

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

STÉFANY DE SOUZA CAMPOS GARCIA

**CONTOS DO INSÓLITO EM MIA COUTO: PROPOSTAS PARA A LEITURA
LITERÁRIA EM CÍRCULOS MULTISSERIADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória

2026

STÉFANY DE SOUZA CAMPOS GARCIA

**CONTOS DO INSÓLITO EM MIA COUTO: PROPOSTAS PARA A LEITURA
LITERÁRIA EM CÍRCULOS MULTISSERIADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr Lucas dos Passos e Silva

Vitória

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

G216c Garcia, Stéfany de Souza Campos.

Contos do insólito em Mia Couto : propostas para a leitura literária em círculos multisseriados no ensino fundamental II / Stéfany de Souza Campos Garcia. – 2026.

131 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Lucas dos Passos e Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2026.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Couto, Mia, 1955- . 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. I. Silva, Lucas dos Passos e. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469.07

STÉFANY DE SOUZA CAMPOS GARCIA

**CONTOS DO INSÓLITO EM MIA COUTO: PROPOSTAS PARA A LEITURA
LITERÁRIA EM CÍRCULOS MULTISSERIADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 10 de março de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LUCAS DOS PASSOS E SILVA
Data: 12/03/2026 13:55:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Lucas dos Passos e Silva Instituto
Federal do Espírito Santo - Ifes Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente



MARIANA PASSOS RAMALHETE
Data: 12/03/2026 19:11:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente



CINTHIA DA SILVA BELONIA
Data: 12/03/2026 18:20:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Cinthia da Silva Belonia Universidade
Federal de Santa Maria - UFSM Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

STÉFANY DE SOUZA CAMPOS GARCIA

GARCIA, Stéfany de Souza Campos; SILVA, Lucas dos Passos e. **Contos insólitos na escola**: propostas para a leitura literária no ensino fundamental II. Vitória: Ifes, 2026. 41 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 10 de março de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIANA PASSOS RAMALHETE
Data: 12/03/2026 19:11:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal do Espírito Santo -
Ifes Membro Interno

(Telepresença: Portaria N° 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente



CINTHIA DA SILVA BELONIA
Data: 12/03/2026 18:20:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Cinthia da Silva Belonia
Universidade Federal de Santa Maria -
UFSM Membro Externo

(Telepresença: Portaria N° 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa de pesquisa que possibilitou um tempo de dedicação aos estudos mais tranquilo com o fomento necessário.

Agradeço a Deus, fonte de toda bondade e em quem todas as coisas subsistem, pelo privilégio de continuar minha jornada de estudos.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela dedicação e generosidade com que compartilharam conhecimentos preciosos durante as disciplinas.

Aos colegas por dias maravilhosos de conversa, parceria e por me ensinarem sobre a importância de manter a alegria na jornada diária como professora.

Ao meu orientador, Dr. Lucas dos Passos e Silva, pelos conhecimentos compartilhados, empatia e generosidade ao conduzir meu tempo de pesquisa.

Aos professores Letícia Queiroz e Fabiano Moraes pelas partilhas durante a banca de qualificação, que indicaram rumos muito proveitosos para esse trabalho.

Às turmas que participaram da pesquisa e que mesmo com os desafios, com entusiasmo e otimismo tornaram as rodas de leitura incríveis momentos de aprendizado coletivo.

À Escola Estadual Doutor José Moysés, colegas professores e gestão, pelo incentivo e compreensão que tornaram esse tempo mais leve.

À Ruth (*in memoriam*), minha avó e com quem aprendi a amar os livros e a busca pelo conhecimento. Serei sempre grata pelo incentivo e amor diários. À minha mãe (*in memoriam*), Andréia. Tenho certeza que você se alegraria muito ao ver essa etapa concluída e sei que minhas realizações eram sempre um pouco suas também.

À minha família pelo apoio e em especial, minha tia Fátima, com quem sempre compartilhei os momentos bons e difíceis. A ela minha gratidão por ser meu apoio indispensável para que eu conseguisse continuar estudando e por ser minha referência nesta vida.

À Heloísa, filha querida e inspiração da minha vida, pela paciência na minha ausência e alegria que ilumina meus dias.

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a estudar como a leitura de contos da ficção insólita podem favorecer a expressão do leitor e a construção de repertórios para formação humana em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Considerando que muitas vezes ocorre uma ruptura com o caráter lúdico da leitura na entrada dos estudantes no ensino fundamental II, em defesa de uma leitura literária considerada séria e mais amadurecida nesta etapa do ensino básico, e que grande parte dos adolescentes demonstram resistência à leitura literária na escola, pesquisamos como a leitura dos contos da obra *A menina sem palavra* de Mia Couto pode provocar questionamentos importantes sobre a ficção em sua dimensão humanizante e despertar o interesse para a leitura de outros textos literários a partir da abertura para a imaginação instigada pelo insólito. Foi utilizada como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo participante (Gil, 2008). A respeito da leitura literária serão considerados os pressupostos teóricos de Bernardo (2004), Cosson (2014), Dalvi (2013), Machado (1998), Petit (2011), Rouxel (2013) e Zilberman (2008); os postulados de Chiampi (1980), Padura (1989) e Garcia (2010) sobre o insólito, e, por fim, Cortázar (2011), Poe (2006), Piglia (2000) e Terra (2019) sobre o gênero conto. Com este trabalho, foi possível perceber uma evolução no engajamento dos estudantes na leitura dos contos selecionados, visto que, após a implementação do projeto, os registros nos diários de leitura apresentaram a identificação dos leitores em resposta às leituras coletivas e individuais. Nesse sentido, percebemos que as metodologias utilizadas, enquanto práticas pedagógicas, contribuem para a formação do pensamento crítico dos alunos e para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura tanto de forma subjetiva quanto como atividade social.

Palavras-chave: Mia Couto; insólito; formação de leitores; círculos de leitura.

ABSTRACT

This research proposes to study how reading short stories of unusual fiction can favor literary reading and the construction of repertoires for human formation in elementary school II. Considering that there is often a break with the playful character of reading when students enter elementary school II, in defense of a literary reading considered serious and more mature at this stage of basic education, and that a large part of adolescents demonstrate resistance to literary reading at school, we intend to research how reading the short stories of Mia Couto's work *The Girl with No Words* can provoke important questions about fiction in its humanizing dimension and awaken interest in reading other literary texts from the opening to the imagination instigated by the unusual. A qualitative participant approach research (Gil, 2008) will be used as a methodology. Regarding literary reading, the theoretical assumptions of Bernardo (2004), Cosson (2014), Dalvi (2013), Machado (1998), Petit (2011), Rouxel (2013) and Zilberman (2008) will be considered; the postulates of Chiampi (1980), Padura (1989) and Garcia (2010) on the unusual, and, finally, Cortázar (2011), Poe (2006), Piglia (2000) and Terra (2019) on the short story genre. As an educational product, a pedagogical notebook in e-book format will be elaborated, which will present proposals for reading short stories in multi-series reading circles, aiming at the development of reading skills and repertoires.

Keywords: Mia Couto; unusual; reader training; reading circles.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas ao descritor Insólito	20
Quadro 2 – Produções acadêmicas relacionadas ao descritor Mia Couto	22
Quadro 3 – Produções acadêmicas relacionadas ao descritor formação de leitores	25
Quadro 4 – Produções acadêmicas relacionadas ao descritor círculos de leitura ...	29
Quadro 5 – Planejamento dos temas e círculos de leitura	72

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fachada da EEEFM Doutor José Moysés.....	60
Figura 2: Refeitório da EEEFM Doutor José Moysés	61
Figura 3: Relato pessoal de aluna do 8º ano.....	66
Figura 4: Capa do livro <i>A menina sem palavra</i> , de Mia Couto.....	67
Figura 5: Leitura literária na biblioteca.....	74
Figura 6: Círculo de leitura com alunos do 6º ano mediado por alunas do 8º ano.....	76
Figura 7: Registro em diário de leitura de aluna mediadora do 8º ano.....	77
Figura 8: Glossário realizado por aluno do 6º ano.....	80
Figura 9: Registro de diário de leitura de aluna do 6º ano.....	80
Figura 10: Segundo círculo de leituras.....	88
Figura 11: Desenho de aluno para o conto “Bárbara” em diário de leitura.....	89
Figura 12: Registro em diário de leitura sobre leitura mediada.....	88
Figura 13: Terceiro círculo de leituras.....	93
Figura 14: Narrativa do aluno G.C intitulada “A lenda da máscara de Tofferson”.....	96
Figura 15: Narrativa da aluna K. L intitulada “A história de Elody Belmonte”.....	97
Figura 16: Desenho de aluno do 8º ano sobre conto “A Rosa Caramela”	98
Figura 17: Quarto círculo temático de leituras.....	102
Figura 18: Versão em áudio do conto “O morto que pagou sua dívida”.....	106
Figura 19: Encerramento dos círculos de leituras e piquenique literário.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	19
1.1 DIÁLOGO COM OS ESTUDOS SOBRE O INSÓLITO.....	19
1.2 DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE A OBRA DE MIA COUTO ..22	
1.3 PESQUISAS SOBRE OS DESCRITOR FORMAÇÃO DE LEITORES	24
1.4 PESQUISAS SOBRE OS DESCRITOR CÍRCULOS DE LEITURA	26
2 O INSÓLITO EM A MENINA SEM PALAVRA DE MIA COUTO	30
3 O CONTO COMO FORMA BREVE	35
3.1 O CONTO INSÓLITO E A LEITURA ESCOLARIZADA.....	40
4 LEITURA LITERÁRIA NA BNCC: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL	45
4.1 LEITURA SUBJETIVA E A ESCRITA PARA SI: DOS DIÁRIOS DE LEITURA AOS <i>HYPOMNÉMATA</i>	50
4.2 CÍRCULOS DE LEITURA MULTISSERIADOS.....	56
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	60
5.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
6 DESENHO DA PESQUISA	63
6.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PARTICIPANTES	65
6.2 ORGANIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA	71
6.2.1 Alunos leitores e mediadores	72
6.2.2 Coisas de família – O primeiro círculo de leituras: aprendendo a ler na coletividade	75
6.2.3 Amor e amizade - segundo círculo de leituras	82
6.2.4 Entre loucos e sãos – terceiro círculo de leituras	90
6.2.5 Assombro dos vivos: fantasmas fantásticos e onde habitam	100
7 PRODUTO EDUCACIONAL	110
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DO ESTUDANTE G.C: “A LENDA DA MÁSCARA DE TOFFERSON”	121
ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DA ESTUDANTE K.L: “A HISTÓRIA DE ELODY BELMONTE”	122
ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	123
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA - SEDU	126
ANEXO E – ANUÊNCIA DA DIREÇÃO ESCOLAR	127
ANEXO F – QUESTIONÁRIO INICIAL COM OS ESTUDANTES	128
ANEXO G – QUESTIONÁRIO FINAL COM OS ESTUDANTES	130

INTRODUÇÃO

A história leitora de alguém é quase sempre perpassada por experiências simbólicas, as minhas foram construídas sobretudo nas bibliotecas escolares. Nelas tive acesso às leituras que me formaram como pessoa, aluna e mais tarde como professora.

Esse é, muitas vezes, o primeiro espaço de leitura das crianças brasileiras com acesso a livros que não fazem parte do repertório familiar e que podem expandir percepções e visões de mundo. Assim, tendo o privilégio de ter acesso a bibliotecas e observando a vida de leitura de minha avó materna, segui por esse caminho de ler e reler. De início, os livros da série Vagalume levaram-me a gostar cada vez mais de histórias de suspense, depois vieram os livros de Agatha Christie, e nessa fase sei que se consolidou um gosto que perduraria.

Já na Universidade Federal do Espírito Santo, recém ingressa no curso de Letras-Português, tive a oportunidade de conhecer outros autores nos laboratórios de estudo e pesquisa, que ocorriam durante a semana e aos sábados. Receber as orientações de professores, ouvir suas impressões de leitura e compartilhar sobre o que tinha lido com outros colegas foi essencial naquele momento. Considero que nesse espaço seguro de leituras e trocas, onde fui acolhida – embora inexperiente quanto às teorias –, fui fisgada pela leitura literária. Essa experiência fortaleceu alguns interesses: o fantástico com as leituras de Kafka e Jorge Luís Borges, a poesia visual com o estudo sobre a obra de Arnaldo Antunes e as fabulações de Guimarães Rosa. Sou muito grata aos professores Lino Machado, Deneval Siqueira Azevedo e Sérgio Amaral Fonseca pelas leituras sugeridas e ouvidos atentos aos meus questionamentos naquele semestre.

Durante a minha formação no curso de Letras, soube, portanto, que seria professora de língua materna pela via da leitura literária. E aqui retomo parte importante de minha formação que foi o contato com o Grupo de Estudos Literatura e Educação (Ufes) e com a produção da professora Maria Amélia Dalvi, minha orientadora durante o trabalho de conclusão de curso e com quem aprendi a pensar a literatura não apenas como um artefato cultural, mas como um projeto democrático, de construção de identidades e saberes, bem como de construção de mundos possíveis e mais dignos. Assim, entendendo que a literatura perde cada vez mais seu espaço na agenda escolar, seja por interesses políticos ou como resultado de uma

sociedade cada vez mais utilitarista, interessou-me cada vez mais o estudo e as leituras que debatessem a literatura na educação básica. O contato com outros pesquisadores que pensam a literatura na sala de aula foi essencial para construir o chão teórico necessário e uma base para planejar melhor minhas escolhas docentes.

No início da carreira, em 2014, lecionei para o terceiro ano do ensino médio e percebi que o foco do currículo eram as provas do Enem; então a leitura literária deixava de ser um interesse para os adolescentes, seja por motivos pessoais ou pela falta de estímulo no ambiente escolar. Essa constatação me incomodava como também me impulsionava desde o início a procurar formas de colocar o texto literário nas mãos de meus alunos sempre que visse uma oportunidade.

Após retornar para a sala de aula do ensino fundamental II em 2018, percebi que os alunos tinham bastante curiosidade em ouvir e contar histórias, mas poucas experiências de leitura em casa ou mesmo na escola, o que dificultava os momentos de leitura silenciosa ou rodas de leitura.

A escola em que leciono fica situada em Cariacica, no bairro Bela Vista, região de alta vulnerabilidade social que é alvo de políticas públicas, como o extinto projeto Estado Presente, ações do Centro de Referência das Juventudes (CRJ) e mais recentemente o projeto Lugares de ler do Governo do Estado do Espírito Santo. Embora essas iniciativas tentem há anos minimizar os impactos da pobreza e da criminalidade na vida dos moradores, proporcionando contato com a cultura e com os esportes, recebemos na escola muitos estudantes que nunca tiveram acesso a bens culturais como a leitura literária (embora muitos venham de famílias que leem outros tipos de livros), os passeios culturais, o cinema e o teatro.

Dessa forma, nota-se que a EEEFM Doutor José Moysés não atende apenas a demanda de escolarização, mas acaba por suprir a demanda cultural com as atividades realizadas pelos professores, cedendo o espaço da quadra para que os moradores utilizem nos fins de semana e fomentando a cultura na região com projetos da Sedu como a Orquestra de violões.

Percebi também, nesses seis anos de trajetória na mesma unidade escolar, que era preciso pensar em projetos a longo prazo, que não se encerrassem em um ano letivo, para que pudéssemos observar resultados mais duradouros, considerando o efeito reparador da leitura literária, pois “[...] através de um conto ou poema qualquer escrito do outro lado do mundo, os alunos leem páginas dolorosas de sua vida de

forma indireta, falam de sua própria história de outra maneira, e conseguem compartilhá-la” (Petit, 2011, p. 3).

Assim, a perspectiva de trabalho desta pesquisa propõe que o espaço escolar volte a ser enxergado como um espaço privilegiado para que a leitura se inicie e se consolide, considerando sobretudo que ela é uma grande estimuladora de novos pensamentos e faz circular saberes, podendo auxiliar na superação de dificuldades como a evasão, muito presente na unidade escolar em que atuamos. Dessa forma, buscamos resgatar a leitura em sua dimensão social, para além de uma atividade formadora individual, mas como uma possibilidade para superar os “espaços de crise” por meio de uma formação coletiva.

Com essa perspectiva, após solicitar e ser atendida pelo diretor escolar, acompanhei uma mesma turma por dois anos. Para além das avaliações e atividades planejadas com a escola, interessou-me a leitura de livros e textos literários na íntegra com os estudantes, como oportunidade de construção de uma comunidade de leitores. Nesses dois anos foram seis livros lidos pelas turmas em que lecionei, três a cada ano e muitos outros lidos individualmente selecionados pelos adolescentes.

Embora a escola não conte com um bibliotecário entre os servidores, registramos em um caderno os empréstimos da biblioteca e os alunos do Grêmio Estudantil organizaram o acervo durante os últimos dois anos com o apoio dos professores.

Em 2023, percebi o interesse dos estudantes de 7º ano pelo estranhamento e pelo insólito depois de uma sequência didática sobre “lendas urbanas”, ou seja, das atividades realizadas com as turmas surgiu posteriormente a ideia que seria o tema desta pesquisa.

