



A REPRESENTAÇÃO DA MORTE EM SALA DE AULA:
LAMPEJOS DE UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM O CONTO *O FAZEDOR DE
LUZES* DE MIA COUTO

Raneide Sabino BARBOSA¹
Maria Marta dos Santos Silva NÓBREGA²

RESUMO: Esse trabalho é resultante de parte da intervenção didática realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e tem como objetivo descrever e refletir sobre o modo como os alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio receberam o conto *O Fazedor de Luzes*, do escritor moçambicano, Mia Couto. Como resultado, constatou-se que os aspectos e simbolismos ligados à temática da morte e sua eufemização através do ato do pai ser fazedor de estrelas, ao mesmo tempo que soou como estranhamento para os alunos, contribuiu para desfazer equívocos da percepção dos discentes acerca da cultura africana, notadamente, a de Moçambique, ampliando-lhes, portanto, a compreensão intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Mia Couto. Recepção. Morte.

THE REPRESENTATION OF DEATH IN THE CLASSROOM: FLASHES OF A LITERARY EXPERIENCE WITH
SHORT STORY *O FAZEDOR DE LUZES* BY MIA COUTO

ABSTRACT: This work is the result of part of didactic intervention carried out within the scope of the Graduate Program in Language and Teaching at UFCG and aims to describe and reflect on the way in which students in a 3rd year of high school received the short story "The light maker", by the Mozambican writer, Mia Couto. As a result, it was found that the aspects and symbolisms linked to the theme of death and its euphemization through the father's act of being a star maker, while it sounded strange to the students, contributed to undoing the misperceptions of students about the African culture, notably that of Mozambique, thus expanding their intercultural understanding.

KEYWORDS: Literary reading. Mia Couto. Reception. Death.

1 Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande. Endereço eletrônico: <raneideb@hotmail.com>.

2 Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal de Campina Grande. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Abordagem de Textos Literários na Escola. Endereço eletrônico: <martanobregaufcg@gmail.com>.



INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem aumentado o número de pesquisas acerca da relação entre o ensino de literatura africana de língua portuguesa e o processo de formação leitora do educando. Os resultados apontam para o uso de metodologias de leitura inadequadas, resultantes da falta de preparo dos professores e/ou percepções estereotipadas sobre essas literaturas em livros didáticos.

A escolarização da literatura é realizada no espaço heterogêneo da sala de aula e, se de um lado possibilita trocas de experiências de alteridade, visto que a construção do conhecimento se dá por meio de diálogos envolvendo costumes e culturas diferentes, por outro, promove o estabelecimento de preconceitos e intolerâncias, e, dentre tantos, o negro e sua cultura são vítimas.

O trabalho com a literatura africana em sala de aula pressupõe uma leitura que valorize o enfrentamento do leitor com o texto, de modo que as preocupações com os (pré)conceitos ou uma visão reduzida a questões de raça ou etnia não interfiram na (re)aproximação dos estudantes para com a multiplicidade cultural daquele continente.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC – (BRASIL, 2018), inclusive, atesta a importância de se trabalhar a literatura a partir do texto literário tendo como eixo central a formação do leitor literário e o contato direto e provocador do aluno com esse texto. Neste sentido, o papel do professor é primordial, pois uma experiência de leitura literária é, em si, uma experiência de produção de sentidos, um encontro entre o texto e o leitor, promovendo uma ressignificação de um pelo outro.

A autonomia da obra literária não permite que o leitor a veja de modo uniforme, como reflexo da realidade – ainda que construída em tensão com o real –, mas traça suas diferenças em relação ao discurso e as práticas ideológicas hegemônicas. Pensando nessa especificidade,

elegemos estudar a temática da morte em sala de aula a partir da contista de Mia Couto, de modo a oportunizar ao aluno uma percepção do diferente a partir do já conhecido.

A morte é um dos grandes mistérios para o ser humano. Cada cultura se responsabiliza por representar o início e fim do ciclo vital com vistas a encontrar possibilidades de compreender a efemeridade da existência humana. Nessa busca, diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Filosofia, Ciência e Religião têm se dedicado a teorizar sobre a morte. A literatura também tem buscado formas variadas de representá-la, quer como personagem quer como um acontecimento em si.

Nos contos de Mia Couto, o tratamento da morte surge como um acontecimento em si e possui uma função social, posto que, além de retomar as crenças e rituais das comunidades africanas, também, remete ao contexto cultural africano, permitindo uma reflexão em torno do destino dos vivos em função da vontade dos antepassados. Nesse aspecto, pode-se inferir que, de um modo geral, a escrita coutiana problematiza a construção da identidade moçambicana, notadamente o exame do passado do sujeito massacrado pelo colonialismo e o seu impulso em autoafirmar-se num contexto social alterado em que a tradição, necessariamente, compartilha do mesmo espaço “da” e “na” modernidade.

Esse trabalho, que é resultante de parte de nossa intervenção didática realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG³, tem como objetivo descrever e refletir sobre o modo como os alunos receberam o conto *O fazedor de luzes*, de Mia Couto. Para realizarmos a experiência, partimos, preliminarmente, das seguintes indagações: De que maneira as reflexões representativas da morte simbólica contribuem para o processo de desenvolvimento e formação do indivíduo? A temática da morte representada a partir das obras de Mia Couto pode ser um caminho para a formação de leitores? Partindo de

3 Para a intervenção pedagógica, elaboramos uma antologia contendo poemas produzidos por autores moçambicanos, além de três contos de Mia Couto: *O Rio das Quatro Luzes*, *O Fazedor de Luzes* e *O Cego Estrelinho*.

uma metodologia recepcional, é possível suscitar o interesse dos alunos para o trabalho com a literatura africana de língua portuguesa na sala de aula?

