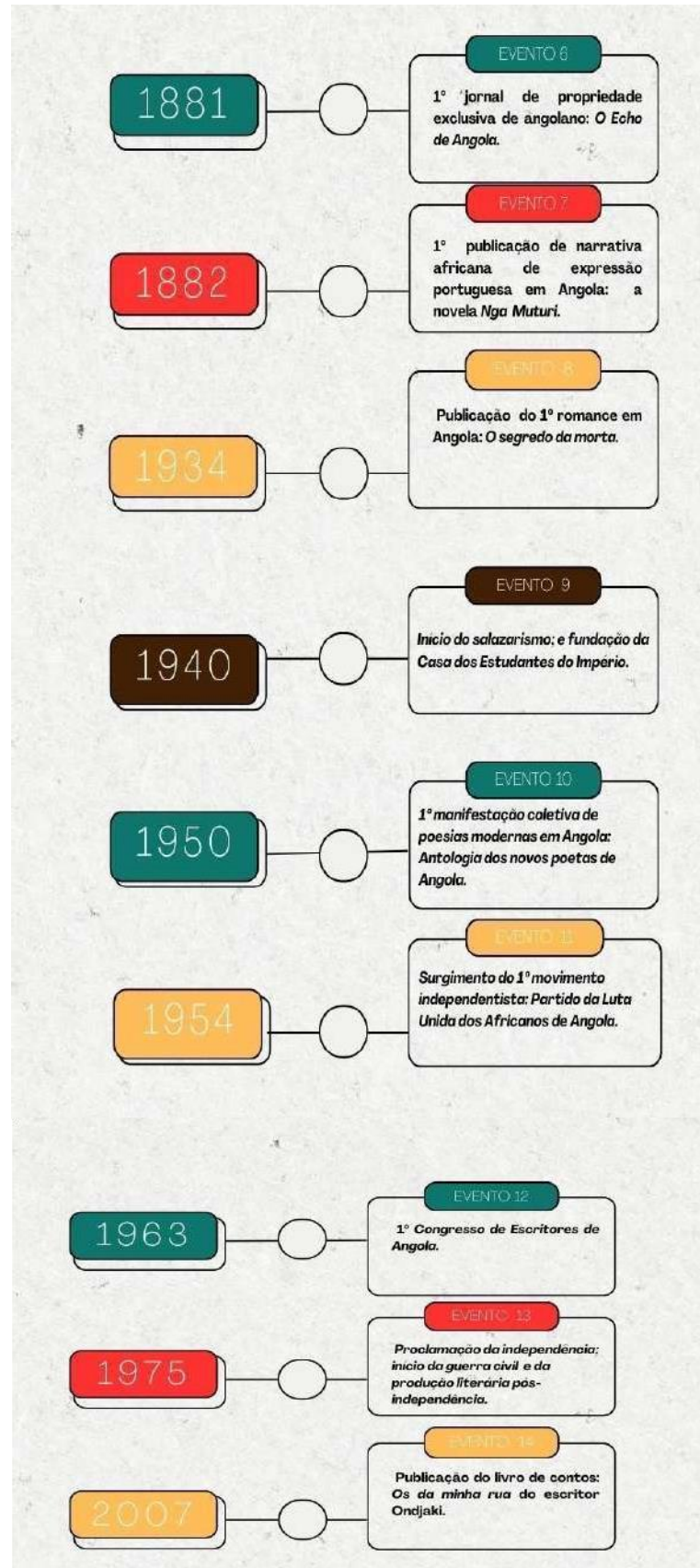
Em 2007, Ondjaki publicou o livro de contos *Os da minha rua*, obra que recebeu, no mesmo ano, em Portugal, o Grande Prêmio da Associação Portuguesa de Escritores (APE). É nessa obra que se insere o conto *Nós choramos pelo cão tinhoso*, texto que dialoga, intertextualmente, com *Nós matamos o cão tinhoso* (1964), do moçambicano Luís Bernardo Honwana.

Cabe antecipar que, em ambos os contos, vemos refletidas as vivências tanto de Angola quanto de Moçambique como marcas de resistência do continente africano frente às truculências de um poder colonial que se impõe sob suas fronteiras, e as consequências de tudo isso. Na seção subsequente, discorreremos sobre esses dois contos e sobre possibilidades de formação leitora na escola.

Abaixo, segue a sistematização das informações apresentadas acerca da linha do tempo da literatura Africana Angolana:

Figura 6 – Linha do Tempo - Literatura Africana Angolana





Fonte: De autoria própria



6. E O CÃO TINHOSO? LENDO DOIS CONTOS AFRICANOS

[...]o Cão-Tinhoso estava muito quieto, a dormir com a cabeça entre as patas sem ter percebido o que lhe havia de acontecer.

Luís Bernardo Honwana

Nesta seção, apresentaremos os autores dos dois contos que compõem o corpus desta pesquisa e teceremos considerações em relação às principais produções desses escritores, às condições de produção e às possíveis relações entre eles, além de uma breve síntese dos dois contos selecionados. Essas ponderações servirão para o trabalho de mediação proposto e apresentado no *Caderno Pedagógico*, que integra o apêndice desta dissertação.

Como preâmbulo das reflexões empreendidas, olhamos para as possíveis metáforas representadas pela figura do Cão Tinhoso. E o Cão Tinhoso? A quem se refere esse personagem de características tão fortes e que parecem paradoxais? Este que, ao mesmo tempo que impõe medo, desperta compaixão, como podemos ler no seguinte trecho do conto *Nós matamos o cão tinhoso*:

O Cão-Tinhoso tinha uns olhos que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer [...] os ossos todos à mostra no corpo magro. Eu nunca via o Cão-Tinhoso a correr e nem sei mesmo se ele era capaz disso, porque andava todo a tremer, mesmo sem haver frio, fazendo balanço com a cabeça, como os bois e dando uns passos tão malucos que parecia uma carroça velha[...]. O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pêlos brancos cicatrizes e muitas feridas. Ninguém gostava dele porque era um cão feio (Honwana, 2017, p. 11-13).

A produção de Honwana se mostra tão sagaz, criativa e singular que a simbologia do cão pode ser interpretada sob mais de uma perspectiva. Importantes estudiosos da literatura moçambicana apresentam diferentes interpretações sobre a simbologia do cão tinhoso. A pesquisadora e professora são-tomense de Estudos Pós-coloniais, Inocência Mata (2007), argumenta que o animal representa o colapso do sistema colonial em Moçambique, afirmando que a morte do cão tinhoso simboliza a ruína daquela sociedade opressora e marca o início da construção de uma sociedade mais justa, livre de preconceitos e discriminação.

Já o professor de Estudos Africanos e da Diáspora Africana, Omoniyi Afolabi

(1999), defende que o cão pode representar tanto o negro colonial subjugado quanto o colonizador europeu, e sua afirmação se sustenta na ambiguidade causada pela cor dos olhos do cão. Observação esta que pode ser ampliada para outros elementos que compõem a descrição do cão (olhos azuis, sem brilho nenhum, grandes, enormes, metiam medo, sempre cheios de lágrimas, como uma pessoa a pedir algo sem dizer nada, ossos todos a mostra, corpo magro, todo a tremer) e para o nome, plurissignificativo, dado a ele no conto, já que *tinioso* pode designar obstinado, teimoso, nojento, repugnante, que tem doença de pele causada por fungos parasitas, ou até mesmo, diabo.

O conto de Luís Bernardo Honwana se revela uma rica fábrica de significados e a figura do cachorro transcende sua aparência física para se tornar um símbolo poderoso das complexas dinâmicas sociais e históricas de Moçambique. Através das diversas interpretações apresentadas por estudiosos, percebemos que o cão pode representar tanto a opressão do colonizador quanto a resistência do colonizado, refletindo as feridas e as esperanças de uma sociedade em transformação. A ambiguidade e a profundidade da simbologia do cão nos convidam a refletir sobre as questões de identidade, preconceito e a busca por justiça, mostrando que, mesmo em sua feiura e fragilidade, ele carrega a essência de uma luta coletiva por dignidade e liberdade. Assim, a obra de Honwana não apenas narra uma história, mas também provoca uma reflexão crítica sobre o passado e o futuro de um povo.

6.1 Dois escritores africanos e suas produções

Luís Augusto Bernardo Manuel é o nome de registro de Luís Bernardo Honwana. Honwana é um sobrenome africano omitido no momento da escrituração do seu documento, por fazer parte de uma família de assimilados da pequena burguesia moçambicana, mas que ele adotou como pseudônimo e pelo qual ficou conhecido. Em sua família, era chamado, carinhosamente, de Ginho, nome que, posteriormente, foi dado ao protagonista da sua obra *Nós matamos o cão tinioso* (Honwana, 2014).

O autor nasceu no ano de 1942, na cidade de Lourenço Marques — atual capital moçambicana Maputo —, e fez parte de uma geração que ainda estava sob domínio da colonização portuguesa. Além de intelectual e prestar grande contribuição ao jornalismo moçambicano, Honwana também tem formação em Direito, Pintura e Cinema, ademais dedicou-se à Fotografia. Foi militante no movimento

independentista FRELIMO e exerceu cargos políticos no pós-Independência, como, por exemplo, Ministro da Cultura em Moçambique.

Filho de uma família de dez irmãos, seu pai, Raul Bernardo Manuel, era intérprete da administração da província de Moamba e sempre investiu na educação dos filhos; sua mãe, Nelly Jeremias Nhaca, trabalhava como doméstica. Honwana passou a infância em Moamba, para onde a família mudou-se em decorrência do trabalho do pai, lugar em que iniciou a educação formal, estudando a língua portuguesa, mas sem nunca perder o contato com a língua materna, o *ronga*, falada por sua família. Esse bilinguismo se faz presente na sua produção literária, muitas vezes, acrescentando termos em *ronga* junto aos seus textos escritos em português, como percebemos em um dos contos do livro *Nós matamos o cão tihoso*: “Ao Mandala não deve ser porque está muito *cocuana*...” (Honwana, 2017, p.65) — em *ronga*, a palavra *cocuana* significa idoso, ancião —; “O velho partiu um pedaço de *côí* [...]” (Honwana, 2017, p. 67) — o termo *côí*, em *ronga*, refere-se a uma papa sólida de farinha de milho.

Aos 17 anos, Honwana retornou à capital para estudar jornalismo, e com habilidades notáveis, logo iniciou suas atividades jornalísticas, colaborando, regularmente, nas páginas de alguns jornais da colônia, dentre os quais, podemos citar: *A Tribuna*, *Voz de Moçambique* e *Diário de Moçambique*. Em pouco tempo, seu talento foi descoberto por grandes escritores moçambicanos, como José Craveirinha e Rui Knofli, que incentivaram e deram visibilidade à sua escrita, publicando muitos dos seus contos nos semanários da colônia. (Honwana, 2014).

Apesar de participar e contribuir, ativamente, com a vida cultural e artística de Lourenço Marques, com todo seu talento, Honwana nunca se considerou um escritor, o que fez questão de deixar como nota no prefácio da primeira edição do seu primeiro livro, publicado no ano de 1964, quando ainda era um jovem de 22 anos — o livro de contos *Nós Matamos o cão tihoso*. O autor considerava que apenas escrevia sobre coisas que aconteciam a sua volta, relacionadas, intimamente, com ele, ou que ele traduzia por parecerem decentes, como forma de testemunhos e histórias que ele tentava retratar em uma série de situações e procedimentos que, talvez, interessasse conhecer (Honwana, 1964).

Nós matamos o cão tihoso é o título da primeira obra publicada por Honwana, uma coletânea composta, originalmente, por sete contos. Em publicações posteriores, foi adicionado mais um — o conto “Rosita até morrer”. Quase todas as histórias são

narradas em primeira pessoa, com exceção do conto “Dina”, narrado em terceira pessoa. Uma curiosidade da obra é a presença recorrente de alguns personagens ao longo de algumas narrativas, como é o caso do personagem Ginho, garoto negro moçambicano, narrador de algumas das histórias, inclusive, do conto *Nós matamos o cão tinhoso*, principal e mais extenso conto da obra, com 39 páginas, e que deu nome à coletânea. Metade dos oitos contos são narrados sob o olhar de uma criança, recurso também utilizado por Ondjaki, em *Os da minha rua*.

Uma característica interessante da obra de Honwana – também presente na de Ondjaki – é a possibilidade que o autor oferece ao leitor de conhecer muitas singularidades da cultura, da língua, da fauna, da flora e do vestuário moçambicano, e tudo isso pode ser explorado em sala de aula com nossos alunos. Um exemplo presente no texto é a *capulana*, tecido colorido e estampado de corte retangular utilizado como vestimenta para cobrir o corpo ou a cabeça das mulheres moçambicanas; ou ainda, o *gala-gala*, espécie de lagarto africano (*Agama agama*) popularmente conhecido em Moçambique. Esses aspectos revelam, também, a afirmação da identidade cultural e nacional muito propagada pelos escritores da época.

Os contos que compõem a coletânea de Honwana, mesmo em uma perspectiva ficcional, de forma explícita ou até metaforizada, buscam denunciar a situação degradante, permeada de sofrimento, injustiça, violência, humilhação, racismo, abusos e arbitrariedades impostas pelo sistema colonial e vivenciadas pelas famílias dos trabalhadores colonizados em Moçambique, além de dar voz aos moçambicanos como real expressão de resistência. No conto *Dina*, por exemplo, em um único dia de trabalho, em uma área de produção agrícola de milho, é possível identificar os mais variados tipos de violência a que os trabalhadores eram submetidos. Entre esses tipos, está a violência sexual e psicológica do capataz contra a filha de um dos trabalhadores, cena em que, após o ato sexual realizado ali mesmo em uma moita bem próxima ao acampamento onde os trabalhadores estavam almoçando, o capaz humilha Maria diante desses trabalhadores e do próprio pai, atirando-lhe uma moeda ao chão como pagamento, como podemos ler no trecho que segue:

-Mas o que é que tens, rapariga? Não queres o dinheiro? Tens medo de o receber? – Calou-se, aguardando a resposta da Maria. Mas continuou: - Tens medo que os rapazes descubram que és uma puta?
Maria abraçou-se mais apertadamente e, cravando as unhas nas costas, choramingou (Honwana, 2017, p.74).

Ou, ainda, a humilhação, a crueldade e a barbaridade com que os trabalhadores eram tratados pelo capataz, fossem eles idosos ou jovens, sadios ou doentes:

- Então rapazes?! Não ouviram?... já tocou! Acabou o dina¹³! - o capataz gritava com uma irritação crescente. Olhou para a garrafa que tinha na mão [...].
 - Vocês não ouvem? Embora, já disse!... Embora, cabrões!...[...].
 - Cabrões! Cachorros! Para o trabalho, cachorros! [...].
 O capataz brandia a garrafa vazia, segurando-a pelo gargalo.
 - Filhos da puta! [...].
 -Depressa! Depressa!...- o capataz rugia. – Depressa, seus cães!
 Os homens do acampamento, encabeçados pelo Djimo, iniciaram a marcha de retorno ao trabalho.
 -Depressa! - o capataz investiu.
 A garrafa partiu-se ao primeiro golpe, mas o jovem do grupo do curral não se moveu. O segundo golpe abriu-lhe o couro cabeludo. Os pés do capataz calcaram-lhe o rosto com raiva:
 - Fi-lho-da-pu-ta! (Honwana, 2017, p.76-77).

A publicação de *Nós matamos o cão tinhoso* gerou muita repercussão e polêmica no quadro artístico, político e intelectual desse período. Inicialmente, a divulgação de uma crônica que, habitualmente, era publicada no jornal *Diário*, pelo prestigiado jornalista e escritor português Rodrigues Júnior, reprovava a escrita de Honwana, questionando sua boa-fé, e negando a veracidade daquelas histórias contadas em sua obra. Essa ação foi, pronta e veementemente, refutada por intelectuais e artistas consagrados no país, que se posicionaram publicamente a favor da publicação do livro de Honwana, pela qualidade literária do texto, por sua importante contribuição para o alavancar da ficção narrativa que ainda não havia se desenvolvido — assim como a poesia em Moçambique — e por representar um marco na luta popular pela Independência. Mesmo assim, a obra foi censurada e retirada de circulação pelo regime colonial.

No ano de 1969, o livro de Honwana foi publicado em língua inglesa, ganhando reconhecimento internacional e ampla difusão, e sendo, posteriormente, traduzido para outros idiomas, como o francês, o alemão, o espanhol etc.. Alcançou, assim, destaque e importantes premiações, como o 1º lugar no Concurso Literário Internacional da revista *The Classic*, África do Sul, em 1965. O livro recebeu, também, o “Prémio José Craveirinha de Literatura”, em 2014, e foi classificado entre os “100

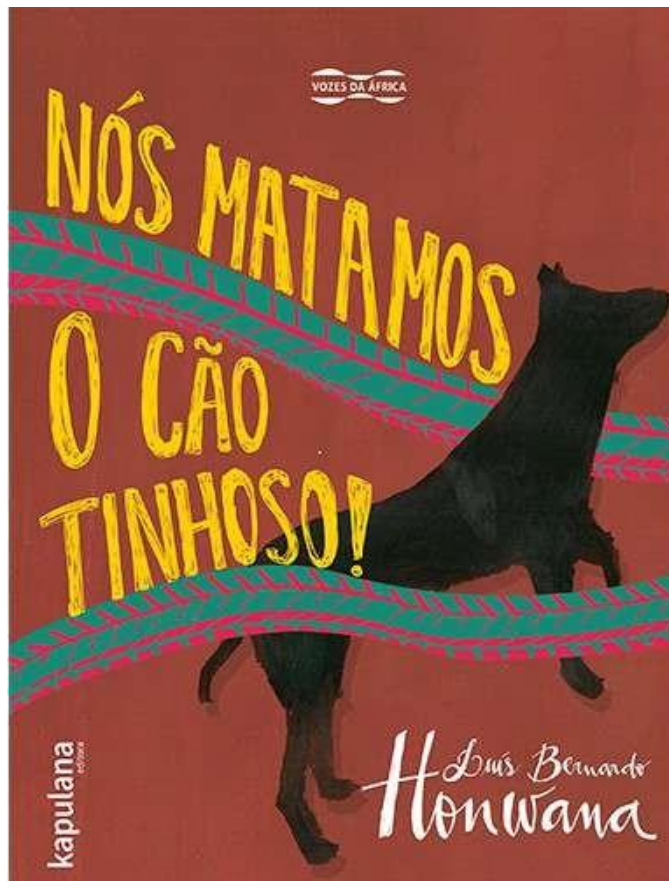
¹³ Dina é um termo advindo da changana, uma língua banta falada em Moçambique, que significa o momento do almoço.

melhores livros africanos do século XX, pela ASC Library: “Africa’s 100 best books (Creative Writing)”, African Studies Center Leiden, Universiteit Leiden.