Embora os alunos não tivessem muitas referências de leitura eram muito interessados nas atividades propostas por me conhecerem há mais tempo e conseguirmos estabelecer diálogo e afeto.

Considerando o currículo dessa turma, realizei um projeto com a leitura de mitos em que lemos o livro *Mitos Gregos*, de Nathaniel Hawthorne. Depois assistimos a alguns filmes com adaptação das histórias e produzimos relatos de leitura. O trabalho com a leitura literária foi bem difícil no início, pois alguns estudantes nunca tinham lido um livro por completo, outros não conseguiam concentrar-se por muito

tempo no texto e havia muitas interrupções. Ainda em 2023 seguimos trabalhando com os estudantes lendas urbanas, contos de mistério e suspense.

Em 2024 a escola recebeu alguns exemplares de livros do PNLD¹ literário (Programa Nacional do Livro Didático), e entre eles estava *A menina sem palavra* de Mia Couto. Li com uma de minhas turmas de oitavo ano o conto “A Rosa Caramela” e percebi uma aproximação dos estudantes quando eu lia em voz alta e eles podiam tecer comentários sobre o texto. Houve uma experiência rica em relação ao texto e considerei que a leitura dos outros contos poderia enriquecer o repertório dos alunos e instigar ainda mais o interesse deles pela leitura literária.

Partindo do interesse dos alunos pelo universo do maravilhoso e do fantástico, selecionamos a antologia *A menina sem palavra* de Mia Couto para nossa pesquisa. Entre as obras recebidas pela escola entre 2023 e 2024, percebemos nesse livro o potencial de trazer o estranhamento e a identificação ao leitor, pois os contos trazem a infância e adolescência em situações incomuns, levando-os a fazerem questionamentos e quebrando as fronteiras entre o real e o insólito², com uma linguagem inventiva e criativa que pode desafiar o aluno nessa etapa de formação.

Em tempos de aulas de 50 minutos que muitas vezes são interrompidas por outras demandas escolares e alunos muitas vezes dispersos, como traço comum da adolescência ou pelo excesso de informações que chegam pelas redes sociais, urge como uma necessidade selecionar de forma intencional o texto literário, como boa oportunidade de acesso ao saber sistematizado historicamente e às formas mais sofisticadas de escrita/oralidade que possam ampliar seus horizontes de expectativas.

Conforme comenta Dalvi (2013, p. 78) uma “leitura literária que não desafie, não instigue, não provoque, não merecerá o investimento do precioso tempo escolar”.

Ao iniciar o ensino fundamental II, o aluno começa a entender a leitura como “algo sério”, a realizar provas sobre livros paradidáticos e a ler para realizar tarefas

¹ As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da trajetória histórica e cultural afro-brasileira e indígena na educação básica. Essa legislação impactou o PNLD literário no que se refere ao aumento de oferta de livros de literaturas africanas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, tornando autores como Mia Couto conhecido de crianças e adolescentes.

² Utilizaremos o descritor “insólito” para nos referir ao realismo mágico, maravilhoso e animista, por entendermos que em Mia Couto essas três formas aparecem mescladas, considerando a experiência da cultura moçambicana, que possibilita incluir na vida diária o que é considerado sobrenatural, e a própria crítica do autor às nomenclaturas em relação à ficção insólita. Por esse motivo, traremos essas reflexões de forma mais elucidativa no capítulo do referencial teórico.

que muitas vezes não são contextualizadas de modo a despertar o interesse em novas leituras, mas sim para corresponderem ao texto lido de forma instrumentalizada.

A leitura escolarizada é vista então como difícil, densa e pouco favorável à criatividade dos alunos e a leitura de fruição é vista como fácil, sem parâmetros e encaixando-se como um *hobby*. Assim, tais conceitos reforçados muitas vezes pelo contexto escolar nublam a concepção de leitura enquanto atividade social construída durante toda a vida, com revezes e benesses, uma atividade política e de exercício de direito.

Além disso, no currículo escolar do 7º e 8º anos, percebemos que o trabalho com a Língua Portuguesa privilegia os textos jornalísticos, o que é excelente para o aprimoramento da escrita e leitura, mas não basta para ampliar o senso estético, os repertórios e estimular o contato com outros textos literários.

Percebemos assim alguns desafios a serem superados e que mobilizam a pesquisa que se desenvolve aqui, tais como: como construir caminhos possíveis para que o aluno chegue ao texto literário de forma menos desarticulada de sua vida comum? De que forma podemos trazer os interesses dos estudantes para o centro da conversa em sala, sem abrir mão de outras leituras cada vez mais elaboradas que possam desafiá-lo enquanto leitor?

Com a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras, encontrei um ambiente para articular prática de leitura na sala de aula e reflexão teórica, e assim resgatar o trabalho que vinha desenvolvendo com a(s) turma(s) e direcioná-lo a uma perspectiva crítica, também como pesquisadora, a partir de objetivos mais bem delineados.

Assim, situado no âmbito da linha de pesquisa dos Estudos Literários, do Mestrado Profissional em Letras do Ifes – Campus Vitória, este trabalho tem como objetivo geral estudar como a leitura de contos da ficção insólita pode trazer alternativas para a leitura literária e expressão do sujeito leitor no ensino fundamental II.

Como objetivos específicos consideramos: a) Aprofundar na leitura dos teóricos que trazem considerações importantes sobre a leitura literária no ensino fundamental II e o estudo dos contos; b) Pesquisar alternativas para a leitura literária da obra selecionada em círculos de leitura multisseriados, com alunos do 8º ano do ensino fundamental lendo com alunos de outras turmas e de diferentes faixas etárias; c)

Elaborar um *e-book* como produto educacional contendo propostas de atividades de leitura literária de contos em turmas do ensino fundamental.

A pesquisa se justifica entendendo que a leitura literária escolarizada também pode ser emancipatória em um projeto de escola que entenda a educação literária como uma das formas de transformação da vida.

A relevância deste trabalho também se apresenta ao percebermos que, embora o realismo fantástico e mágico seja pesquisado nos cursos de pós-graduação em Letras no Brasil, ainda são poucos trabalhos que constroem pontes entre a teoria a respeito desse gênero e as possibilidades de práticas de leitura nas escolas, seja no ensino fundamental ou ensino médio³. Dessa forma, entendemos que a leitura de contos do realismo mágico apresenta ao aluno tanto a estranheza quanto a identificação essencial para a experiência com o inaudito e formação estética em sua dimensão humanizante, considerando que “[...] a ficção que se assemelha à realidade, mas não é a realidade, parece mais real para nós do que o real ele mesmo” (Bernardo, 2004, p. 139).

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: na “Apresentação” relacionamos o tema da pesquisa à nossa trajetória de formação e docente, na “Introdução” indicamos os objetivos geral e específicos do trabalho. No capítulo 1 – “Revisão de literatura” – apresentamos três pesquisas para cada descritor selecionado comentando como se relacionam com o nosso tema, suas aproximações e distanciamentos em relação à abordagem que utilizaremos.

No capítulo 2 – Os insólitos em *A menina sem palavra* de Mia Couto – trazemos reflexões sobre a utilização dos conceitos do realismo mágico e maravilhoso referindo-se às obras coutianas e as implicações dessas escolhas, bem como explicamos nosso posicionamento conceitual para a pesquisa. No capítulo 3 – “O conto como forma breve” – dialogamos com a teoria do conto e autores que estudaram a leitura literária a fim de entender os motivos que consolidam a leitura do gênero nas escolas e sua contribuição na formação de leitores. No capítulo 4 – “Leitura literária na BNCC” – trazemos a concepção de leitura do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expomos os conceitos de leitura subjetiva a partir dos diários de leitura e de

³ Ao pesquisar os descritores realismo mágico e ensino fundamental de forma combinada, encontramos 3 pesquisas na BDTD. Ao pesquisar na mesma plataforma os descritores realismo fantástico e ensino fundamental encontramos três pesquisas, sendo apenas duas da área de Letras. Os descritores insólito e ensino fundamental aparecem em nove pesquisas, sendo seis da área de Letras e Literatura.

círculos de leitura como possibilidades para a leitura literária no Ensino fundamental II, além de também trazeremos reflexões a respeito da leitura de literatura nas escolas e obras selecionadas para adolescentes.

No capítulo 5 – “Percurso metodológico da pesquisa” – apresentamos o planejamento realizado e comentamos a respeito do tipo de pesquisa que realizamos. No capítulo 6 – “Desenho da pesquisa” – analisamos as potencialidades da pesquisa após as leituras teóricas e a revisão de literatura, descrevendo os círculos de leitura realizados, desafios e oportunidades da utilização do diário de leituras na leitura subjetiva, considerando as turmas em que as atividades de pesquisa se realizaram. No capítulo 7 – “Produto Educacional” – apresentamos o caderno pedagógico elaborado com propostas de atividades de leitura literária de contos insólitos para turmas do ensino fundamental II e destinado à leitura por outros professores de Língua Portuguesa. Por fim, no capítulo 8 – “Considerações finais” – retomamos os objetivos da pesquisa e como eles foram contemplados em nosso trabalho.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando que muitos outros pesquisadores também se dedicaram ao estudo dos assuntos abordados em nossa pesquisa, principalmente no que se refere à formação de leitores e ao realismo mágico, ao realizar a revisão de literatura temos como objetivo não apenas listar trabalhos que dialoguem com o nosso, mas entender como a temática do realismo mágico vem sendo pesquisada nos Programas de Pós-Graduação, tendo em conta que nossa pesquisa, no âmbito do Programa Profletras, tem como objetivo construir possibilidades de trabalho do tema na escola básica.

Assim, selecionamos pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando como critério de seleção a leitura dos resumos e como recorte temporal os trabalhos publicados a partir de 2017, ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O recorte temporal escolhido considerou que a BNCC é uma das principais referências para a construção do Currículo do Espírito Santo, documento que baliza o trabalho com a leitura nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio. Desta forma, as pesquisas selecionadas foram analisadas no que se propõe e no que podem contribuir em diálogo com nosso trabalho.

De início, ao realizarmos a busca com o descritor “insólito” no catálogo da Capes, encontramos um total de 130 pesquisas e 160 pesquisas na Biblioteca Digital de teses e dissertações entre os anos de 2017 e 2024. Selecionamos duas pesquisas que relacionavam o descritor “insólito” à obra de Mia Couto e também à leitura literária na escola básica, sendo uma delas apresentada ao Programa Profletras.

1.1 DIÁLOGO COM OS ESTUDOS SOBRE O INSÓLITO

Inicialmente usaríamos o descritor “realismo mágico” para realizar a busca, no entanto, escolhemos o conceito de insólito por percebermos que não há consenso entre os pesquisadores ao utilizarem os termos realismo mágico, fantástico e maravilhoso para determinados autores e obras. Desta forma, após lermos algumas pesquisas sobre as obras de Mia Couto, confirmamos a hipótese de que muitas vezes um conceito é tomado por outro como sinônimo ou o pesquisador utiliza mais de uma expressão para se referir às formas narrativas do insólito.

O descritor também se adequa melhor à nossa pesquisa por considerarmos que a obra de Mia Couto mescla diversos modos da ficção insólita.

Quadro 1: Produções acadêmicas relacionadas ao descritor Insólito

Autor	Título	Instituição	Ano
Souza, Sandriele Rocke	O insólito nos contos de <i>O fio das missangas</i> , de Mia Couto	Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2017
Conceição, Maria de Fátima.	O Insólito em Narrativas Curtas e a Motivação para o Letramento Literário no Ensino Fundamental	Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso	2019
Miyamoto, Hidemi Soares	A representação da realidade no romance mágico latino-americano.	Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Selecionamos a tese de Miyamoto (2019), que no âmbito das Ciências Sociais estabelece um percurso de construção histórica do gênero “realismo mágico” na América Latina a partir das representações da realidade no romance *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez. No capítulo “A racionalidade mágica de nosso continente” o autor trabalha como a religiosidade católica do colonizador abriu um espaço na América Latina para a preservação dos elementos mágicos das religiões ameríndias e de matrizes africanas e que, com a chegada da lógica protestante no continente, ocorreu um certo apagamento desses elementos associados à vida diária das pessoas, por exemplo a crença em milagres associados aos santos (ou correspondentes no sincretismo religioso) e nos sacramentos como forma de salvação. Trazendo à tona o conceito de *desencantamento do mundo* de Max Weber e como a lógica capitalista altera os elementos mágicos da realidade social, o autor faz uma análise sobre a cidade de Macondo em *Cem anos de solidão* e no capítulo “No caminho de Gabo”, uma análise social sobre a construção do realismo mágico na América Latina.

A pesquisa contribuiu muito em nossas leituras por trazer um panorama bem construído do realismo mágico e se aproxima de nossa pesquisa por analisar como as questões do colonialismo estão muito presentes nos textos literários dessa temática, auxiliando-nos na análise da obra que selecionamos, cujas histórias se passam no contexto moçambicano pós-independência.

O trabalho de Conceição (2019) apresentado ao Programa de Pós-Graduação-Profletras da Universidade do Estado de Mato Grosso, reúne elementos que colaboram com nossa pesquisa em relação à temática e à análise dos textos literários selecionados. A autora propõe o trabalho com o insólito em turmas dos anos finais do ensino fundamental, aproximando-se de nossa perspectiva de trabalho. No capítulo “O gênero conto usado como motivação na leitura na sala de aula”, discorre sobre a importância do conto enquanto narrativa curta para a leitura literária nas escolas e, por fim, no subcapítulo “A seleção do corpus” aponta as peculiaridades do insólito em contos de Murilo Rubião, Marina Colasanti e Lucinda Persona.

Conceição (2019) utiliza a pesquisa-ação em seu trabalho, distanciando-se da nossa proposta com a observação-participante, entretanto, corrobora o posicionamento que adotamos ao utilizar o conceito de insólito para abarcar as literaturas do realismo mágico, fantástico e maravilhoso.

Por sua vez, a dissertação de Souza (2017) trabalha com os contos da obra *O fio das miçangas* de Mia Couto e realiza uma análise do insólito presente nos textos. No capítulo “Sobre Moçambique” a autora traz diversos pesquisadores que estudam sobre como o realismo animista faz parte da construção histórica do país em contextos pós-independência, na oralidade e em narrativas em que o inusitado se demonstra possível na vida diária. No capítulo “Alguns caminhos teóricos do insólito” menciona estudos sobre as ficções do insólito, esmiuçando conceitos e comparando visões importantes sobre a temática. A pesquisa foi apresentada a um programa de pós-graduação acadêmico, esse fato justifica, então, a abordagem estritamente teórica que embora dialogue com a nossa pesquisa em relação ao tema, afasta-se da proposta do nosso trabalho de pensar a temática em contínuo diálogo com a escola básica, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras.

1.2 DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE A OBRA DE MIA COUTO

Utilizando o mesmo recorte temporal, ao buscar a palavra-chave “Mia Couto” no Catálogo da Capes, encontramos 21 dissertações no ano de 2017 e 22 dissertações e teses em 2019. Utilizamos como critério para seleção dos trabalhos que apareceram com o nome do escritor aqueles que fizeram menção ao insólito e ao realismo fantástico/mágico no título ou resumo.

Quadro 2: Produções acadêmicas relacionadas ao descritor Mia Couto

Autor	Título	Instituição	Ano
Santos, Natasha Magno Francisco dos	O paradigma do fantástico em O último voo do flamingo.	Universidade Estadual de Campinas	2022
Pereira, Layze Danyelle Gomes	Mar me quer em sala de aula: estratégias de leitura literária para a obra de Mia Couto	Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2022
Nascimento, Evelin Balbino	Pelos caminhos encantados? Uma leitura dos contos de Mia Couto	Universidade Federal da Bahia.	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Santos (2022) realiza uma vasta pesquisa sobre o romance moçambicano contemporâneo *O último voo do flamingo* de Mia Couto à luz das teorias acerca do fantástico e da construção de imaginários coletivos. Essa dimensão da coletividade e de memória a partir da obra de Mia Couto nos interessou por pretendermos em nossa pesquisa utilizar uma abordagem de leitura que ultrapasse a atividade individual tornando-se uma experiência formadora da coletividade na escola. No capítulo “Alteridades do fantástico” a autora traz um panorama sobre os conceitos da literatura fantástica, que muitas vezes se confundem, e mostra como a recepção da obra de Mia Couto por vezes extrapola esses limites teóricos. A pesquisadora também faz uma análise da crítica literária realizada fora do continente africano e da tendência aos estudos comparativos entre a obra de Mia Couto e autores brasileiros.

A dissertação de Santos (2022) contribuiu muito com nossa pesquisa sobretudo por trazer uma reflexão sobre a recepção da obra de Mia Couto no Brasil – sugerindo que muitas das vezes trata-se de uma tentativa de validar o conjunto literário brasileiro – e sobre a importância de observarmos a formação da literatura moçambicana, que traz questões importantes - como o resgate da tradição oral e da identidade de um povo após as marcas do colonialismo.

Pereira (2022), por sua vez, realiza uma pesquisa-ação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras que propõe a leitura literária da obra *Mar me quer* de Mia Couto entre alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Ao ler o resumo nos interessamos pelo trabalho por trazer o mesmo recorte de série que a nossa pesquisa e o mesmo autor como objeto de leitura.