A pesquisa é de natureza qualitativa e encontra-se inserida no âmbito da pesquisa-ação, uma vez que realizamos uma experiência interventiva em sala de aula. Tomamos como base inicial para a elaboração da sequência didática o Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1993)⁴. O estudo tem ainda um carácter etnográfico, por se tratar de uma pesquisa de campo voltada para a descrição das representações simbólicas dos alunos acerca da morte em textos de uma literatura específica – a africana de língua portuguesa.

A intervenção⁵ foi realizada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual localizada no município de Remígio – PB. Os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa foram: 02 questionários (sendo um para os professores e outro para os alunos), diário de campo do pesquisador; aulas gravadas por meio de *smartphone*.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA MORTE

A morte se faz presente como um dos fenômenos mais importante para a formação da tradição cultural de uma sociedade e ainda um dos acontecimentos que mais tem instigado e inquietado a humanidade, porque aceitá-la e até mesmo encará-la tem se tornado cada vez mais difícil. A morte, de um modo geral, é a designação de todo fenômeno em que se produz uma desagregação da vida e das coisas e encontra-se associada à existência. A concepção da morte sob um ponto de vista existencialista, exige, preliminarmente, uma reflexão em torno do que entendemos por existência, compreendida como uma condição humana que congrega experiências de vida capazes de definir o ser e sua atuação no mundo. Heidegger (2012) estabelecendo uma comparação ontológica entre o ser do homem (*dasein*) e o dos animais e

4 Vale salientar que não seguimos todas as etapas como o método é sugerido pelas referidas autoras.

5 A pesquisa interventiva foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFCG por meio do Parecer de número: 10295219.9.0000.5182.

dos objetos, defende que só o homem tem existência, devido a sua capacidade de ocupação, de disposição, de compreensão e de discurso.

Freiras (2005 apud SIMAN, 2017), inspirado no pensamento sartreano, entende que a existência humana está relacionada à sua essência, de modo que, por meio dessa última, o ser é livre para criar a si próprio e criar o mundo. Nessa perspectiva, “[...] o homem existe, descobre-se e desponta no mundo e, somente depois, define-se.” (SIMAN, 2017, p. 5). A autora defende que “[...] a essência de uma determinada pessoa só poderá ser conhecida no dia de sua morte.” (SIMAN, 2017, p. 5).

Marilena Chauí considera que a dicotomia existência/vida e morte não é um simples acontecimento biológico, ao contrário, ambas são “[...] acontecimentos simbólicos, são significações, possuem sentido e fazem sentidos.” (CHAUI, 1996, p. 365). Conforme a autora, viver e morrer são a descoberta da finitude humana, de nossa temporalidade e identidade. No entanto, somente a morte completa o que somos, dizendo o que fomos. Por essa razão, os filósofos estoicos afirmavam que só após a morte era possível identificar se alguém havia tido uma vida feliz ou não.

Siman (2017) discorda de algumas orientações tradicionalistas que defendem uma vivência pautada na tranquilidade e na felicidade. Seguindo a esteira de Angerami-Camon, (1985), a autora considera ser impossível separar sofrimentos e realizações humanas, visto que “[...] agruras existenciais angústia, solidão, tédio, etc – fazem parte de modo inerente e indissolúvel da existência humana.” (ANGERAMI-CAMON, 1985 apud SIMAN, 2017, p. 6).

Neste sentido, as reflexões acerca da morte são essenciais para os existencialistas, posto que, ao se preocuparem com as questões da vida, necessariamente voltam-se para a finitude desta: a morte. Embora, o tema desperte compreensões culturais diversificadas, no entendimento de Chauí : “[...] morrer é um ato solitário. Morre-se só: a essência da morte é a



solidão. O morto parte sozinho, os vivos ficam sozinhos ao perdê-lo. Resta saudade e recordação.” (CHAUÍ, 1996, p. 366).

Ao longo dos séculos, a compreensão humana para a morte passou por várias transformações. Philippe Ariès (2012) pontua esse entendimento tendo como parâmetro espaço-temporal, três grandes momentos da história: a Era Medieval, o Renascimento e a Idade Moderna. Para compreender a morte numa perspectiva histórica cultural, o autor a descreve sob o ponto de vista de quatro perspectivas distintas: a morte domada, a morte de si, a morte do outro e a morte interdita.

Na “morte domada”, típica da época medieval, o cavaleiro recebia, antecipadamente, a notícia de sua morte. No Cristianismo primitivo, a morte era representada de braços estendidos figurando uma atitude de oração. O moribundo a esperava deitado em sua cama e a ao seu redor ficavam familiares e amigos, inclusive as crianças. Não receber as homenagens antes do falecimento era o maior medo. Na Alta Idade Média (do século V até o século XI) era concebida como um evento benevolente em que o moribundo, sabendo da aproximação de sua morte, fazia uma espécie de reconciliação com Deus, pedindo perdão por todos os seus pecados, a fim de obter a paz e o caminho do paraíso.

Já na Baixa Idade Média (do século XII até o século XV), devido a atuação da Igreja junto ao Estado e do surgimento de muitas doenças e guerras, novas interpretações para a morte foram apresentadas. A influência eclesiástica passou a difundir a crença nas condições de acesso da alma a um lugar de descanso e construiu um novo tempo para julgamento final, que deixou de ser no leito do moribundo para após a morte deste. Para Ariès é o período da “morte de si”, vista como incompaciente, notadamente marcada pela ideia do julgamento da alma e a conseqüente incerteza do destino pós funeral (inferno ou paraíso).