No Brasil, a obra foi publicada pela primeira vez em 1980, pela editora Ática e, em 2017, pela editora Kapulana — série Vozes da África. Segundo a editora Kapulana (Honwana,2023), desde 2022, a obra passou a ser adotada por muitas escolas para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segue a capa da edição brasileira, na qual podemos visualizar uma composição com elementos que fazem referência à cultura africana: as cores (amarelo, azul, terracota), as duas faixas de grafismo e a presença do cão, em preto, perpassando as faixas e o título, num arranjo que simula o movimento.

Figura 7 – Capa do livro Nós matamos o cão Tinhoso, da Editora Kapulana



Fonte: disponível em: https://www.kapulana.com.br/wp-content/uploads/2017/11/2017-11-22_nmoct.png/. Acesso em: 21 dez. 2024

Na capa da edição brasileira, vemos, na figura central, a imagem de um cão, construída com traços mínimos, em cor preta, posta em destaque de modo transversal e em pose que simula movimento. Sob um fundo marrom, o título ganha destaque pela

cor amarela. Informações sobre o autor e a editora têm formato menor, mais discretas, na parte inferior. Duas grossas linhas sinuosas atravessam a página, simulando, no traçado regular rosa sobre o fundo verde, o desenho de uma cobra. As linhas convergem para a direção do cão, como que aprisionando-o.

Cabe destacar que a obra de Honwana aparece na lista de leituras obrigatórias para o vestibular da Fuvest nos anos de 2024, 2025 e 2026. Essa renovação no cânone literário de instituições sérias e renomadas revela uma importante oportunidade de visibilizar obras já consagradas internacionalmente, por seu grande valor estético, literário e histórico, com possibilidades de reflexões tão pertinentes e atuais que se assemelham às do nosso país, e podem ser discutidas em sala de aula, mas, ainda, são pouco conhecidas no Brasil. A respeito dessa iniciativa da Fuvest, a professora de Literaturas Africanas da Universidade de São Paulo (USP), Rita Chaves, julga como uma resposta acertada. Reconhecendo o espaço que as literaturas africanas vêm alcançando, ela comenta:

Um livro como esse, de um autor de Moçambique, um dos países mais pobres do mundo, nos traz uma realidade que, embora pareça distante, convive conosco, com muitos pontos de semelhança com qualquer cidade brasileira. Ginho, o menino sofrido de *Nós Matamos o Cão Tinhoso!*, pode ser encontrado em muitas das nossas ruas (Kiyomura, 2023).

Ainda sobre a expansão e alcance da obra de Honwana, podemos perceber, também, sua presença mencionada no conto do escritor Ondjaki *Nós choramos pelo cão tinhoso*: “Era um texto muito conhecido em Luanda” (Ondjaki, 2021, p.131).

No mesmo ano da publicação de *Nós matamos o cão tinhoso*, e após forte censura política em função também do seu firme engajamento ao movimento independentista Frente de Libertação de Moçambique, Luís Bernardo foi preso pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE)¹⁴ e permaneceu encarcerado até 1970, junto com outros escritores e apoiadores do movimento, dentre eles, José Craveirinha e Rui Nogar. Logo após sua libertação, foi para Portugal estudar Direito na Universidade Clássica de Lisboa. Depois da Independência, o escritor retornou a Moçambique onde continuaria exercendo grande influência no cenário político, literário e cultural (Honwana, 2014). Em 1975, Honwana foi nomeado Diretor de

¹⁴ Polícia existente em Portugal entre 1945 e 1969, de caráter fundamentalmente político. As funções da Pide eram bastante abrangentes, sendo, especialmente, marcantes as suas atuações nos setores dos serviços de estrangeiros, fronteiras e segurança do Estado (Amorim, 2015, p. 62).

Gabinete do Presidente Samora Machel; em 1982, tornou-se Secretário de Estado da Cultura de Moçambique; em 1986, foi nomeado Ministro da Cultura de Moçambique; em 1987, foi eleito membro do Conselho Executivo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Honwana é também membro fundador da Organização Nacional dos Jornalistas de Moçambique, da Associação Moçambicana de Fotografia e da Associação de Escritores Moçambicanos. Outrossim, recebeu o título *Doutor Honoris Causa*, pela Universidade de York, na Grã-Bretanha, em reconhecimento ao seu trabalho político e cultural prestado a muitas gerações contemporâneas suas e às futuras gerações, pois, ainda hoje, Honwana é referência em todos esses contextos.

A partir dessas informações, é admissível reconhecer que muitos aspectos desenhados no livro de contos de Honwana remetem ao período histórico colonial em Moçambique. Podemos exemplificar com uma cena do conto *Nós matamos o cão tihoso* em que os meninos da malta já estão a caminho do matadouro do cão e o narrador descreve o espaço retratando uma vegetação específica de Moçambique, uma acácia espinhosa de origem africana, conhecida, no país, por micaia:

Nós, eu e o Telmo de um lado, o Chichorro e o Norotamo do outro lado, íamos também armados, meio metidos no capim, como o Quim tinha mandado, a bater o mato. Eu não entrava muito pelo capim, porque, quando me aparecia uma micaia pela frente, eu contornava-a pelo lado da estrada do Matadouro, por onde o resto da malta ia, e volta e meia o Quim tinha de me perguntar se eu ia a bater o mato ou quê [...]. (Honwana, 2017, p. 29).

O mesmo se dá na construção de personagens que remetem ao período colonial, como é o caso do Senhor Administrador, figura que administrava a colônia, exercia o governo nas vilas e cidades cuidando dos mais variados assuntos, como: o abastecimento, a segurança, a aplicação dos padrões de pesos e medidas, da limpeza e conservação do espaço público, além de possuir algumas atribuições militares e judiciárias locais. No texto, o narrador apresenta esse personagem demonstrando todo autoritarismo desmedido e poder que ele representava na colônia: “O Doutor da Veterinária se calhar não tinha vontade nenhuma de matar o Cão- Tihoso, mas como é que ele havia de fazer, coitado, se foi o Senhor Administrador que mandou?” (Honwana, 2017, p.22).

6.2 A Narrativa de Honwana

Nós matamos o cão tihoso narra a saga de um cão velho, vadio e rejeitado. O cão recebe o apelido de Tihoso, fazendo uma referência literal e figurada às suas características. O adjetivo refere-se à condição daquele que apresenta doença contagiosa causada por fungos parasitas que atacam a pele e o pelo. Pode remeter, por extensão, àquilo ou àquele que causa nojo, repugnância. Alguns recortes do conto comprovam essas relações:

“[...] tu deixas esse cão todo podre que é um nojo encostar-se a ti?” (Honwana, 2017, p. 27).

“Ninguém gostava dele porque era um cão feio. Tinha sempre muitas moscas a comer- lhe as crostas das feridas e quando andava, as moscas iam com ele a voar em volta e a pousar nas crostas das feridas” (Honwana, 2017, p.13).

“[...] tinha a pele velha, cheia de pelos brancos, cicatrizes e muitas feridas, e em muitos sítios não tinha pelos nenhuns [...]. Ninguém gostava de lhe passar a mão pelas costas como aos outros cães (Honwana, 2017, p. 14-15).

O cachorro torna-se uma figura conhecida na vila, pois, apesar de desprezado por quase todos, estava sempre a percorrer os espaços e a refugiar-se nas camas de poeira das galinhas do Senhor Professor, que ficavam próximas ao pátio da escola onde Ginho, Isaura e a malta estudavam.

Tihoso, apesar de muito doente, trazia consigo características bastante expressivas que impactavam e incomodavam a todos que o encontravam: “O Cão-Tihoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer” (Honwana, 2017, p.11). Só dois personagens se aproximavam do cão — Isaura e Ginho, que mantinham com ele uma relação de empatia e cuidado, possivelmente por se identificarem com a condição marginalizada que era comum aos três.

Isaura, personagem que será homenageada no conto de Ondjaki em sua dedicatória, é uma criança excluída pelas outras crianças da escola e pela Senhora Professora, por possíveis problemas mentais e por sua nítida dificuldade de aprendizagem. Tinha problemas com a leitura e a escrita, e era chamada de maluca e parva. Era a mais velha da turma e motivo de zombaria entre os colegas no intervalo,

por ser a única a se compadecer do Tinhoso, dar-lhe comida, fazer carinho e gostar de estar com ele. Na diegese, ela tenta, em vão, impedir a morte do cão: “A Isaura não brincava com as outras meninas e era a mais velha da segunda classe. A Senhora Professora zangava-se por ela não saber nada e dar erros na cópia, e dizia-lhe que só não lhe dava reguadas porque sabia que ela não tinha tudo lá dentro da cabeça” (Honwana, 2017, p.15).

A morte do cão é encomendada pelo Senhor Administrador, em um acesso de ódio por ter sido motivo de chacota ao perder a partida do jogo de cartas no clube. Não tendo em quem descontar a raiva e para mostrar sua superioridade entre os demais jogadores, ele ordena que um dos jogadores que lhe havia vencido, e por isso comandava a gozação, o Doutor da veterinária, desse cabo do cão: “– Ouve lá, o que é que este cão está a fazer ainda vivo? Está tão podre que é um nojo, caramba! Bolas para isto! Ai que eu tenho de me meter em todos os lados para pôr muita coisa em ordem...” (Honwana, 2017, p. 20).

A história é narrada em 1ª pessoa pelo personagem Ginho, um garoto moçambicano, negro, possivelmente filho de assimilados, pois eram esses os nativos que tinham direito à educação formal e à possibilidade de frequentar espaços destinados à elite moçambicana na colônia, como o clube. Nesse sentido, podemos verificar como o garoto Quim irritava-se ao conversar com Ginho, por sua dificuldade em compreender totalmente o português: “E quem é que me manda ter tanta paciência para te aturar. E que ainda por cima não sei em que língua é que te hei-de falar porque não percebes nada de português, chiça¹⁵?!” (Honwana, 2017, p. 22.); ou ainda, como era excluído de algumas atividades do grupo: “Eu vi logo que eles não me haviam de deixar jogar porque o jogo era a dinheiro e quando é assim eles não me deixam jogar. Isso de eu ficar como suplente era o que eles diziam quando não queriam que eu jogasse, mas eu não disse nada e fui para a varanda do clube” (Honwana, 2017, p.19).

Ginho era estudioso, observador e medroso, desejava ser aceito pelo grupo de garotos brancos da escola, assim submetendo-se a todas as solicitações, e até humilhações. A única hora em que “desfrutava” de algum privilégio era quando tinha que passar as questões da prova ou resoluções de problemas para o Quim, líder da malta. Era apelidado, pejorativamente, de “preto” e “toucinho”: “– Anda lá, senão rebentamos contigo, preto de um raio! [...] – Anda lá, não tentes ser besta, Toucinho!”

¹⁵ Chiça: expressão de irritação e desprezo. (Honwana, 2017, p.22).

(Honwana, 2017, p. 35).

A ordem de matar o cão é dada ao Doutor da Veterinária que, tendo de cumprir o mandado do seu superior, e não querendo sujar as mãos com a morte do cachorro, incumbe seu subalterno, o Senhor Duarte da veterinária, para a realização do “serviço”. Como em um ciclo intercalado de autoritarismo e submissão, o funcionário da veterinária convence os meninos da malta a darem cabo do cão, em sigilo:

Ora bem, o Doutor mandou-me dar cabo dele. Bem, eu já o devia ter liquidado há mais tempo, mas o Doutor só me disse esta manhã [...] olhem rapazes, vocês pegam aí numa corda qualquer, procuram lá o cão e levam-no para o mato sem grandes alaridos e aí ferram-lhe uns tiritos nos cornos, que tal?... (Honwana, 2017, p. 25).

Ginho tinha simpatia pelo cão, queria protegê-lo, mas não teve força para enfrentar todos que queriam matá-lo. Apesar de não querer participar dessa ação por gostar do cão, ele cede às investidas do grupo por medo do comportamento violento de seus integrantes, e por uma ingênua esperança de ser reconhecido e admitido na malta: “— Vamos, pá, atira lá que nós estamos à espera de ti; mostra que és teso e que podes continuar com a malta!” (Honwana, 2017, p. 40). Isaura e Ginho embora estivessem na cena do assassinato do cão, não conseguiram impedir a sua morte. A história termina com o cão morto enquanto Ginho continua desprezado, abusado pelo grupo e com remorso por ter contribuído com a morte do cão.

Como podemos reconhecer, a partir do que apontamos na seção dedicada aos fundamentos da semiótica *standard*, há várias figuras que acenam para um cenário comum aos dois contos — o de Honwana e o de Ondjaki. Ambos trazem o universo escolar, personagens adolescentes e tensões que marcam essa modalidade de relação. Há, contudo, uma tensão ausente no conto de Ondjaki: a que remete, explicitamente, à lógica colonial, à separação estabelecida entre os que estavam no poder e os subalternizados por séculos de exploração e colonização. Há tensões pela língua, diferente do português que se impunha pelos europeus; há diferenças de classe social, sendo a escola o lugar onde os problemas emergem com força na narrativa porque estes não se limitam ao espaço externo, aquele em que nascem as disputas políticas, a exploração econômica, a subordinação cultural de todo um povo, o desdém pela diferença linguística. Pela perspectiva intertextual, porém, Ondjaki reverbera esses temas, num elogio amoroso e sensível que faz à literatura de Honwana.

No texto de Ondjaki, apontamos diferentes actantes no papel de destinador: a professora, que solicita a leitura, os meninos, que esperavam o choro do narrador. No texto de Honwana, a malta de moleques ocupa o papel de destinador, mas há um destinador social que os empodera, constringendo Ginho: a lógica colonial. Ginho, Isaura e o cão velho e adoecido são, assim, metáforas da exclusão e da violência imposta pelo colonizador.

6.3 Ondjaki

Ndalu de Almeida é o nome civil do escritor Ondjaki. Esse pseudônimo é uma palavra em *umbundo*, uma das línguas de origem banta mais falada em Angola, e pode significar “guerreiro” ou “aquele que enfrenta desafios”. Ondjaki nasceu na cidade de Luanda, capital angolana, em julho de 1977, dois anos após a Independência do país, ou seja, faz parte da primeira geração livre do domínio português, mas que vivenciou, indiretamente, o período da guerra civil — realidade diferente da vivenciada por Honwana —, tendo em vista que o conflito se deu mais ao sul do país, distante da capital onde ele morava, como o próprio autor testifica em entrevista concedida ao *blog* “A Conversa”, com Ricardo Pinto:

[...] as crianças e as gentes de Luanda tinham a sorte de nunca ter vivido “demasiado perto” da Guerra. Luanda sempre foi o centro político protegido da realidade mais bélica da guerra. Crescemos, então, no meio da “psicologia da guerra”, das notícias da guerra, dos ecos de uma guerra que sabíamos que acontecia sobretudo mais a Sul. E foi isso. Éramos muito crianças, e o terror associado ao facto de “ir para a guerra”, acompanhava mais os adolescentes do que a nós, meras crianças. Quando chegou a nossa adolescência, a guerra tinha adquirido já um outro formato, bem como o modo de incorporar jovens. Mas, sim, há digamos uma presença dos ecos da guerra na minha infância e adolescência. De resto, nada de traumático. Felizmente. (Pinto, 2010).

Já nessas primeiras informações, é possível estabelecer relações entre os dois autores cujas obras fazem parte de nossa pesquisa — Honwana e Ondjaki —, ambos nascidos em continente africano, embora de países diferentes (Moçambique e Angola, respectivamente). De independência recente, os dois países carregam as marcas da colonização portuguesa, assim como percorreram processos de des e decolonização similares, com guerra pela Independência e, posteriormente, guerra civil. Além disso, a formação do sistema literário das duas nações também perfaz caminhos idênticos, com clara influência do Jornalismo e dos movimentos independentistas. Todas essas

coincidências são relevantes, pois são fatos que ecoam nos textos dos dois autores, mesmo pertencendo a períodos históricos e a gerações de escritores distintas — Honwana da geração anticolonial, nacionalista, com ideais libertários; e Ondjaki, da geração pós-colonial, com produção literária buscando uma identidade nova para a literatura africana de Língua Portuguesa, desligada da literatura panfletária —, é nítida a relação e a influência que as obras desses autores exercem entre si.

Ademais, outra aproximação curiosa entre os respectivos autores é o fato de ambos adotarem como sobrenome literário ou pseudônimo nomes da língua nativa africana, revelando o apreço e a valorização às línguas originárias e à identidade cultural da sua terra. Além do mais, vemos que, assim como a família de Honwana, a de Ondjaki valorizava e favorecia a educação e o estudo dos filhos, fator determinante para o empoderamento, engajamento e posicionamento deles em defesa de sua nação.