Consideramos enriquecedor o trabalho da autora em propor a leitura da obra seguindo a proposta de “sequência básica” de Rildo Cosson, o diálogo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e concordamos com ela quando menciona que o trabalho com a Literatura na escola básica precisa ser sistematizado, rompendo com o mito de que Literatura não se aprende e que basta a leitura da obra à revelia pelos estudantes.

Entretanto, distanciamos-nos da abordagem da autora em seu capítulo “Aspectos estilísticos da obra”, pois na abertura da análise da obra *Mar me quer* utiliza-se da comparação entre Mia Couto e autores brasileiros como Jorge Amado, João Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, o que em nossa perspectiva reforça a tendência de validação da inventividade do autor moçambicano pela influência de outros autores, crítica realizada por Santos (2022), com quem concordamos.

Mesmo considerando verdadeira a influência desses autores na obra de Mia Couto, acreditamos que torná-la o primeiro ponto a ser lembrado quando falamos de sua obra reduz as discussões a respeito da estética por ele construída, com a influência dos dialetos moçambicanos, do animismo e da poética que advém do contato com a terra Moçambique em seus diversos aspectos e história de traumas, guerras, trocas culturais e sociais. Essas marcas levaram o autor a tratar de temas universais que fazem sua obra ser bem recebida e lida em muitos países, inclusive entre a faixa etária que compreende o 8º e 9º ano do ensino fundamental, público alvo da pesquisa de Pereira (2022).

Em sequência, Nascimento (2018) em sua tese de doutorado constrói uma análise dos conceitos de encantamento, contemplação do mundo e das imagens na produção de Mia Couto, apoiando-se nos pressupostos de Michel Maffesoli. A perspectiva da autora nos interessou por trazer a leitura de diversos contos do autor considerando as alterações sociais da pós-modernidade, como a visão utilitarista da leitura que reduz a experiência leitora à compreensão de conceitos, e reforça a potencialidade do texto de Mia Couto em quebrar esse paradigma. Para a pesquisadora, a narrativa coutiana não dissolve conceitos, não amarra tramas e personagens a sentidos prontos e sim convida o leitor a um exercício constante de adentrar em diversos mundos e criar novos sentidos.

Interessou-nos também a leitura realizada pela autora do conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata” publicado inicialmente na obra *Vozes Anotecidas* (1986) e que também faz parte da antologia *A menina sem palavra* (2013) selecionada para nosso trabalho. Nascimento (2018) analisa como temas difíceis como a violência, o apagamento da infância e as escolhas dos personagens são tratados de forma poética para conseguirem ser acessados pelo leitor e levá-lo a questionar a realidade. Essa perspectiva interessa-nos por compreender a leitura como atividade dialética que não se fecha em conceitos, mas abre-se para constantemente perguntar e refazer questionamentos.

1.3 PESQUISAS SOBRE OS DESCRITOR FORMAÇÃO DE LEITORES

Ao pesquisarmos o descritor “formação de leitores” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos 4.179 resultados e devido à quantidade extensa de trabalhos restringimos a pesquisa ao recorte temporal a partir do ano de 2017 e aos Programas de Pós- Graduação em Letras. Realizando nova busca com os critérios mencionados, encontramos 174 pesquisas e selecionamos três pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras que fazem menção à leitura subjetiva e à leitura de contos no resumo. Selecionamos esses trabalhos por entendermos que conversam com a nossa proposta no objetivo de consolidar estratégias para a leitura literária na escola básica.

Quadro 3: Produções acadêmicas relacionadas ao descritor formação de leitores

Autor	Título	Instituição	Ano
Costa, Cristiane Moreira da.	O universo fantástico – uma experimentação para o letramento literário.	Universidade Federal de Uberlândia - PROFLETRAS	2019
Mateus, Julia dos Santos.	Leitura subjetiva e diários de leitura no Ensino Fundamental II: uma experiência com Os da minha rua, de Ondjaki	Universidade de São Paulo - PROFLETRAS	2023
Leite, Sandra Ferreira.	O texto literário e os multiletramentos: contribuições para a subjetividade leitora.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - PROFLETRAS	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A pesquisa de Costa (2019) indica uma proposta para a leitura literária de contos fantásticos da obra *Histórias para não dormir: dez contos de terror em turmas de 8º ano do ensino fundamental*, utilizando como modelo orientador a “sequência básica” de Rildo Cosson. Interessou-nos o capítulo “Um universo jovem e fantástico”, que trata da construção da identidade dos adolescentes em tempos de redes sociais e da rapidez com que acessam informações, relacionando essa mudança social pós-moderna aos hábitos de leitura. O aporte teórico do trabalho nos interessa pois traz autores como Michele Petit e Regina Zilberman, que pesquisam sobre a leitura literária e a literatura para jovens, além de trazer no capítulo “A literatura fantástica” a defesa de que a temática do fantástico é constantemente explorada pela cultura de massa por tratar-se da necessidade humana de fabular e recriar personagens, tempos e espaços criando uma nova realidade em que os eventos insólitos sejam permitidos.

Mateus (2023) nos apresenta uma proposta de leitura da obra *Os da minha rua*, do autor angolano Ondjaki, trazendo a temática da infância em Luanda e propondo um trabalho com a leitura subjetiva e os diários de leitura. Como também escolhemos o diário de leitura como recurso para a leitura literária nas turmas em que realizaremos a pesquisa, a leitura dos capítulos “Leitura subjetiva e comunidades leitoras” e “Diários de leitura” aponta questões importantes sobre a leitura escolarizada, a leitura analítica

e subjetiva. A autora também descreve de forma muito detalhada as práticas de leitura com suas turmas de 9º ano, mencionando as dificuldades encontradas no processo e estratégias que adotou, o que nos fez refletir sobre como podemos desenvolver melhor o momento de leitura entre os adolescentes das turmas em que pretendemos realizar a pesquisa, já que têm a mesma faixa etária.

Leite (2023) propõe alternativas para o letramento literário a partir da leitura subjetiva e discorre sobre a necessidade de propor atividades em que os alunos dialoguem sobre o texto e não apenas leiam de forma passiva. A autora defende um retorno à ludicidade nas aulas de Literatura, em que o aluno se permita comentar as obras com seus pares, ser acolhido em suas dúvidas, embora o trabalho com a leitura subjetiva inclua também orientação e sistematização. Trabalhando como autoras como Michele Petit, Annie Rouxel e Rojo, a autora argumenta sobre a importância do planejamento das aulas de leitura considerando os sujeitos envolvidos, as características das turmas e subjetividades, a relação com o território da escola e com a região onde estes estudantes vivem.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada com turmas de 5º ano, em que se espera que o lúdico seja uma característica nas aulas, diversos pesquisadores e professores têm percebido sobre a importância da fabulação, do diálogo, das rodas de leitura e do espaço para a criatividade também nas aulas de Literatura do ensino fundamental II. Nessa etapa do desenvolvimento do adolescente, muitas das vezes, as leituras são testadas em provas e avaliações, cobra-se a leitura de livros paradidáticos durante os trimestres e há pouco envolvimento pessoal dos alunos com as obras sugeridas pelas escolas. Concordamos com Leite (2018) em sua análise de que a leitura subjetiva pode ser mais desenvolvida nas escolas brasileiras tornando os momentos de leitura escolarizada não apenas mais prazerosos, mas enchendo-os de sentido para os leitores em formação.

1.4 PESQUISAS SOBRE OS DESCRITOR CÍRCULOS DE LEITURA

Ao pesquisarmos a palavra-chave círculos de leitura no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no âmbito de pesquisas de mestrado, encontramos 1043 resultados. Depois restringimos a busca utilizando o descritor círculos de leitura multisseriados e encontramos 4 pesquisas, sendo três delas atinentes aos processos

de alfabetização e letramento em classes multisseriadas de escolas do campo e um referente aos círculos de leitura multisseriados no contexto do ensino fundamental II.

Por esse motivo, selecionamos a pesquisa de Lopes (2023) intitulada *A leitura subjetiva por meio de círculos de leitura*, que trabalha círculos de leitura com estudantes de classes multisseriadas de 6º ao 9º ano. Chamou-nos atenção também o fato de a pesquisa se atentar à leitura subjetiva, e embora a escola em que atuamos trabalhe em classes seriadas, nossa proposta de reunir estudantes de turmas diferentes para momentos de leitura (aproximando 6º e 7º ano, 8º e 9º ano respectivamente) vai de encontro às atividades de leitura subjetiva no ensino fundamental II propostas por Lopes (2023).

Os capítulos com a análise de dados das produções dos estudantes e sobre como se realizaram os círculos de leitura nos interessaram muito, uma vez que a pesquisadora expõe as dificuldades enfrentadas e avanços ao implementar a proposta de leitura subjetiva no ensino fundamental II. A leitura da dissertação nos auxiliou a pensar em possíveis estratégias para superação da distração e falta de interesse dos estudantes em atividades que envolvam leitura de textos integrais, uma vez que nas turmas selecionadas para nossa pesquisa temos estudantes com pouco repertório de leituras literárias.

Percebemos que há poucas pesquisas sobre círculos de leitura em contextos multisseriados, mesmo sendo um assunto relevante dada a importância das classes multisséries para a educação no campo e na zona urbana em classes de reclassificação que agrupam alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado (chamadas popularmente de classes de aceleração ou avanço escolar). Assim, acreditamos que nossa pesquisa pode colaborar apontando sobre a necessidade de estudarmos as formas de ler nesses grupos, superando a noção de seriação e trabalhando de forma temática a leitura, avançando conforme a maturidade e repertório dos estudantes.

Pesquisando o descritor círculos de leitura encontramos 416 resultados utilizando o mesmo recorte temporal utilizado na busca dos outros descritores e selecionamos trabalhos apresentados ao programa de mestrado Profletras, por apresentarem propostas mais próximas com nossa pesquisa. Entre eles está a dissertação de Otoni (2023) que pesquisa a formação de círculos e clubes de leitura em anos finais do ensino fundamental, relacionando-se com nosso trabalho em

relação à faixa etária dos participantes da pesquisa (alunos de 8º e 9º anos) e à metodologia. A sistematização do trabalho realizado na escola em que a pesquisa foi aplicada, organização de funções nos círculos de leitura e a descrição das dificuldades de leitura dos estudantes indicaram possíveis caminhos que podemos percorrer com os estudantes em relação à mediação de leitura e momentos de leitura coletiva, bem como a definição de temáticas para as sequências de textos que serão lidos.

A pesquisa de Pinho (2024) foi selecionada pois implementa os círculos de leitura com os alunos do 7º ano, série que também iremos trabalhar juntamente com uma turma de 6º ano. Esse trabalho tem relevância para nossa pesquisa pois descreve formas de ler de forma coletiva e como os estudantes podem se engajar nas leituras com as funções elencadas por Harvey Daniels e assimiladas por Cosson (2018): iluminador de passagens, vocabularista, detetive da obra, pescador de personagens e pesquisador do tema.

Embora nosso trabalho não pretenda utilizar uma função para cada membro do círculo de leitura, essas atribuições podem nos auxiliar a favorecer o aprendizado de habilidades entre os estudantes que se voluntariarem para mediação dos círculos de leitura que implementaremos, uma vez que além da leitura e mediação do professor pretendemos incentivar durante as leituras que os próprios estudantes do 8º ano leiam com turmas de estudantes com faixa etária menor (6º e 7º ano) bem como seus pares, alunos de outras turmas de 8º e 9º anos. Entendemos que a atividade de mediação utilizando as ideias das funções nos círculos de leitura pode ser uma interessante possibilidade para a autonomia do leitor e seu amadurecimento.

Percebemos tanto na pesquisa de Pinho (2024) quanto na pesquisa de Otoni (2023) a dificuldade que os estudantes do ensino fundamental tiveram em concluir as metas de leitura estipuladas pelas pesquisadoras e essa informação na descrição das atividades foi importante para que pudéssemos pensar na elaboração de um cronograma de leituras possível e que fizesse sentido para os estudantes dentro da rotina escolar.

Quadro 4: Produções acadêmicas relacionadas ao descritor círculos de leitura

Autor	Título	Instituição	Ano
Lopes, Nathália Larissa.	A leitura subjetiva por meio dos círculos de leitura.	Universidade Estadual Paulista	2023
Pinho, Áurea Cristina Bezerra da Silva.	Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental.	Universidade Federal do Ceará - PROFLETRAS	2024
Otoni, Maria Guimarães Gomes.	Formação de círculo de leitura e clube de leitura para o letramento literário na escola.	Universidade Federal de Minas Gerais - PROFLETRAS	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em suma, as pesquisas selecionadas corroboram a viabilidade de nossa proposta e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de estratégias que superem as dificuldades de engajamento dos adolescentes. Ao propormos círculos de leitura que integrem a subjetividade dos alunos do Ensino Fundamental II ao universo insólito de Mia Couto, pretendemos não apenas preencher uma lacuna metodológica, mas transformar a sala de aula em um espaço de fabulação e acolhimento das múltiplas vozes que compõem a comunidade leitora.

2 O INSÓLITO EM A MENINA SEM PALAVRA DE MIA COUTO

Quando falamos do realismo maravilhoso, mágico ou fantástico estamos tratando de conceitos que se entrelaçam e que por vezes são tomados um pelo outro nos Estudos Literários. Trata-se de uma escolha teórica que muitas vezes quer sistematizar dentro de uma tradição os textos literários e que acaba por enquadrar algumas obras dentro de um espaço de formas narrativas e características que não se excluem ou são muitas vezes intercambiáveis.

Arturo Uslar foi o primeiro a utilizar na crítica literária o termo realismo mágico para se referir aos contos venezuelanos em “Letras y hombres de Venezuela” (1948), e o escritor cubano Alejo Carpentier popularizou o conceito de “realismo maravilhoso” em sua obra *O reino deste mundo* (1949), romance histórico que traz em sua ficção a independência do Haiti pela perspectiva dos escravizados.

A produção literária latino-americana chamada de realismo mágico teve seu início em 1940 numa resposta ao movimento realista⁴ do século XIX, que, conforme comenta Bernardo (2011), é o “estilo burguês, que se caracteriza por tentar negar a ficção que pratica”. Uslar chama o realismo mágico de “uma adivinhação poética ou uma negação poética da realidade” (Pietri apud Chiampi, 1980, p. 23), em que a verossimilhança e o efeito de real que se apresentam na obra não importam mais que a disposição para gerar perguntas no leitor devido ao espanto, estranhamento e impasse que se dá pelo insólito.

No realismo mágico e maravilhoso temos em comum a presença dos eventos insólitos e sobrenaturais mesclados ao cotidiano dos personagens, traçando uma nova realidade em que essas peculiaridades sejam vistas e aceitas sem grande estranheza. No entanto, críticos como Leonardo Padura defendem que o consciente coletivo demonstrado através da crença no evento insólito caracteriza uma característica do realismo mágico e que não está necessariamente no realismo maravilhoso. Segundo o autor, os escritores latino-americanos da estética do realismo

⁴ Consideramos o realismo, enquanto movimento iniciado no século XIX, tomando o conceito de Tânia Pellegrini, que o descreve como “recurso narrativo rico e renovável, necessário à expressão de uma singularidade social e cultural de bases próprias que, no momento presente, emerge do terreno propício adubado pela urgência e necessidade históricas nacionais” (Pellegrini, 2007, p. 153). Consideramos também argumento de Gustavo Bernardo, apoiado em Barthes, de que toda literatura tenta apreender algo da realidade e por isso é de alguma forma realista, no entanto, igualmente irrealista pois preserva o “desejo do impossível”, como por exemplo a apreensão completa da realidade na ficção (Bernardo, 2011, p. 22).

mágico “[...] adotam uma visão dos fenômenos da realidade que utiliza em certa medida as estruturas do subconsciente coletivo americano e sobretudo, mecanismos mentais das camadas menos instruídas da sociedade” (Padura, 1989, p. 34, tradução nossa).

Há também na produção do realismo mágico a descrição de contextos pós-coloniais, em resposta aos regimes ditatoriais, e uma relação muito próxima dos personagens com o espaço geográfico, seus mitos, ancestralidades e tradições. Em *A menina sem palavra* percebemos que Mia Couto deixa emergir em seus personagens, nas descrições dos espaços e das narrativas orais essa consciência coletiva moçambicana atravessada pela cultura do colonizador que, por isso mesmo, não traz à tona questões apenas continentais, mas anseios universais.

Embora possamos considerar que o realismo mágico tenha ultrapassado as fronteiras geográficas latino-americanas ganhando outros contextos, como nas literaturas africanas de Língua Portuguesa, entendemos que a na obra coutiana há uma mistura de estéticas do insólito que conversam para recolher as vozes das narrativas populares moçambicanas, que não são unívocas, e trazê-las pela via ficcional de forma sensível e poética.

Dessa forma, é possível perceber que os contextos pós-guerra em Moçambique instauraram olhares e construções de narrativas que passam pelos trânsitos culturais e que fazem parte do que Mia Couto chama de “estado de ficção⁵”, uma constante criação do país a partir das histórias que misturam as vozes de colonizadores e colonizados, como é possível perceber em alguns contos da coletânea *A menina sem palavra*.