Em “A morte do outro”, a partir do século XVIII, há uma necessidade de exaltação da morte, passando a ser desejada, pois é considerada sublime. Por fim, o século XX vem para



marcar uma nova onda de pensamento em relação à morte; deixou de ser cotidiana, familiar, chorada publicamente para ser institucionalizada, sobretudo em hospitais, recebendo, de acordo com Ariès, a concepção de “morte interdita”. Não se deve mais falar sobre ela porque o assunto causa angústia e medo. Evidencia-se, assim, uma cultura de negação da morte e, neste sentido, se ela está associada a existência, o ser torna-se reduzido ao nada. Isso leva o sujeito a rejeitar a ideia da sua própria morte, buscando refúgio na eternidade da alma e em outros mitos religiosos.

Em Moçambique, a morte, não é um acontecimento triste e pavoroso, nem significa, fatalmente, o fim da vida; ela é a continuidade e o prolongamento desta para outra instância em outra dimensão. Suana (1999) destaca que ela é uma “[...] ruptura do ciclo vital, mas como uma continuação da existência sob outras formas e noutras circunstâncias”. (SUANA, 1999, p. XX). Ainda conforme o autor, a morte pode ser concebida sob a vertente de que ela está ligada, primeiramente, ao relacionamento entre o mundo invisível e o visível, isto é, no que concerne à correspondência entre os antepassados mortos e os vivos.

Durante o ritual fúnebre e no período de luto, as famílias se encontravam para partilhar não só as tristezas, mas, sobretudo, as alegrias. Uma característica importante dessa cultura é o fato de que além de ser um momento de festejo e comemoração, este é, também, um momento em que os vivos e os mortos reativam o seu relacionamento. Sendo, portanto, a morte uma fonte de inspiração e uma lição de vida, perspectiva adotada por mia Couto, no conto *O Fazedor de Luzes*.

A AMBIGUIDADE VIDA E MORTE EM *O FAZEDOR DE LUZES*

O conto *O fazedor de luzes* integra a obra *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*⁶ (2016). O texto tem como protagonista uma menina, órfã de mãe, que tinha um

⁶ A edição que utilizamos foi publicada no Brasil pela Companhia das Letras em 2016.

desejo incomum de ser presenteada, pelo pai, com uma estrela. Ainda que o genitor esclarecesse que não poderia realizar a sua vontade, a criança insistia, que ele era capaz, pois sabia que assim como negava, o genitor também se autoproclamava “fazedor de estrelas”.

Na trama textual, possuir estrelas constitui-se uma possibilidade de aproximação entre o mundo dos vivos e o dos mortos, configurando, assim, o realismo maravilhoso de Mia Couto que está presente durante toda a narrativa. A narrativa do maravilhoso, em alguns aspectos, aproxima-se da literatura fantástica, mas nesta o elemento fantástico é “[...] um modo de produzir no leitor uma inquietação física (medo e variantes), através de uma inquietação intelectual (dúvida).” (CHIAMPI, 1980, p. 53).

Ao descrever a partida de sua mãe, a criança destaca com angústia como enxergava sua existência: “Na realidade, meu nascimento foi um luto para meu pai: minha mãe trocou de existir em meu parto. Me embrulharam em capulana com os sangues todos misturados, o meu novinho em gota e o dela já em cascata para o abismo.” (COUTO, 2001, p. 30). Dessa forma, o medo e a dúvida são efeitos discursivos elaborados pelo narrador, a partir de um acontecimento que apresenta um referencial duplo, tanto natural quanto sobrenatural. O referencial natural aponta para o papel duplo do genitor da personagem: era pai e mãe da criança, e tentava conduzi-la da melhor forma possível para que ela pudesse entender que a vida não era tão fácil como pensava, era preciso esforço para compreendê-la e aproveitar o que ela tinha a lhe oferecer.

O referencial sobrenatural verifica-se pela dimensão simbólica que a morte ganha, aproximando-se de um realismo maravilhoso, notadamente no que diz respeito a uma descrição do tempo cíclico em detrimento do linear, conforme sugere o fragmento: “Me embrulharam em capulana com os sangues todos misturados, o meu novinho em gota e o dela já em cascata para o abismo.” (COUTO, 2001, p. 30). A partir desse fragmento, é interessante destacar o elemento luto, que, de acordo com Freud (2010), só pode ser



despertado se o objeto perdido encerrar em si uma espécie de série de traços de memória, sendo esse o ponto de ancoragem para a constituição subjetiva do sujeito. Logo, a perda ou morte de um dos genitores, é capaz de despertar o luto (o processo de adaptação da perda de um objeto ou de uma pessoa amada), no entanto, quando se trata de uma criança que não teve tanto contato, ou melhor, poucas memórias que lhe possibilite recordar o indivíduo, geralmente, esse luto não será vivenciado.

A fala da menina tem como foco o seu modo de entrar e estar no mundo, o que a motiva a reconhecer a possibilidade de permutação de lugares possibilitada pela morte da mãe. Tal reflexão não a exime de pontuar as diferenças que envolvem a vida e o seu cotidiano, marcado pelo luto do pai, acentuado pelo seu estado perene de viuvez e o caminhar entre os vivos, sugerido pela mistura de sangue, que de uma forma abissal parece ser mais abundante na mãe, representado em forma de “cascata”, do que no da filha, “novinho em gota”.