Ondjaki é filho do engenheiro Júlio de Almeida e da professora Elsa. O autor afirma que, para sua família, “a escola e a academia sempre foi uma prioridade demasiadamente séria”, aspecto que pode ter contribuído para o despertar da sua profissão. O menino Ndalu manifestou seu amor pela leitura e pela escrita na pré-adolescência. Segundo o próprio autor, na fase escolar, sempre gostou muito de ler poesia e escrever redações na escola. Entre 15 e 16 anos, começou a escrever só para si, contos e poesia, mas é aos 23 anos que tem início sua carreira como escritor, com a publicação do primeiro livro de poesias *Actus Sanguíneu* (Mello, 2009).

Apesar de explicitar seu gosto pela poesia, Ondjaki se diz “leitor de muita coisa”, o que acabou por influenciar sua escrita em todas as fases de sua produção literária. O autor explicou, em entrevista concedida à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (UNILAB), em julho de 2016, que não gosta muito de dizer quais são os autores que lhe influenciam, já que a lista vai mudando ao longo do tempo:

[...] há autores que nos marcam. De Angola, estou-me a lembrar de Manuel Rui; de Moçambique, estou-me a lembrar do Luís Bernardo Honwana; de Portugal, Sophia de Mello Breyner, são poetas, né; do Brasil, Manuel de Barros, Guimarães (Rosa), Clarice (Lispector), Graciliano (Ramos), Érico Veríssimo, são autores que a gente vai acumulando; de Espanha, Cervantes, Cortázar, Borges, García Marquez, nunca mais acabam os autores, porque a vida vai decorrendo [...] (Queiroz, 2016).

Esse é um aspecto fantástico do poder que a Literatura pode exercer em todas

as dimensões da vida de uma pessoa, na construção intelectual, profissional e humana. Certamente, tanto o escritor como a pessoa de Ondjaki é o resultado, também, de suas experiências literárias, e é isso que desejamos possibilitar aos nossos estudantes: fomentar essa formação a partir do estudo literário.

Ondjaki é um artista muito diverso. Romancista, contista, poeta, cursou teatro amador e fez especialização em teatro profissional, dedicou-se, por um tempo, à pintura, com exposições de artes plásticas em Angola e no Brasil, atuou como diretor e roteirista do documentário “Oxalá cresçam pitangas — histórias de Luanda” (2006), em parceria com o diretor angolano Kiluange Liberdade, escreveu peças de teatro e novela, além do gosto pela escrita de literatura infanto-juvenil. Ademais, é licenciado em Sociologia e fez doutoramento em estudos africanos, na Itália, e ainda é membro da União dos Escritores Angolanos. Ondjaki está entre os principais nomes da geração contemporânea de escritores angolanos, e em 2012, foi considerado, pelo jornal britânico *The Guardian*, um dos cinco melhores escritores africanos. (Mello, 2009).

Aos 48 anos, Ondjaki coleciona uma lista de prêmios por suas obras, que cruzaram as fronteiras do continente africano, sendo traduzidas para outros dez idiomas. As premiações começaram a chegar já no ano de sua estreia como escritor, dentre as quais, destacamos: Menção Honrosa no prêmio Antônio Jacinto (Angola, 2000), Prêmio Sagrada Esperança (Angola, 2004), Prêmio Antônio Paulouro (Portugal, 2005), Grande Prêmio APE (Portugal, 2007), Prêmio FNLIJ 2010 “literatura em Língua Portuguesa” e Prêmio Jabuti, categoria ‘juvenil’ (Brasil, 2010), Prêmio José Saramago (Portugal, 2013), Prêmio Littérature-Monde (França, 2016) e Prêmio Vergílio Ferreira (Portugal, 2023).

Nas obras do premiado escritor, é perceptível uma nova perspectiva, um novo olhar para o seu país, com uma clara predileção por sua cidade natal — a capital Luanda será escolhida em muitas de suas obras como cena narrativa da sua escrita, como ele mesmo afirma: “Eu escrevo muito sobre Luanda. Eu penso muito a cidade, em duas vertentes: uma Luanda mais contemporânea, 2000, 2004, 2010; e uma Luanda dos anos 80, especificamente os anos 80, até 91” (Ondjaki 2010).

O autor observa, ainda, que “Luanda é uma cidade cheia de histórias. Acho que Luanda é de facto uma cidade de histórias, uma cidade onde normalmente a própria realidade escreve melhor que os escritores” (Ondjaki, 2012). O encanto pela cidade é notado, também, na escolha de títulos, como é o caso de “O homem mais magro de

Luanda”, título de um dos contos do livro *Os da minha rua e seus contos* (Ondjaki 2021, p. 53), e em fragmentos ao longo dos textos: “Foi bonito: adormeci, em Luanda, a sonhar a noite toda com a província de Benguela” (Ondjaki, 2021, p.71); “[...] era até raro em Luanda naquele tempo fazer uma ventania daquelas [...]” (Ondjaki ,2021, p. 137).

A produção literária de Ondjaki se apresenta em um formato distinto do que vinha sendo produzido em Angola, já bem desvinculada do processo de Independência do país. Como já dito anteriormente, a geração pós-Independência aponta para um novo caminho e o texto de Ondjaki exprime um caráter singular e original nesse contexto. O autor deseja manifestar esse novo tempo do seu país sob uma perspectiva otimista e reflexiva, com o olhar voltado para o futuro, mas sem negar ou desprezar o passado que é parte da história. Ele é categórico quando se refere à predisposição que tem ao escrever sobre Angola e Luanda: “[...] pessoalmente, não posso falar pelos outros, a minha tendência é escrever sobre coisas positivas. Posso me referir a alguns aspectos ‘menos bons’, mas a minha tendência é dar relevo aos aspectos positivos da sociedade angolana” (Mello, 2009). Nessa mesma perspectiva, o autor falou ao programa *Roda Viva da TV Cultura*, em 2007:

Não tenho outro remédio que não ser otimista, não vejo outro caminho, e nem sempre direi a verdade sobre aquilo que estou a sentir sobre o decurso da humanidade ou do país, nem sempre. Porque acho que há coisas que é preciso fazermos independentemente das nossas desilusões ou dos nossos medos, mas não tenho outro caminho que não ser otimista, trabalhador, empreendedor (Ondjaki, 2007a).

Outro aspecto interessante para observar na produção desse escritor é a presença da temática da infância e o traço autobiográfico em suas narrativas (situação também observada em alguns textos de Honwana). O autor deixa registrado essa face de sua escrita na apresentação de seu livro *Bom dia camaradas*, publicado, pela primeira vez, em 2001:

Infância é um antigamente que sempre volta. Este livro é muito isso: busca e exposição dos momentos, dos cheiros e das pessoas que fazem parte do meu antigamente, uma época em que Angola e os luandenses formavam um universo diferente, peculiar. Tudo isso contado pela voz da criança que fui; tudo isto embebido na ambiência dos anos 80 [...] esta estória ficcionada, sendo também parte da minha história, devolveu-me memórias carinhosas. Permitiu-me fixar, em livro, um mundo que já é passado. Um mundo que me aconteceu e que, hoje, é um sonho saboroso de lembrar. (Ondjaki, 2006).

Esses aspectos permearão muitos textos do autor: o recordar dos tempos

de outrora em Luanda, da convivência familiar, dos acontecimentos na escola, das brincadeiras de criança, das festas de carnaval, dos namoricos e amizades da infância, como podemos constatar em fragmento do conto *Nós choramos pelo cão tihoso*: “Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta” (Ondjaki, 2021, p. 132-133). Todas essas recordações se apresentam repletas de poesia, sensibilidade e memórias afetivas, em narrativas com personagens reais ficcionalizados, como é o caso do narrador personagem dos contos da obra *Os da minha rua* que, por “coincidência literária”, se chama Ndalú, como o nome civil do autor, personagem este que já havia protagonizado outro livro seu. O conto *Nós choramos e pelo cão tihoso* é um dos 22 contos do livro *Os da minha rua*, de Ondjaki, cuja primeira publicação ocorreu em 2007 pelas editoras Caminho (Portugal) e Língua Geral — Coleção Ponta de Lança (Brasil). Um dos livros mais conhecidos e premiados do autor, conquistou duas premiações já no ano de publicação e uma indicação como finalista, em 2008, ao Prêmio Portugal Telecom. A obra tem como cenário a capital Luanda e contempla histórias que rememoram à infância do autor (período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990). A infância aparece figurativizada de forma metonímica na capa do livro, que traz a imagem de uma das pernas de duas crianças, calçadas com sapatos bem empoeirados, como se, depois de um longo dia de travessuras, estivessem sentadas em um muro a observar algo, ou a descansar, como posteriormente fica constatado em uma cena descrita em um dos seus contos. “Estávamos sentados no muro. Era nosso hábito fazer assim uma pausa de ver aquela tanta gente sair contente” (Ondjaki, 2021, p. 79).

Figura 8 – Capa do livro Os da minha rua da Editora Língua Geral



Fonte: Disponível em: <https://www.agenciadifusao.com.br/livro-os-da-minha-rua-de-ondjaki/>. Acesso em: 21 dez. 2024

Os textos que compõem essa obra, embora não tragam como centralidade temática as guerras ou a colonização, apresentam a presença sutil dos problemas e contradições de uma nação pós-Independência, pois a vida em Angola traz as marcas desses períodos e é o eco desses acontecimentos que o autor escolhe não esconder, como, por exemplo: as dificuldades vividas pela população, a ausência de alimentos em algumas famílias, a infraestrutura precária da cidade, a presença dos soviéticos e dos professores cubanos: “Ali, mesmo em frente à casa da avó Nhé, havia muita poeira dos caminhões com trabalhadores soviéticos. Todos saíam do trabalho com fatos azuis e capacetes amarelos. Eram as obras do mausoléu que estavam a construir para o camarada presidente Neto” (Ondjaki, 2021, p. 79).

A prosa de Ondjaki revela, também, traços dos costumes, da linguagem, da culinária (como o doce de amendoim de origem angolana chamado *paracuca*), da geografia (apresentando, por exemplo, o *cacimbo*, condição climática presente no nordeste de Angola na estação seca) e demais peculiaridades da sociedade luandense desse período, o que nos permite conhecer a diversidade de uma nação tão distante geograficamente da nossa, mas com algumas aproximações significativas, como a Língua Portuguesa, o gosto pela música e telenovelas brasileiras. Dessa forma, o escritor demonstra um intercâmbio cultural existente entre Brasil e Angola, revelando, em alguns contos, como a arte brasileira era consumida em Luanda nas décadas de 1980 e 1990, como, por exemplo, a música de Roberto Carlos ouvida pela família de

Ndalu no rádio do carro e na casa da tia Rosa, ou as novelas *Roque Santeiro* e *O Bem-Amado* assistidas por alguns personagens: “Passava lá as tardes com as filhas dela a ouvir os discos do Roberto Carlos. Ela era minha madrinha, mas para mim sempre foi a ‘tia Rosa’” (Ondjaki, 2021, p. 95); “Fiquei com inveja dos filhos do Lima, que todos os dias iam ver cores naquela televisão a cores: a telenovela *Bem-amado* com o Odorico e o Zeca Diabo [...]” (Ondjaki, 2021, p. 26).

Outra observação a ser feita é que quase todos os contos dessa obra são iniciados por uma dedicatória ou homenagem a alguém que, ao longo da narrativa, conheceremos, conferindo expectativa e curiosidade ao leitor. No caso do conto *Nós choramos pelo cão tnhoso*, a dedicatória e homenagem são dirigidas “para Isaura, Luís B. Honwana”, respectivamente, personagem e autor.

O conto de Ondjaki, também narrado sob a perspectiva de uma criança — o menino Ndalu, apelidado de Jacó —, apresenta uma história que se passa no ano de 1990, e tem como cenário a escola Mutu Ya Kevela, em Luanda, na turma dois, oitava classe, na aula de português. O texto vai recuperar a figura do cão tnhoso, quando, em sua rotina escolar, a professora escolhe alguns alunos para fazer a leitura vozeada de um texto muito conhecido em Luanda, o conto moçambicano *Nós matamos o cão tnhoso*. E é nesse momento que o conflito se impõe, pois Jacó, por já ter lido o texto dois anos antes, sabia exatamente “que aquele texto era duro de ler”. Essa angústia se torna mais evidente à medida que o narrador reconhece que, agora, ele está mais amadurecido e é capaz de compreender melhor o texto: “[...], mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalham uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa [...] nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa” (Ondjaki, 2021, p. 131-133). Essa sensação pesarosa é compartilhada por toda a turma, inclusive, pela professora.

Jacó, dessa vez, consegue até refletir e justificar os seus sentimentos, estabelecendo uma comparação entre o grupo de estudantes no conto moçambicano e o grupo de estudantes de sua turma, escolhidos para ler o texto:

[...] comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tnhoso com tiros de pressão de ar era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto [...] foi isso que pensei em minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tnhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar de rir do Ginho, que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tnhoso (Ondjaki, 2021, p.133).

Ao Jacó, foi destinada a leitura da parte mais dolorida do conto, a morte violenta do cão. Além do mais, a situação lhe parecia mais desafiadora porque: “Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes [...] e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido” (Ondjaki, 2021, p. 133-136).

A tensão da narrativa se desenvolve na mesma proporção em que o sentimento de tristeza e impotência dos leitores e expectadores vão crescendo a cada parte do conto que era lida e se tornava mais próximo o desfecho trágico e inevitável da morte do Tinhoso. A essa altura, alguns “fungavam do nariz”, as meninas já estavam com os “olhos molhados”: “A Aina e a Rafaela, que eram muito branquinhas, estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também” (Ondjaki, 2021, p.134). A atmosfera da sala foi se transformando. No início, o clima era leve e os estudantes até sorriam e competiam para saber quem lia mais rápido, brincavam de alcunhar os colegas, afinal, naquela sala, todos tinham um apelido, com exceção da camarada professora que era bem “porreira”. Mas, depois, o clima torna-se tenso, havia um medo de ler o próximo parágrafo, havia também um silêncio estranho e a impressão que alguém entraria a qualquer momento pela porta da sala e dispararia uma pressão de ar, até “o céu ficou carregado de nuvens escurecidas” (Ondjaki, 2021, p.134).

6.4 Diálogos Intertextuais

A máxima “Na natureza, nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”, atribuída ao químico francês Antoine Laurent Lavoisier, sintetiza o princípio de uma lei que explica que as substâncias químicas não se perdem quando reagem, mas são transformadas em outras substâncias, ou seja, os elementos permanecem, só que em forma diferente. Essa máxima pode, também, ilustrar o contexto que molda o fenômeno da intertextualidade, termo cunhado para o estudo da Literatura, por Julia Kristeva, semiótica francesa que, apoiada na noção bakhtiniana de dialogismo, afirma que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (Kristeva, 1979, p. 68).

Sob essa ótica, as produções textuais são resultado da absorção e transformação de outros textos que os antecederam e os influenciaram, pois é fato que, desde que nascemos, estamos sob a influência de vários discursos que vão nos moldando, forjando nossos pensamentos e ideologias. Sendo assim, na esteira de

Lavoisier, Bakhtin e Kristeva, é possível aplicar esse entendimento ao que acontece com os autores e suas produções textuais, que, involuntária ou propositadamente, deixam refletir, em seus textos, os aprendizados, as marcas, as influências de tudo que viram, leram e experienciaram, dando aos mesmos esse caráter plural. Como a reação química explicitada por Lavoisier, na qual, a partir de uma relação entre dois distintos, surge um novo com elementos composicionais dos dois, cada novo texto é essa metáfora, da relação com outros textos, que “reagem” entre si. Nada se perde nessa “reação”, mas origina-se um novo texto com elementos implícitos e/ou explícitos de muitos outros textos.

É a partir dessa relação de interação dialógica entre textos que queremos traçar uma análise semiótica entre os contos africanos: *Nós matamos o cão tihoso*, do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana, e *Nós choramos pelo cão tihoso*, do autor angolano Ondjaki. Para isso, utilizamos alguns aportes do percurso gerativo de sentido.

Dessa forma, já no título, é possível reconhecer a intertextualidade explícita entre os dois contos, pois há uma afirmação que se refere a uma ação realizada por um sujeito do fazer dirigida a um mesmo sujeito de estado: matamos e choramos pelo cão tihoso. Outro aspecto intertextual que observamos é a escolha do ambiente escolar como cenário das narrativas e o olhar da criança no tocante à sua rotina nesse ambiente.

Como já mencionado no contexto histórico de produção das duas obras, ambas trazem, dentro das narrativas, aspectos da ação e das consequências do colonialismo português na África. Na primeira obra, temos como cenário Moçambique no período colonial, em pleno movimento nacionalista independentista encabeçado por intelectuais nativos, mestiços e assimilados. A narrativa deixa evidente o terror, a violência e a opressão do sistema colonial. Na segunda, temos como cenário Angola no período pós-Independência, e a narrativa explicita o cotidiano da sociedade luandense sob o olhar de uma criança, que revela, com discrição, as consequências deixadas pelo longo período colonial, uma nação que, mesmo em meio à guerra civil, tenta se reconstruir.

Ainda que as narrativas se passem em períodos históricos e territórios diferentes, é possível encontrar pontos de aproximação e distanciamento entre os textos. Iniciemos nossa análise pelo nível das estruturas fundamentais do percurso gerativo de sentido, e assim, estabelecemos as oposições semânticas que nos

ajudam a construir o sentido dos dois textos.