A construção da identidade nacional moçambicana, segundo Couto, passa pela via ficcional:

Eu acho que aqui, [Moçambique], estamos tão próximos da história que é impossível que a escrita não responda a estes factores. Até porque estes mesmos são também factores ficcionais; este é um país que se está a escrever, em estado de ficção. Este contexto político mexe tanto com a nossa vida que tudo isto passa inevitavelmente pela literatura. De resto, todos os meus livros foram respondendo a situações de transição diferentes de Moçambique (Couto, 2008 apud Brugioni, 2009, p. 132).

⁵ Diante de uma identidade estilhaçada pela colonização e pelos conflitos civis, o autor propõe que a escrita é o mecanismo de "invenção" necessário para concretizar a existência da nação. Nesse "estado de ficção", a literatura surge como o único recurso capaz de decifrar uma realidade densa, moldada por feridas históricas e anseios coletivos.

A despeito da teorização que perseguimos aqui, em entrevistas, Mia Couto rejeita as classificações que tentam colocar sua obra na lupa do realismo mágico ao considerar que para a sociedade moçambicana muitas formas de vida, existências e experiências traduzidas em sua ficção não são consideradas fantasiosas. Por este motivo, incentiva-nos a ressignificar os conceitos do realismo mágico e maravilhoso, desapegando-os das classificações que surgem no bojo do estruturalismo em sua visão eurocêntrica e que em alguma medida colocam o estranho, o místico e o insólito dentro da fantasia. Em entrevista à revista *Na ponta do lápis*, diz:

[...] não faria isso se não fosse parte desse Moçambique, onde aquilo que achamos mágico, fantástico, existe. Todos nós funcionamos assim, seja na Suécia, na Dinamarca, na Europa racionalista, a única diferença é que o meu país autoriza isso. Eu estou permitido a pensar que aquela planta que está ali não é exatamente uma planta, pode ser outra coisa, pode ser uma outra entidade. Por isso que não gosto muito do termo “realismo mágico”, parece que é uma coisa que os latino-americanos fazem, que os africanos do terceiro mundo fazem... Acho que temos licença para visitar um território que é comum a todos nós (Couto, 2020, p. 8).

Recorremos, portanto, ao conceito de insólito⁶ nesta pesquisa, para abarcar as diferentes formas do realismo mágico e maravilhoso que aparecem em Mia Couto, sem engessar a análise dos contos a apenas um viés estético. Os contos da antologia *A menina sem palavra*, publicados em diferentes fases da carreira de Mia Couto, trazem a infância, a memória e questões importantes como o convívio com as minas terrestres em Moçambique no período pós-guerra e suas consequências para a infância do personagem em “O dia em que explodiu Mabata-Bata”; o estigma de personagens marginalizadas e que trazem a sabedoria popular travestida de loucura em “A Rosa Caramela”; a necessidade de transmissão da cultura ancestral para as novas gerações em “Nas águas do tempo”; a resistência à figura do colonizador em “O embondeiro que sonhava pássaros”; e o poder criativo da palavra em “A menina sem palavra”.

⁶ A obra *A Menina sem Palavra*, de Mia Couto, está profundamente enraizada na visão de mundo moçambicana. Ainda que a crítica frequentemente a associe ao realismo mágico ou fantástico, a classificação de realismo animista revela-se mais adequada, pois honra a matriz cultural africana em que mito e cotidiano se fundem indissociavelmente. Todavia, esta pesquisa adota o conceito de insólito como uma categoria abrangente para abordar tanto a obra de Couto quanto a de autores correlatos. Essa escolha justifica-se pelo fato de que o foco do estudo não é o debate a respeito das variantes do realismo (mágico, fantástico ou maravilhoso), mas sim a leitura subjetiva de obras em que o estranhamento/hesitação aparecem tanto para os personagens em alguma medida, quanto para os leitores.

A obra é uma seleção de dezessete contos publicada pela Companhia das Letras em 2013 e foi aprovada no PNLD 2020 na categoria II, indicada para alunos do 8º e 9º ano. A coletânea de contos narra histórias da infância em Moçambique com uma linguagem poética, com muitos diálogos inspirados nas narrativas orais africanas, recheados de neologismos que buscam trazer significado para temas universais como o amor, o medo, a esperança e a morte.

Há também nos contos a predileção do autor por construir parágrafos com frases curtas encadeadas, assemelhando-se aos versos de um poema, como no conto “A menina sem palavra”, que dá título ao livro:

O pai rodopiava em seu redor, se culpando do estado da menina. Dançou, cantou, pulou. Tudo para a distrair. Depois, decidiu as vias do facto: meteu mãos nas axilas dela e puxou-a. Mas peso tão toneloso jamais se viu. A miúda ganhara raiz, afloração de rocha? (Couto, 2013, p. 34).

Os recursos da prosa poética desafiam o leitor adolescente ao passo que a leitura embora fluida traz sempre novidades, seja na temática, na estrutura do texto ou na linguagem, tornando a experiência enriquecedora e inacabada no sentido de que não é possível finalizar o texto com um entendimento unívoco sobre a história.

A prosa de Mia Couto, marcada pela reinvenção linguística, conduz o leitor a perceber a pluralidade da cultura moçambicana e a um exercício de percepção de outras culturas e formas de estar no mundo. Conforme comenta Inocência Mata:

Assim é que injeta no código linguístico português a cultura da oratura africana, [...] de uma oralidade recriada, portanto, de uma pseudo-oralidade, para o tornar capaz de captar novas sensibilidades de olhar e dizer, diferentes formas de estar e ser Homem moçambicano, hoje – enfim, injetando nele novos sabores e novos saberes moçambicanos (Mata, 1998, p. 264).

Entendemos que, com a democratização dos serviços de *streaming*, as inúmeras séries e filmes lançados a cada ano e adaptações de obras infanto-juvenis para o cinema, ocorre, muitas vezes, a massificação do gosto dos jovens e adolescentes. A leitura de fantasia e do ficcional insólito trazem, portanto, a oportunidade para um exercício diferente da criatividade, uma vez que a imagem do personagem, o ambiente e demais elementos da narrativa não estão apenas postos, mas serão criados pelo leitor, que refina sua leitura e elabora a partir do texto literário.

Conforme comenta Zilberman:

[...] a fantasia dá forma compreensível àqueles fenômenos, transparecendo por meio de ações e figuras, relações entre elas, saídas para os problemas levantados. E porque a forma empregada é compreensível, pode ser adotada por outros indivíduos, que, assim, têm condições de entender suas próprias dificuldades, refletir sobre elas, buscar um caminho para seus dramas pessoais ou sociais (Zilberman, 2008, p. 20).

Trazendo na fala dos personagens as marcas da oralidade, da contação de histórias e por muitas vezes recorrendo aos neologismos e à linguagem proverbial, os contos podem levar os estudantes do ensino fundamental a acessarem um pouco da cultura africana, seus ritmos de linguagem e a fazer questionamentos sobre os textos. Ao apresentar personagens incomuns, um enredo que prende pelo insólito e ao finalizar muitos dos contos sem dar ao leitor uma resposta fechada sobre o que aconteceu aos personagens, é possível que os leitores adolescentes preencham essas lacunas com perguntas e observações, tornando a leitura escolar mais lúdica.

Além de se aproximarem dos leitores jovens pela temática, os contos insólitos são interessantes possibilidades para o desenvolvimento de questões sobre a ficção que se apresenta, uma vez que há a tendência de que os leitores, mesmo os mais experientes, procurem no texto literário uma identificação com a realidade para validá-lo como bom ou ruim, como comenta Bernardo (2004):

Podemos sem esforço chamar deste prazer, baseado numa identificação primária e na necessidade de domar simbolicamente a realidade, de prazer realista. Mas por que o realismo resiste tanto entre leitores “incomuns”, isto é, entre críticos, professores e escritores? [...] Eu levantaria aqui duas hipóteses. Primeira hipótese: dentro do leitor refinado ainda dorme um bom leitor ingênuo, doido para compreender a realidade, os outros e a si mesmo através da literatura (Bernardo, 2004, p. 20).

É esperado que os leitores do ensino fundamental busquem essa identificação de que fala Bernardo, e mais: é possível acolher essa leitura que chamamos de ingênua e despreziosa como um processo natural e benéfico em que, posteriormente, os estudantes acessam outras camadas do texto literário e superem a noção de que o bom texto é aquele que fala do possível, do real.

Sendo o insólito uma quebra nessa expectativa do leitor, podem-se esperar proveitosos momentos de estudo, reflexão e apropriação dos textos literários considerando-os criadores de novas realidades e uma oportunidade ao exercício da dúvida, de elaborar mais questões que certezas sobre o que é lido, tanto nas leituras individuais quanto nas coletivas.

3 O CONTO COMO FORMA BREVE

Diversos contistas ao longo do tempo também se dedicaram a tentar delimitar as características e elementos que constituem os contos. Sendo um dos gêneros literários mais antigos e muito popularizado, o conto foi assumindo diversas formas até chegar ao que denominamos conto moderno.

Edgar Allan Poe, além de escrever diversos contos que atravessaram o tempo com sua temática de horror e universo fantástico, também é conhecido como editor, ensaísta e crítico literário. Ao contrário da predileção romântica ao gênero romance e sua extensão, Poe mencionava que as narrativas curtas seriam uma boa ferramenta para que o artista se expressasse com nitidez em um texto literário.

Para Poe (2006) a unidade de sentido deve ser preservada lendo o conto de uma só vez, pois “os interesses do mundo que intervêm durante as pausas da leitura modificam, desviam, anulam, em maior ou menor grau, as impressões do livro” (Poe, 2006, p. 3). Segundo ele, o conto é superior ao romance no sentido de necessitar condensar técnica e sentido em um texto curto, o que requereria maior habilidade do escritor:

Um artista literário habilidoso constrói um conto. Se é sábio, não amolda os pensamentos para acomodar os incidentes, mas, depois de conceber com cuidado deliberado a elaboração de um certo efeito único e singular, cria os incidentes combinando os eventos de modo que possam melhor ajudá-lo a estabelecer o efeito anteriormente concebido. Se a primeira frase não se direcionou para esse efeito, ele fracassa já no primeiro passo. Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido (Poe, 2006, p. 3).

No século XX, o autor argentino Julio Cortázar (1993) também caminha pela trilha de Poe ao comentar sobre a brevidade do conto e sua tentativa de capturar um instante ou momento na narrativa. Compara a escrita dos contos ao processo de escrita dos poemas e à fotografia. Segundo Cortázar:

[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar, 1993, p. 151-152).

Dessa forma, o autor traz a concisão como elemento indispensável às narrativas curtas, em que elementos não sobram, mas servem ao objetivo de conduzir

ao leitor ao enquadramento desejado, ao ângulo e foco narrativo, utilizando a metáfora da fotografia.

Ao tentar descrever o que é o conto, Cortázar constrói um conceito bastante impreciso ao citar que é “[...] síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência.” (Cortázar, 1993, p. 150).

Tal qual o narrador do conto “O desenho no tapete” de Henry James, que se vê às voltas com o ofício do escritor e tenta descortinar os objetivos da obra do personagem Vereker, Cortázar de forma poética tenta decifrar para nós leitores as características do conto em “Alguns aspectos do conto”. A analogia à obra de James se concentra no fato de que a parte inicial de seu ensaio discorra justamente sobre a imprecisão e dificuldade em delimitar sobre o gênero, embora persiga-o e entenda que esse é o papel do crítico literário. Nas palavras de James (1993):

[...] há em minha obra uma ideia sem a qual eu não daria a menor importância a nada do que faço. É a mais bela e mais plena de todas as intenções, e sua aplicação tem sido, creio eu, um triunfo da paciência, do engenho. Estas coisas, eu devia deixá-las para que os outros as dissessem; mas o problema é precisamente o fato de que ninguém as diz. [...] A ordem, a forma, a textura de meus livros algum dia talvez venham a constituir para os iniciados uma completa representação desta ideia. Assim, naturalmente deveria caber à crítica procurá-la (James, 1993, p. 151).

Sendo muitas vezes definido por se tratar de uma narrativa menor que o romance e a novela, pelo número reduzido de espaços ou personagens, a questão do tempo é uma característica importante quando falamos do gênero conto.

O contista não tem muito tempo para trabalhar personagens, espaço e enredo, de forma que Cortázar utiliza também a metáfora da luta de boxe para exemplificar a brevidade do desenrolar da narrativa, pois “[...] “o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por nocaute” (Cortázar, 1993, p. 152).

Devido ao tempo curto, Poe mencionava que o conto deve trabalhar uma unidade de sentido, em que uma tensão prenda o leitor, e assim a estrutura do conto é toda trabalhada a fim de que a história permaneça instigante para o leitor. Já segundo Piglia (2000) o conto é contado em duas histórias entrelaçadas, e a “[...] arte do contista consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1. Um relato visível esconde um relato secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentário” (Piglia, 2000, p. 88-89).

Para Piglia o conto tem “caráter duplo” pois na superfície temos uma história sendo contada e outra oculta sendo narrada ao mesmo tempo. Para ele, o conto é uma narrativa fragmentária pois o narrador vai dando pistas e o leitor aos poucos vai construindo sentidos, elaborando a história e criando um sistema de causalidade. A tensão se encerra quando a história subterrânea aparece na superfície:

Cada uma das duas histórias é contada de maneira diferente. Trabalhar com duas histórias significa trabalhar com dois sistemas diversos de causalidade. Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são utilizados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Os pontos de cruzamento são a base da construção (Piglia, 2000, p. 89).

Assim, podemos definir o conto de forma geral como uma narrativa curta, que pode ser lida de forma rápida, cujos elementos não são desperdiçados, mas contribuem para o entendimento da história a ser contada e são selecionados de forma pensada a manter a atenção do leitor, no sentido de levá-lo a continuar no tema proposto de forma obstinada durante a leitura.

Os contos de Mia Couto em *A menina sem palavra*, obra selecionada para esta pesquisa, embora extremamente curtos, trazem seus temas de forma não comum para os leitores, em muitos deles a situação inicial que abre as narrativas são declarações sobre condições e circunstâncias atípicas em que os personagens estão envolvidos, trazendo uma inquietação ao leitor. São frases curtas como as que iniciam os contos “O embondeiro que sonhava pássaros”, “A menina sem palavra”, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina, as aves e os sangues” e “A menina de futuro torcido”.

Por exemplo, em “O apocalipse privado do tio Geguê”, terceiro conto do livro, o narrador comenta no início: “História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens”. (Couto, 2013, p. 41).

Embora o leitor tente imaginar as temáticas dos contos a partir dos trechos iniciais, questiona-se sobre a história que a narrativa trará, uma vez que o narrador entrega pouco a pouco informações sobre os personagens, o espaço e o enredo. A estranheza dos eventos narrados e a peculiaridade dos personagens levam o leitor a imaginar uma primeira história e se admirar com a segunda história que emerge em cada conto, como comenta Piglia (2000):

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que depende da interpretação: o enigma não é outra coisa que a história que se conta de um modo enigmático. A estratégia do relato está posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se está contando outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto.

Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes (Piglia, 2000, p. 91).

A perspectiva dessa primeira história que é narrada traz personagens em situações inusitadas, levando o leitor ao convencimento de que o enredo tratará desse evento incomum, desse personagem estranho ou situação improvável. Um exemplo dessa abertura impactante é o conto “A menina, as aves e o sangue”, em que o narrador apresenta a personagem e instiga a curiosidade do leitor, que imagina a história sem prever as analogias que em sequência serão construídas para a aparição da segunda história entrelaçada no mesmo conto: “Aconteceu, certa vez, uma menina a quem o coração batia só de quando em enquanto” (Couto, 2013, p. 87).

A segunda história emerge com seu tom muitas vezes filosófico, cheia de aforismos, trazendo trechos e diálogos que levam o leitor a questionamentos sobre diversos temas da vida humana, entre eles a morte: “Todo seu corpo dizia sim, mas ela, dentro do seu centro, duvidava. Pode-se morrer assim com tanta leveza que nem se nota a retirada da vida?” (Couto, 2013, p. 89).

Segundo Inocência Mata (1998), os personagens de Mia Couto trazem o inusitado de forma recorrente pois apontam para uma realidade poética, em que o onírico, o maravilhoso e as individualidades existem paralelamente às adversidades, desafios e atrocidades provocados pela guerra, considerando o contexto pós-independência de Moçambique representado em diversos contos.

No conto “Rosa Caramela” temos uma mulher que em sua loucura apaixona-se pela estátua do colonizador, em “Sapatos de tacão alto” um português que vive sozinho e desperta a curiosidade da vizinhança e em “O dia em que explodiu Mabatabata” um menino órfão que trabalha cuidando de bois e convive com minas terrestres. Todas essas histórias e as outras que compõem a coletânea, embora apontem para a guerra, a colonização e suas consequências, contam na verdade uma segunda história que se passa em Moçambique, mas que de forma existencial e filosófica poderia se passar em qualquer lugar do mundo.

