



Revista Mulemba  
e-ISSN: 2176-381X  
v.15, n.29, e202360559, 2023  
**DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e2023**

Dossiê

# A leitura literária de *Terra Sonâmbula*: por uma educação emancipatória

**Sarah Vervloet Soares**

Instituto Federal Fluminense, Bom Jesus do Itabapoana, RJ, Brasil.

E-mail: sarahvervloet@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência que parte de uma atividade de leitura literária realizada ao longo de dois meses com uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, do Instituto Federal Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ. A leitura de *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), de Mia Couto, foi dividida em etapas, tendo como ação concomitante a produção de um diário de percepções advindas da experiência do ler. Destacam-se alguns temas principais a serem abordados em sala de aula, como as questões que tangem o universo da África e dos afro-descendentes, a fim de que haja o empoderamento dos educandos negros e o reconhecimento dos demais a respeito do seu papel fundamental no passado e no presente da sociedade. Nesse sentido, compreende-se tal leitura literária também como parte de um ensino potencialmente emancipatório, pois valoriza a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas, como apontam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A discussão proposta é embasada, principalmente, em Davis (2016), Le Goff & Larrivé (2018), Munanga (2015), Rezende (2013) e Rouxel (2013).

## Palavras-chave:

Leitura literária; educação emancipatória; diário de leitura.

### Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco  
Vanessa Ribeiro Teixeira

### Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia  
Guilherme de Sousa Bezerra  
Mariana Dias  
Renata Gomes  
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 06/09/2023

Aceito: 18/10/2023

### Como citar:

SOARES, Sarah Vervloet.  
A leitura literária de *Terra Sonâmbula*: por uma  
educação emancipatória.  
*Revista Mulemba*, v.15, n.29,  
e202360559, 2023. doi:  
[https://doi.org/10.35520/  
mulemba.2023.  
v15n29e202360559](https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360559)

## ABSTRACT

This paper presents an experiential report which stems from a literary reading activity carried out over two months with High School second year students integrated to the Chemistry Technical Program at Federal Fluminense Institute – Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana. When reading *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) by Mia Couto is possible to notice it is divided into stanges with the current action of producing a diary of insights arising from the reading experience. It's stood out some main themes to be addressed in a timely manner highlighted in classroom, such as issues regarding the African universe and afro-descendants as well, aiming to empower black students and so recognize the pivotal role they had in the past and so far societies. Thus, this literary reading is also understood as part of a potentially emancipatory education as it values the damaged historically populations as indicated by laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The proposed discussion is primarily based on Davis (2016), Le Goff and Larrivé (2018), Munanga (2015), Rezende (2013), and Rouxel (2013).

### Keywords:

Literary reading; emancipatory education; reading diary.

## RESUMEN

Este artículo presenta un informe de experiencia basado en una actividad de lectura literaria realizada a lo largo de dos meses con una clase de Segundo Año de Secundaria Integrada con Técnico en Química – *campus* Bom Jesus do Itabapoana – Instituto Federal Fluminense do Rio de Janeiro). La lectura de *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), de Mia Couto, se dividió en etapas, con la acción concomitante de producir un diario de percepciones surgidas de la experiencia de lectura. En el se destacan algunos de los principales temas que deben abordarse en el aula, como las cuestiones que tocan el universo de África y los afrodescendientes, con el fin de empoderar a los estudiantes negros y reconocer su papel fundamental en el pasado y el presente de la sociedad. En este sentido, la lectura literaria también se entiende como parte de una forma de enseñanza potencialmente emancipadora, ya que valora la historia y la cultura de poblaciones históricamente desfavorecidas, como indican las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008. La discusión propuesta se basa principalmente en Davis (2016), Le Goff & Larrivé (2018), Munanga (2015), Rezende (2013) y Rouxel (2013).

### Palabras-clave:

Lectura literaria; educación emancipadora; diario de lectura.

## Introdução

Este relato de experiência parte de uma atividade de leitura literária realizada ao longo de dois meses com uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, do Instituto Federal Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ. Optou-se por um relato de experiência pela importância do exercício de refletir sobre aspectos que configuram dimensões formadoras. Isso significa dizer que, ao registrar as experiências, é possível lançar mão de saberes e memórias, construídos e reconstruídos na trajetória de vida docente. Dessa forma, o registro torna-se instrumento singular para o desenvolvimento do educador, pois, nesses documentos de registros pessoais, o docente tem a possibilidade de revelar seus dilemas, intervenções, articulações, desejos e concepções, reconhecendo sua identidade profissional e seu ser e estar na profissão. Nesse sentido, este relato de experiência permite ir além do que está posto, possibilitando ações para demandas relativas à leitura literária na escola básica.