A sugestão que se tem é que, no contexto moçambicano, morte e vida não são excludentes, mas formam um elo de uma tradição social, que gradativamente põe em xeque o aparentemente comum em uma realidade natural – a morte como o fim de tudo. Deste modo, a mãe não representa uma ausência, mas uma presença constante na memória da filha, insinuando que os mortos estão continuamente no mundo dos vivos.

O maravilhoso, sugerido na “gruta” se impõe para amenizar as mazelas do mundo, tipificada nas asperezas das mãos do pai, e aludem a uma mobilidade para o espaço de conforto e do “verdadeiro” conhecimento. Assim, frente à presença da morte – a real (da mãe) e a social (do pai) –, a personagem parece vislumbrar a possibilidade do encontro consigo mesma.

De acordo com a atuação da personagem infantil, percebemos que não existe um sentimento de perda em relação à mãe, de outro modo, ela cita o termo luto apenas por parte do pai, como se apenas ele pudesse sentir essa perda com uma intensidade total, posto

ser um homem discreto, calado, sábio e não gostava muito de falar a respeito do que aconteceu com a sua amada (a mãe da menina). De acordo com a filha, seu nascimento marcou uma troca de existência entre ela e sua mãe, confirmando, assim, uma tradição africana acerca do nascimento de uma criança: “[...] o recém-nascido lembra os traços do antepassado que ele reencarna.” (Soares, 2007, p. 322).

Os constantes diálogos com o pai se tornam vias de ancoramento para a subjetividade da filha. Ela gostava de conversar com ele, gostava de ouvi-lo falar sobre seus nivelamentos, da sua criatividade e audácia ao se pronunciar dono de tudo que estava acima de seus olhos “—Tudo isso fui eu que criei. [...] Lá fica minha residência, lá eu sou grande, lá sou senhor, até posso nascer-me as vezes que quiser. [...] Nesse outro mundo, filhinha, eu tenho o mais requerido dos serviços: sou fabricante de estrelas.” (COUTO, 2016, p. 31).

Seu genitor explicava ainda que sua mãe morava em uma daquelas estrelas e estava lá sempre de prontidão para observá-la. Encantada e muito curiosa a menina perguntava: “— Mas ela nos vê, lá nessa estrela onde foi? O pai não respondia. Ele que tinha palavra para tudo, tropeçava sempre no mesmo silêncio. Minha mãe: dela não se mencionava nunca nada.” (COUTO, 2016, p. 30).

Ao observarmos o simbolismo da estrela, em conformidade com Chevalier (1990, p. 405), faz-se necessário atentar para o teor místico que esse elemento adquire, uma vez que “[...] traçada entre o esquadro e o compasso – ou seja, entre a Terra e o Céu –, ela representa o homem regenerado, radioso como a luz, em meio às trevas do mundo profano”. Daí a impossibilidade de presentear a filha com as estrelas. O pai compreende que isso só seria possível após a sua passagem para o mundo dos mortos, quando ele assumisse a condição de homem regenerado.

No trecho a seguir é possível destacar o momento em que o pai da menina começa a apontar os primeiros indícios de que sua vez estava para chegar: “Depois, quando se ergueu



lhe veio uma tontura, sua mão procurou apoio no meio de dançarinas visões. Eu o amparei, raiz segurando a última árvore. — Está doente, pai?” (COUTO, 2016, p. 32). Mas o pai insistia que não “—Qual doente?! É a terra que não gosta que eu saia de cima dela. A terra é uma mulher muito ciumenta. E outras vezes ele voltou a tontear.” (COUTO, 2016, p. 32). Na tentativa de convencer a filha de que ele estava certo, depois de muito tempo, solicita que a menina escolha uma estrela.

Mas agora, um pouco crescida e bem mais esperta, ela apenas finge escolher uma “— Posso, pai? E fingi apontar uma estrela, entre os mil cristais do céu. Ele fez conta que anotava o preciso lugar, marcando no quadro-negro o astro que eu apontara. Me ajeitou a mão na minha frente e me puxou para seu peito.” (COUTO, 2016, p. 32). É nesse momento que um incrível deslumbramento na narrativa acontece: o pai conta para a filha que ali estaria ele quando partisse e que sempre que ela quisesse encontrá-lo ela poderia olhar para aquele lugar, e lá estaria ele e a sua mãe a contemplá-la “E explicou: aquela que eu indicara seria a luz onde ele iria morrer.” (COUTO, 2016, p. 32).

Em síntese, podemos deduzir que enquanto estava vivo, o pai da menina conseguiu instruí-la para que ela entendesse que a vida deveria ser vivida. Ainda que ele nem sua mãe estivessem ausentes, estariam (em espírito) no mesmo lugar, sempre a observá-la, a protegê-la e a guiá-la. Bastava apenas que ela olhasse para o céu, e visualizasse o objeto/espço onde ela escolheu quando era menina: a estrela. A escolha para representá-los enquanto mortos, fazia-se necessária para que de algum modo a personagem tivesse algo em que se espelhar. Seria, portanto, uma espécie de aprendizado contínuo em que os mortos ensinam aos vivos.

ABORDAGEM DA MORTE NO CONTO *O FAZEDOR DE LUZES*: LEITURA E DISCUSSÃO

Nosso planejamento para desenvolver a proposta de intervenção em sala de aula teve como objetivo uma metodologia que pudesse favorecer o diálogo entre texto e o leitor.