Segundo comenta Mata (1998):

Outrossim, as personagens de Mia Couto são, com certa sistematicidade, seres de exceção: velhos, crianças, loucos, defuntos, seres marginais ou marginalizados, seres que, conservando uma auréola de pureza são capazes de captar a essência (poética) da existência, a sua inefabilidade e a sua dimensão cósmica. Personagens propulsadas pelo sonho, pelo devaneio onírico: pode parecer paradoxal no que se refere ao defunto, mas os mortos de Mia Couto sonham com uma paz eterna que os vivos lhes negam pelas sandices que vão fazendo pelo mundo! (Mata, 1998, p. 266).

Essa essência poética de que fala Mata aparece muitas vezes no desvelamento da segunda história que traz uma resposta mística, espiritual e filosófica às atrocidades, aos desencantos e ao autoritarismo a que os personagens estão sujeitos.

É assim que, em “O embondeiro que sonhava pássaros”, um homem negro que vendia pássaros e vivia dentro do tronco de uma árvore, chamando atenção principalmente das crianças, é perseguido por ser considerado um perigo e uma afronta à ordem: “Ensinavam suspeitas aos seus filhos – aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços sujarem o bairro? Não, não e não.” (Couto, 2013, p. 62). Após uma série de perseguições e violências ao negro, a segunda história aparece com uma das crianças escolhendo viver justamente como o amigo passarinho, dentro do tronco do embondeiro, buscando fuga, proteção e um lugar seguro em um mundo que rejeita o diferente. A sabedoria popular moçambicana aparece no conto como forma de resistência, uma vez que o embondeiro ou baobá é considerado em muitas regiões uma árvore sagrada. Os galhos assemelham-se ao formato de raízes representando os ancestrais e o tronco oco a proteção para o crescimento dos mais jovens.

Valendo-se de muitos diálogos, a oralidade é bem aproveitada por Mia Couto, que constrói seus contos trazendo a sabedoria proverbial e a contação de histórias como marcas significativas da sociedade moçambicana.

Para Piglia (2000), uma das características que diferenciam o conto do romance é essa aproximação com a oralidade:

Borges considera que o romance não é narrativa pois é demasiado alheio às formas orais, ou seja, perdeu os traços de um interlocutor presente, a possibilitar o subentendido e a elipse, e, portanto, a rapidez e a concisão dos relatos breves e dos contos orais (Piglia, 2000, p. 101).

Consideramos, assim, os contos insólitos em Mia Couto uma oportunidade relevante não apenas para o trabalho com o gênero narrativo no ensino fundamental,

mas com a oralidade que muitas vezes não é reconhecida como fonte de aprendizados, além de trazer temas sensíveis e relevantes que pela via ficcional podem tornarem-se compreensíveis, alvo de reflexão e diálogo na escola.

Conforme comenta William Peden (1971 apud Kiefer, 2011, p. 45), Poe

concebeu o conto como uma obra de arte, como veículo para a discussão da condição humana e como meio de entretenimento no qual os elementos ficcionais básicos, personagem, incidente, espaço e ideia motivadora, são compacta e inseparavelmente combinados (Peden, 1971 apud Kiefer, 2011, p. 45).

A unidade de sentido do conto, conforme comenta Poe, “não pode ser totalmente preservada em produções cuja leitura não possa ser feita de uma assentada” (Poe, 1842 apud Kiefer, 2011, p. 336). Considerando o contexto das salas de aula de ensino fundamental, o conto, então, pela sua brevidade, aparece como uma oportunidade para uma leitura literária fluida no tempo de uma aula, em que professor e aluno tenham tempo para também comentar o texto literário, colocar suas impressões, oportunizando releituras e novas formas de ler que surjam nas leituras analíticas e subjetivas.

3.1 O CONTO INSÓLITO E A LEITURA ESCOLARIZADA

A leitura literária na escola muitas vezes acontece de forma fragmentada, tendo em vista o tempo das aulas, em que o professor se divide entre chamada, organização do espaço e dos alunos, conteúdo expositivo e atividades previstas para o trimestre. Sendo assim, a leitura de trechos de obras nos livros didáticos tornou-se comum, suprimindo a falta de contato com os textos literários, nem que seja conhecendo um pouco dos autores brasileiros, pequenas narrativas, poemas e excertos publicados. No entanto, a leitura literária utilizada como “[...] pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos arrolados nos programas das diversas disciplinas, ou como instrumento de denúncia e “conscientização, [...] não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização como obra de linguagem” (Mortatti, 2018, p. 22).

Dessa forma, com a falta de tempo para a leitura de textos literários mais longos na íntegra em sala de aula, muitos professores optam cada vez mais pela leitura de

contos para suprir a necessidade de uma leitura mais fluída do texto literário e que não esteja atrelada apenas às atividades do livro didático.

Ernani Terra menciona que é vantajoso o trabalho com o conto em sala de aula, pois “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 [...]” (Terra, 2019, p. 39).

Outra vantagem da leitura de contos em sala de aula para o autor é o estudo dos elementos da narrativa que aparecem em outros gêneros. Segundo Terra:

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 cujos plano da expressão se manifesta em outras semióticas como novelas gráficas, tiras, filmes (Terra, 2019, p. 40).

Nossa escolha de pesquisa em trabalhar contos foi justamente pelo interesse de que os alunos lessem os textos literários na íntegra e permanecessem em contato com o mesmo gênero literário por algum período de tempo nos círculos de leitura.

Sendo assim, diante das características do gênero, acreditamos que a experiência de leitura de contos do insólito no ensino fundamental se coloca também como uma oportunidade de romper o pacto com o real enquanto objetivo das narrativas. Ao ser convidado a perceber as estratégias do autor para construir o texto, as pistas e sugestões das histórias contadas pelo mesmo conto, o leitor pouco a pouco terá um repertório que o permitirá ler não apenas contos insólitos mas outros contos sem perder de vista que o efeito de real, embora apareça nos textos, é provisório e não um espelho da realidade. Como mencionou Cortázar ao se referir à sua produção contística:

Quase todos os contos que escrevi pertencem ao gênero chamado de fantástico por falta de melhor nome e se contrapõem ao falso realismo que consiste em pensar que todas as coisas podem ser descritas e explicadas, tal como dava por certo o otimismo filosófico e científico do século XVIII, isto é, dentro de um mundo regido mais ou menos harmoniosamente por um sistema de leis, de princípios, de relações de causa e efeito, de psicologias definidas, de geografias bem cartografadas. No meu caso, a suspeita da existência de outra ordem, mais secreta e menos comunicável, e a fecunda descoberta de Alfred Jarry, para quem o verdadeiro

estudo da realidade não reside nas leis e sim a exceções a essas leis, foram alguns dos princípios orientadores de uma literatura à margem de todo o realismo excessivamente ingênuo (Cortázar, 1993, p. 148).

Tendo a leitura escolarizada muitas vezes um viés tecnicista, no sentido de objetivar o preenchimento de fichas, testes e exercícios, a leitura de contos com diversas temáticas, estruturas e estilos oportuniza ao aluno tanto o contato com o saber teórico em relação às narrativas quanto o encantamento necessário para sua autonomia enquanto leitor, considerando que os horizontes de leitura podem se alargar a partir do contato com obras bem escritas, de certo refinamento estético e de abordagem temática.

Esta pesquisa propõe a leitura subjetiva e os círculos de leitura de contos na escola como uma alternativa para romper com as metodologias que, por vezes, enclausuram o texto literário em direção à novas propostas para fazê-lo circular e ser objeto de diálogo entre os estudantes do ensino fundamental.

Segundo Rouxel (2012), na leitura subjetiva importa “[...] menos a submissão às prescrições do texto do que o interesse e o proveito pessoal do leitor em sua leitura” (2012, p. 206). Desse modo, entendemos que, ao emergir a subjetividade do leitor, aparecem também boas oportunidades de questionamentos, trocas e novas formas de ler, que podem tornar a leitura escolarizada menos parecida com um modelo a ser repetido na vida diária e mais como uma tentativa, um encontro com os textos e o mundo.

A literatura fantástica ou do insólito parece mexer com as expectativas dos estudantes num plano diferenciado das demais narrativas, rompendo com o considerado natural, a narrativa insólita apresenta uma hesitação que quando bem conduzida nas aulas de literatura leva a questionamentos, à exposição de opiniões pessoais sobre o mundo e sobre o texto, comparações, frustrações e desafios que envolvem uma leitura mais engajada.

Para Todorov o insólito ou fantástico se realiza na “[...] vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (Todorov, 2009, p. 16). Essa hesitação e dúvida causada pela leitura de contos insólitos pode beneficiar muito os leitores em formação, uma vez que oferece um espaço para incertezas e uma conversa menos acabada

com o texto literário. Conforme comenta Isabel Solé, trata-se de uma oportunidade para que o exercício da leitura também seja ensinado:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (Solé, 2014, p. 44).

A leitura subjetiva de contos do insólito na escola representa uma via pedagógica com grande potencial para cultivar leitores literários mais ativos e com senso crítico apurado, já que, conforme menciona Terra, “os textos literários apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para preencher lacunas” (2014, p. 10).

Embora apresente desafios em sua implementação, considerando que o ensino tradicional ainda ocorre na maioria das escolas, seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos justificam a adoção de práticas que valorizem a experiência individual e a interpretação pessoal dos textos literários.

Outra defesa para a leitura dos contos insólitos na escola está na possibilidade de conduzir os leitores em formação para realidades diferenciadas, outros mundos possíveis, vieses e culturas diferentes da cultura de massa recebida dentro e fora da escola cotidianamente.

É comum que o estranho e o sobrenatural apareçam nos filmes, séries, animes e demais produtos culturais das plataformas de *streaming* ou mesmo nos *best-sellers* recomendados para o público juvenil, entretanto, o insólito elaborado por autores de países africanos (como é o caso de Mia Couto) e latino-americanos favorecem uma leitura literária que conversa com o imaginário, as lendas, mitos e literatura produzida no Brasil, criando conexões e fazendo-os perceber as similaridades entre culturas. Esses fios que interligam essas histórias, uma vez percebidos, podem levar o leitor, sobretudo dos anos finais do ensino fundamental, a questionar a cultura massificada que por vezes recebe e a forma como ela se apresenta no cotidiano de forma geral: global, conectada e que pouco conversa com a identidade nacional.

Conforme comenta Rosa Maria Mortatti, o ensino de literatura na escola e a leitura escolarizada não pretende apenas agradar o gosto do aluno, mas levá-lo a

perceber-se um sujeito histórico que lê, comenta e recebe esse texto de um lugar histórico e culturalmente situado. Assim,

[...] por ocorrer no contexto da interação social (e histórica), o trabalho de produção de conhecimento se agita na tensão constante entre reprodução e produção de significados. Mas... os modelos são históricos. E valorizar o aluno é auxiliá-lo (como professor/sujeito que também constitui e se forma) a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito (e não consumidor) das determinações históricas, seus conflitos e suas transformações (Mortatti, 2018, p. 38).

Um dos grandes desafios, então, para que a leitura literária se realize na escola, é justamente tentar trazer práticas de leitura que ampliem o gosto e o repertório para estudantes que têm pouco acesso às obras literárias e que, muitas vezes, vêm de contextos em que a família desassociou a noção de leitura enquanto prazer estético, embora reconheçam a importância da leitura enquanto fonte de conhecimentos pragmáticos.

Ao realizarmos a leitura escolarizada em círculos de leitura pretendemos que as opiniões sobre os textos, as leituras em voz alta, a companhia dos colegas e dos mediadores formem um interesse pela leitura quanto também desmitifique o hábito da leitura como uma tarefa apenas prazerosa e inspiradora, permeada por uma áurea sacra e de acesso a poucos.

Nossa proposta de trabalho com os círculos de leitura pretende ressaltar uma das potencialidades da leitura escolarizada, quando organizada para além do cumprimento de tarefas, que é abrir um espaço seguro para que os estudantes falem das suas vivências enquanto leitores, sugiram textos, comparem o que leem na escola e em outros espaços, construindo novos repertórios que resistam à homogeneização da cultura de massa, não negando-a, mas criando formas para apropriar-se dela de forma consciente.

4 LEITURA LITERÁRIA NA BNCC: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017, a questão da qualidade da leitura que é realizada nas escolas e a importância da formação de leitores proficientes ganhou extremo destaque, seja em pesquisas, seminários e grupos de estudos acadêmicos seja nas formações de professores das redes municipais e estaduais Brasil a fora.

A BNCC também diferencia o conceito de “formação de leitores” e “formação de leitores literários”, colocando o ensino de Literatura em um lugar específico no campo dos conhecimentos, com habilidades específicas esperadas para o desenvolvimento dos estudantes e como exercício de direito o reconhecimento de “[...] que textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.” (Brasil, 2018, p. 97).

No entanto, há uma contradição na abordagem do documento pois, se por um lado o texto conduz ao entendimento de que a leitura literária é uma atividade extremamente importante para a formação no ensino fundamental, não há menção da Literatura enquanto disciplina específica e que deve ser ministrada de forma obrigatória. Ocorrem, assim, menções sobre a importância da Literatura quando atrelada a outras atividades escolares ou da vida diária dos estudantes:

Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente na segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto países como Portugal manifestam por meio de documento oficial a obrigatoriedade de uma educação literária, destacando o quanto a literatura é indispensável nos currículos escolares, a BNCC brasileira destoa dessa tendência ao relegar à literatura um espaço subliminar. Na BNCC, não se dedica uma atenção especial, como a que é dada ao letramento digital, a práticas de leitura e de apreciação literária como algo essencial à formação na área de Linguagens. A referência à leitura literária aparece apenas no excerto relativo à leitura quando a literatura passa a ser associada a outras atividades (Porto; Porto, 2018, p. 19).

Fontes (2018) menciona sobre a falta de especificidade e critérios para nortear o professor, uma vez que o ensino de literatura

[...] fica subentendido no campo artístico, uma vez que se constitui um tipo de manifestação de arte. Contudo, assume uma concepção da aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, deixando à interpretação o conhecimento que deve ser ensinado em nome da fruição e construção de sentidos (Fontes, 2018, p. 98).

Considerando os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2024, realizada pelo instituto Pró-Livro (IPL), apenas 22,2% dos estudantes brasileiros do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) são leitores. Em uma fase em que o estudante tem mais autonomia em suas escolhas pessoais e gostos, percebemos também que se perde o interesse pela atividade de leitura.

Dalvi (2013) comenta que na educação infantil há um grande esforço em tornar a literatura mais próxima do estudante, levando-o a perceber a sonoridade das rimas, a apreciar contações de histórias e perceber papéis e estruturas da narrativa. Ainda no ensino fundamental I e numa crescente no ensino fundamental II, os alunos começam a ter mais contato com as narrativas em *continuum* e buscam suas leituras por gosto, ensaiando sua autonomia literária nas bibliotecas escolares.

O estudo de literatura⁷ proposto pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental sugere o incentivo ao protagonismo dos adolescentes na vida social, à leitura crítica e identificação de opiniões nos textos tomando um posicionamento pessoal e que pouco a pouco sejam capazes de “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).” (Brasil, 2018, p. 87). No entanto, o texto não menciona a Literatura nas competências específicas da área de Linguagens, por exemplo, trazendo um desprestígio à leitura literária como fonte de aprendizado:

Ademais, a literatura continua sendo percebida como um objeto de manifestação artística e cultural, da mesma forma que o são letras de hip hop, por exemplo. Isso fica claro na enumeração das competências específicas da área de linguagens, nas quais em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que reforça a tese de que a literatura tem valor menor na proposição de documentos como a BNCC (Porto; Porto, 2018, p 18).

Entendemos que, para que o aluno consiga ter autonomia para escolha de livros para sua leitura pessoal, é necessário um trabalho com a literatura sistematizado e em evidência nas escolas, o que passa pela inserção da Literatura enquanto

⁷ Embora a BNCC não utilize o conceito, consideramos a educação literária segundo a concepção de Dalvi (2018, p.15) que a considera a educação que perpassa o campo artístico-cultural, filosófico e diferentes campos do conhecimento científico, e que, por este motivo favorece uma formação humana omnilateral.

disciplina no ensino fundamental II, a organização de bibliotecas e acervos adequados, a valorização dos professores e investimento na formação docente, sendo o tempo de planejamento dos profissionais um diferencial para a seleção de obras, abordagens e metodologias adequados à leitura literária.

Há, também, o foco dos currículos de Língua Portuguesa nos textos jornalísticos, tomando como premissa o desenvolvimento da criticidade dos alunos ao lerem notícias, reportagens e seus posicionamentos sobre temas diversos.

A esse respeito, Dalvi (2013) comenta que, no ensino fundamental II, espera-se que os estudantes tenham acesso a poemas com maior sofisticação linguística e “textos em prosa mais complexos (como os contos, novelas e os romances juvenis ou ‘de formação’). No entanto, privilegia-se a crônica, os textos jornalísticos [...]”. (Dalvi, 2013, p. 74) Assim, percebe-se nos livros didáticos e na leitura dos currículos de diversos estados brasileiros uma predileção ao estudo dos textos jornalísticos para o 8º e 9º ano, o que se justifica pela maior capacidade crítica dos estudantes nessa fase de desenvolvimento para compreensão de pontos de vista e posicionamentos, no entanto, defendemos que o texto literário deve ter maior espaço dentro da sala de aula e não apenas em projetos literários à parte realizados pelas escolas, com pretextos de aproximação com a cultura ou atividades digitais.