A atmosfera de violência é sentida em toda a obra, numa sequência que abarca quase todos os personagens. Já podemos constatar isso no título, com o verbo conjugado na primeira pessoa do plural /nós matamos / apontando para um estágio extremo da violência coletiva acontecida na narrativa — um assassinato, numa reprodução real do sistema truculento colonial. A hostilidade exercida sobre o cão por vários personagens, ao longo de toda narrativa, resulta no extermínio cruel e brutal do cão tihoso. Como é possível observar em alguns fragmentos do texto:

A Senhora Professora deu um grito para o Cão-Tinhoso ouvir bem: — Suca¹⁶ daqui!” (Honwana, 2017, p.17);

“— Todos são maus para o Cão-Tinhoso...” (Honwana, 2017, p.18);
 “Olhem rapazes, vocês pegam aí numa corda qualquer, procuram lá o cão e levam-no para o mato sem grandes alaridos e aí ferram-lhe uns tiritos nos cornos, que tal?” (Honwana, 2017, p.25);

“O cão já devia estar morto, mas eles continuaram a atirar.” (Honwana, 2017, p.46); “— Eu acertei-lhe no olho esquerdo quando o tipo ainda estava de pé. O focinho até lhe ficou todo para o lado com a força da bala. (Honwana, 2017, p.47).

Ao longo do conto, outros agentes da violência e, conseqüentemente, outros oprimidos são evidenciados. Na escola, a Senhora Professora exerce sua autoridade com violência verbal, ao referir-se, depreciativamente, aos estudantes com dificuldade de aprendizado; e violência física, quando desfere reguadas nos alunos, como constam nesses trechos: “Eu passei-lhe quase toda a prova, mas a Senhora Professora topou e deu-lhe 8 reguadas no rabo” (Honwana, 2017, p.14); “A Senhora Professora zangava-se por ela não saber nada e dar erros na cópia, e dizia-lhe que só não lhe dava reguadas porque sabia que ela não tinha tudo lá dentro da cabeça” (Honwana, 2017, p.15).

As crianças também fazem parte do ciclo violento que perpassa a narrativa, sendo operadores de agressão entre si. Entre elas, destaca-se o garoto Quim, com comportamento altamente violento e preconceituoso, que metia medo nos colegas:

Eu ia a responder, mas o Quim deu-me um beliscão. (Honwana, 2017, p.22);

¹⁶ Suca: expressão utilizada para expulsar alguém ou para exprimir reprovação ou rejeição. Sai daqui. (Honwana, 2017, p.17).

O Quim bateu-me na boca. (Honwana, 2017, p.25);

O Quim parou e virou-se para o Xangai: — Cornos tem o teu pai, estás a ouvir? Eu não deixo que um monhé abuse sem levar na cara! De mim ninguém se fica a rir... E se ladras mais também comes no focinho... Tu ou qualquer outro! Vocês todos estão a ouvir? (Honwana, 2017, p.33).

O *bullying* também estava presente no ambiente escolar. A personagem Isaura, a mais velha da turma e a única que tentava proteger o cão, era introspectiva, distraída e tinha dificuldade de aprendizagem. Era ela isolada das brincadeiras das outras crianças que, constantemente, a chamavam de parva e maluca, como podemos constatar em algumas passagens da narrativa:

A Isaura era a única que gostava do Cão-Tinhoso e passava o tempo todo com ele, a dar-lhe o lanche dela para ele comer e a fazer-lhe festinhas, mas a Isaura era maluquinha, todos sabiam disso. A Senhora Professora já tinha dito que ela não regulava lá muito bem e que o pai a havia de tirar da Escola pelo Natal. A Isaura não brincava com as outras meninas e era a mais velha da segunda classe [...]. Por isso, no intervalo, as outras meninas faziam uma roda com a Isaura no meio e punham-se a dançar e a cantar: «Isaura-Cão Tinhoso, Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso, Isaura- Cão Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso». A Isaura parecia que não ouvia e ficava com aquela cara de parva, a olhar para todos os lados à procura de não sei quê, como dizia a Senhora Professora (Howana, 2017, p. 15).

Ginho e “os muleques do Costa” sofriam preconceito racial e linguístico. Por serem negros e de origem africana, não dominavam o português falado pelos meninos da malta, crianças brancas, possivelmente, filhos de europeus. Vejamos isso em alguns diálogos entre Quim, Ginho, a malta e os “muleques do Costa”:

Perguntei ao Quim como é que o Doutor da Veterinária havia de matar o Cão-Tinhoso, e ele disse-me: «Um cão mata-se com antibióticos». Eu perguntei-lhe o que era isso de antibióticos e ele zangou-se e disse: «Ó seu burro!». E depois de se calar um bocado e continuar a fazer o desenho, voltou a falar, mas já sem estar zangado: «Meu Deus, quem é que te manda ser tão besta? E quem é que me manda ter tanta paciência para te aturar. E que ainda por cima não sei em que língua é que te hei-de falar porque não percebes nada de português, chiça?! (Honwana, 2017, p. 22);

Quando chegámos ao matadouro os muleques do Costa vieram ver a malta a passar: — Onde vai jimininu? Leva xipingar, vai no caça? Mas aquele cão num prrêsta! — Fora daqui, negralhada! — Era o Quim. Os muleques julgaram que o Quim falava na brincadeira e não se mexeram, mas o Quim apontou-lhes a arma e repetiu: — Fora daqui, negralhada, fora daqui cabroadada escura! (Honwana, 2017, p. 29);

Já estava quase escuro e o Quim, do alto da pedra, disse para a malta: — Eh, malta, agora é que vai ser: Eh! Toucinho, desata a corda! Mas eu não era capaz de me mexer, todo envergonhado e com o pescoço a doer como não sei o quê. — Eh, malta, vocês nunca me viram a matar um preto? (Honwana, 2017, p. 35).

O conto figurativiza o retrato dessa sociedade fundada numa hierarquia arbitrária e opressora, que se reproduz como em um ciclo com vários personagens. A figura mais representativa da opressão colonial na obra é o Senhor Administrador, aquele que detém o poder, a dominação, a vontade e a força, diante do qual, todos devem se submeter, respeitar e obedecer.

É sob as ordens caprichosas do Senhor Administrador que o cão indefeso é sentenciado à morte. Para se impor como autoridade, até mesmo nos momentos de lazer, o administrador encarrega o Doutor da veterinária da função desprestigiada de matar um cão vadio, como uma punição pelo fato de Ihe ter vencido no jogo de cartas, deixando claro a todos quem manda e quem obedece. Oprimido e humilhado pelo mandado do administrador, o veterinário reproduz opressão, incumbindo essa missão ao seu subordinado, o Senhor Duarte, pois, independentemente de sua vontade, a ordem do administrador deve ser cumprida. Assim, o Senhor Duarte, sem querer exercer função tão desmerecida, mas também oprimido pela autoridade de seu patrão, manipula os garotos da malta a realizarem o mandato das autoridades às quais ele é assujeitado. E esse ciclo opressor irradia até nas relações entre as crianças, pois o Quim, personagem que exerce a liderança entre os garotos da malta, encarrega Ginho, sob o regime da manipulação por intimidação, ameaçando o garoto, de providenciar a corda para amarrar o cão e disparar o primeiro tiro no Tinhoso. Como podemos constatar, respectivamente, com fragmentos do texto:

O Doutor da Veterinária ainda se estava a rir por Ihe ter dado a limpa-quatro-bolas e ele acabou com aquilo de uma vez. (Honwana, 2017, p.20);

O Doutor da Veterinária se calhar não tinha vontade nenhuma de matar o Cão- Tinhoso, mas como é que ele havia de fazer, coitado, se foi o Senhor Administrador que mandou? (Honwana, 2017, p.22);

[...] o Doutor mandou-me dar cabo de um cão, aquele, vocês conhecem-no"? [...], mas eu nem me afligi porque pensei cá para comigo — que diabo, os rapazes estão sem fazer peva¹⁷ e é para as ocasiões que a gente conta com os amigos — e pensei logo em vocês, porque já se vê, vocês até devem gostar de mandar uns tiritos, hem? (Honwana, 2017, p. 25);

"Depois virou-se para mim: — Toucinho, tu trazes aquela corda que tens na tua casa debaixo do canhueiro¹⁸." (Honwana, 2017, p. 27);

“— Quim, eu não quero dar o primeiro tiro... (Eles queriam que eu desse

¹⁷ Peva (sem fazer peva): sem fazer nada (Honwana, 2017, p. 25).

¹⁸ Canhueiro: árvore que se encontra no sul de Moçambique e que dá um fruto chamado canhu, com o qual se faz um fermentado. (Honwana, 2017, p. 27).

o primeiro tiro) [...] — Isso são desculpas, isso são desculpas... Tu não és macho, como a gente... Maricas! Não tens vergonha? Dá lá o tiro, anda...” (Honwana, 2017, p.37).

A Senhora Professora também não deixa de representar uma figura opressora e autoritária, uma vez que ameaça, intimida e subjuga as crianças, as quais, diante de sua presença, a temem, inclusive tinham que ficar de pé quando ela passava:

Estava sentado nas escadas da Escola, mesmo em frente ao portão, a comer o lanche. Era o intervalo do lanche. A Senhora Professora estava a ler um livro e passeava pela varanda, indo até uma ponta, virando-se e vindo para a outra. Como ela passava por mim (ouvia os sapatos, cóc, cóc, cóc, no chão) eu estava para saber se me havia de levantar ou não quando ela passava, porque era chato levantar-me todas as vezes que ela passava por mim. De resto, era mesmo capaz de estar a pensar que eu não dava por ela, por estar de costas para o sítio por onde passeava, e não me perguntar depois, na aula, se os meus pais não me davam educação. (Honwana, 2017, p.16).

Cientes da violência constantemente imprimida pela professora, os estudantes eram submissos e obedientes aos seus abusos:

Era a Senhora Professora. — O que é que o Quim te estava a dizer? Sim, tu, Ginho, responde! [...] — Não queres dizer? Será preciso usar a régua no teu rabinho? [...] — Então toca a fazer o desenho e bico calado. Ficamos de bico calado a fazer o desenho. (Honwana, 2017, p.22-23);

— Viste?... Viste o que ela fez? [...] — Ela é má... É má... (Honwana, 2017, p.18).

No conto de Ondjaki, ao menos no nível mais superficial, a violência é de outra natureza, e ali, os agentes opressores são os próprios colegas. Podemos constatar isso na atitude do estudante Olavo, pois, mesmo quando a emoção, os sentimentos cresciam em todos dentro da sala de aula, à medida que o texto avançava e a saga do cachorro caminhava para seu desfecho cruel, Olavo, num comportamento opressor e autoritário, repreendia e intimidava os meninos que se sentiam tocados e emocionados pelo terror da narrativa, impedindo-os de chorar, ou de demonstrar algum tipo de sensibilidade, condicionando isso à sua masculinidade. Vejamos:

[...] o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco (Ondjaki, 2021, p. 135);

[...] os outros começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso

sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava. [...] Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “Quem chorar é maricas então!”, e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido (Ondjaki, 2021, p.134).

Na leitura dos contos, também chama nossa atenção a divergente característica atribuída à personagem professora. No texto de Honwana, como já mencionado e exemplificado, a figura da professora é violenta e opressora, malquistada pelos alunos e identificada como “Senhora Professora”; já em Ondjaki, a professora é complacente, benevolente e compreensiva, respeitada e obedecida não pelo medo, mas porque representava uma autoridade carismática, atribuída, mas também conquistada e, ao contrário da professora de Ginho, a professora de Jacó era conhecida como “camarada professora”:

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. (Ondjaki, 2021, p.135); “Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso” (Ondjaki, 2021, p. 135-136).

Em todos esses excertos, fica evidente tanto a estima que os estudantes tinham pela professora como o comportamento benigno e prestimoso dessa personagem. O seu olhar compassivo e piedoso e sua presença ao lado de Jacó no momento mais difícil da leitura é comparado ao olhar e à presença da Isaura sobre o cão tihoso em seu momento de martírio.

Em síntese, a análise proposta entre os dois contos revela uma rica intertextualidade e um diálogo profundo sobre temas como violência, opressão e a formação da identidade africana em contextos coloniais e pós-coloniais. Ambas as obras, embora ambientadas em períodos e locais distintos, abordam a experiência da infância sob a sombra do colonialismo português na África, refletindo as marcas deixadas por esse passado nas relações sociais e nas dinâmicas escolares. A intertextualidade se manifesta não apenas nos títulos, mas, também, nas estruturas narrativas e nos personagens, que apesar de suas diferenças, compartilham experiências de opressão e violência.

No conto de Honwana, a violência é explícita e brutal, refletindo a opressão do sistema colonial. Os personagens, especialmente as crianças, são moldados por um ambiente hostil, onde a violência é uma constante, tanto nas relações entre alunos quanto na figura da professora, que exerce sua autoridade de forma opressiva. A narrativa é permeada por uma atmosfera de medo e submissão. A figura do cão se torna um símbolo da crueldade e da desumanização.

Por outro lado, o conto de Ondjaki apresenta uma abordagem mais sutil da violência, que se manifesta através da pressão social e da repressão emocional. A figura do Olavo, que intimida os colegas a não chorarem, exemplifica como a masculinidade é construída em torno da negação de sentimentos, refletindo uma continuidade das opressões do passado, mas em contexto pós-Independência. A “camarada professora”, em contraste com a figura opressora da professora de Honwana, representa uma autoridade que é respeitada e admirada, mostrando uma possível evolução nas relações educacionais e sociais como um todo, como esperava as nações que se tornaram independentes e eram submetidas a uma liberdade cerceada.

A análise das oposições semânticas, como violência vs. complacência e opressão vs. liberdade, permite perceber como cada texto constrói suas narrativas em torno dessas tensões. Enquanto Honwana enfatiza a brutalidade e a opressão, Ondjaki explora a luta interna dos personagens para se conformar às expectativas sociais, revelando a complexidade das experiências infantis em contexto de transformação social.

Em suma, a intertextualidade entre os contos não apenas enriquece a leitura, mas, também, oferece uma reflexão profunda sobre as consequências do colonialismo e as formas como ele molda as identidades e as relações sociais nas sociedades africanas contemporâneas. Através dessa análise, podemos entender que, assim como na química, onde nada se perde, mas tudo se transforma, a Literatura também se alimenta de influências passadas, criando novos significados e diálogos entre textos e contextos.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos que esta dissertação teve como escopo apresentar propostas de leitura da Literatura ancoradas na Semiótica Discursiva, teoria que se dedica à análise da significação e à construção do sentido. Nosso foco esteve na formação de leitores literários e na mediação da leitura no ambiente escolar. Para isso, foram sugeridas atividades didáticas que priorizaram a leitura de contos africanos de Língua Portuguesa, direcionadas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Selecionamos dois contos africanos que estabelecem uma clara relação de natureza intertextual, não só pelo título, mas também pelas estruturas narrativas e pelos personagens, que apesar de suas diferenças, compartilham experiências de opressão e violência, São eles: *Nós matamos o cão tihoso*, do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana, e *Nós choramos pelo cão tihoso*, do autor angolano Ondjaki. Esse estudo firmou-se, também, no propósito de oportunizar aos estudantes, para além do exercício literário, o contato com aspectos históricos, geográficos, culturais de outras nações que têm familiaridade com a nossa, inclusive, no uso da língua.

A análise proposta entre os dois contos revelou uma rica intertextualidade e um diálogo profundo sobre temas como violência, opressão e a formação da identidade africana em contextos coloniais e pós-coloniais. Ambas as obras, embora ambientadas em períodos e locais distintos, abordam a experiência da infância sob a sombra do colonialismo português em África, refletindo as marcas deixadas por esse passado nas relações sociais e nas dinâmicas escolares.

Optamos pela semiótica discursiva por se tratar de uma metodologia que leva em conta a leitura do texto a partir de níveis de análise, o que fornece subsídios para um trabalho adequado de formação do leitor literário na Educação Básica. Fiorin (2000), fundamentado nessa teoria, afirma que essa análise “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (Fiorin, 2000, p. 17).

A pesquisa percorreu sobre a leitura literária e a formação do leitor, levando em conta os desafios para tornar efetivos tais processos no ensino de Literatura na Educação Básica, de modo a favorecer, por um lado, a valorização dessa área do conhecimento (já tão sucateada na educação nacional) e apontar, junto aos

estudantes, caminhos de ressignificação da própria realidade. Lançamos, também, um olhar sobre o “Conto”, explorando tanto as peculiaridades de tal gênero literário em relação aos outros quanto a viabilidade de um trabalho com o mesmo em sala de aula, para fomentar o interesse dos estudantes pela leitura literária. Ao final, procedemos à análise dos contos propriamente dita, assim como a aplicação desse caminho analítico na organização de uma proposta pedagógica que foi sistematizada em um Caderno Pedagógico.

Este trabalho é fruto de nossas experiências pedagógicas em uma turma de 9º ano do Colégio Estadual Guilherme Dourado, em Araguaína/TO, e reflete um processo de prática e reflexão que visa a aprimorar as propostas educacionais. Apesar de desenvolvermos a intervenção na turma na qual lecionamos, o trabalho aqui apresentado não apresentou dados dessa intervenção propriamente dita, considerando a Resolução do PROFLETRAS n.º 002/2022, que possibilitou que as dissertações tenham caráter propositivo. Mesmo assim, é importante externar o quão satisfatório foi perceber o amadurecimento dos estudantes ao longo desse percurso, como ia crescendo a curiosidade deles a cada etapa realizada, como muitos iam se permitindo participar à medida que eram surpreendidos pela metodologia, com o trabalho interdisciplinar e intertextual.