Saímos um pouco do modelo tradicional das práticas historicistas trabalhadas nas aulas de literatura do Ensino Médio. Dessa forma fez-se necessário planejar uma intervenção atentando para o contexto social, cultural e histórico do educando, de modo a possibilitar sua interação com o contexto cultural de outro, materializado no texto literário. Neste sentido, traçar objetivos e procedimentos metodológicos adequados pode ser um diferencial na vivência da leitura literária. Para alcançar essa meta, a princípio, tomamos como base para a elaboração do plano de aula o Método Receptional, elaborado por Bordini e Aguiar (1993), o qual consiste em refletir sobre o fenômeno literário a partir da ótica do leitor, solicitando assim a atitude participativa do aluno.

Bordini e Aguiar, ancoradas na teoria da Estética da Recepção de Jauss⁷ propõe uma metodologia de leitura do texto literário tendo por base a interação entre leitor e obra, possibilitado a este último tornar-se um coautor da obra, tendo em vista construir significados ao texto. Neste sentido, as autoras se contrapõem ao “[...] conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 81).

Enquanto propositura metodológica, Aguiar e Bordini (1988), apropriando-se dos conceitos de “horizonte de expectativas” e “distância estética”, consideram que a obra literária pode trazer ao leitor, modos alternativos para a existência. Para isso, sugerem cinco passos para um ensino de literatura favorável ao ponto de vista do aluno leitor: a determinação, o atendimento, a ruptura, o questionamento e a ampliação do horizonte de expectativas.

Para que ocorra aprendizado, é imprescindível uma distância estética gradual entre o a obra e o horizonte de expectativas do leitor posto que “[...] se a obra corrobora o sistema de valores do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado. É por isso que o papel do professor, no processo receptivo, é fundamental.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 87).

7 O marco inicial dessa teoria costuma ser situado na aula inaugural proferida por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, com o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, traduzido para o português como A História da literatura como provocação à ciência da literatura.



Ademais, a ausência desse tipo de distanciamento pode provocar um afastamento completo entre leitor e obra, impedido a recepção.

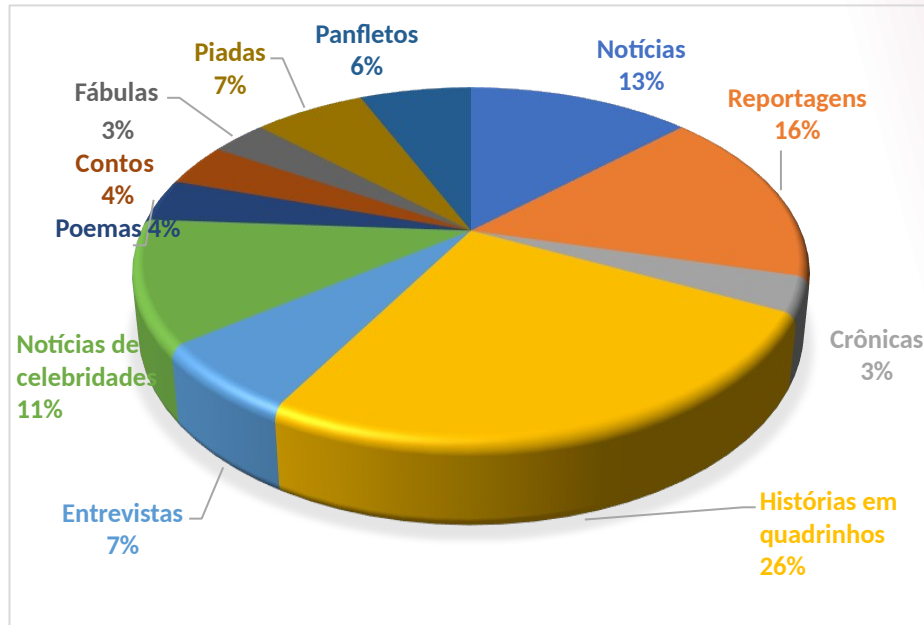
A nossa primeira atitude na aproximação com o corpo discente foi a aplicação de um questionário⁸ com vistas a mapear as preferências de leituras e o conhecimento acerca da literatura africana de língua portuguesa, com a intenção de determinar, assim, o horizonte de expectativa dos discentes. A partir dos dados coletados, elaboramos uma sequência didática, com o objetivo de atender a esse horizonte. Para cumprir essa etapa, lemos e discutimos um poema de Mia Couto, com vistas a aproximar o aluno do autor, bem como da temática a ser trabalhada. Na terceira etapa, “Rompimento do Horizonte de Expectativas”, realizamos a leitura e discussão do conto selecionado, tendo em vista a necessidade de transpor a crença preexistente dos alunos acerca da morte e do morrer.

Na quarta etapa, “Questionamento do Horizonte de Expectativas” propusemos uma apreciação comparativa das diferentes formas como as personagens convivem com a morte. A quinta e última etapa “Ampliação do Horizonte de Expectativas” foi vivenciada através de sugestão de leitura de outros textos de Mia Couto e de escritores moçambicanos. Para os limites desse texto, descreveremos os resultados alcançados nas primeira, terceira e quarta etapas.

No tocante as preferências de leitura, os dados revelaram que as histórias em quadrinhos é um dos gêneros que se sobressai entre os demais. O percentual para os gêneros literários (contos, poemas e crônicas) ficou em menor representatividade, o que nos preocupou bastante, por estarmos lidando com alunos em fase final da Educação Básica.

8 Os alunos participantes desta intervenção foram 58 no total, com uma faixa etária variante entre 16 (dezesesseis) a 32 (trinta e dois) anos de idade, sendo 10 (dez) alunos do sexo masculino e 48 do sexo feminino.

GRÁFICO 1: Quais tipos de texto você costuma ler?



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019.