Essas abordagens e atividades mencionadas pela BNCC que colocam o texto literário na função de apresentar a cultura, os gêneros textuais, as tecnologias digitais ou quaisquer outros saberes, distanciam os professores, que utilizam o documento como eixo norteador, de um ensino de Literatura que a considere como saber fundamental e que, por isso mesmo, deve ser ensinado.

Ao se esvaziar a leitura literária, restringindo-a a “objetos de conhecimento” e “habilidades”, paradoxalmente, pode-se sufocar seu poder de despertar a subjetividade, a imaginação e a leitura além do explícito. A ênfase desmedida em “analisar”, “inferir” e “relacionar” corre o risco de sobrepor-se ao encontro afetivo primordial e ao prazer estético que impulsionam o leitor.

Embora o texto da BNCC mencione a importância das “[...] formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas” falta ao documento orientações e diretrizes mais específicas para que o ensino de literatura se efetive nas escolas brasileiras, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

Com isso, mesmo que muitas escolas adotem livros paradidáticos, outras promovam o “dia da leitura” ou a “semana literária”, a falta de critérios mais claros da BNCC em relação à leitura literária e ao ensino de literatura transformaram o conteúdo em um tema generalista, que depende da escolha e habilidade do professor em conduzir.

Antonio Ismael Lopes de Souza chama atenção para esse “não-lugar” da literatura na BNCC comentando sobre a falta de adensamento teórico ao considerar o ensino de literatura nas escolas. O autor comenta:

Em outras palavras, quando a BNCC atesta a existência da literatura, reverencia as suas potencialidades e simula uma intercessão no sentido de (re)posicioná-la no centro do debate, mas adota posturas antagônicas a essa valorização, acaba por precipitá-la, ainda mais, no “não-lugar literário”, por ao menos três motivos principais: 1) porque, em se tratando de um documento tipicamente prescritivo, direcionado e vinculado, que detém o poder de orientação dos rumos do ensino, esperar-se-ia uma postura mais consistente [...]; 2) quando mostra um esforço apenas aparente em reconhecer o valor da arte literária, sem, contudo, apresentar medidas que efetivamente possam pelo menos reduzir o caráter acessório dessa arte no âmbito da educação [...]; e 3) ao apresentar ideias com anseios de totalidade, mas amparadas em bases inconsistentes, tais concepções, além de esvaziadas, são, em potencial, empecilhos aos efeitos de uma arte cuja característica principal é a plurissignificação e a quem o crivo do utilitarismo não pode ser aplicado (Sousa et al., 2024, p. 6).

Conforme comenta Terra (2019), é preciso apresentar uma teoria para a leitura do texto literário que instigue novas leituras e não apenas as engesse:

Para que o ensino seja eficaz, ele tem de estar alicerçado em uma base teórica, que o docente deve dominar para fazer a transposição didática dela aos estudantes, didatizando os conceitos e aplicando-os a textos concretos. O aprendizado da leitura não envolve apenas uma prática, envolve também aspectos teóricos. Mesmo leitores autodidatas aprenderam uma teoria da leitura pela prática da leitura, formulando e testando hipóteses. Em situações formais de ensino e aprendizagem, o professor atua como facilitador para que o aluno construa sua teoria da leitura. (Terra, 2019, p. 38).

Zilberman também comenta sobre outra dificuldade no ensino de Literatura, que é a de identificação dos estudantes com a leitura literária apresentada nas escolas e sobre o desafio de trazermos a tradição literária unida aos temas de interesse dos alunos. Para a autora, a “[...] nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado [...] ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola [...]” (Zilberman, 2018, p. 16).

Considerando a unidade escolar que atuamos, percebemos que há, muitas vezes, um desinteresse dos estudantes em relação às obras selecionadas, não apenas pelos temas, mas pela dificuldade que enfrentam na leitura em relação ao vocabulário e parágrafos com períodos maiores. Há entre os estudantes de forma constante os comentários de que não têm o hábito de leitura e que preferem realizar apenas a leitura de livros com ilustrações ou quadrinhos.

Compreendendo os horizontes de expectativas⁸ dos alunos, seus repertórios e interesses, é importante não apenas inserir textos literários relevantes e esteticamente prazerosos nas aulas de Língua Portuguesa, mas também desmitificar o ensino de literatura como algo para poucos, difícil ou em outro extremo, algo meramente realizado por prazer.

A ênfase na experiência do leitor não sugere um leitor ideal, mas considera que em sala de aula “a classe, por um lado, transforma-se em uma comunidade hermenêutica, unida por um saber comum e por uma busca comum do sentido; por outro lado, a atualização do texto não pode ser mais considerada uma interferência indevida, mas sim como um momento importante da experiência de leitura” (Antunes, 2015, p. 16)

A proposta de leitura desta pesquisa entende a Literatura com um campo de estudo sistematizado, que deve ser compreendido, estudado e, por consequência, também fruído em diversas dimensões, sendo a escolar uma importante oportunidade etapa nesse processo. Assim, propomos que os processos de leitura em voz alta e organização das formas de ler sejam compartilhados e mediados tanto pelo professor quanto pelos alunos, em trocas constantes.

Uma vez que a atenção e olhar dos estudantes adolescentes são a todo momento capturados pela mídia e tecnologia em um tempo de hiperconectividade e velocidade na troca de informações, um desafio para nossa pesquisa será o “sequestro de tempo” para a leitura, a imaginação e o diálogo na escola.

Dessa forma, a seção a seguir apresentará uma proposta de leitura literária na escola que considere as individualidades dos alunos, levando-os a uma aproximação

⁸ A Teoria da Recepção em resposta à Nova Crítica sustenta que o efeito que o texto produz no leitor não existe separadamente do que ele é, que os leitores não consomem passivamente o que lhes é apresentado e que o papel do leitor não pode ser omitido do entendimento do que é literatura. Assim, segundo essa teoria, o horizonte de expectativas trata-se de uma rede de referências do leitor, construída ao longo da vida e que contribui para a construção de significados dos textos.

maior com os textos literários, lendo-os e apropriando-se deles através da escrita e leitura subjetivas.

4.1 LEITURA SUBJETIVA E A ESCRITA PARA SI: DOS DIÁRIOS DE LEITURA AOS *HYPOMNÉMATA*

Recorrente nos documentos que normatizam o trabalho com os textos literários nas escolas, a expressão “leitura literária” muitas vezes ganha diversos sentidos na prática do dia a dia escolar, ora com uma dimensão sacralizada da leitura, como aquela que se faz num momento especial e que é quase inacessível a todos, ora como sinônimo de prazer e que deve se guiar pelo gosto pessoal, vontades e escolhas aleatórias do sujeito.

Acrescida a essa ideia está a leitura escolarizada, que é vista como conteúdo dos livros paradidáticos lidos pelos alunos para realização de provas, como projeto à parte do fazer docente diário nas salas de aula, embora o discurso de que é importante ler ecoe nas salas de professores e corredores escolares.

O que seria então a leitura literária realizada nas escolas? Consideramos que deve ser aquela cujo objetivo principal está na formação de leitores, para além da leitura para realização de resumos, provas e atividades, mesmo que essas sejam formas legítimas de aferição de conhecimentos e sistematização de estudos.

Consideramos também que a leitura literária seja aquela que abre possibilidade para diversos movimentos: o de leitura individual e silenciosa, o de leitura em voz alta e coletiva, possibilitando diversos aprendizados. Gabriela Oliveira (2020) comenta que a aprendizagem de leitura na escola é importante pois permite trocas entre os estudantes e construção de repertórios entre pares, à medida que as “[...] referências comuns, a biblioteca coletiva e o repertório de leitura comum tornam-se a base de um intercâmbio cultural que permite negociações culturais e pactos interpretativos.” (Oliveira, 2020, p. 90).

Diante disso, a leitura subjetiva aparece como uma possibilidade de leitura para os adolescentes, que acostumados com a leitura analítica em sala de aula, podem dar vazão à sua subjetividade, identificação com os enredos e personagens, explorar suas impressões de leitura e testar sua capacidade interpretativa de forma mais pessoal.

Para Rouxel, a leitura analítica é aquela “[...] que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente – exceto para os especialistas – uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências” (Rouxel, 2012, p. 275). A leitura subjetiva, por sua vez, começaria com a leitura ingênua e inicial do aluno e seguiria como uma experiência que recebe as identificações do leitor, suas impressões, singularidades e dá liberdade ao exercício interpretativo mais pessoal.

Todorov comenta em *A literatura em perigo* que a leitura mais pessoal e que não foca apenas nos aspectos teóricos do texto, é benéfica ao passo que nela o estudante pode “compreender melhor o homem e o mundo, a encontrar elementos que enriqueçam sua vida e, assim, poder compreender melhor também a si mesmo” (Todorov, 2010, p. 33).

Segundo Rouxel, a leitura subjetiva não é dissociada da leitura analítica, uma vez que a forma como a narrativa é estruturada, sua linguagem, aspectos formais, temas e a “projeção do mundo do leitor no texto [...] resulta de uma mestiçagem entre o texto do autor e o imaginário do leitor” (Rouxel, 2013, p. 200).

A leitura subjetiva pode ser uma forma importante de aproximação de alunos adolescentes aos textos literários pois possibilita ir pouco a pouco sentindo o texto, lendo, relendo, escrevendo e falando sobre ele e percebendo de onde vêm as identificações e distanciamentos que temos com certos textos. Vincent Jouve (2013) propõe que a leitura subjetiva ocorra em três tempos: o primeiro de identificação pessoal com o texto literário, o segundo de confrontação com os dados textuais e o terceiro de questionamento sobre a origem das reações subjetivas dos estudantes.

Um de nossos desafios de pesquisa é trazer uma maior identificação dos estudantes com o tempo de leitura na escola, considerando a escassez de referências de leitura e de momentos propícios para que ela aconteça no dia a dia da maioria dos alunos das turmas em que lecionamos. Dessa forma, endossamos a proposta de Jouve ao sugerir que o exercício da leitura subjetiva tem como finalidade “[...] mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (Jouve, 2013, p. 62).

Aliado ao exercício de leitura subjetiva está o diário de leitura, ferramenta que contribui muito com a expressão dos leitores juvenis que muitas vezes se sentem tímidos em tecer comentários em voz alta sobre o que leem para outros estudantes e

utilizam a escrita como forma de expressar questionamentos, expectativas e até mesmo suas frustrações em relação ao texto.

O diário de leitura é uma oportunidade para deixar vir à tona a instigante possibilidade de o leitor também criar e elaborar o texto literário (embora isso aconteça o tempo inteiro enquanto lemos), que é uma dimensão esquecida nas aulas de literatura uma vez que se passa muito tempo recolhendo informações para verificar se o estudante entendeu mesmo o que leu. Gérard Langlade (2013) comenta sobre a importante contribuição do leitor para a completude dos textos literários e ressalta que:

Se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens (Langlade, 2013, p. 35).

Os registros no diário de leitura também podem auxiliar o aluno a lembrar de suas impressões, dúvidas e sensações durante a leitura, expressando-se de forma pessoal, para depois, nos momentos de leitura coletiva compartilhar de forma mais segura com os colegas sobre o que leu. Machado (2005) menciona que “a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (Machado, 2005, p. 63).

Considerando a dificuldade de muitos alunos em concluírem suas leituras ou avançarem na leitura de outros textos literários além dos propostos pela escola, pretendemos trazer com os diários de leituras tanto a identificação com os textos quanto a expressão dos desafios do leitor, suas dúvidas, anseios, levando o adolescente a perceber a leitura muito mais como um exercício contínuo do que uma atividade acabada.

Ao proporcionar em ambiente escolar a possibilidade de um registro mais pessoal sobre os textos, abre-se um caminho para que o aluno compreenda melhor suas leituras e exerça a subjetividade escrevendo sobre eles. Essas anotações sobre o que se lê, trechos de obras, imagens e reflexões assemelham-se a uma caixa de repertórios que pode ser acessada e atualizada pelo estudante auxiliando sua memória, expandindo sua percepção quando relê o que escreveu há tempos, ajudando a compreender e processar seus sentimentos após leituras individuais e coletivas.

Foucault comenta que o objetivo da escrita sobre as leituras é escrever um pouco sobre si e sobre o que esse texto trouxe, que, mesmo não sendo compreensível de forma imediata, pode ser processado de forma mais prolongada, com o tempo necessário para digerir pouco a pouco essa nova história. Segundo o autor,

[...] o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” (*quicquid lectione collectum est, stills redigat in corpus*). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional (Foucault, 1992, p. 133).

Esse caderno de anotações mencionado por Foucault trata-se do *hypomnēmata*, forma de registro resgatada da antiguidade greco-romana e prática estoica que tinha como objetivo a escrita de si a partir de registros de leituras, aulas e conversas. O movimento que o diário de leituras e o *hypomnēmata* propõem é o de escrita e de retorno às anotações de forma constante, desse modo, é possível que o sujeito perceba as transformações em si durante e após a produção dos textos.

Trata-se de uma atividade de aprendizado contínuo que, segundo o autor, assume o lugar da simples lembrança:

Eles constituem, antes, um material e um quadro para os exercícios a realizar frequentemente: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc. Trata-se de constituir um *logos boéthikos*; um equipamento de discursos que servem de ajuda, suscetíveis, como diz Plutarco, de levantar eles mesmos a voz e de fazer calar as paixões, como um amo que com uma palavra aplaca o latido dos cães (Foucault, 1992, p. 131).

Uma dificuldade recorrente percebida nas turmas de ensino fundamental II da escola em que atuamos é a conclusão de atividades que envolvam a reescrita dos textos produzidos em sala de aula após correções. Percebemos que os alunos têm pouca paciência em reescrever, considerando muitas vezes que uma primeira versão do texto seja suficiente.

Realizar atividades de escrita subjetiva em que os estudantes possam colocar sobre si o que pensam ou não conseguem dizer em voz alta para a turma quer dizer também ressignificar o aprendizado da produção textual e leitura: atividades processuais (já que o que lemos nos transforma e muito do que somos altera também os textos lidos e escritos) e não apenas outra atividade a ser entregue. Além disso, o

hypomnēmata permite que o estudante não apenas valide o texto literário recebido na escola, mas dialogue com ele, inclusive negando-o. Essa atividade de crítica em relação ao texto é benéfica para o aluno considerando que para negar o texto é preciso lê-lo, discordar dele e rememorar os pontos de desconforto, incompreensão e as sensações que ele provocou.

Para que o registro nos diários de leitura funcione de modo que o estudante tenha proveito das anotações posteriormente, consideramos os três princípios de Foucault para o registro nos *hypomnēmata* (que advém das recomendações de Sêneca) e elaboramos também três regras básicas para as anotações:

1) Antes de registrar, é preciso que se leia o texto recebido por inteiro. E, entre uma leitura e outra, separaremos um tempo para reflexão e anotação. Já que “não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios da razão [...] Mas não se deve dissociar leitura e escrita; deve-se “ecorrer alternadamente” a estas duas ocupações, e “temperar uma por meio da outra”.” (Foucault, 2009, p. 132).

Esse primeiro princípio pode auxiliar o professor na orientação das atividades de leitura, uma vez que os estudantes tendem a procurar nos textos informações para responder as atividades propostas em sala de aula, até mesmo quando trata-se de produções textuais, tendo como ideia o mito de que há uma verdade ou opinião mais correta sobre o texto que deve ser “descoberta”.

2) O caderno de notas deve evitar a dispersão, no entanto, é preciso “combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirmar e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.” (Foucault, 2009, p. 132).

O segundo princípio fala a respeito da tendência em entender o significado do texto, que, embora faça parte da atividade de leitura, deve acolher também as heterogeneidades, as ideias diversas, os significados pessoais que surgem dessa leitura e que podem ser de bom proveito para a leitura subjetiva. O professor mediador do processo de leitura e escrita pode extrair desse princípio atividades que não engessem o texto literário, com momentos de escrita pessoal, registro de trechos, compreensões e análises.

3) As anotações devem formar um agrupamento de sentido pessoal para quem registrou. Os trechos, pensamentos e reflexões devem servir como inspiração e formar um corpo textual a ser consultado, rememorado e lido sempre que necessário, para acessar ideias e incluir novos pensamentos.

Essa suma, no entanto, não tem como objetivo principal apenas a unificação de anotações, mas digerir ideias “[...] daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional.” (Foucault, 1992, p. 133).

Tomando essas três recomendações como norte, é possível que a escrita nos diários de leitura fomentada pela leitura dos contos selecionados para a pesquisa flua de forma criativa, sem que se perca de vista a produção de uma atividade de escrita que pode ser avaliada pelo professor de forma qualitativa e quantitativa.

O princípio de síntese dessas anotações também auxilia o estudante a ler de forma a criar para si um sentido, sem que a leitura aconteça pensando apenas em avaliações: a prova sobre o livro, a atividade discursiva ou objetiva, a produção de uma redação cujo leitor principal será o professor.

Percebemos, assim, que os registros em diários de leitura ou *hypomnémata* podem proporcionar aos estudantes a superação de uma relação passiva com os textos literários para o entendimento de que se lê e se escreve também para si na escola, deslocando a leitura literária do lugar de relativismo que por muitas vezes é colocada para uma atividade que pode interferir no desenvolvimento pessoal, de novos repertórios e amadurecimento dos leitores em formação do ensino fundamental II.