Em *O prazer do texto*, de 1973, Roland Barthes afirma a leitura como um espaço de prazer, gozo e fruição. O texto, para Barthes, só existe a partir do leitor e de suas leituras plurais, ou seja, a partir de um olhar singular do sujeito que “chega à fruição pela coabitação das linguagens” (1973 [1987, p. 7]). Então, o texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastros, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro” (*idem*, p. 43) e, nessas sombras, o leitor estabelece uma clivagem: sabe que num texto há apenas palavras, mas percorre-o, no que se derrapa em prazer e fruição.

Ao fazer vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, o texto de fruição – esse que destrói valores e lembranças e põe em crise suas relações com a linguagem – se distancia do texto de prazer, cuja característica principal, segundo a noção barthesiana, é manter-se ligado à cultura, não romper com a prática confortável da leitura:

O brio do texto [...] seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (BARTHES, 1973 [1987, p. 19]).

Por esse viés, colocamos o leitor e suas leituras em primeiro plano, em detrimento da figura do autor, que não tem mais direitos sobre o leitor. Barthes (1984 [2004]) relembra uma postura muito semelhante àquela que encontramos ainda hoje em sala, a busca pelo “que o autor quis dizer”, sendo mais pertinente pensar “no que

o leitor entende” (p. 28). Por seu turno, Wolfgang Iser (1976 [1996]) afirma que “devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais” (p. 53).

Pensando nisso, a proposta de leitura da obra *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), de Mia Couto, já rompia com uma prática de leitura agradável antes mesmo de o livro ser aberto. A possibilidade de todos os estudantes terem o livro em mãos ocorre devido ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2018, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Educação (MEC) realizam a distribuição gratuita de livros às escolas públicas do Brasil, proporcionalmente à quantidade de alunos e professores.

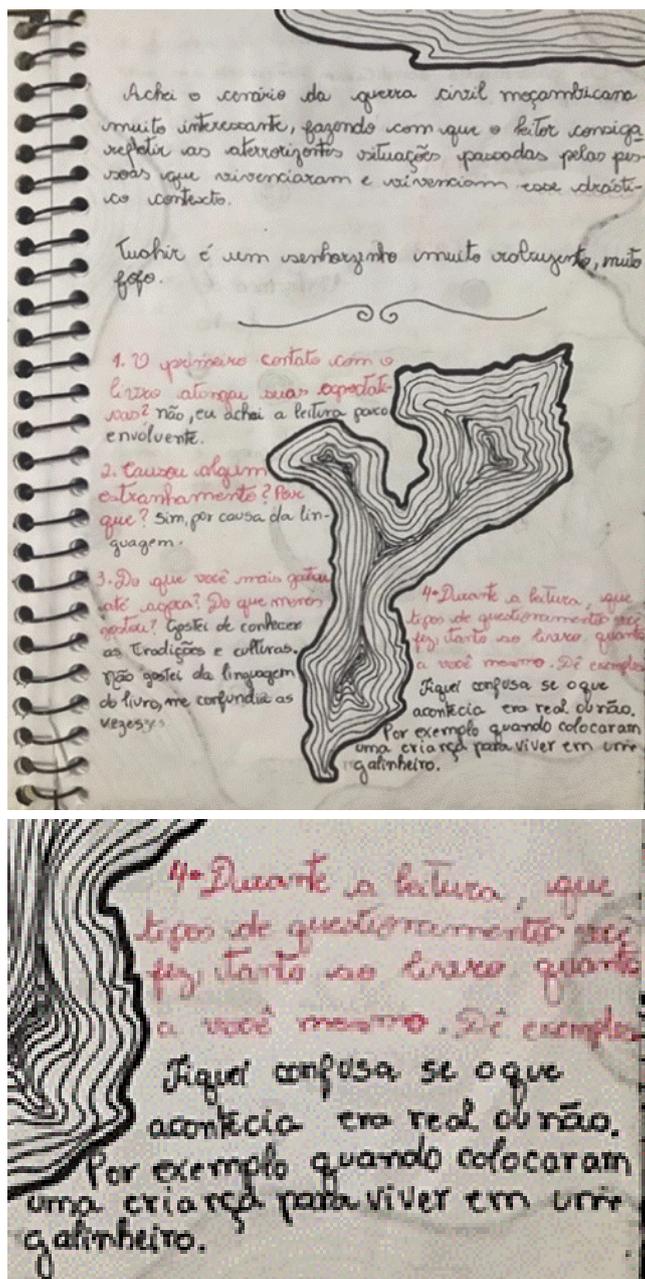
“Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada”: é com essa poesia que começa o primeiro romance do escritor moçambicano. A obra nasce em 1992 dos escombros da guerra civil em Moçambique e apresenta uma narrativa poética sobre violências diversas. Por um lado, a leitura de uma obra de autor africano; por outro, a narrativa de Mia Couto entrelaçada ao lirismo, elipses, metáforas e possibilidades impensadas para a leitura. É uma experiência impactante porque ainda se tem pouco contato com escritores africanos na escola e, ainda mais, diante de uma linguagem de decifração, cujas conexões semânticas tornam a leitura “mais cansativa”, segundo os estudantes.