Avaliando esses dados, percebe-se que há um interesse por outros tipos de leitura que não é a escolarizada, em se tratando de ensino de literatura. A soma total dos 04 tipos de textos literários apontados é de 14%, quase a metade daqueles que assinalaram a preferência pelas HQs.

A pergunta em torno do conhecimento acerca da literatura africana de língua portuguesa, dentre os quarenta e cinco alunos que responderam, apenas dois afirmaram já ter ouvido falar sobre, mas, nunca buscaram aprofundar os seus conhecimentos a respeito dela. Ao serem questionados sobre possíveis leituras de textos africanos de língua portuguesa e o gosto do aluno acerca da leitura realizada, a turma foi unânime em demonstrar total desconhecimento a respeito desse tipo de texto.

Considerando essa lacuna, percebemos a importância da BNCC ao tratar dos parâmetros para a organização/progressão curricular, propõe:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 514, grifos nossos)

Na Habilidade (EM13LP51) o texto prevê que o aluno seja capaz de:

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 516, grifos nossos)

Já que os alunos afirmaram desconhecer textos literários produzidos por autores africanos dos países de língua portuguesa, partimos, pois para a elaboração de uma sequência didática que, preliminarmente, busca-se determinar o horizonte o *Horizonte de Expectativas*, buscando focalizar experiências anteriores dos discentes com e sobre a África, seja com um tema, crença, modismo, estilo de vida, dentre outros aspectos.

Apresentamos para os alunos⁹ uma lamparina de gás, no intuito de ativar a memória deles para uma das formas de iluminação mais antigas e ainda utilizada por alguns sujeitos que moram em regiões rurais desfavoráveis, sem acesso à energia elétrica. O objetivo de uma

9 [Alunos] – Pensando numa forma de preservar a identidade de nossos coparticipantes, utilizamos nome de estrelas (Procyon, Achernar, Betelgeuse, Hadar, Aldebaran, Antares, dentre outros), quando for preciso se referir a eles (as).



dinâmica tão simples era provocar os participantes da pesquisa para uma socialização cultural da representatividade do objeto apresentado por nós.

As provocações, em forma de perguntas, giraram em torno da funcionalidade da luminária e de sua simbologia no contexto cultural. Dentre muitas respostas dadas, os alunos disseram que a luz não era restrita a luminárias artificiais, mas sim, a lua e as estrelas. Em relação a essas últimas correlacionaram a “um avião no céu”, outro, a “partida de alguém” e, mais alguns, a velha superstição de que “contar estrelas era proibido”, pois, nasceriam várias verrugas no corpo do indivíduo, conforme os números de estrela que esse sujeito contasse. Pelas respostas dadas. As respostas demonstraram que a turma se caracterizava por uma percepção baseada significativamente em aspectos da tradição popular local. Nesse contexto, vale destacar que:

A imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua interleitura. Mas, na atividade mental de realização do texto, a lógica associativa estende-se livremente sem preocupação de coerência; ela bebe em fontes heterogêneas – às vezes esquecidas – e faz com que coabitem, numa composição insólita, figuras oriundas de universos imaginários ou artísticos muito distantes se não totalmente estranhos. (ROUXEL, 2013b, p. 202, *grifo da autora*)

Ainda com o objetivo de determinar o “horizonte de expectativa dos alunos” e desta vez em relação a percepção acerca da temática da morte em sala de aula, fizemos a leitura e discussão do poema *O bairro da minha infância*, de Mia Couto, transcrito a seguir:

O bairro da minha infância

Não são as criaturas que morrem. É o inverso:
só morrem as coisas.

As criaturas não morrem porque a si mesmas se fazem.



E quem de si nasce
à eternidade se condena.

Uma poeira de túmulo me sufoca o passado
sempre que visito o meu velho bairro.

A casa morreu
no lugar onde nasci:
a minha infância
não tem mais onde dormir.

Mas eis que,
de um qualquer pátio,
me chegam silvestres risos de meninos brincando.

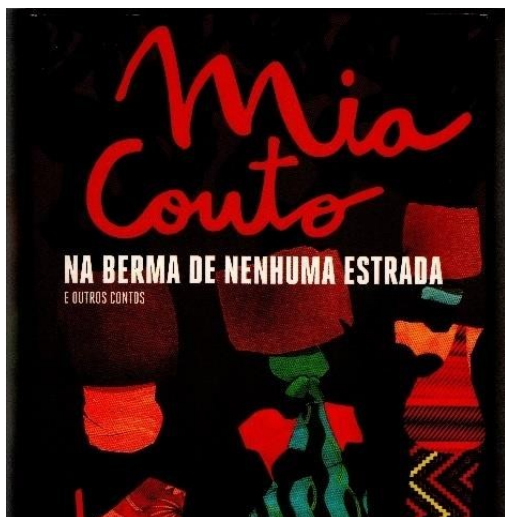
Riem e soletram as mesmas folhas
com que já fui soberano de castelos e quimeras.

Volto a tocar a parede fria e sinto em mim o pulso
de quem para sempre vive.

A morte
é o impossível abraço da água.

Durante a discussão, os alunos perceberam que a temática da morte se encontra associada a da existência e apresenta uma perspectiva cíclica envolta em uma aura de perenidade, posto que só as coisas perecem; já as criaturas têm a capacidade de se reproduzir, conforme sugere *Rigel*, para quem “a morte é algo que pode se reverter”, em conformidade com o texto. A última estrofe do poema causou estranhamento em alguns alunos que após um esforço por compreender a plasticidade e fluidez da morte representada como “o abraço impossível das águas”, a inseriram na esfera do pensamento mágico e de um estar no mundo concebido pelo sagrado.