Quanto aprendizado, partilhas simples e sinceras foram sendo construídas ao longo desse percurso como, por exemplo: não saberem que a Língua Portuguesa é falada em tantos países; não conhecerem quase nada sobre os países africanos; descobrirem curiosidades interessantes próprias desses países (como o palanca-negra-gigante, espécie rara de antílope considerado como símbolo nacional de Angola, que passou a denominar a seleção de futebol angolana de “palancas-negras”; a galinha-d’angola, ave originária da África trazida para o Brasil); perceberem que, apesar de Angola, Moçambique e Brasil terem o português como língua oficial, existe uma diversidade de palavras próprias do vocabulário angolano e moçambicano (malta, cagufa, suca, peva...); se identificarem com personagens e situações presentes nos contos (*bullying* e racismo no ambiente escolar); conhecerem a história de autores contemporâneos vivos; esboçarem sentimentos e sensações variadas ao lerem as narrativas, como incômodo, tristeza, angústia. Essas são algumas das muitas experiências, aprendizados e entendimentos alcançados com esta pesquisa.

Além do mais, ao longo de nossa trajetória empreendida nesta dissertação, na busca de alcançar alternativas que possam colaborar com a formação de leitores

de Literatura na Educação Básica a partir do estudo dos contos africanos propostos, conseguimos notar que, apesar do pouco espaço destinado ao estudo literário em nossas escolas públicas, é possível, sim, realizar trabalhos frutuosos com a Literatura em nossas salas de aulas, mas é necessário investimento coletivo (unidade escolar e docentes) em ações que incentivem e promovam, de forma mais rotineira, esse exercício, despertando nos estudantes o desejo de iniciar e avançar em um percurso literário autônomo e maduro, auxiliando e contribuindo, conseqüentemente, com a sua proficiência leitora e interpretativa.

Outrossim, o aprofundamento teórico e a investigação prática que realizamos ao longo da pesquisa teve impacto direto em nossa prática docente, promovendo transformação e aprimoramento na técnica e metodologia do exercício de ensinar. Nesse contexto, reforçamos a importância dos estudos da teoria semiótica discursiva, que se mostram essenciais para o nosso crescimento profissional na área de linguagem na Educação Básica, consolidando uma prática pedagógica mais consciente, inovadora e eficaz.

Em síntese, esta pesquisa reafirma a viabilidade e a importância de promover a leitura literária na Educação Básica, mesmo diante das limitações de espaço e recursos nas escolas públicas. Ao trabalhar com contos africanos, conseguimos não apenas despertar o interesse dos estudantes pela Literatura, mas também ampliar seu conhecimento sobre culturas, histórias e realidades de outros países, promovendo uma formação mais crítica e intercultural. A aplicação da Semiótica Discursiva como metodologia revelou-se fundamental para aprofundar a análise dos textos e aprimorar nossa prática pedagógica, contribuindo para a formação de leitores mais autônomos, críticos e engajados. Assim, fica claro que, com investimento coletivo, criatividade e reflexão contínua, é possível transformar o ensino de Literatura, valorizando essa área tão essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais consciente e plural.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

AFOLABI, Niyi. **Golden Cage: Regeneration in Lusophone African Literature and Culture**. Janeiro de 1999. Africa World Pr.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Entrelaçamentos discursivos na literatura angolana do pós-Independência: histórias, etnicidades e estética**. Belo Horizonte: Nandyala: 2014.

AMORIM, Cláudia. **Literaturas Africanas I**. volume 1. / Claudia Amorim, Christian Fischgold, Mayara Matos. – Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.

AMORIM, Claudia; FISCHGOLD, Christian; TRINDADE JUNIOR, João Olinto; MATOS, Mayara. (2018). **Literaturas Africanas I**. Volume 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.

ANDRADE, Mário. Contos e contistas (13/09/1938). In: ANDRADE, Mário. **O empalhador de passarinho**. 3. ed. São Paulo, Martins; Brasília-INL, 1972.

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

ARAÚJO, Maria José Fernandes da Silva. Práticas literárias na escola a partir do gênero conto. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 11, n. 18, 2º Semestre de 2015. ISSN 1807-5193.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ASSIS JÚNIOR, António de. **O segredo da morta**. Lisboa: Edições 70, 1979.
BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Esthétique de la creation verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ergantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa. de. Publicidade e figurativização. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 48, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4294>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, USP, v. 15, n. 2, p. 1-18, 2019.

BAYARD, Pierre. **Qui a tué Roger Acroyd?** Paris: Minuit, 1998.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária.** Tradução do Grupo Casa. Bauru – SP: Edusc, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral.** Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Editora da USP, 1976.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 1).

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação.** São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 4º Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul. 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** T.A. Queiroz/Plubifolha, 8ª edição, São Paulo, 2000.

CAPELLO, Cláudia; COELHO, Ligia; FERNANDEZ, Marcela; CABRAL, Márcia. **Literatura na formação do leitor.** v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

CHABAL, Patrick. **Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade.** Lisboa: Ed.Vega, 1994.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários.** São Paulo Ateliê Editorial, 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni. 1. Ed. São Paulo, Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto,

2014. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo, Contexto, 2021. COUTO, Mia. **Raíz de Orvalho e outros poemas**. 3. Ed. Portugal: Caminho, 2009.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ERVEDOSA, Carlos. **A literatura angolana**. 2. ed. Lisboa: União das Cidades Capitais da Língua Portuguesa, 2015.

ERVEDOSA, Carlos. **Cartas do Tarrafal. Luandino**. José Luandino Vieira e a sua obra (Estudos. Testemunhos. Entrevista). Lisboa: Edições 70, 1980, p. 83-103.

EVERDOSA, Carlos. **Roteiro da Literatura Angolana**. 3. Ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Manuel. Dependência e individualidade nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS DE LITERATURA PORTUGUESA, 7., 1979, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 1979. p. 39-47.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FERREIRA, Manuel. **No Reino de Caliban**. Amadora, Portugal: Plátano, 1988. V. II.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

FIORIN, José Luiz. José Luiz Fiorin, semiótica e paixão. **Revista Eutomia**, UFPE, v. 1, n. 2, p. 58-67, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. Intertextualidade e Interdiscursividade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 161-193.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia de leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000. FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FLOCH, Jean-Marie. **Semiótica I**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FONTANILLE, Jacques. Médias, régimes de croyance et formes de vie. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (org.). **As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 131-156.

FRAZÃO, Dilma– Mia Couto [em linha]. [Consult. 04 junho 2024] Disponível em: <https://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-epremiacoes/>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FUKS, J. **Adeus à crônica: sobre o fim silencioso e tímido de um gênero literário**. UOL, 05/08/2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2023/08/05/adeus-a-cronica-sobre-o-fim-silencioso-e-timido-de-um-genero-literario.htm>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. 2 ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. **Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques (EHESS)** - Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, 1979. p. 3 – 8.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. Petit Bodiel et les autres contes de la savane. In: KPOHOLO, Sanakon F. Fidèle. Contos africanos e saberes geográficos: reflexões a partir da educação tradicional africana. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. Em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 702-76, mai./ago., 2022.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão Tinhoso**. 1 ed. Lourenço Marques: Sociedade de Imprensa de Moçambique, 1964.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão-tinhoso**. Coleção Prosa. Edição comemorativa de acordo com a 1ª edição. Maputo: Alcance, junho de 2014.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o Cão Tinhoso**. São Paulo: Kapulana, 2017. Série Vozes da África.

HONWANA, Luís Bernardo. Nós matamos o cão Tinhoso! — leitura para o vestibular da FUVEST. **Kapulana**, 24 nov.2023 Disponível em:

<https://www.kapulana.com.br/nos-matamos-o-cao-tinhoso-de-luis-bernardo-honwana-leitura-para-o-vestibular-da-fuvest/>.

Acesso em: 10 jul. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

JORGE, Manuel. Nação, identidade e unidade nacional em Angola. **Latitudes: Cahiers Lusophones**, France, p. 3-10, 2006.

KACZOROWSKI, Jacqueline, & FUJISAWA, Mariana. Literatura e Sociedade em Moçambique: Breve Panorama Histórico. **Revista Cadernos Ceru**, Volume 27, Número 2, dezembro de 2016.

KIYOMURA, Leila. Nós Matamos o Cão Tinhoso! – Uma história sobre a injustiça social: O escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana reúne no livro contos que abordam as opressões e os preconceitos da colonização portuguesa. **Jornal da USP**, 08 nov. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/nos-matamos-o-cao-tinhoso-uma-historia-sobre-a-injustica-social/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: (Ed.). **História geral da África: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. 1. p. XXXI-LVII.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LANDOWSKI, Eric. Para uma abordagem socio-semiótica da literatura. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. **Significação**, São Paulo, n. 11/12, p. 31-32, set. 1996.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Galáxia**, n. 2, p. 17-56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. Tradução de Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: CPS, Estação das Letras e Cores, 2014.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. **Revista Entre Letras (Araguaína)**, v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016.

LARANJEIRA, Pires. **De letra em riste**. Porto: Afrontamento, 1992.

LARANJEIRA, Pires. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LOPO, Júlio de Castro. **Jornalismo de Angola – Subsídios para a sua história**. Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola, 1964.

LOUSADA, Abílio Pires, OLIVEIRA, Humberto Nuno – António Agostinho Neto. **Revista Portuguesa de História Militar** - Dossier: Início da Guerra de África 1961-1965. [Em linha]. Ano I, nº 1 (2021). [Consultado em ...], <https://doi.org/10.56092/OGSW2107>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MACHADO, Carolina Bezerra. A construção de personagens nos romances de Pepetela e a imaginação da nação angolana. **Afro-Ásia**, 2020.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: O viajante, a torre e a traça**. 1ª Ed. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MATA, Inocência. **A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões**. Luanda/Angola: Editorial Nzila, 2007.

MELO, Márcio Araújo; SILVA, Luiza Helena Oliveira. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Porto Alegre. n. 35, p. 63-75. 2018.

MELLO, Ramon. **Ondjaki e a oralidade africana**. Saraiva. 23 jul. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0cTQ52tleN8>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MENDOÇA, Fátima. **Literatura moçambicana: as dobras da escrita**. Maputo: Ndjira, 2011. MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu: 1800-1900**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Jurema José de. As literaturas africanas e o jornalismo no período colonial. O Marrare. Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da UERJ. Rio de Janeiro. Instituto de Letras/UERJ, volume 8, ano 2008. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero8/pdfs/jurema.pdf>. Acesso em 5 jul.2025.

ONDJAKI. **Bom dia camaradas**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

ONDJAKI: Jogo de Ideias. 2010. Entrevista ao programa **Jogo de Ideias**. Disponível em: <http://portale.icnetworks.org/ondjaki-forum-das-letras-2010>. Acesso em: 20 set. 2024.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2021.

PAN-AFRICANISMO [verbete]. In: WIKIPÉDIA, **a enciclopédia livre**. 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pan-africanismo>. Acesso em: 6 jan. 2024.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**.

Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PEPETELA, Arthur Pestana. **A geração da utopia**. São Paulo: Leya, 2013.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jahn. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 2006.

PINTO, Ricardo. À Conversa com Ricardo Pinto: Ondjaki. **Entrevistas Exclusivas**. 28 jul. 2010. Disponível em: <https://conversacomricardopinto.blogspot.com/search?q=ondjaki>. Acesso em: 05 dez. 2024.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

QUEIROZ, Camila. Entrevista | Escritor Ondjaki conta sobre sua escrita, influências e relação com a Língua Portuguesa. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (UNILAB)**, 25 jul. 2016. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2016/07/25/entrevista-escritor-ondjaki-Conta-sobre-sua-escrita-influencias-e-relacao-com-a-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

REIS, Luiza de Maria. **O que é conto**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROSA, Victor da. Breve conversa com Ondjaki. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 6, 2006. ISSN: 1806-2555.

SALGADO, Maria Teresa. José Eduardo Agualusa: uma ponte entre Angola e o mundo. In SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa (org). **África e Brasil: letras em laços**. Rio de Janeiro: Editora Atlântica, 2000, p. 175-196.

SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias africanas: história e antologia**. São Paulo: Ática, 1985.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. **Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX: Moçambique**, v. 3, Rio de Janeiro: UFRJ/ UERJ, 1999.

SILVA, Luiza Helena Oliveira. Interações, leituras e sentidos em tempos de fake news: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. **Estudos Semióticos**, USP, v. 15, n.1, p. 31-45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/161838/158313>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; SILVA, Naiane Vieira dos Reis. Leituras e práticas de um objeto chamado livro: perspectivas semióticas. **Revista Porto das Letras**, v. 9, n. Especial, p. 9-28, 2023.

SILVA. Luiza Helena Oliveira. Formação do leitor na escola: questionamentos a partir da semiótica discursiva. In: PEREIRA PINTO, Francisco Neto; SILVA, Luiza Helena Oliveira da.; MELO, Márcio Araújo de; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires (Orgs.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021, p. 197 – 217.

SILVA, Luiza Helena Oliveira. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira da.; SOARES, Eliane P. M. (Org.).

Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental. Rio Branco: NEPAN, 2017, v. 1, p. 195-211.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUSA, Sílvia Maria de; TEIXEIRA, Lucia. Contribuições da semiótica às práticas de multiletramentos. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 46 – 62, 2019.

TERRA, Ernani. Leitura do texto literário. **Revista Metalinguagens.** São Paulo. v. 5, n. 1, p. 13-25. maio, 2018. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/423>. Acesso em: 13 set. 2024.

TERRA, Ernani. O conto na sala de aula. **Revista Metalinguagens.** São Paulo. v. 5, n. 2, p. 33-45. Jul, 2019. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/455/406>. Acesso em: 13 set. 2024.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Superintendência de Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Matriz de Recomposição: Ensino Fundamental Anos Finais.** Palmas, TO, 2022.

TOCANTINS. **Documento curricular de linguagens: língua portuguesa, língua inglesa, arte, educação física.** Tocantins: SEE, 2019. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/478047/>. Acesso em 02 set. 2022.

TORRÃO, Nazaré. Entrevista com Pepetela: Conduzida por Nazaré Torrão. **Língua-lugar: Literatura, História, Estudos Culturais**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 137 – 149, 2024. DOI: 10.34913/journals/lingua-lugar.2023.e1488. Disponível em: <https://oap.unige.ch/journals/lingua-lugar/article/view/1488>. Acesso em: 13 jul. 2025.

TRIGO, Salvato. **Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa.** Porto, Brasília Editora, 1977.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era.** 1ª ed. São Paulo: Contexto. 2019.

APÊNDICE

CADERNO PEDAGÓGICO LENDO CONTOS AFRICANOS



LENDO CONTOS AFRICANOS

CADERNO PEDAGÓGICO

CYNTHIA REGINA LEAL SOUSA

Araguaína/TO

2025

APRESENTAÇÃO

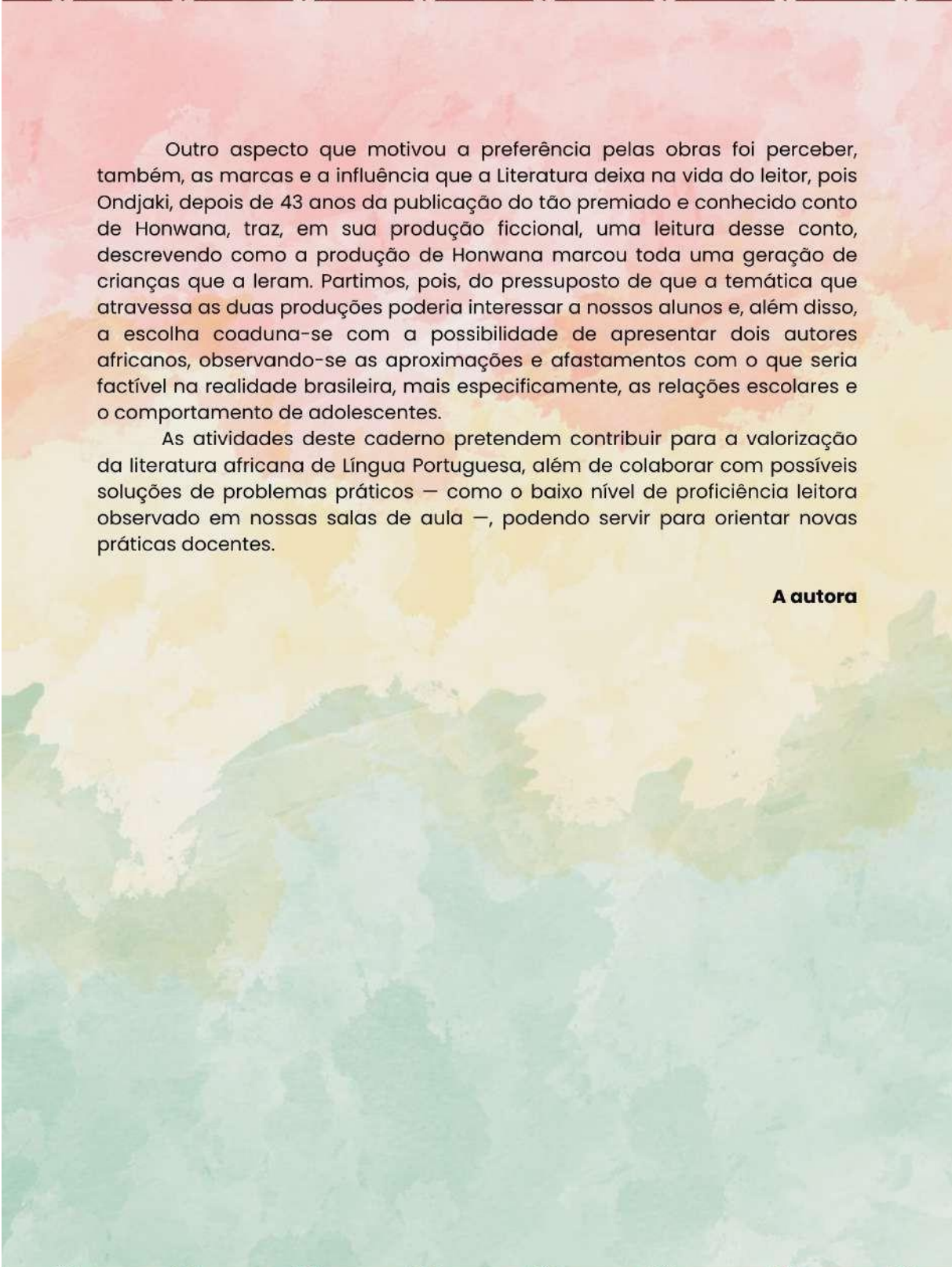

Caro/a colega professor/a,

Este caderno de atividades é o resultado da minha pesquisa de dissertação, que tem como título *Matamos e choramos pelo cão tihoso: contos africanos na formação de leitores de literatura na educação básica*. Sua finalidade é apresentar propostas de leitura da literatura, fundamentadas na semiótica discursiva – teoria que se ocupa da significação e da condição de construção e apreensão dos sentidos nos textos, fornecendo elementos que podem subsidiar projetos que visem à formação do leitor literário e à mediação da leitura no contexto escolar. Para alcançar tais objetivos, propomos uma sequência de ações didáticas que procura privilegiar a leitura de contos africanos de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Foram selecionados dois contos, que estabelecem, já pelo título, uma clara relação de natureza intertextual: *Nós matamos o cão tihoso* (1964), do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana; e *Nós choramos pelo cão tihoso* (2007), do escritor angolano Ondjaki. O livro de Honwana é obra basilar da literatura moderna moçambicana, uma das duas únicas produções ficcionais do período anticolonial. Desse modo, ele é considerado aquele que contém as primeiras escritas da “moçambicanidade”, expressão que se refere ao texto moçambicano escrito por africano. Segundo Patrick Chabal (1994), *Nós matamos o cão tihoso* foi o único livro de prosa ‘africano’ publicado em Moçambique, antes da independência.