A guerra civil que varreu Moçambique vai de 1977 até 1992, ou seja, o romance em questão foi escrito ainda durante a guerra e apresenta o retrato de um território destruído. A necessidade de reconstruir um país inteiro dá o tom de esperança da narrativa e mistura-se a fatores de fantasia e encantamento, para explicar também a importância da espiritualidade nesse processo. Assim, o menino Muindinga e o velho Tuahir caminham famintos e sem rumo até encontrarem cadernos que, juntos, formam o diário de Kindzu. É na ligação entre a infância e a velhice, por meio da leitura de um diário, que se começa a repensar a estrada, do que ela é feita, qual seu começo e seu fim. Assim, a leitura dessa obra literária foi dividida em etapas que serão explicadas a seguir, tendo como ação concomitante à leitura a produção de um diário de percepções advindas da experiência do ler.

## Por que ler *Terra Sonâmbula* na escola?

Na coletânea *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), Gérard Langlade (2013) comenta que, na leitura literária, “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (p. 31) e, por isso, “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências,

sempre únicas, dos leitores empíricos” (p. 33). A realização do texto pela leitura se dá por meio das injunções textuais e não simplesmente por sua “essência móvel”, que autoriza todo e qualquer texto singular elaborado por um leitor. Langlade (2013) chama atenção para as “lacunas e insuficiências relativas”, as “porções de delírio” que podem surgir a partir daí (p. 35), mas reitera que o leitor tende a estabelecer uma distância crítica com a obra, sem que isso signifique uma análise formal do texto – é essa “distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real” (p. 36). É muito comum que essa distância não ocorra no começo desse processo, mas se dê ao longo dele, como é o caso da estudante que escreveu no diário de leitura reproduzido abaixo, respondendo aos primeiros questionamentos sobre o livro e alegando uma confusão relativa ao que é real ou não na obra:



**Figura 1** – Parte do diário de leitura de uma estudante e destaque para a resposta.

**Fonte:** Autora.

Para Langlade, “no cerne da implicação da obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela” (p. 36) e, por isso, basta ouvir os estudantes para reconhecer se está havendo essa implicação do sujeito leitor. Assim, por mais que a leitura dos estudantes possa parecer, num primeiro momento, incoerente e estranha, ela não é ingênua. É fundamental levar em consideração os elementos da subjetividade produzidos pela atividade leitora, entendendo que suas referências partem de “categorizações morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção de mundo” (p. 37).

Temos uma sensibilidade particular condicionada pelo texto, mais ou menos regulada por aspectos culturais, gostos, tendências, preconceitos, e isso valida o estético da obra. Podemos inferir, com isso, a ideia de leitura na escola levando em conta todos esses aspectos na medida em que libera e liberta tanto o autor de seu pedestal clássico quanto o professor da sua voz unívoca e o estudante de seus medos de expressar-se por meio de uma leitura pessoal.

Em *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), podemos destacar alguns temas principais a serem abordados em sala de aula, não sendo a intenção deste artigo esgotá-los. O *encontro com a diferença* é, certamente, um tema que se destaca em toda leitura, pois o contato de leitores brasileiros com a obra moçambicana constitui, por si só, um poderoso encontro com o diferente, servindo não apenas para diversificar o repertório literário em língua portuguesa, mas também para provocar a identificação de professores e alunos com um país que, mesmo distante e distinto, carrega inúmeras proximidades com o Brasil.