Após esse momento de discussão, entregamos o livro *Na berma de nenhuma estrada e outros contos* para que eles pudessem folhear e dizer o que enxergavam ao ver as imagens da capa e qual a sugestão do título da obra.



Fonte: Biblioteca Pessoal das Pesquisadoras.

Após serem questionados, os alunos responderam o seguinte:

Alunos	Comentários
<u>Procyon</u>	“Professora... eu acho que é uma mulher com um turbante...”
<u>Achernar</u>	“Como a África é um lugar bem conservado que <i>meche</i> com a natureza e lá... é... eu acho que eles têm muito cuidado com essa parte, né? Tipo... lá não tem esses índices de desmatamento... Lá, tudo eles reaproveitam... ou seja, eles sabem preservar, principalmente a natureza... entendeu?”
<u>Betelgeuse</u>	“Eu acho que eles priorizam as culturas deles... mas elas devem está carregando alguma coisa.
<u>Hadar</u>	“Elas poderiam está indo em busca de água e estão carregando algumas crianças no pano... Como o povo antigo fazia né?”.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Os comentários dos alunos apontam para percepções já cristalizadas acerca da cultura do continente: ambientação primitiva, sem a violência pelo desmatamento e uma cultura matriarcal em que a mulher se torna responsável pelo sustento do lar, valendo-se de atividades rudimentares, como o carregamento de água em potes.

Na sequência, iniciamos o trabalho com o conto *O Fazedor de Luzes*. Foi o momento de ruptura do horizonte de expectativa, posto que estávamos apresentando aos alunos possibilidades de contato com um texto bem elaborado esteticamente, o que exigiria certo trabalho na busca por uma experiência de fruição estética. Foram realizadas duas leituras, uma silenciosa e outra em voz alta e compartilhada.

A primeira leitura, iniciada silenciosamente, foi interrompida logo no início, por um dos alunos que questionou a respeito da palavra “fazedor” presente no título do texto, indagando se não seria um erro de expressão. Explicamos que o termo “fazedor” está associado à palavra “criador”. O aluno conseguiu compreender que quem cria alguma coisa é por ventura um fazedor e, em detrimento da estranheza inicial, começou a perceber uma das marcas da escrita de Mia Couto: a inventividade linguística, tendo como marca fundante a oralidade.

A oralidade é um dos elementos estéticos que permeia a narrativa coutiana, sendo fundamental para dar maior verossimilhança dos fatos e do valor cultural. Neste sentido, o autor se envolve num processo de reinvenção da língua portuguesa fornecendo elementos para a compreensão do contexto sociocultural moçambicano. Ao fazer essa recolha da oralidade, o escritor opta não só por reinventar a sua narrativa, mas também para utilizar a língua daquele que colonizou seu país, moldando-a aos interesses de suas personagens.

Seguido da explicação demos continuidade a leitura, sendo realizada uma segunda, em voz alta, iniciada por uma de nós¹⁰ (ao fazer o papel do narrador) e, o restante da narrativa

10 A leitura foi realizada e mediada pela pesquisadora.



foi lido por dois discentes que se prontificaram a fazer a interpretação dos dois personagens principais do conto (um interpretou a fala do pai e a outra a da criança). A oportunidade de leitura lançada aos alunos em sala de aula contribuiu para uma relação mais intrínseca com o texto, pois, no momento em que o leitor toma ciência da narrativa, ele passa também a interpretar o personagem, criando um elo ainda maior com a obra e posteriormente com o escritor do texto.

Assim que concluímos a leitura, fizemos um círculo na sala para iniciarmos um debate sobre o texto. Iniciamos a discussão, perguntando a opinião dos discentes acerca do modo como a menina lidava com a ideia da morte de seus pais. Dentre as respostas destacamos as seguintes:

Alunos	Comentários
<u>Aldebaran</u>	“A mãe morreu de uma eclampsia, na hora do parto... Acho que a menina não se sentia culpada não... Porque ela fala com muita naturalidade.”
<u>Achernar</u>	“Será? pois eu acho que ela sentiu culpada sim! Porque na realidade, eu acho que... quando não quer comentar sobre algo... É porque você faz parte daquele ocorrido. Então o pai evitava falar, porque queria jogar a culpa na pobre da menina, sim.”
<u>Hadar</u>	“Acho que ela compreendia o pai... Por isso, recordava com lágrimas os seus ensinamentos... <i>Pois eu quero é que todos sofram com minha partida.</i> ”
<u>Betelgeuse</u>	“Eu acho que a menina superou fácil, porque o pai, de certa forma, a confortou, dizendo que estava sempre ali, próximo né. E quando existe alguém que nos <i>deem</i> força pra conseguir seguir em frente é mais fácil superar”.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Embora as respostas apontem para um tom de paráfrase, possibilitando compreender que o leitor já possui um horizonte de expectativa definido por suas convenções sociais, mas, é no ato da leitura que ele pode ser modificado, ocasionando a ruptura ou



permanecer inalterado. É interessante destacar que das 04 respostas, as duas primeiras apontam para uma percepção da morte sob um ponto de vista ocidental contemporâneo, aproximando-se da perspectiva de “a morte do outro”, em conformidade com Ariès.

A ideia de finitude da vida institucionalizada encontra-se sugerida na fala de Aldebran, ao sugerir a eclampsia como diagnóstico para a morte da mãe. Tem-se, portanto, a sugestão de uma visão hospitalar. Archner, por sua vez, percebe a morte como um interdito. O discente discorda da colega anterior que enxerga naturalidade da menina em comentar a partida da mãe; para ele existe uma noção de culpa e de necessidade de silenciamento, sobretudo, por parte do pai que evitava falar sobre o assunto.