A experiência de escrita mais pessoal pode também fomentar o cuidado de si, em que o aluno, ao escrever sobre suas ações e pensamentos, torna-se agente de sua própria moralidade e desenvolvimento. Consequentemente, a leitura do texto literário passa a funcionar como um estímulo para o pensamento individual. A ênfase da leitura se desloca, então, da intenção autoral (“O que o autor disse?”) para o efeito subjetivo (“Qual o impacto deste texto em mim e como ele dialoga com minha realidade e obstáculos?”).

O aluno não lê apenas para *saber sobre* o texto, mas para agir a partir do texto (apropriação). O excerto de um poema, a máxima de um personagem ou o aforismo de um ensaio se tornam instrumentos que o leitor pode mobilizar para interrogar, velar e formar a sua própria conduta.

Diferentemente dos diários pessoais, nos *hypomnémata* a escrita deixa de ser apenas a expressão do eu e se torna a fabricação do eu. O aluno, ao escrever, não desvela o que já é, mas se constrói no próprio ato de escrever. É uma prática de auto-observação e de reorganização do que foi lido e vivido.

Ao aplicar os *hypomnémata* no ensino de literatura, propõe-se uma metodologia que prioriza a relação existencial do estudante com o texto. Isso fomenta a singularidade e permite que o aluno utilize a linguagem como ferramenta para a sua autocriação.

4.2 CÍRCULOS DE LEITURA MULTISSERIADOS

Em defesa de oportunidades de leitura na escola que ofereçam diversas dinâmicas e repertórios aos alunos do ensino fundamental, pensamos numa proposta de trabalho com os contos da obra de Mia Couto que passe pela leitura individual e registro nos diários de leitura pelos alunos do 6º, 8º e 9º ano e que cresça tendo como culminância os círculos de leitura.

Em um primeiro momento pensamos em realizar os círculos de leitura apenas com alunos das turmas que lecionamos, entretanto, conversando com outros professores de Língua Portuguesa, resolvemos ampliar os círculos de leitura do 8º ano e abrir a possibilidade para realizarmos um espaço de troca entre estudantes do 6º e 9º ano, em círculos de leitura multisseriados.

A leitura pode ser, segundo Michelle Petit (2009), uma atividade que auxilie os estudantes a superarem os espaços de crise, como também a desviarem-se por um momento das dificuldades enfrentadas na rotina escolar e adentrarem um pouco no encantamento do texto literário e repensarem suas relações, modos de vida e gostos, desejos:

Os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria: nesses contextos difíceis, encontrei leitores felizes. Viviam em um ambiente pouco habituado à felicidade. Seus olhares eram às vezes bastante sofridos. E, no entanto,

souberam fazer uso de textos ou fragmentos de textos, ou ainda de imagens, para desviar sensivelmente o curso de suas vidas e pensar as suas relações com o mundo (Petit, 2009, p. 22).

A proposta de iniciar os círculos de leitura com os 8º anos e ampliar a leitura com alunos de outras turmas vem também do desejo de que o texto literário não apenas impacte uma turma, mas circule sendo comentado em diferentes grupos, com diferentes idades e níveis de aprendizado.

Em seu texto, a BNCC reitera a necessidade de que o ato de ler na escola seja cada vez mais autônomo e considera as rodas de leitura, uma possibilidade de compartilhamento entre alunos dos textos literários e suas ideias. Destacamos a habilidade que melhor configura essa proposta de trabalho:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogse podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 159).

Para Cosson (2017) os círculos de leitura são “uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra” (Cosson, 2017, p. 140) Essa atividade sistematizada e orientada por um professor mediador pode possibilitar a leitura de forma mais constante por grupos de alunos, oportunizar a troca entre pares sobre os textos lidos, a ludicidade e a leitura de obras na íntegra na escola básica.

Segundo o autor, na realização dos círculos de leitura é preciso ter como princípio

[...] a efetivação da leitura literária – e tentando evitar as armadilhas costumeiras da avaliação escolar, a avaliação de um círculo de leitura é contínua e se alimenta basicamente da avaliação das discussões e dos produtos escritos das atividades, com o professor contando, sempre que possível, com a colaboração dos alunos em processos de autoavaliação (Cosson, 2021, p. 76).

A sistematização de uma nova forma de ler e conseqüentemente formas menos engessadas de avaliação do que foi lido pelos alunos pode gerar entre as turmas o entendimento de que a leitura é um processo e não parte apenas da atribuição de uma nota no trimestre. Essa mudança de paradigma e a valorização dos comentários e participação dos estudantes no processo e não apenas no resultado é importante para a autonomia do ato de ler entre adolescentes.

Os círculos de leitura multisseriados também oportunizam que alunos compartilhem suas experiências de leitura fora da lógica de séries, pois a atividade de leitura não será uma experiência da turma, mas de trocas constantes com outros estudantes, em que a leitura do texto literário é o foco principal e não apenas os níveis de ensino de cada aluno.

Do ponto de vista pedagógico e psicológico, os círculos de leitura multisseriados encaixam-se em atividades que podem motivar o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal (principalmente entre os pré-adolescentes no 6º ano) e o nível de desenvolvimento potencial⁹ (entre os estudantes do 8º e 9º ano), uma vez que a partir da leitura do texto literário é possível que os estudantes menores conquistem maior capacidade de abstração e uma leitura mais atenta, os estudantes das séries finais podem aprender não só a ler coletivamente mas a mediar leituras, realizar orientações e falar em público. Conforme comenta Leal *et al.* (2016):

A heterogeneidade, em sala de aula, inclusive na multisseriação não pode ser tomada como explicação para os problemas do fracasso escolar. Ela constitui-se, na realidade, em um fenômeno inevitável que pode ser encarado de um modo mais dinâmico, como algo que potencializa boas experiências pedagógicas (Leal *et al.*, 2016, p.13).

Tomando emprestada a lógica das classes multisseriadas mencionadas na BNCC e utilizadas muitas vezes na educação no campo, os círculos de leitura multisseriados também desafiam a práxis comum nas escolas e desafiam “[...] a profissão docente, pois, diante de tal organização, o professor precisa reinventar o espaço escolar, o currículo, suas metodologias e avaliação mesmo que imerso em uma concepção estabelecida pelo modelo seriado.” (Panni, Duarte, 2018, p. 12).

⁹ Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal estabelece a distância entre o que o indivíduo consegue realizar de forma autônoma e quais atividades ainda necessita de auxílio, considerando sua maturação.

Panni e Duarte (2018) também comentam que os contextos de multisseriação abrem a “[...] possibilidade de constituição de uma docência que pode propiciar o rompimento das relações de uma organização educacional hierarquizada, que se produz em um sistema pré-estabelecido com tendências homogeneizadoras.” (Panni & Duarte, 2018, p. 80).

Assim, acreditamos que os círculos de leitura multisseriados no ensino fundamental II favoreçam a criatividade, a leitura de forma mais dinâmica, a aproximação entre professor e alunos, o acesso às obras literárias de perspectivas menos formais, uma vez que quebram o paradigma de leitura e avaliação tradicionais.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de observação participante, segundo os pressupostos de Gil (2010), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor José Moysés, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental e duas turmas de 6º e 9º ano convidadas (em parceria com outros professores de Língua Portuguesa da mesma unidade escolar).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor José Moysés é uma das maiores escolas da Superintendência Regional de Cariacica no que se refere à infraestrutura e à quantidade de turmas. Atualmente a escola oferta o ensino médio regular no turno matutino, ensino fundamental II no turno vespertino e Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A unidade escolar conta com um espaço bastante amplo, com 16 salas de aula, pátio externo, duas quadras, sendo uma delas coberta, pátio interno, refeitório, biblioteca e auditório. Nos últimos dois anos a escola foi reformada, e em 2025 foi realizada a climatização das salas de aula.

Com os investimentos em infraestrutura, o ambiente tornou-se mais agradável e confortável para alunos e profissionais que atuam nos três turnos. No entanto, alguns desafios ainda estão sendo superados, como a organização do acervo e melhoria do espaço da biblioteca.

Figura 1: Fachada da EEEFM Doutor José Moysés¹⁰

¹⁰ Para fins de acessibilidade as imagens deste trabalho serão descritas em notas de rodapé. Nesta página constam duas figuras. A primeira foto da fachada da unidade escolar mostra portão de grades brancas, corredor de entrada com toldo azul e placa azul com letras brancas em que está escrito “Escola Estadual Doutor José Moysés”. A fachada da escola está pintada de vermelho. A segunda foto mostra um pátio interno amplo, preenchido por longas mesas coletivas com bancos fixos acoplados. As mesas têm tampo claro e os bancos apresentam cores variadas em tons pastéis (como azul, rosa e amarelo).



Fonte: imagem produzida pela autora (2024).

Devido às demandas sociais, por estar inserida em uma região periférica e de alta vulnerabilidade social, a unidade escolar realiza parcerias com a Patrulha escolar (PMES), o serviço de orientação APOIE/SEDU (Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar) além de receber programações e profissionais do CRJ (Centro de Referências da Juventude) de Castelo Branco, bairro próximo à escola. A atuação de outros profissionais na rotina escolar tem ajudado a minimizar as carências sociais dos estudantes, com orientações também às famílias que são encaminhadas a serviços de atendimento psicológico e médico em diversos casos.

Figura 2: Refeitório da EEEFM Doutor José Moysés



Fonte: imagem produzida pela autora (2024).

5.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa se realizou com uma turma de 8º ano, na qual atuamos como professora regente, e duas turmas convidadas de 6º e 9º ano, que participaram dos

círculos de leitura multisseriados. A maioria dos estudantes reside nos bairros Bela Vista, Castelo Branco e Padre Gabriel em Cariacica.

Por se tratar de uma região com a presença do tráfico de drogas de modo muito constante, que apresenta inúmeras dificuldades sociais e de infraestrutura, percebemos que muitas demandas adentram a escola e que as dificuldades escolares são resultado de dificuldades sociais: a falta de alimentação adequada, pouco tempo para leitura e estudo em casa (já que muitos alunos menores também trabalham além de estudar), o convívio constante com a violência e os conflitos familiares advindos da falta de uma rotina saudável, da falta de acompanhamento da vida escolar dos alunos de forma mais intensa por pais ou cuidadores responsáveis.

Percebemos, lecionando na mesma escola por alguns anos, que há grande quantidade de alunos em distorção idade/série, com dificuldades de leitura e interpretação de textos, além de pouco interesse na leitura de obras literárias, uma vez que não veem sentido nessa atividade, já que muitos deles comentam que não a realizam fora da escola, seja em suas casas ou outros espaços.

Ao longo dos anos, vemos que os alunos da unidade escolar têm muito interesse em atividades em grupos, de modo que oportunizamos através da pesquisa uma leitura literária mais lúdica e próxima dos estudantes com os círculos de leitura.

Assim, nossa pesquisa propõe alternativas e práticas pedagógicas que levem à reflexão sobre a prática de leitura, oferecendo oportunidades e espaço para que ela se concretize de forma não apenas escolarizada, mas engajada e com significado.

6 DESENHO DA PESQUISA

Na realização desta pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica para a seleção de fontes e fundamentação da teoria em relação ao gênero conto, aos contos do insólito e a leitura literária na escola. Além de dialogarmos com os textos teóricos que tratam dos círculos de leitura e a leitura subjetiva na escola.

Segundo comenta Gil (2010):

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (GIL, 2010, p. 29).

Após essa etapa, a pesquisa se realizou sob uma perspectiva qualitativa e de observação participante, considerando nosso envolvimento enquanto pesquisadora nos objetivos e maior aproximação com os alunos, agentes da pesquisa. Assim, os participantes participaram ativamente na construção de conceitos e hipóteses durante as atividades.

Partindo de uma leitura das teorias que envolvem a leitura em sala de aula e os contos que se inscrevem na temática do insólito, avançamos na consolidação da leitura escolar nos círculos de leitura multisseriados em turmas do ensino fundamental II.

Escolhemos o método qualitativo por considerar as diversas perspectivas dos participantes da pesquisa, uma vez que acolhemos as falas dos estudantes durante os círculos de leitura e os registros nos diários de leitura para analisarmos como a leitura de contos na escola pode se efetivar enquanto prática e desenvolver novas estratégias para que a leitura se concretize.

A escolha de utilizar os círculos de leitura como metodologia de trabalho com o ensino fundamental se deve por acreditarmos que a leitura compartilhada dinamiza e enriquece a experiência, expondo os interesses do grupo. Ao lerem juntos, os participantes desenvolvem maior consciência ao se apropriarem e manipularem os elementos textuais (Cosson, 2017).

Ao discutirem suas impressões, os participantes confrontam diferentes perspectivas, aprendem a argumentar e a fundamentar suas opiniões, percebendo que o significado de um texto não é único nem estático, mas construído na interação entre leitores.

Oportunizando momentos de leitura em grupos e orientando a leitura individual a partir da perspectiva da leitura subjetiva dos contos selecionados, acreditamos que a experiência leitora no ensino fundamental II pode ser enriquecida e mais bem aproveitada, considerando que é uma queixa comum entre os estudantes a dificuldade de identificação com as obras indicadas pela escola básica.

A pesquisa participante se concretiza na realização dos círculos de leitura, considerando que pode “[...] auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (Le Boterf, 1999, p. 52). Defendemos que a leitura subjetiva estimula a interação ativa dos alunos com o texto, levando-os a formular interpretações próprias. Em vez de procurarem uma “resposta correta” única, os estudantes são incentivados a construir seus próprios significados, desenvolvendo, assim, autonomia intelectual e capacidade de análise crítica.

Os diários de leitura foram utilizados como recurso para registro das percepções dos participantes sobre as leituras e reforçando a experiência com a leitura subjetiva, oportunizando um espaço seguro para que as turmas colocassem suas dúvidas, impressões e subjetividades após a leitura dos contos.

Machado (2005) destaca algumas vantagens na utilização dos diários de leitura de forma regular na escola básica, entre elas:

- Aprimoramento da escrita através da prática regular da reflexão sobre a leitura;
- Criação de um espaço de diálogo pessoal entre o leitor, o texto e suas próprias vivências;
- Oportunizar ao professor um instrumento de acompanhamento dos processos de leitura dos estudantes.
- Desenvolvimento da autonomia e de novas formas de ler na escola básica.

Os alunos foram orientados a registrar suas reações, dúvidas, conexões com os textos ou com a própria vida, *insights* e suas análises sobre os aspectos linguísticos e temáticos das obras lidas.

Em resumo, nossa proposta de pesquisa fundamentou-se em práticas de leitura mais dinâmicas, pessoais e reflexivas, essenciais para a formação de leitores engajados, acreditando que a leitura escolarizada pode significar o início de uma vida leitora com sentido para muitos adolescentes.

6.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PARTICIPANTES

A pesquisa qualitativa participante é uma abordagem metodológica que enfatiza a imersão do pesquisador no contexto social estudado e a colaboração com os participantes na produção de conhecimento, buscando uma compreensão profunda dos fenômenos sociais através da experiência compartilhada e da perspectiva dos próprios participantes.

Os alunos foram colaboradores ativos no processo desta pesquisa, e não apenas fontes de informação, desse modo, consideramos suas perspectivas e experiências em todo o processo, considerando a necessidade de formar leitores mais autônomos e, conforme comenta Freire (2006) “[...] que o povo tem que participar na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto”. (2006, p. 37).

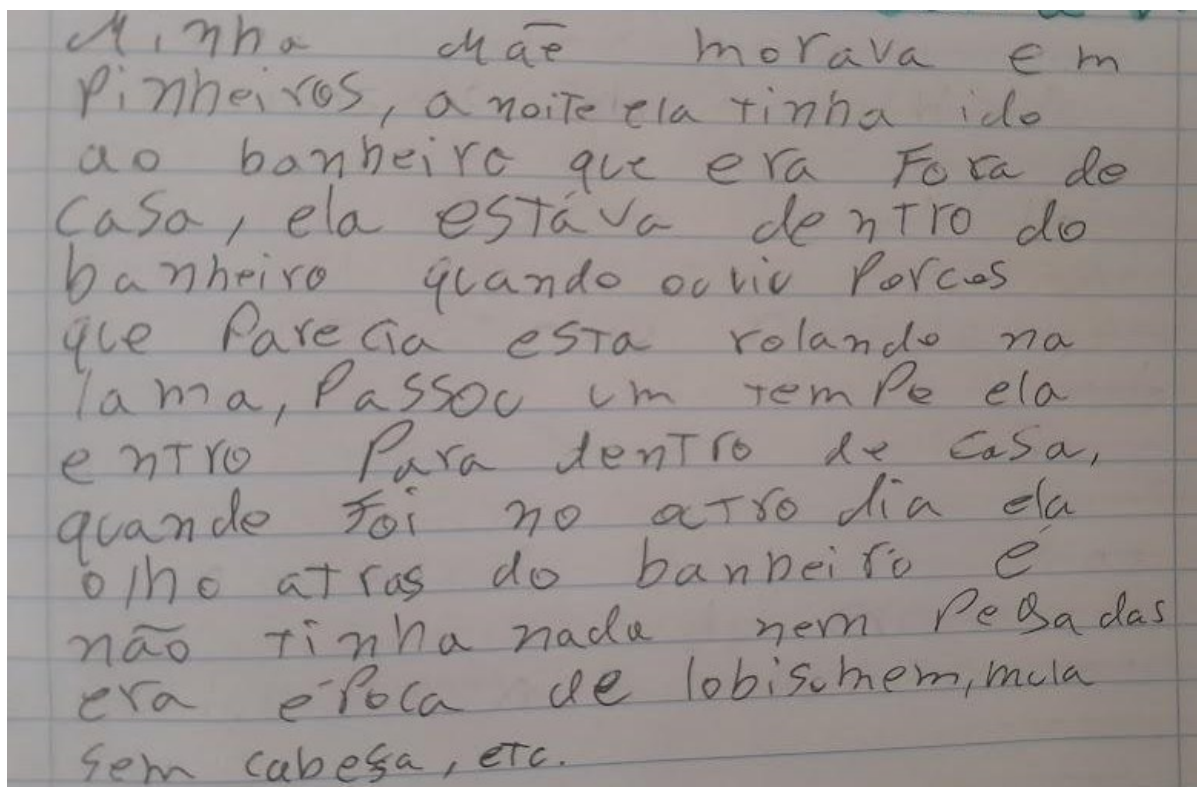
Assim, em um primeiro momento levamos os estudantes das três turmas selecionadas para o auditório, espaço mais amplo e mais silencioso, e assim me apresentei e falei sobre o projeto de pesquisa. Já havia conversado com as professoras do 6º e 9º ano sobre a possibilidade de realizar os círculos de leitura com outras turmas além do 8º ano e com a autorização delas, demos prosseguimento ao planejamento.