Os pilares de sustentação da sociedade brasileira se assentam na experiência africana e conhecer o passado da África é condição imprescindível para pensar a identidade do povo e da nação. Nisto se faz necessária a consciência histórica do lugar dos sujeitos na enunciação dos discursos históricos, realizado por meio da aplicação à realidade e ao cotidiano escolar. É basilar ao ensino abarcar questões que tangem o universo da África e dos afro-descendentes, a fim de que haja o empoderamento dos educandos negros e o reconhecimento dos demais a respeito do seu papel fundamental no passado e no presente da sociedade. Com isso, preconceitos podem ser rompidos e a formação da cidadania e autoestima colocada em prática. Tudo isso tem um potencial emancipador para a humanidade. Por isso, o ensino potencialmente emancipatório precisa valorizar a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas, como apontam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nas primeiras semanas do mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, foi implementada a primeira política de ação afirmativa na esfera educacional, visando ao enfrentamento do racismo e da discriminação no campo da educação em nosso país: a Lei 10.639/2003 – que instituiu o ensino de História e cultura da África e das populações afrodescendentes –, considerada um marco na luta pela igualdade de direitos, de condições e de oportunidades no Brasil.

Marcos históricos dessa magnitude são geralmente construídos ao longo de muito tempo e com muito empenho e tenacidade. A aprovação da Lei 10.639/2003 é fruto de mais de um século de luta por reconhecimento, travada pelo movimento negro organizado no Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, aliado a condições internacionais de pressão favoráveis no final do século XX e início do XXI. Uma conjuntura que, somada à ascensão ao poder de forças progressistas, nas primeiras décadas do século XXI, acabou criando as condições para a aprovação da referida legislação que, por sua vez, foi alterada e aprofundada pela Lei 11.645/2008, devido às lutas históricas dos povos originários, incluindo também o ensino da história dos povos indígenas neste esforço de ampliação das bases históricas e das referências culturais nacionais.

Outro tema essencial para a leitura literária de *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) são as relações políticas, sociais e culturais estabelecidas na obra. As consequências da luta pela libertação dos moçambicanos e a reestruturação do país, por meio da recuperação de elementos culturais – como as narrativas que se assemelham às histórias contadas por griôs –, sugerem que todo o romance é construído com base nessas relações, dando importância para refundar a própria cultura para que o caminho e o país se refaçam. As conexões culturais justificam-se, principalmente, porque o estudo do diálogo cultural atende à Lei 11.645, de 2008, que afirma: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Para Munanga (2015), o ensino de História da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas em nosso país é fundamental para a solidificação do reconhecimento social, cultural e político das populações historicamente prejudicadas perante a sociedade brasileira. Note-se que foi preciso uma imposição legal para que as matrizes dos demais povos formadores da sociedade brasileira tivessem assegurado esse direito à história, à memória e à valorização sociocultural, o que não precisou ocorrer com a matriz europeia.

Ao trazer elementos relevantes tanto para a construção identitária dos brasileiros, sobretudo dos descendentes de africanos e dos povos indígenas, o saber histórico e cultural colabora para ações em prol da superação da desigualdade econômica, do racismo e da discriminação racial – dramas que afetam a vida de parte considerável da população, além de prejudicar o desenvolvimento nacional. No artigo “Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?” (2015), Munanga afirma que “sem construir a sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências” (p. 25). A educação assume, na visão do antropólogo, um papel crucial para a construção de uma sociedade mais democrática ao valorizar suas raízes multiculturais.

Essa valorização pode se dar também por meio das literaturas afro-brasileiras e dos povos originários, bem como pelo reconhecimento das línguas desses povos. O texto de Mia Couto é escrito em português, língua oficial de Moçambique, mas o autor utiliza também termos das línguas locais para expressar traços culturais de Moçambique, como nomes de árvores, regiões, rituais e expressões afetivas. Essa é uma forma de aproximar o leitor do cidadão moçambicano em sua luta diária em ambiente hostil. O autor, ao relacionar o leitor ao vocabulário local, leva-o a conhecer Moçambique. O vocabulário, portanto, pode ser estudado como uma forma reveladora da cultura africana, assim como outros aspectos históricos, geográficos e culturais.

Por outro lado, o estudo dessa obra literária atende aos requisitos relativos ao “Campo artístico-literário” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica que “a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados”. Atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura do romance *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) permitem o desenvolvimento de estratégias compatíveis com o nível de escolaridade dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, como pesquisa, compreensão e interpretação de textos, produção oral e produção escrita.