Já Hadar, ao mesmo tempo em que vê a morte como possibilidade de ensinamento, aproximando-se de uma perspectiva mais africana, quando pensa acerca de seu próprio falecimento acosta-se a ideia de “morte domada”, na qual os rituais praticados por familiares e amigos manifestavam a benevolência da morte. O comentário de Betelgeuse é o que mais se achega a concepção moçambicana, posto que a interação entre antepassados e vivos é, normalmente, mediada pela magia (no contexto do conto, a estrela assume essa função), estabelecendo assim, uma relação de dependência entre o ser vivo e o morto, uma vez que os mortos zelam pelos vivos e os vivos requerem bens para eles.

Com essa estratégia pudemos observar a carga de subjetividade que envolve o processo de leitura literária, notadamente por meio do processo de fruição estética, em que os discentes experienciaram uma vivência de *poiésis*, manifesta, tanto pela imitação da voz, na busca de uma construção de sentido para o texto, quanto pelas percepções diferenciadas da personagem frente a morte de seus genitores.

Vale salientar que o ato de criar não se refere, necessariamente, que o aluno deva criar um novo texto ou uma escrita em um outro gênero textual, mas, passe a perceber o mundo de formas diferentes. A experiência de poises, quando vivenciada no espaço



heterogêneo da sala de aula, de acordo com Nóbrega (2012) exige “[...] paciência, aproximação, distanciamento”, pois:

Trata-se de uma experiência que corresponde à perspectiva do olhar individual do aluno em relação ao recorte da realidade representada no texto e vivenciada pelo aluno durante a leitura, resultando em sua própria produção. É através dessa experiência que o aluno torna-se capaz de atribuir um novo sentido, mesmo já inserido no texto. (NÓBREGA, 2012, p. 244)

Percebe-se, pois, que a leitura tem o poder de despertar regiões que até então estavam adormecidas e abre um campo de possibilidades, onde parecia não existir margem alguma, tornando-se assim, parte da experiência da vida de muitos. Sendo assim, compreendemos que para que ocorra uma experiência do contato mais efetivo com a leitura literária é preciso que a aula de literatura seja, para o adolescente, um convite às descobertas, um momento em que ele possa se reconhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da experiência de leitura relatado, ainda que pareça breve, merece dois destaques: um trabalho de intervenção que parte da interação entre texto literário e aluno leitor só é possível quando se oferece condições favoráveis para a realização de uma leitura que priorize os efeitos estéticos através de atividades motivadoras; a possibilidade de testarmos uma sequência didática que requisita uma temática de concepção universal (a morte), mas que se particulariza quando tem como objeto de estudo um contexto específico – aspectos da cultura moçambicana.

Considerando o processo da intervenção como um todo, cabe ressaltar a importância do método recepcional, por considerar o aluno um sujeito social e atuante em seu tempo e espaço, envolto num processo dinâmico, gradativo e contínuo. Um dos reflexos dessa

dinamicidade pode ser visto nas três, das cinco etapas do método aqui relatadas: determinação, atendimento e ruptura dos horizontes de expectativa dos alunos.

As descrições da pouca quantidade de leitura literária apontadas no questionário inicial, as inquietações dos alunos frente ao texto, os debates realizados primaram, sempre, pela dinamicidade de construir o perfil de um leitor concreto com características psicológicas, sociais e culturais específicas e mutáveis. Desse modo compreendemos que o processo de mediação de leitura pressupõe uma necessidade de auxiliar o educando a revelar o desejo de ler.

No que diz respeito ao tratamento de uma sequência didática construída a partir da temática da morte, viu-se que o enfoque dado pelos alunos a essa temática voltou-se para sua natureza mágica que congrega o fim da existência visível de apenas uma das partes do ser – o corpo. No entanto, o perecimento da matéria corporal não tem como consequência um desequilíbrio social, ao contrário, permite uma agregação entre vivos e mortos. No conto, a imagem da estrela como prolongamento da existência dos mortos (pai e mãe da protagonista) sugere essa vivência agregada. Tal representação, em síntese, manifesta um ponto de vista cultural e, portanto, identitário – emblema do princípio vital da imortalidade.

Considerando o duplo destaque contido nessas palavras finais, evidencia-se que a intervenção pedagógica também contribuiu para inserir, no contexto da escola pesquisada, uma metodologia voltada para uma das habilidades de leituras norteadas pela BNCC, qual seja, a abordagem de obras da literatura africana de língua portuguesa de modo a considerar o contexto de produção como possibilidade de aproximação do contexto cultural do aluno brasileiro.

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, P.. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Trad. Priscila Viana de Siqueira. [Ed. especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.



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

BORNIDI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CHEVALIER, J.. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)* / Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et. al.]: coordenação Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva...[et. al.]. 30. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

CHAUI, M.. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COUTO, M.. *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HEIDEGGER, M.. *Ser e tempo*. Parte I. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988.

NÓBREGA, M. M. S. S.. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jaus. In: MILREU, I. e RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/EDUFCEG, 2012.

ROUXEL, A.. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SIMAN, A. e RAUCH, C. S.. A finitude humana: Morte e existência sob um olhar fenomenológico-existencial. In: *Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 106-122, 2. Sem. 2017. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em 22 de jun. de 2020.

SUANA, E. M.. *Introdução à Cultura Teve*. Reflexões Socioculturais sobre o Povo Teve, em Manica. Matola: Seminário Filosófico Interdiocesano Santo Agostinho, 1999.

Envio: Agosto de 2020.
Aceite: Novembro de 2020.