O critério de seleção das obras levou em conta o gosto, o interesse e a curiosidade pela literatura africana de Língua Portuguesa, mas, também, firma-se no propósito de oportunizar aos estudantes, para além do exercício literário, o contato com aspectos históricos, geográficos, culturais de outras nações que têm familiaridade com a nossa, inclusive no uso da língua. A escolha fundamenta-se, também, naquilo que diz a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, nas escolas de Educação Básica no Brasil.


As razões pelas quais escolhemos, particularmente, esses dois contos se deram por se tratar de textos produzidos em épocas, países e por autores diferentes, mas que, claramente, conversam entre si e revelam aspectos e olhares ora distintos ora semelhantes da realidade e rotina escolar de crianças africanas no período colonial e pós-colonial, apresentando, ainda, um caráter testemunhal e memorialista.



Outro aspecto que motivou a preferência pelas obras foi perceber, também, as marcas e a influência que a Literatura deixa na vida do leitor, pois Ondjaki, depois de 43 anos da publicação do tão premiado e conhecido conto de Honwana, traz, em sua produção ficcional, uma leitura desse conto, descrevendo como a produção de Honwana marcou toda uma geração de crianças que a leram. Partimos, pois, do pressuposto de que a temática que atravessa as duas produções poderia interessar a nossos alunos e, além disso, a escolha coaduna-se com a possibilidade de apresentar dois autores africanos, observando-se as aproximações e afastamentos com o que seria factível na realidade brasileira, mais especificamente, as relações escolares e o comportamento de adolescentes.

As atividades deste caderno pretendem contribuir para a valorização da literatura africana de Língua Portuguesa, além de colaborar com possíveis soluções de problemas práticos – como o baixo nível de proficiência leitora observado em nossas salas de aula –, podendo servir para orientar novas práticas docentes.

A autora



INTRODUÇÃO

A leitura é capaz de retirar o indivíduo do estado passivo – de quem só assiste aos acontecimentos do mundo – e lhe inserir num contexto participativo – de quem é também peça necessária para o mover da engrenagem que faz o mundo girar. Na perspectiva semiótica, que fundamenta este trabalho, a leitura está intimamente condicionada à própria dimensão do sujeito no mundo, na medida em que é esse sujeito incumbido da tarefa de atribuir sentido aos textos, às práticas sociais, ao próprio mundo. Dessa forma, organizamos este caderno pedagógico em uma sequência de atividades para serem realizadas em 17 aulas, que visam, sob a mediação do(a) professor(a), incluir o estudante nesse contexto participativo de sujeito do fazer, que quer e pode ser capaz de ler e atribuir sentido ao que leu. Assim, este percurso tem início com as aulas introdutórias que, gradativamente, vão construindo ou recordando conceitos que auxiliarão o aluno na leitura e compreensão dos contos que serão lidos e analisados.

Vejamos como se estabelece essa ordem:

- Aula 1:** Conhecimento da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003;
- Aula 2:** Apresentação do livro *Nós matamos o cão tinoso*, que também dá nome ao conto, análise da capa e do título e leitura literária das primeiras páginas do conto;
- Aula 3:** Origem da Língua Portuguesa e países que a têm como língua oficial;
- Aula 4:** Estudo geográfico do continente africano;
- Aula 5:** Estudo historiográfico da colonização e descolonização do continente africano;
- Aula 6:** Construção do roteiro para o debate sobre o conto *Nós matamos o cão tinoso*;
- Aula 7:** Estudo historiográfico da colonização e descolonização de Moçambique e Angola;
- Aula 8:** Conhecimento do patrimônio cultural, material e imaterial de Moçambique;
- Aula 9:** Conhecimento da literatura moçambicana e da biografia do autor Luís Bernardo Honwana;
- Aula 10:** Debate sobre o conto *Nós matamos o cão tinoso*;

Aula 11: Apresentação do livro *Os da minha rua* e o conto *Nós choramos pelo cão tihoso*, com análise da capa e do título e leitura integral do conto;

Aula 12: Conhecendo o patrimônio cultural, material e imaterial de Angola;

Aula 13: Construção do roteiro para debate sobre o conto *Nós choramos pelo cão tihoso*;

Aula 14: Conhecimento da literatura angolana e da biografia do autor Ondjaki;

Aula 15: Debate sobre o conto *Nós choramos pelo cão tihoso*;

Aula 16: Elaboração do quadro comparativo entre os contos *Nós matamos o cão tihoso* e *Nós choramos pelo cão tihoso*;

Aula 17: Apresentação do quadro comparativo entre os contos *Nós matamos o cão tihoso* e *Nós choramos pelo cão tihoso*.





AULA 1

Atividade: Leitura e interpretação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, nas escolas de Educação Básica no Brasil.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: LEI



Link do texto de lei que será trabalhado na aula:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>

OBJETIVO: Reconhecer a importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreender o contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias, e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título, nome e data, ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput, parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação); e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias – como advérbios e locuções adverbiais –, de palavras que indicam generalidade – como alguns pronomes indefinidos – de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. O que são leis?
2. Para que as leis são criadas?
3. Como as leis são criadas?
4. Você sabia que existe uma lei que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, nas escolas de Educação Básica no Brasil?
5. Você conhece essa lei?
6. Você acredita ser importante o estudo dessa lei na escola?

Nessa aula, iremos conhecer um pouco sobre a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003

PARTE 2

- O(a) professor(a) distribuirá o texto da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e permitirá que os estudantes leiam individualmente, fazendo observações curiosas sobre o texto (Qual a sua compreensão? Teve alguma dificuldade com o texto?);
- O(a) professor(a) fará, com os estudantes, uma segunda leitura do texto da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, interpretando o texto e observando todos os elementos constitutivos da lei (ano de sanção, quem sancionou, alterações sofridas na lei, quando a lei passou a vigorar...);
- O(a) professor (a) fará reflexões sobre a importância dessa lei que formaliza a oportunidade dos estudantes terem contato com aspectos históricos, geográficos, culturais de outras nações que têm familiaridade com a nossa, inclusive no uso da língua, e que fazem parte da composição da nação brasileira, como é o caso da África;
- Depois dessa atividade, o(a) professor(a) poderá retomar a pergunta número 6 da atividade anterior para saber se há alguém que gostaria de responder de outra forma;
- O(a) professor(a) solicitará que cada estudante compartilhe com, pelo menos, 1 pessoa sobre a existência da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, no seu ambiente familiar ou no convívio social;
- Para finalizar, o(a) professor(a) poderá antecipar para os estudantes que fará, nas próximas aulas, o estudo de aspectos históricos, geográficos e culturais africanos, que culminará na leitura comparada de dois contos africanos – Nós matamos o cão Tinhoso do escritor moçambicano Honwana, e Nós choramos pelo cão Tinhoso, do escritor angolano Ondjaki.

AULA 2

Atividade: Apresentação do livro **Nós matamos o cão tihoso**, análise da capa, título e leitura literária das primeiras páginas do conto que também dá nome ao livro.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: CONTO



Link do Conto:

Nós matamos o cão tihoso, de Luís Bernardo Honwana:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/358847/mod_resource/content/1/HONWANA%20%C3%B3s%20matamos%20o%20c%C3%A3o%20tihoso.pdf

OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

PARTE 1

Nessa aula, iremos inferir possíveis temas para a obra a partir da análise da capa do livro, do título e da leitura literária das primeiras páginas do conto.

PARTE 2

- O(a) professor(a) apresentará em slide a capa do livro *Nós matamos o cão tihoso*, para que os estudantes apreciem o potencial artístico-visual e estético da obra, se não houver exemplar na biblioteca da escola;
 - Se o(a) professor(a) conseguir, pelo menos, 1 exemplar do livro, poderá levá-lo para a sala e permitir que os estudantes folheiem e tenham contato com o texto no livro;
 - O(a) professor(a) poderá dar início à análise coletiva da capa e do título do livro, pedindo para os estudantes inferirem, a partir da construção da capa, sobre o que o texto vai tratar. Essas inferências poderão ser confirmadas ou não ao longo da leitura do conto;
 - O(a) professor(a) dará início à leitura literária das primeiras páginas do conto, com o objetivo de instigar a curiosidade dos estudantes e para que eles já consigam perceber se é possível ou não testificar sobre o que o texto vai tratar;
-
- O(a) professor(a) distribuirá a cópia do conto integral para que os estudantes deem continuidade à leitura, em casa, das suas 39 páginas;



AULA 3

Atividade: Origem da Língua Portuguesa e países que a têm como língua oficial.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: TEXTO DIDÁTICO E VÍDEOS



Links dos vídeos e slide que serão trabalhados na aula:

<https://l1nq.com/v9Bwx>

<https://l1nq.com/1NfN5>

<https://encr.pw/Q2ZAV>

OBJETIVO: Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade à qual pertencem.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros;

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto (tendo em vista os objetivos de leitura), produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso;

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações em multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo, e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações, e que, em alguns casos, tal síntese seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. Por que nós, brasileiros, falamos a Língua Portuguesa?
2. Será que só o Brasil fala o português?
3. Quais países falam ou têm a Língua Portuguesa como língua oficial? Por quê?
4. Você sabia que a Língua Portuguesa é a oitava língua mais falada no mundo?
5. Você sabe como surgiu a Língua Portuguesa?

Nessa aula, iremos estudar a origem da Língua Portuguesa e países que a têm como língua oficial.

PARTE 2

- O(a) professor (a) orientará os estudantes para que estejam atentos aos vídeos e ao slide que será apresentado, anotando as informações que já conheciam e as que ainda não conheciam sobre o assunto que será tratado, para a roda de conversa que acontecerá posteriormente;
- O(a) professor (a) apresentará o primeiro vídeo, com duração de 7 minutos – A história da Língua Portuguesa – para apreciação e anotação dos estudantes;
- Com o auxílio do slide, o(a) professor(a) fará a explanação mais detalhada sobre a origem da Língua Portuguesa;
- O(a) professor(a) apresentará o segundo vídeo, com duração de 4 minutos – Países que falam português – para apreciação e anotação dos estudantes;
- Para finalizar, será realizada uma roda de conversa, a partir das anotações dos estudantes, verificando, também, se todas as perguntas feitas no início da aula foram respondidas.

AULA 4

Atividade: Estudo geográfico do continente africano.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: MAPAS E VÍDEOS



Link do vídeo que será trabalhado na aula:

https://www.youtube.com/watch?v=I5_dcoioiB8&ab_channel=SmileandLearn-Portugu%C3%AAs

OBJETIVO: Compreender o espaço geográfico, desenvolver habilidades de localização, estabelecer relações entre diferentes aspectos do conhecimento, comparar diferentes tipos de mapas.

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações de multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para o apoio ao estudo, e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações, e que, em alguns casos, tal síntese seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. O que são continentes?
2. Em qual continente está situado o Brasil?
3. Em qual continente estão situados Moçambique e Angola?
4. A localização do continente africano e do latino-americano pode ter contribuído para a colonização deles? Justifique.

Nessa aula, iremos conhecer um pouco sobre os continentes, em especial, sobre o continente africano.

PARTE 2

- O(a) professor(a) orientará os estudantes para que estejam atentos ao vídeo e aos mapas que serão apresentados, anotando as informações que já conheciam e as que ainda não conheciam sobre o assunto que será tratado, para a roda de conversa que acontecerá posteriormente;
- O(a) professor(a) apresentará o vídeo *Continentes*, com duração de 5 minutos, para apreciação e anotação dos estudantes;



- O(a) professor(a) apresentará aos estudantes o Mapa-múndi, com todos os continentes e depois com o Brasil em destaque:

FIGURA 1 – MAPA-MÚNDI COM CONTINENTES



FONTE: DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.SIGNIFICADOS.COM.BR/MAPA-MUNDI/](https://www.significados.com.br/mapa-mundi/)> ACESSO EM: 20 DEZ. 2024

FIGURA 2- MAPA-MÚNDI COM O BRASIL EM DESTAQUE



FONTE: DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.SIGNIFICADOS.COM.BR/MAPA-MUNDI/](https://www.significados.com.br/mapa-mundi/)> ACESSO EM: 20 DEZ. 2024

- O (a) professor(a) apresentará aos estudantes o mapa da África portuguesa:

FIGURA 4 - MAPA DO CONTINENTE AFRICANO, COM AS ANTIGAS COLÔNIAS PORTUGUESAS EM DESTAQUE



FONTE: DISPONÍVEL EM <[HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/FIGURE/FIGURA-141-EX-COLONIAS-PORTUGUESAS-EM-AFRICA_FIG7_338476795/](https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-141-EX-COLONIAS-PORTUGUESAS-EM-AFRICA_FIG7_338476795/)> ACESSO EM: 20 DEZ. 2024

- Para finalizar a aula, o(a) professor(a) fará a roda de conversa com os estudantes, a partir das anotações e dúvidas dos mesmos, contextualizando e explicando o porquê dos estudos dos mapas, preparando-os para próxima aula na qual será estudada a história da colonização e descolonização da África. O professor pode sugerir um estudo prévio sobre a colonização do continente africano, o que ajudará a participação nos questionamentos que antecedem as aulas.

AULA 5

Atividade: Estudo historiográfico da colonização e descolonização do continente africano.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: VÍDEOS



Links dos vídeos que serão trabalhados na aula:

https://www.youtube.com/watchv=TBm8Z_hf2XI&ab_channel=Hist%C3%B3riaR%C3%A1pida

https://www.youtube.com/watchv=NyVrRUe67ek&ab_channel=ADRIANODASILVA-HIST%C3%93RIAEMMINUTOS

OBJETIVO: Conhecer o contexto histórico que moldou o continente africano, compreender o impacto da colonização nas estruturas sociais, políticas e econômicas do continente e entender os impactos da colonização na autoestima e identidade dos povos africanos.

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações de multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo; e realizando, quando necessário, uma síntese final, que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, tal síntese seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. O que é colonialismo?
2. O que você sabe sobre o colonialismo no continente africano?
3. Quais países africanos, assim como Brasil, foram colonizados por portugueses?
4. O que é descolonizar?
5. Você sabe como ocorreu o processo de descolonização no continente africano?

Nessa aula, iremos conhecer um pouco sobre a história da colonização e descolonização do continente africano.

PARTE 2

- O(a) professor(a) orientará os estudantes para que estejam atentos aos vídeos que serão apresentados, anotando as informações que já conheciam e as que ainda não conheciam, para a roda de conversa que acontecerá posteriormente;
- O(a) professor(a) apresentará os vídeos *Colonização da África*, com duração de 7 minutos, e *Descolonização da África*, com duração de 8 minutos, para apreciação e anotação dos estudantes;
- O(a) professor(a) fará a roda de conversa com os estudantes, a partir das anotações e dúvidas dos mesmos, contextualizando e explicando o motivo de estarmos estudando a historiografia da colonização e descolonização africana e verificando se todas as perguntas feitas no início da aula foram respondidas;
- Para finalizar a aula, o(a) professor(a) encaminhará um trabalho de pesquisa em grupo, que será apresentado pelos estudantes, em forma de seminário, em aulas seguintes: o 1º grupo trará informações sobre o processo de colonização em Moçambique, o 2º grupo trará informações sobre o processo de descolonização em Moçambique, o 3º grupo, colonização em Angola, e o 4º grupo, descolonização em Angola.