“Sem narrativas não sobreviveríamos, porque a nossa experiência do tempo, do espaço e da relação com os outros ficaria irremediavelmente mutilada” (s/p) – a frase de Carlos Reis, retirada do *Dicionário de Estudos Narrativos*, de 2018, evidencia a preeminência da narrativa à vida, com destaque para as narrativas literárias, tendo em vista a sua predominância de textos mais densos e complexos, ou ainda, conforme encontramos no dicionário: “os textos literários acumulam um capital de experiências, de vivências e de formulações narrativas de que não podemos abdicar, sob pena de desistirmos de ser humanos” (s/p).

A “narratologia” ou Teoria do Romance, conhecida pelos trabalhos de Vladimir Propp, Roland Barthes, Gérard Genette, Tzvetan Todorov, entre outros, procura descrever o sistema narrativo, funcionando como uma “gramática” ao examinar seus mecanismos e sua estrutura, a partir do narrador, dos personagens, do enredo, espaço, tempo, etc. Para Yves Reuter, o estudo da narratologia tem repercussões didáticas significativas, porque constrói e formaliza relações para o funcionamento global da narrativa, o que termina por facilitar o ensino de leitura e escrita de narrativas em sala, já que ao “desmontar” um texto, podemos aprender a “montá-lo”.

Sob a hipótese de que o ensino de narrativas deve ocupar lugar significativo no ensino básico, cumpre-nos entender que a elaboração de experiências pessoais e coletivas possui valor e aprendizado possíveis. Para tanto, conhecer as regras linguísticas, a estruturação composicional narrativa, particularidades estilísticas e questões filosóficas é domínio do professor. Ao estudante, deve-se incentivar a compreensão

da dinâmica da produção narrativa, em que experiência e imitação são bases para um envolvimento pessoal e engajamento na leitura e na escrita, num modo particular do próprio fazer. Nesse sentido, o trabalho com narrativas na escola depende de “um planejamento que considere o tempo necessário à produção e reflexão sobre ela” para tocar as subjetividades. Quando falamos de narrativas africanas, isso se torna ainda mais potente, porque temos em mãos a possibilidade de elaborar o passado para compreender o presente.

Sendo assim, a leitura de narrativas como *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) contribui para uma educação emancipatória, pois possibilita que as pessoas compreendam criticamente quais as condições sociais e históricas que levaram a humanidade a cometer barbáries, como a escravização dos povos africanos e originários, tornando-as aptas para identificarem e intervirem socialmente frente a manifestações desses atos, de modo que tais acontecimentos não se reproduzam e não se repitam.

Angela Davis (2016), filósofa e professora afro-americana, ao lançar luz sobre o contexto de barbárie vivenciado pelas populações afro-americanas no contexto escravista, afirma que as mulheres negras que se somaram à luta antiescravista e pelo direito ao sufrágio feminino entendiam como de fato “emancipada” aquela pessoa que tivesse garantido o direito à terra, ao voto e à educação. Ou seja, a emancipação, nesse sentido, tem relação com condições de trabalho e subsistência dignas, com a autonomia para se autogovernar e com o conhecimento, sendo este último base para o pleno desenvolvimento dos outros dois critérios e para outros avanços sociais e econômicos, necessários à superação desses problemas, sobretudo em uma sociedade tão desigual como a brasileira.

Nesse sentido, além de construir espaços de resistência histórica e cultural na escola, uma educação emancipatória deve permitir que os sujeitos tenham conhecimento e experiências formativas suficientes para que possam exercer plenamente a sua autonomia, o que demanda condições econômicas suficientemente dignas, geradas por oportunidades em igualdade de condições. É por isso que o ensino potencialmente emancipatório precisa valorizar a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas.