AULA 6

Atividade: Construção do roteiro para o debate do conto **Nós matamos o cão tihoso.**

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: CONTO



Sugestão de roteiro para o debate:

1. Quais aprendizados, sentimentos e sensações o texto causou em você?
2. O conto retrata o cotidiano escolar de crianças moçambicanas em uma vila colonial. O que, no cotidiano deles, se parece e/ou difere do cotidiano das nossas escolas públicas brasileiras?
3. Apesar de estarmos falando de um texto literário, é possível encontrarmos aspectos que se assemelham à realidade de nossa sociedade? Se sim, quais?
4. Faça uma relação do título com o texto. Você achou que o título foi adequado ou você daria outro título ao texto? Se sim, qual?
5. Você gostou do conto? Aponte os aspectos positivos e negativos.
6. Se você tivesse oportunidade, mudaria alguma coisa no conto? O quê?
7. Depois de ter lido todo o texto, as inferências feitas na aula de apresentação do conto foram confirmadas ou não?
8. Apesar do texto ter sido escrito em português, você sentiu alguma dificuldade com o significado das palavras?
9. Construa um vocabulário com as palavras que você não conhece no conto e, se necessário, busque imagens que ajudem a compreender o significado dessas palavras.
10. Quais aspectos históricos estudados nas aulas anteriores você percebeu no conto?
11. Quais aspectos do patrimônio cultural material e imaterial de Moçambique você percebeu no conto?

OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual.

(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;

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

(EF89LP12) Planejar, coletivamente, a realização de um debate sobre um tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas, e planejar, em grupo, a participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc., e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar, de forma convincente, ética, respeitosa e crítica, desenvolvendo uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

PARTE 1

Nessa aula, iremos construir o roteiro de interpretação e análise do conto que auxiliará o debate do conto.

PARTE 2

- O(a) professor(a) apresentará alguns aspectos que devem conter no roteiro, que será construído individualmente por cada estudante;
- Se houver laboratório de informática com internet na escola, o(a) professor(a) poderá levar os estudantes para construir a primeira parte do roteiro no laboratório, o que dinamizará a atividade, facilitando a construção do vocabulário e a seleção das imagens;
- Para finalizar, o(a) professor(a) fará o encaminhamento para a organização do debate do conto, que ocorrerá em aulas seguintes.

AULA 7

Atividade: Estudo historiográfico da colonização e descolonização de Moçambique e Angola.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: SEMINÁRIO



OBJETIVO: Conhecer o contexto histórico que moldou o continente africano, compreender o impacto da colonização nas estruturas sociais, políticas e econômicas do continente e entender os impactos da colonização na autoestima e na identidade dos povos africanos.

(EF69LP41) Usar, adequadamente, ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e utilizando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo, de forma adequada, imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando, progressivamente, e de forma harmônica, recursos mais sofisticados, como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.

PARTE 1

Iniciar a aula com algumas orientações sobre a dinâmica da atividade:

1-Observar a apresentação do trabalho dos colegas, buscando encontrar semelhanças e divergências entre o processo de colonização e descolonização de Moçambique e Angola, sendo que todas essas observações serão matéria-prima da roda de conversa que acontecerá posteriormente.

Nessa aula, iremos conhecer um pouco sobre a história da colonização e descolonização de Moçambique e Angola.

PARTE 2

•O(a) professor(a) estabelecerá 10 minutos para cada grupo apresentar sua pesquisa, e ao final de cada apresentação, se necessário, poderá corrigir e complementar as informações trazidas pelos grupos;

• Terminadas todas as apresentações, o(a) professor(a) fará a roda de conversa com os estudantes, a partir das anotações e observações, estabelecendo paralelos entre a história dessas duas nações e explicando que todo esse estudo será de grande importância para a interpretação e análise dos contos que serão lidos posteriormente;



AULA 8

Atividade: Conhecendo o patrimônio cultural, material e imaterial de Moçambique.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: VÍDEOS



Links dos vídeos que serão trabalhados na aula:

https://www.youtube.com/watchv=ptxywNorN0&ab_channel=CanaIdasCuriosidades

https://www.youtube.com/watchv=YDFhaBR0qvA&ab_channel=LifeDerPortuguese

OBJETIVO: Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de Moçambique.

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo, e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações, e que, em alguns casos, tal síntese seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. Você sabe o que é o patrimônio cultural, material e imaterial de uma nação?
2. Você acha importante conhecer e valorizar aspectos culturais de nações diferentes da sua? Por quê?
3. Você tem curiosidade em conhecer aspectos culturais de outras nações?
4. De que nação você desejaria conhecer aspectos de sua cultura? Por quê?
5. Você conhece algum aspecto cultural de Moçambique?

Nessa aula, iremos conhecer um pouco do patrimônio cultural, material e imaterial de Moçambique.

PARTE 2

- O(a) professor(a) orientará os estudantes para que estejam atentos aos vídeos que serão apresentados, anotando as informações mais curiosas e que não conheciam sobre Moçambique, para a roda de conversa que acontecerá posteriormente;
- O(a) professor(a) apresentará os vídeos *30 curiosidades sobre Moçambique*, com duração de 7 minutos, e *É assim que se vive em Moçambique*, com duração de 17 minutos, para apreciação e anotação dos estudantes;
- O(a) professor(a) fará a roda de conversa com os estudantes, a partir das anotações, observações e impressões dos mesmos sobre o patrimônio cultural, material e imaterial de Moçambique. Ao final, precisará verificar se todas as perguntas feitas no início da aula foram respondidas, e se alguém, a partir dessa aula, gostaria de mudar a resposta dada no início da atividade.



AULA 9

Atividade: Conhecendo a literatura moçambicana e a biografia do autor Luís Bernardo Honwana.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: TEXTO DIDÁTICO, BIOGRAFIA



Links dos textos que serão trabalhados na aula:

<https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/literatura/literatura-mocambicana/>

<https://www.kapulana.com.br/luis-bernardo-honwana/>

OBJETIVO: Conhecer um pouco a história da literatura moçambicana e da vida de Luís Bernardo Honwana.

PARTE 1

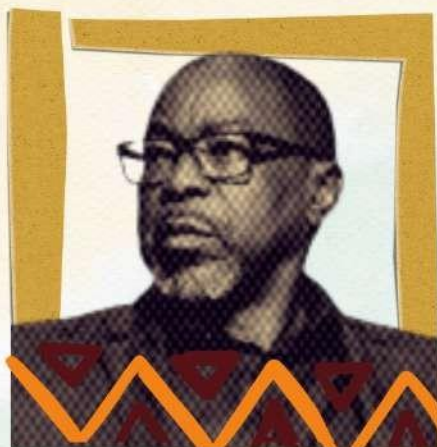
Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. Você conhece ou já leu alguma obra literária africana?
2. Você tem curiosidade ou acha importante conhecer a literatura africana? Por quê?

Nessa aula, iremos conhecer um pouco sobre a história da literatura moçambicana e a biografia do autor Luís Bernardo Honwana

PARTE 2

- O(a) professor(a) dividirá a turma em 4 grupos. Para dois grupos, será entregue o texto *Literatura moçambicana: aspectos históricos e principais autores*; para os outros dois, será entregue o texto *Biografia de Luís Bernardo Honwana*. Os grupos terão 18 minutos para ler e selecionar os aspectos mais importantes e curiosos do texto, o que será partilhado com toda a turma posteriormente;
- O(a) professor(a) organizará a fala de cada grupo, e ao final de cada partilha, se necessário, poderá corrigir ou complementar a fala dos estudantes, observando alguns aspectos que possam ter passado despercebidos ou que não tenham sido compreendidos;
- Para finalizar, o(a) professor(a) verificará se todas as perguntas feitas no início da aula foram respondidas.



LUÍS BERNARDO HONWANA

AULA 10

Atividade: Debate sobre o conto **Nós matamos o cão tihoso.**

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: DEBATE



OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual.

(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;

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

(EF89LP12) Planejar, coletivamente, a realização de um debate sobre um tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas, e planejar, em grupo, a participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. – e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar, de forma convincente, ética, respeitosa e crítica, desenvolvendo uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.



PARTE 1

Iniciar a aula com as orientações sobre como ocorrerá o debate do conto.

Nessa aula, iremos realizar o debate sobre o conto *Nós matamos o cão tihoso*, a fim de compreender e interpretar o sentido do texto. Para tanto, mobilizaremos os aspectos estudados ao longo de todas as aulas anteriores, tendo como suporte inicial, o roteiro construído por cada estudante.

PARTE 2

- O(a) professor(a) deverá ter, em slide, o mesmo roteiro contendo todos os aspectos que foram solicitados aos estudantes, pois, ao final de cada rodada de perguntas, o(a) professor(a) deve corrigir possíveis incoerências ou complementar as respostas dos estudantes;
- Todos os estudantes devem estar de posse do roteiro que eles mesmos construíram, e essa ação fomentará o protagonismo e a responsabilidade com a atividade, mas também trará segurança de fala no debate, além de contribuir para um entendimento mais amplo do texto, pois, ao final, teremos conhecido o ponto de vista de cada leitor;
- Para finalizar, o(a) professor(a) retomará as questões 4, 5 e 6 do roteiro e solicitará que, em grupo de 4 estudantes, elaborem um final diferente para o conto, com um novo título e uma nova capa.





AULA 11

Atividade: Apresentação do livro **Os da minha rua** e o conto **Nós choramos pelo cão tihoso**, análise da capa e do título e leitura integral do conto.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: CONTO

OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual.

(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;

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

PARTE 1

Nessa aula, iremos inferir sobre possíveis temas para o conto, a partir da análise da capa, do título do livro, além de realizar a leitura do conto

PARTE 2

- O(a) professor(a) poderá apresentar a capa do livro *Os da minha rua*, em um slide, para que os estudantes apreciem o potencial artístico-visual e estético da obra, caso não haja exemplar na biblioteca da escola;
- Se o(a) professor(a) conseguir, pelo menos, 1 exemplar da obra, pode levar para a sala e permitir que os estudantes folheiem e tenham contato com o texto no livro;
- O(a) professor(a) pode dar início à análise coletiva da capa, pedindo para os estudantes inferirem sobre sua construção e sobre o que a obra vai tratar. Essas inferências poderão ser confirmadas ou não ao longo da leitura do conto;
- O(a) professor(a) distribuirá aos estudantes a cópia do conto que será lido integralmente na sala de aula;

- Os estudantes farão a primeira leitura de forma individual e silenciosa;
- Depois de terem lido o conto, o(a) professor(a) questionará os estudantes se as inferências feitas sobre a obra, a partir da capa, no início da aula, podem ser confirmadas apenas pela leitura do conto ou não;
- O(a) professor(a) questionará os estudantes se o texto que acabaram de ler tem relação com algum outro texto que eles já tenham lido. Se sim, qual?



AULA 12

Atividade: Conhecendo o patrimônio cultural, material e imaterial de Angola.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: VÍDEO



Link do vídeo que será trabalhado na aula:

https://www.youtube.com/watchv=MIHLKScG8BI&ab_channel=MaisAngola

OBJETIVO: Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de Angola.

(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;

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações de multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo, e realizando, quando necessário, uma síntese final, que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações, e que, em alguns casos, tal síntese seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. Depois de conhecer um pouco do patrimônio cultural, material e imaterial de Moçambique, cresceu a sua curiosidade em conhecer a cultura de outros países africanos?
2. Você conhece algum aspecto cultural de Angola?
3. Será que há alguma semelhança cultural entre Moçambique e Angola?

Nessa aula, iremos conhecer um pouco do patrimônio cultural, material e imaterial de Angola, buscando observar semelhanças e divergências entre Moçambique e Angola.

PARTE 2

- O(a) professor(a) orientará os estudantes para que estejam atentos ao vídeo que será apresentado, anotando as informações mais curiosas e que não conheciam sobre Angola, estabelecendo relações com Moçambique, para a roda de conversa que acontecerá posteriormente;
- O(a) professor(a) apresentará o vídeo *Curiosidades sobre Angola*, com duração de 7 minutos, para apreciação e anotação dos estudantes;
- O(a) professor(a) fará a roda de conversa com os estudantes a partir das anotações, observações e impressões dos mesmos sobre o patrimônio cultural, material e imaterial de Angola e sua relação com Moçambique. Ao final, é preciso verificar se todas as perguntas feitas no início da aula foram respondidas.



AULA 13

Atividade: Construção de roteiro para debate sobre o conto **Nós choramos pelo cão tihoso.**

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: CONTO



Sugestão de roteiro para o debate do conto.

1. Quais aprendizados, sentimentos e sensações o texto causou em você?
2. O conto retrata o cotidiano escolar de crianças angolanas, na capital, Luanda. O que, no cotidiano deles, se parece e/ou difere do cotidiano das nossas escolas públicas brasileiras?
3. Apesar de estarmos falando de um texto literário, é possível encontrarmos aspectos que se assemelham à realidade de nossa sociedade? Se sim, quais?
4. Faça uma relação do título com o texto. Você achou que o título foi adequado ou você daria outro título ao texto? Qual?
5. Você gostou do conto? Aponte os aspectos positivos e negativos do texto.
6. Se você tivesse oportunidade, mudaria alguma coisa no conto? O quê?
7. Apesar do texto ter sido escrito em português, você sentiu alguma dificuldade com o significado das palavras?
8. Construa um vocabulário com as palavras que você não conhece no conto. Se necessário, busque imagens que ajudem a compreender o significado dessas palavras.
9. Por que o texto é dedicado a Isaura e a Luís Bernardo Honwana?
10. Quais aspectos históricos estudados nas aulas anteriores você encontrou na obra?
11. Quais aspectos do patrimônio cultural, material e imaterial de Angola você encontrou no conto?
12. Onde a narrativa acontece? Descreva esse espaço?
13. Qual o nome da escola que aparece no conto? Faça uma pesquisa sobre ela.
14. Identifique os personagens que aparecem no conto, apontando as características físicas e psicológicas.
15. Você se identificou com algum personagem da obra? Por quê?
16. Identifique o foco narrativo. Qual(is) sentido(s) essa escolha produz?
17. Identifique o tempo narrativo.

18. Identifique o enredo (conflito, clímax e desfecho).

19. Quais temas são possíveis explorar no conto? Justifique sua afirmação com elementos presentes no texto.

20. O estudo biográfico do autor da obra lhe ajudou na compreensão do texto?

OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual.

(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;

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

18. Identifique o enredo (conflito, clímax e desfecho).

19. Quais temas são possíveis explorar no conto? Justifique sua afirmação com elementos presentes no texto.

20. O estudo biográfico do autor da obra lhe ajudou na compreensão do texto?

OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual.

(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;

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

AULA 14

Atividade: Conhecendo a literatura angolana e a biografia do autor Ondjaki.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: TEXTO DIDÁTICO, BIOGRAFIA



Links dos textos que serão trabalhados na aula:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_de_Angola

<https://www.tirodeletra.com.br/biografia/Ondjaki.htm>

OBJETIVO: Conhecer um pouco da história da literatura angolana e da vida de Ondjaki.

(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;

PARTE 1

Iniciar a aula com alguns questionamentos aos estudantes:

1. Você conhece algum autor angolano?
 2. Você conhece ou já leu alguma obra literária angolana?
- Nessa aula, iremos conhecer um pouco sobre a história da literatura angolana e sobre a biografia do autor Ondjaki.

PARTE 2

- Para dinamizar a leitura dos textos *Literatura angolana* e *Biografia de Ondjaki*, o(a) professor(a) dividirá a turma em 4 grupos: para dois grupos, será entregue o texto *Literatura angolana* (cortado em fragmentos e embaralhados); para os outros dois, será entregue o texto *Biografia de Ondjaki*, da mesma forma. Os grupos terão 15 minutos para ler e ordenar o texto na sequência correta;
 - O grupo que acertar a sequência formulará 6 perguntas sobre o texto, que serão respondidas pelo grupo que errou a sequência ou terminou por último a atividade;
 - Ao final da dinâmica, os grupos socializarão com toda a turma as perguntas e respostas. O(a) professor(a) poderá fazer mais perguntas sobre os textos aos grupos, corrigir ou complementar as respostas dos estudantes;
- Para finalizar, o(a) professor(a) verificará se todas as perguntas feitas no início da aula foram respondidas.



ONDJAKI

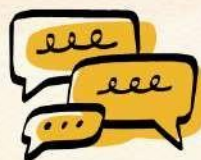
AULA 15

Atividade: Debate sobre o conto *Nós choramos pelo cão tihoso*.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: DEBATE



OBJETIVO: Estimular a formação de leitores-fruidores, fomentar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento cultural e intelectual.

(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;

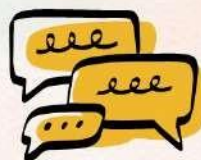
(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

(EF89LP12) Planejar, coletivamente, a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas, e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc., e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica, desenvolvendo uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

PARTE 1

Iniciar a aula com as orientações sobre como ocorrerá o debate do conto.

Nessa aula, iremos realizar o debate sobre o conto *Nós choramos pelo cão tihoso*, a fim de compreender e interpretar o sentido do texto. Para tanto, mobilizaremos os aspectos estudados ao longo de todas as aulas anteriores, tendo como suporte inicial, o roteiro construído por cada estudante.



PARTE 2

- O(a) professor(a) deverá ter, em slide, o mesmo roteiro contendo todos os aspectos que foram solicitados aos estudantes, pois, ao final de cada rodada de perguntas, ele deverá corrigir possíveis incoerências ou complementar as respostas dos estudantes;
- Todos os estudantes devem estar de posse do roteiro que eles mesmos construíram. Essa ação fomentará o protagonismo e a responsabilidade com a atividade, mas também, trará segurança de fala no momento do debate, além de contribuir com um entendimento mais amplo do texto, pois, ao final, teremos conhecido o ponto de vista de cada leitor;
- Para finalizar, o(a) professor(a) apresentará o conceito de intertextualidade e orientará os estudantes para a construção de um quadro comparativo entre os contos *Nós matamos o cão tihoso* e *Nós choramos pelo cão tihoso*, buscando aspectos intertextuais entre eles.