## A leitura literária e as escritas de recepção

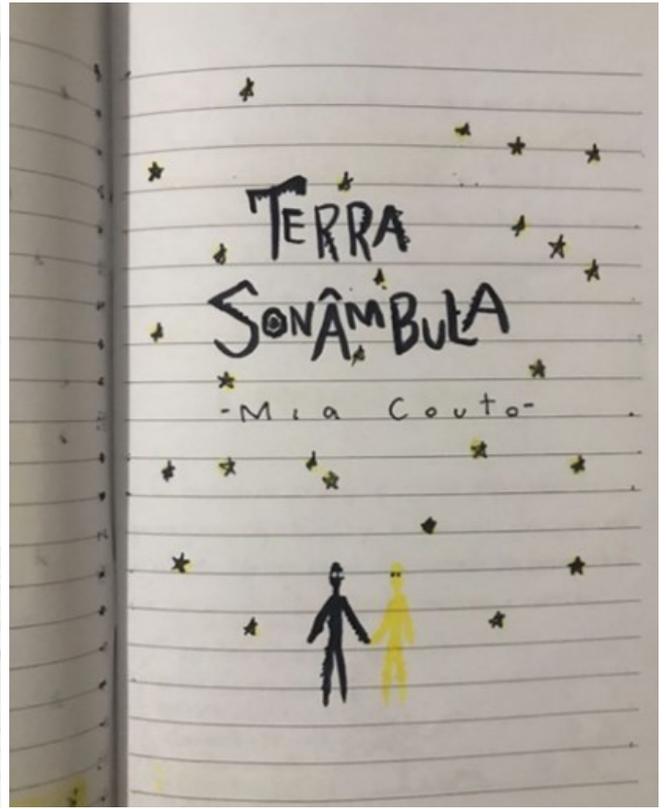
Diante dessas considerações, torna-se nítido e imperioso que a prática da leitura literária de uma obra tão vasta como *Terra sonâmbula* (1992 [2018]) seja realizada por meio da interdisciplinaridade, uma vez que a disciplina de Literatura é só uma possibilidade para abordar a diversidade temática presente no romance. A História, a Geografia, a Arte, as linguagens e até mesmo a Biologia e a Matemática podem se fazer presente num projeto de leitura e escritas literárias a partir da obra de Mia Couto.

A leitura literária é vista aqui como prática específica de leitura de textos literários na escola, engendrando diversas questões relativas ao espaço que habita e/ou deveria habitar na aprendizagem de habilidades e competências de leitura. Para entendermos essa noção, devemos reconhecer mudanças expressivas no que diz respeito à concepção de literatura: não estamos mais nos restringindo aos textos legítimos e à finalidade estética da leitura, mas à ideia de “literatura extensiva”, proposta por Annie Rouxel (2013a), ou seja, uma concepção que valoriza a prática, a atividade, o ato de comunicação, em que “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)” (p. 18).

A partir daí, a leitura literária também ganha uma mudança de foco: do leitor modelo ao leitor empírico, do texto a ler ao texto do leitor e da postura distanciada de leitura à postura implicada. A adoção desse paradigma é fundamental para pensarmos o processo de leitura e de escrita literárias, numa atividade do agir, pensar, saber e construir. Não há dúvidas de que essa percepção contribui mais significativamente para uma construção identitária singular dos estudantes – um ler a partir de si, mas também um escrever vivente.

Por seu turno, escrever sobre as próprias percepções de leitura proporciona que esse foco no leitor se mantenha, atribuindo-lhe a importância devida. Essas escritas, também conhecidas como “escritas de recepção”, reúnem uma grande variedade de produções que têm em comum o fato de preservarem a memória de uma leitura de um texto literário – é o traço de uma leitura, a manifestação de um encontro com um texto e, extensivamente, com qualquer criação artística, independentemente do meio. Isso se realiza por meio de uma situação de escrita dentro de uma sequência de leitura e, para cada forma possível de escrita da recepção, existe uma relação direta com um projeto singular de leitura e com as possibilidades do texto literário escolhido.

Aqui, experimentamos a produção de diários de leitura, a partir de perguntas orientadoras que estimulassem a análise pela via do leitor. Além dos diários, os portfólios de leitura também podem ser potencializadores dessa prática. Inicialmente, a apresentação da obra, do autor e do seu contexto de produção; a entrada no texto por meio de outros textos mais curtos de mesma autoria; e até a apresentação de elementos audiovisuais podem colaborar para uma leitura literária mais engajada. Ademais, como estamos nos aproximando do que há de mais artístico nas linguagens e na palavra – a literatura –, o incentivo à produção de diários criativos auxilia na imaginação e na fruição da leitura. Um exemplo desse aspecto encontra-se nas capas dos diários:

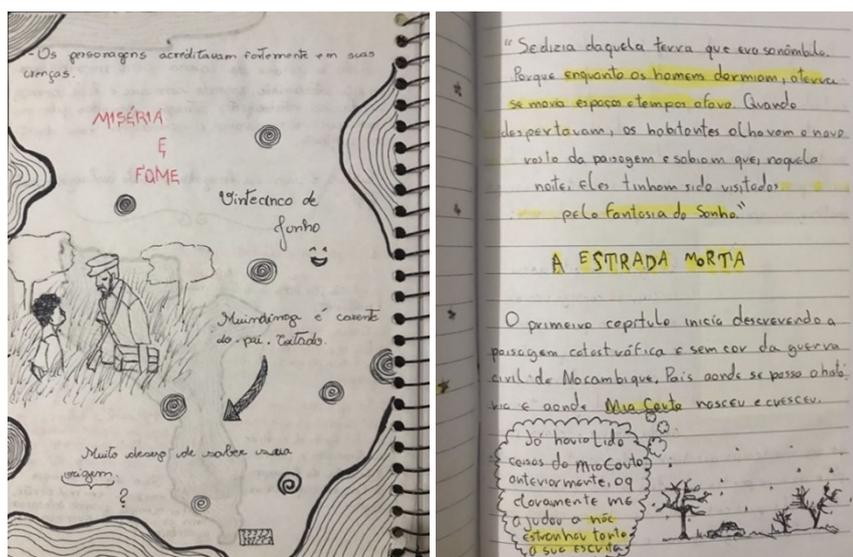


**Figura 2** – Capas do diário de leitura.  
**Fonte:** Autora.

A proposta de “escritas de recepção” amplia a maneira de classificar os textos para além dos gêneros, sugerindo um critério de classificação entendido por François Le Goff e Véronique Larrivé (2018) como atenção à relação da escrita com o texto lido, a forma como a produção escrita entra em contato com o texto literário. Os autores identificam três categorias de escritas de recepção no contato com o texto literário: 1) “Escrever em”: realizar acréscimos e cortes nos textos originais, como nas atividades de continuação de um texto; 2) “Escrever ao lado”: realizar hipertextos ficcionais, como pegar emprestada a voz do personagem e criar outro texto; 3) “Escrever sobre”: realizar o próprio diário de leitor ou comentários literários.

São categorias que inserem a prática da escrita ao momento da leitura não como desdobramento, mas como a intensificação da aprendizagem literária, o que institui um novo ritmo. Deve-se considerar a natureza do texto, enquanto gênero ou tipo discursivo, para correlacionar com as instruções adequadas e, ainda, incentivar que esses textos sejam verbalizados em sala, segundo uma formação intelectual de leitura, escrita e linguagens. As modificações no texto literário podem desenvolver reflexões acerca de um personagem, de um lugar e abrir possibilidades de escrita, até mesmo por meio de uma ruptura discursiva entre o texto lido e o texto escrito pelo estudante.

A leitura do texto literário em sala é, portanto, imprescindível no processo de leitura literária e de escrita da recepção da obra. A leitura integral pode não caber no tempo escolar – sendo possível nos espaços das salas e/ou oficinas de leitura, por exemplo –, mas a leitura parcial em sala contribui para o compartilhamento dos saberes adquiridos nesse processo (e, por meio de um planejamento, tal leitura deve continuar fora de sala). Durante a leitura coletiva, muitos questionamentos podem surgir e motivar a produção crítica, intelectual e criativa, como podemos perceber nos exemplos seguintes:



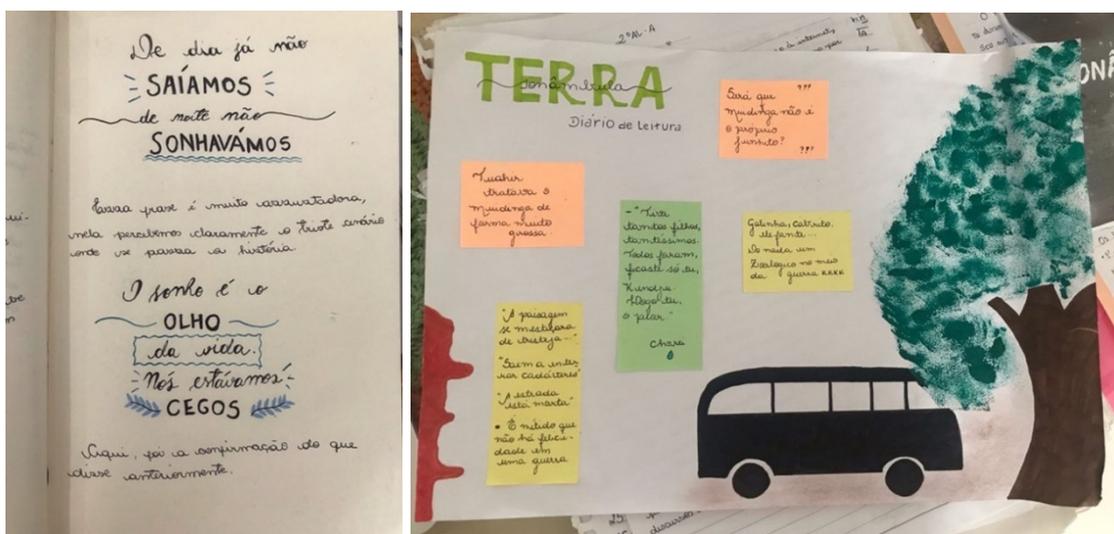
**À esquerda:**

“Os personagens acreditavam fortemente em suas crenças. Muidinga é carente do pai. Coitado. Muito desejo de saber sua origem”.

**À direita:** “Já havia lido coisas do Mia Couto anteriormente, o q claramente me ajudou a não estranhar tanto sua escrita”.

**Figura 3** – Comentários sobre a obra e percepções de leitura.

**Fonte:** da autora.



**À esquerda:** “De dia já não saíamos, de noite não sonhávamos” – “Essa frase é muito assustadora, nela percebemos claramente o triste cenário onde se passava a história”.

**À direita:** “Tuahir tratava o Muidinga de forma muito grossa.

É nítido que não há felicidade em uma guerra.

Será que Muidinga não é o próprio Junhito?

Galinha, cabrito, elefante... do nada um Zoológico no meio da guerra kkkk”.

**Figura 4** – Comentários sobre a obra e percepções de leitura.

**Fonte:** da autora.

Como já defendido, não parece interessante procurar respostas para o que o autor quis dizer ou quem fala a partir de uma escrita e seu significado porque, além de serem impossíveis de responder, essas questões, como Barthes (1984 [2004]) sugere, não atravessam a escrita, que destrói vozes, apresenta-se oblíqua no ato da leitura. O texto literário possui diversas perspectivas para além do mundo de seu autor e compartilhar as perspectivas do texto contribui para tornar o ponto de vista do leitor adequado. A junção de perspectivas divergentes, a partir da individualidade leitora de cada um, formam um sistema de perspectividade que leva à interpretação da obra e, por extensão, da realidade vivida. Assim, é possível uma prática consistente de leitura, em que o reconhecimento da cultura sobressaia e os leitores sejam verdadeiramente transformados durante esse percurso.

## Considerações finais

Em um país que, como sabemos, foi escravista durante cerca de 350 anos e que reconheceu apenas recentemente que é notadamente racista, desigual e discriminatório, por muito tempo vigoraram ações que não apenas se opunham à educação dos negros e dos povos originários, como também procuravam negar e invisibilizar os saberes ancestrais e contemporâneos, a história e as práticas culturais dos afrodescendentes

e ameríndios no sistema de ensino oficial brasileiro. Por isso, torna-se fundamental refletir sobre estratégias de leitura literária que incluam práticas culturais afro-diaspóricas, para a plena efetivação das diretrizes da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, de maneira emancipatória e culturalmente relevante.

Questões como “O que você modificaria na obra?”, “Quais foram suas percepções de leitura até aqui?”, “Com qual(is) personagem(ns) você se identificou até o momento?”, entre outras, podem delinear um roteiro bastante produtivo para os diários de leitura, mas não substituem a comunicação coletiva em que outras tantas perguntas e comentários podem surgir. Essas atitudes fazem parte, sem dúvida, do reconhecimento da diversidade das culturas, em que o mundo necessita de recomposição para não cair, uma vez mais, no universalismo.

A leitura literária de *Terra sonâmbula* (1992 [2018]) é inspiradora para tal abertura de caminhos e efetivação de políticas públicas, mas também para restabelecer o direito à literatura, reclamado por Antonio Candido em toda sua vida, já que essa prática conecta o ser à sua própria cultura e história, fazendo-se possível o reconhecimento das realidades cotidianas e de suas chaves de transformação e emancipação.

## Referências

- BARTHES, R. [1973]. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 ago. de 2023.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Lei n. 11.645/2008*, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- COUTO, Mia. [1992]. *Terra sonâmbula*. Companhia das Letras, 2018. (PNLD Literário)
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ISER, Wolfgang. [1976]. *Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LE GOFF, François; LARRIVÉ, Véronique. *Le temps de l'écriture: écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble: UGA Éditions, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n.62, p. 20-31, dez. 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo/SP: Parábola, 2013a, p. 99-112.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 7-18.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo/SP: Parábola, 2013a, p. 17-33.