AULA 16

Atividade: Elaboração do quadro comparativo entre os contos *Nós matamos o cão tihoso* e *Nós choramos pelo cão tihoso*.

Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos

CAMPO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: QUADRO COMPARATIVO



OBJETIVO: Compreender a importância do estudo intertextual, percebendo como diferentes textos se relacionam e como isso enriquece a experiência da leitura literária.

(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, dentre outros;

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto – tendo em vista os objetivos de leitura –, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual – dependendo do que for mais adequado –, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

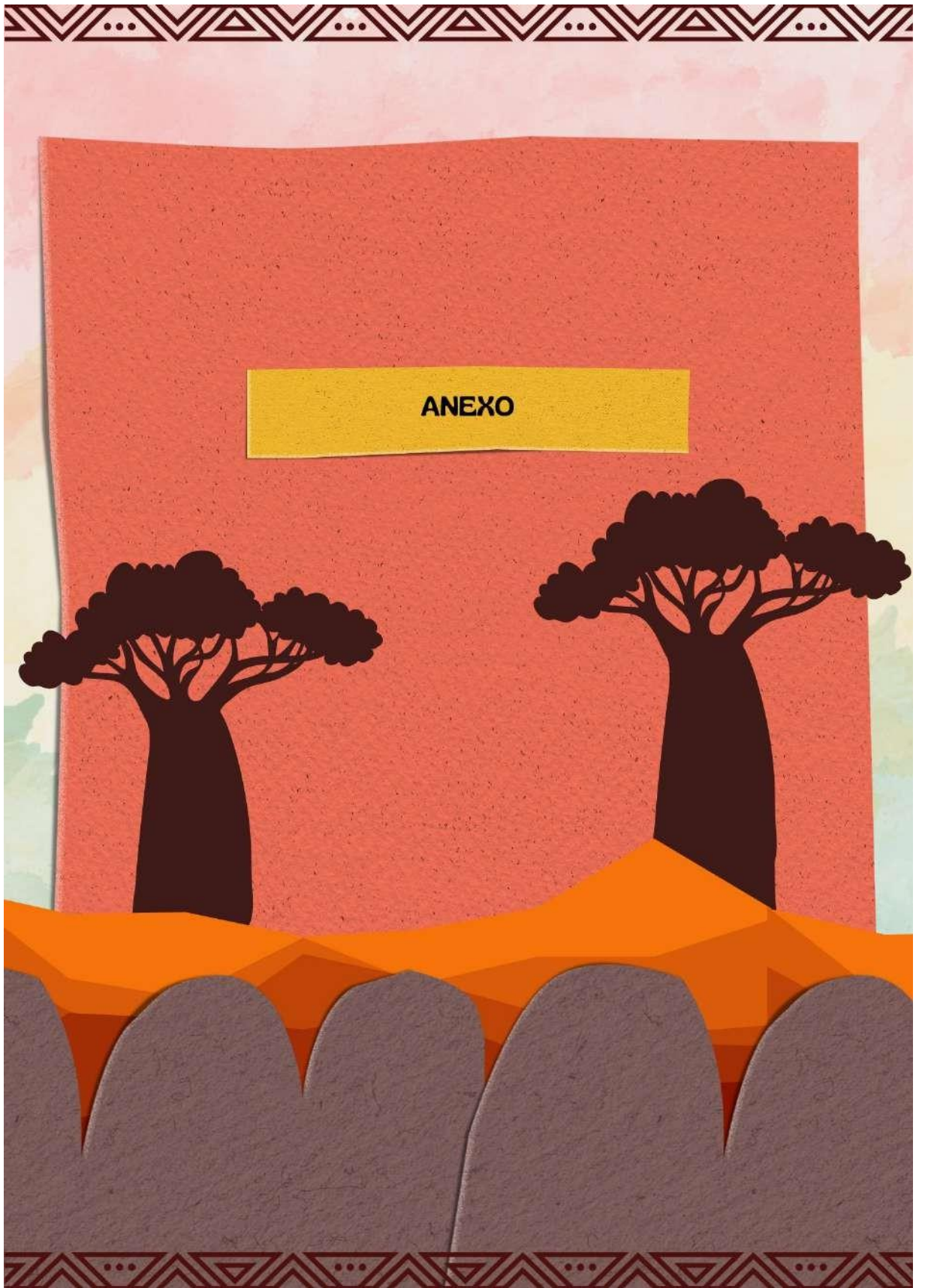
PARTE 1

Nessa aula, iremos elaborar um quadro comparativo entre os contos *Nós matamos o cão tihoso* e *Nós choramos pelo cão tihoso*.

PARTE 2

- O(a) professor(a) dividirá a turma em 5 grupos, cada grupo fará um quadro comparativo para os contos estudados. Para isso, podem usar os recursos que acharem mais viáveis: cartaz, slide etc.
- Na aula seguinte, cada grupo apresentará o seu quadro comparativo.





ANEXO 1

CONTO: NÓS CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO

Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

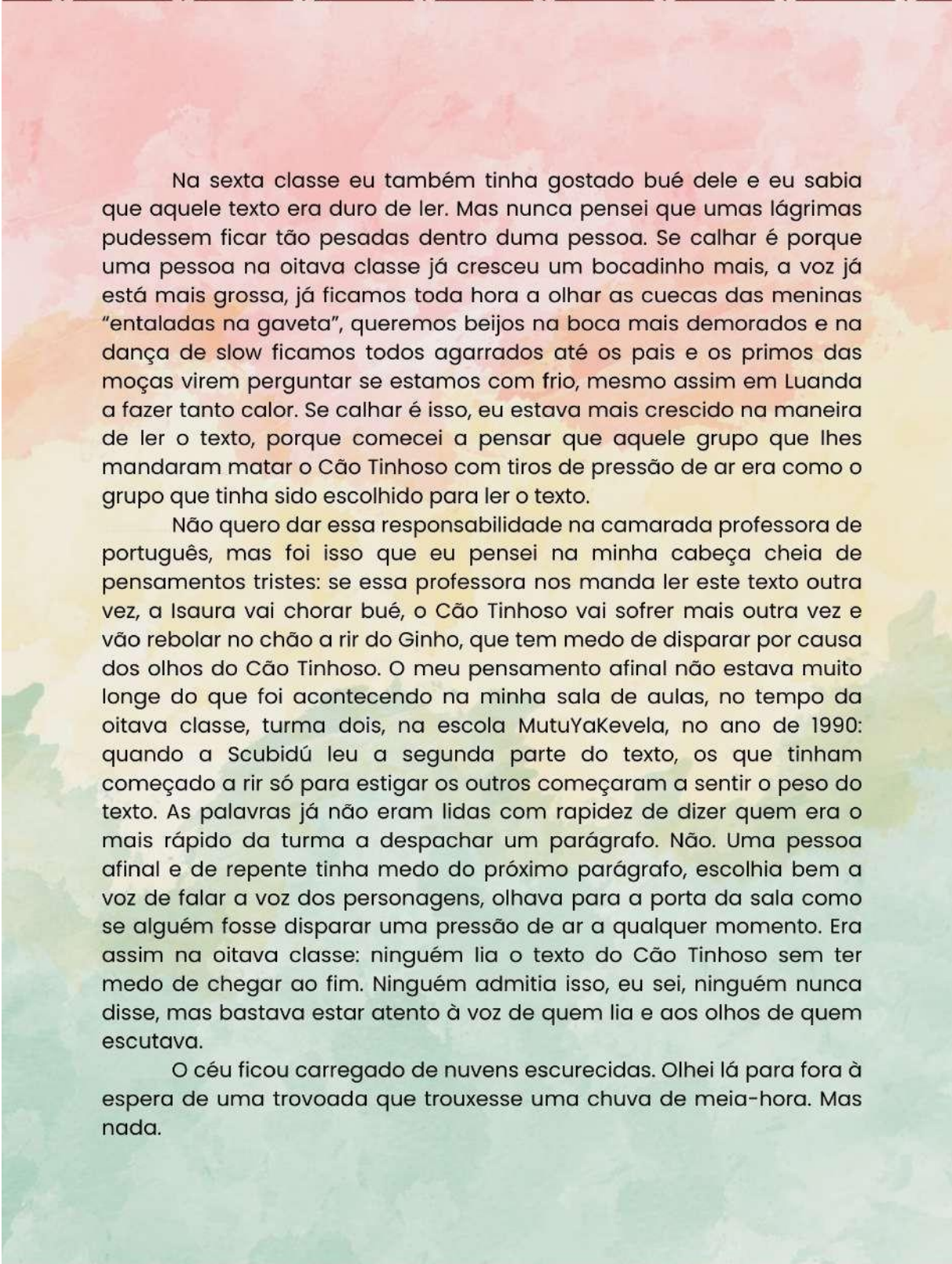

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes, mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matamos o Cão Tinhoso.”

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos 52. Eu era o número 51. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta. Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Baratada-Sibéria, a Joana VoaVoa, a Gazela – e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-tê, o Agostinho Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegamos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar proteção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.




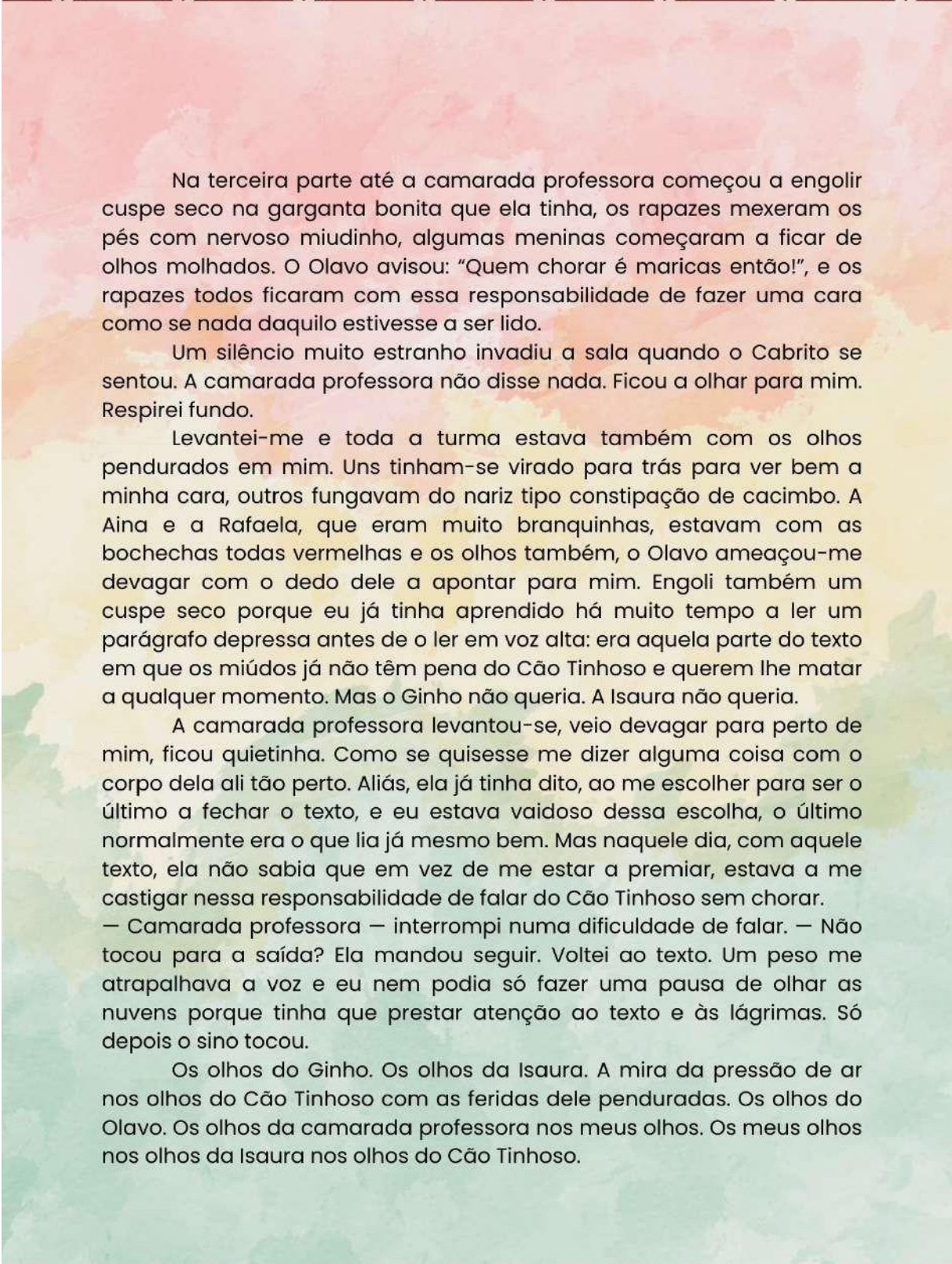



Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas “entaladas na gaveta”, queremos beijos na boca mais demorados e na dança de slow ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio, mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho, que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso. O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola MutuYaKevela, no ano de 1990: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escuras. Olhei lá para fora à espera de uma trovada que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.





Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “Quem chorar é maricas então!”, e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.


Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela, que eram muito branquinhas, estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

— Camarada professora — interrompi numa dificuldade de falar. — Não tocou para a saída? Ela mandou seguir. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que prestar atenção ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

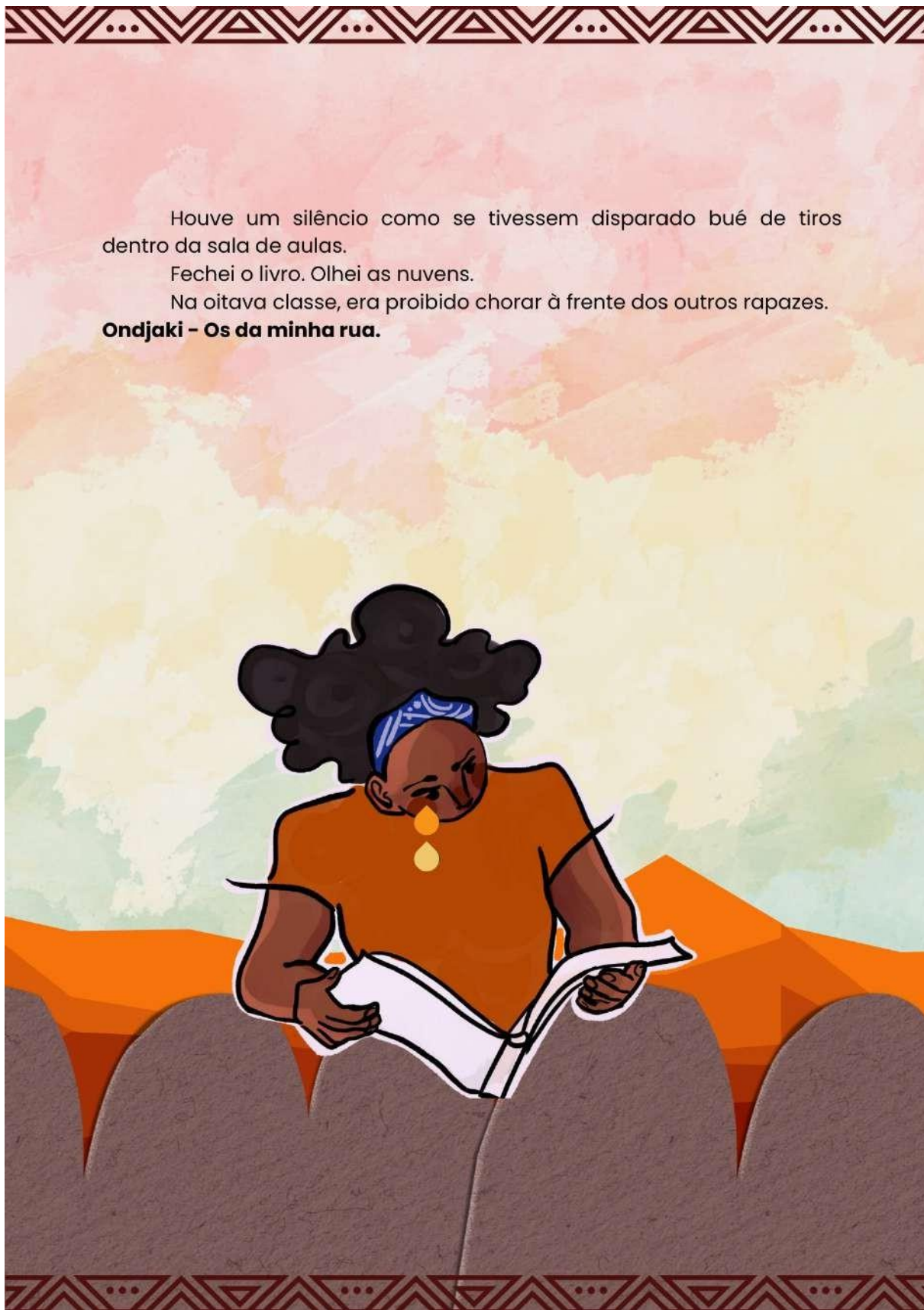


Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas.

Fechei o livro. Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

Ondjaki - Os da minha rua.



ANEXO 2

Link do Conto: Nós matamos o cão Tinhoso, de Luís Bernardo Honwana
<https://doceru.com/doc/n8081588>





Ficha técnica

Autora

Cynthia Regina Leal Sousa

Orientadora

Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Coorientadora

Dra. Eliane Aparecida Miqueletti

Designer gráfico

Yasmin de Sousa da Silva

Capa e ilustração

Yasmin de Sousa da Silva