Como atividade inicial, os participantes foram convidados a pensarem histórias e narrativas que conheciam com eventos insólitos, estranhos ou inexplicáveis. Como nossa proposta de pesquisa utiliza os diários de leitura para registro e coleta de dados, essa apresentação inicial do tema da pesquisa aconteceu com a produção de um relato pessoal sobre histórias que tenham escutado de familiares ou de outras fontes.

Muitos estudantes mencionaram lendas urbanas e alguns histórias contadas pelos pais e avós, assim, entregamos cadernos para que cada um pudesse escrever

seus relatos e pedimos para os que se sentissem à vontade que compartilhassem lendo em voz alta.

Figura 3: Relato pessoal de aluna do 8º ano¹¹



Fonte: acervo da autora

Apresentamos a obra *A menina sem palavra* (2003) de Mia Couto chamando atenção para a árvore desenhada na capa e organizamos o tempo de três aulas para mostrar aos alunos um pouco do contexto do livro: o espaço geográfico e natural de Moçambique através do Google Earth, a importância do baobá (embondeiro) como árvore emblemática para o país e como a cultura moçambicana se relaciona com o insólito, lendas e provérbios.

Figura 4: Capa do livro *A menina sem palavra*, de Mia Couto¹²

¹¹ Imagem de caderno de uma estudante do 8º ano e relato pessoal: "Minha mãe morava em Pinheiros, a noite ela tinha ido ao banheiro que era fora de casa, ela estava dentro do banheiro quando ouviu porcos que parecia estar rolando na lama, passou um tempo ela entrou para dentro de casa, quando foi no outro dia ela olhou atrás do banheiro e não tinha nada nem pegadas era época de lobisomem, mula sem cabeça, etc."

¹² Imagem da capa do livro *A menina sem palavra*, com um design em tons de verde. No centro temos a silhueta de uma árvore da espécie baobá em verde-limão. Dentro do tronco da árvore, lê-se o título "A menina sem palavra" e abaixo "Histórias de Mia Couto". O fundo é verde-escuro e está preenchido

também sobre a colonização portuguesa em Moçambique, e os estudantes entenderam melhor quando comparamos com a colonização brasileira. Falamos sobre os anos de guerra civil que o país enfrentou e que, por isso, seria possível encontrar os personagens da obra que leríamos em contextos adversos e complexos.

Depois, separamos algumas fotos da árvore baobá e apresentamos utilizando slides. Nosso intuito era que os estudantes entendessem a importância da natureza e daquela espécie de árvore nas histórias africanas, para isso, levamos as turmas de 6º e 8º ano para o auditório e colocamos o áudio em que o contador Roberto Carlos Ramos narra a história *O baobá*. A intenção era que os alunos percebessem um pouco do que é ouvir histórias ao invés de lê-las, notando uma característica da cultura popular de Moçambique que são os provérbios e as histórias contadas de forma oral.

Embora a contação de histórias seja comumente utilizada como um recurso lúdico para turmas menores nas escolas de educação infantil, a atividade levou os alunos a perceberem que algumas comunidades preservam essa cultura até os dias de hoje, como é o caso das comunidades indígenas no Brasil e também realizamos o momento de escuta da lenda com a turma do 9º ano em sala de aula.

Após a atividade perguntamos aos alunos quais foram as sensações que tiveram e muitos disseram que acharam estranho ouvir sem ler a história, outros que o contador fala de forma empolgada e que conseguiram imaginar as cenas e alguns comentaram que tinham dificuldade de se concentrar apenas no que estavam ouvindo.

Considerando que a maioria dos participantes têm entre 11 e 15 anos, imersos numa cultura digital que privilegia vídeos curtos e rápidos em plataformas como o *Youtube*, o *Tik Tok* e o *Instagram*, a dificuldade que tiveram em escutar ao invés de ver e ler a história é justificável. Assim, apresentar narrativas que apontam para a oralidade é uma forma de não apenas prestigiar outras culturas, mas formas de resistência à velocidade assustadora com que as informações, leituras e acontecimentos são apresentados na mídia e redes sociais.

Além disso, o exercício de escuta estimulou a concentração, imaginação e paciência dos alunos acostumados a muitos estímulos visuais.

Conforme comenta Ailton Krenak, a contação de histórias permite reinventar a vida com a possibilidade de um “[...] outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho” (Krenak, 2019, p. 32), no espaço escolar é a intenção de

arejar as atividades acabadas, quantitativas e colocar nelas um pouco de criatividade, inventividade para a esperança, dar oportunidade e espaço para que o aluno pense, sonhe, reflita e não apenas reproduza.

Além disso, a leitura do insólito provoca no leitor uma maior atenção à ficção que está na realidade e a realidade que somente a ficção pode apresentar, aprendendo a “[...] distinguir qual parte da realidade é reorganizada pela fantasia” (Bernardo, 2004, p. 23).

Bernardo comenta que se trata de perceber que há absurdos na vida diária e não apenas na ficção, e que a literatura pode colocar uma lupa nesses acontecimentos tirando o foco da oposição entre verdade ou mentira, mas percebendo as possibilidades de perguntas que a experiência humana pode provocar. Em tempos de certezas e opiniões a todo tempo sendo postadas e encaminhadas, a literatura insólita dá ao estudante a chance da dúvida:

Mas dizer “ficção é realidade” continua a implicar contradição entre os termos. Um termo se define pela negação do outro: se é ficção não pode ser real, se é real não pode ser ficção. Misturar os termos produz discurso meramente absurdo (dirá o realista) ou meramente irracionalista (dirá o cientista). Entretanto, a mistura já aconteceu: políticos programam suas campanhas como pop stars, guerras são transmitidas como espetáculos, cidadãos se tornam tão-somente ou espectadores embasbacados ou comediantes históricos que se tomam pelos próprios personagens. Há no ar “embasbacamento” generalizado – se podemos assim chamar a velha alienação. Como enfrentá-la, quiçá superá-la? (Bernardo, 2004, p. 26).

Para que a leitura literária ganhasse espaço com a ludicidade e saísse do modelo tradicional que as turmas estavam acostumadas, foi necessário que também reinventássemos nossa práxis, expectativas e concepções para planejar as atividades de leitura sem engessar as possibilidades que surgissem. Assim, em conversa com os alunos pedimos que, caso algum estudante tivesse a sugestão de algum texto que pudesse ser incluído no cronograma de leitura das turmas, que nos procurasse.

Ao solicitar que os alunos sugerissem textos, nossa intenção é envolvê-los em práticas de leitura literária que possibilitem não apenas ler com autonomia, mas “[...] selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).” (Brasil, 2018, p. 69)

Moraes comenta que o professor também tem essa característica, exerce uma profissão que pode legitimar a invenção, o sonho e a constante criação por parte dos

estudantes, que embora sejam aprendizes, têm muito a falar, compartilhar e questionar:

Sim, o educador é um dos únicos profissionais autorizados (e estimulados) a cantar enquanto exerce sua função, um dos pouquíssimos profissionais que ainda pode narrar histórias e poetar enquanto desempenha seu trabalho, enfim, é um dos únicos que ainda pode inventar com as brincadeiras possíveis descaminhos para o seu fazer educacional. Cantar, narrar, brincar e poetar, práticas outrora comuns a uma vasta gama de atividades econômicas nas mais distintas culturas, que estão hoje extintas na maioria dos campos de atuação em decorrência do desenvolvimento e da consolidação das linhas duras do modelo de excelência profissional (para o qual ser sério também é ser sisudo, carrancudo, severo e circunspecto) (Moraes, 2019, p. 8).

Ao escutar a lenda *O baobá* muitos estudantes tiveram o primeiro contato com informações sobre essa árvore lendária e típica de algumas regiões da África. Muitos comentaram sobre a similaridade com lendas brasileiras, em que elementos da natureza ganham vida ou fazem parte de acontecimentos mágicos ou sobrenaturais.

Posteriormente, utilizando os computadores disponíveis na escola, solicitamos que os estudantes do 8º ano, 6º e 9º anos respondessem um questionário inicial sobre hábitos de leitura. Preferimos enviar o questionário no formato de formulário *Google* já que todos estudantes da escola recebem um e-mail criado pela Sedu para realização de atividades e isso otimizaria a análise das informações.

O questionário foi elaborado com as seguintes perguntas:

- Você costuma ler fora da escola? Em quais lugares?
- Quais leituras realizadas na escola mais chamam a sua atenção?
- Qual projeto ou livro lido na escola mais te marcou como estudante e pessoa?
- Quais são as suas expectativas para os momentos de leitura coletiva?
- Você já leu anteriormente contos ou outras histórias insólitas (com eventos inesperados, estranhos ou sobrenaturais)?

Embora a maioria das perguntas pudesse ser respondida de forma discursiva, alguns estudantes deixaram em branco ou responderam apenas a primeira e última, já que são questões objetivas em que poderiam marcar sim ou não. Outros alunos comentaram sobre livros paradidáticos que a escola recebeu nos últimos três anos para turmas de 6º ao 9º ano, como: *Minha vida não é cor de rosa*, de Penélope Martins,

Correndo contra o destino, de Raul Drewnick e *Um conto sombrio dos Grimm*, de Adam Gidwitz.

Percebemos pelas respostas que a maioria dos estudantes teve contato com a leitura literária na escola e que gostaram dos projetos envolvendo a leitura dos livros mencionados, mas poucos leem em outros contextos. Foi possível notar também que a maioria se referiu aos momentos de leitura de forma prazerosa, dizendo que gostariam de utilizar mais a biblioteca escolar e fazer empréstimos de livros.¹³

6.2 ORGANIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA

As atividades de apresentação da pesquisa e resposta ao questionário duraram o tempo de 3 aulas de 50 minutos, após esse momento, selecionamos seis dos dezessete contos da obra *A menina sem palavra* para organizarmos melhor o tempo dos círculos de leitura.

Foram considerados os seguintes critérios para a seleção: temas para os círculos de leitura, contos que pudessem ser lidos por alunos com idades entre 11 e 15 anos e a possibilidade de diálogo entre os contos selecionados e outros autores brasileiros com o objetivo de expandir as leituras das turmas.

Assim, solicitamos à escola cópias dos seguintes contos: “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A rosa caramela”, “A menina sem palavra”, “O embondeiro que sonhava pássaros”, “Nas águas do tempo” e “A menina do futuro torcido”.

Embora a escola tenha alguns exemplares da obra e outros que adquirimos para compor o acervo dos alunos, solicitamos as cópias dos contos para que pudessem grifar, sublinhar e fazer anotações durante as leituras dos textos.

A partir dos contos escolhidos, selecionamos junto com as professoras participantes do projeto os temas para os círculos de leitura. Também sugerimos que as professoras indicassem outros contos que dialogassem com as histórias de Mia Couto, preferencialmente autores brasileiros.

Durante o planejamento elencamos os seguintes temas para as leituras com os estudantes: *Coisas de família*, *Amor e amizade*, *Loucura* e *Histórias fantasmagóricas*.

¹³ A biblioteca escolar conta com um amplo espaço e varanda externa, mas não há bibliotecário para atender a demanda de organização do acervo e orientação dos alunos.

A ideia de separar temas para os círculos de leitura surgiu como uma possibilidade para incluir outros contos em contato com a obra que selecionamos para a pesquisa. Com o auxílio das professoras regentes e sugestões de alguns alunos, selecionamos as histórias por similaridade temática, buscando autores que instigam os leitores pela via do insólito e do estranhamento.

Quadro 5: Planejamento dos temas e círculos de leitura

Temas	Contos e autores	Turmas	Círculos de leitura
Coisas de família	“A menina sem palavra”; “A menina do futuro torcido”; “O dia em que explodiu Mabatabata” – Mia Couto;	6º a 9º ano	3 aulas de 50 minutos
Amor e amizade	“O embondeiro que sonhava pássaros” – Mia Couto; “Bárbara” – Murilo Rubião; “A rosa Caramela” – Mia Couto	6º a 9º ano	3 aulas de 50 minutos
Loucura	“A rosa Caramela” – Mia Couto; “A doida” – Carlos Drummond de Andrade;	8º e 9º ano	3 aulas de 50 minutos
Histórias fantasmagóricas	“Nas águas do tempo” – Mia Couto; “Flor, telefone, moça” – Carlos Drummond “O morto que pagou sua dívida” – conto popular cigano.	6º a 9º ano	3 aulas de 50 minutos

Fonte: quadro produzido pela autora (2025).

6.2.1 Alunos leitores e mediadores

Quando falamos de leitura escolarizada, outra questão que se apresenta são os modos de ler a literatura para adolescentes. Se por um lado há uma gama de editoras e livros dedicados a esse público, há também uma tendência de que a leitura comumente parta do adulto.

Dessa forma, como é muito comum que professores leiam para seus alunos e tenham o papel mediador em rodas de leitura, as leituras mediadas e conduzidas por pares podem se apresentar um caminho muito proveitoso para os estudantes dos

anos finais do ensino fundamental consigam experimentar a leitura por si mesmos, provocando questionamentos que uma pessoa da mesma faixa etária teria.

Conforme comenta Peter Hunt, quando o adulto lê para uma criança (ou para um adolescente) essa atividade pode corresponder ao “mais próximo que podemos chegar de *ler como uma criança*, porém, está ainda muito longe da leitura feita por uma criança de verdade” (Hunt, 2010, p. 81).

Segundo o autor há outros fatores a se considerar ao estabelecermos a leitura de adultos para crianças e adolescentes na escola, tais como: até que ponto o professor consegue se desvincilhar da sua experiência adulta ao ler uma obra para o público infanto-juvenil?

Conforme comenta o autor, há peculiaridades na dinâmica de leitura da criança e adolescente, e, embora consideremos “que as crianças são muito mais competentes em lidar com os textos do que se supõe, mesmo assim, é difícil reproduzir essa relação” (Hunt, 2010, p. 81).

Não estamos reduzindo o valor da leitura mediada por professores no contexto escolar, a validade dos direcionamentos que o professor da educação básica proporciona aos estudantes, porém, neste trabalho propomos uma leitura escolarizada que não seja rotulada pelos estudantes como “a leitura para a prova” ou como comenta Federico Ivanier, a leitura do “livro da professora”:

Um dia, conversando com uma colega escritora, ela fez uma referência a uma frase de sua filha. As duas estavam falando sobre os livros que a menina lia na escola e a filha de minha colega, ávida leitora, se referiu a eles como “livros para professoras”. (...) Livros para professoras” me soa como comida de hospital. É saudável, sim, mas ninguém te convida para jantar em um hospital. Não existem restaurantes especializados em comida de hospital (IVANIER, 2015).

A proposta de leitura entre os participantes do 6º ao 9º ano em círculos multisseriados pretende deixar que o livro embora apresentado em contexto escolarizado, se torne uma experiência cultural de troca entre adolescentes, com movimentos que só poderiam partir da experiência infanto-juvenil. Assim, os participantes contam com o direcionamento da professora especialista e sua experiência para conduzir as rodas de leitura, entretanto, o foco deste trabalho é o incentivo à mediação leitora e a leitura entre pares.

Assim, após a apresentação do projeto de leitura, levamos os estudantes para a biblioteca para começarmos a dinâmica dos círculos de leitura. Começamos com a

turma de 8º ano, turma em que lecionamos, pois dela partiriam as iniciativas de mediações de leitura com as outras turmas. Nesse sentido, deixamos que os estudantes manuseassem e folheassem os livros e lessem pela primeira vez o conto “A menina sem palavra”, história que dá título ao livro.

Percebemos que a turma gostou bastante de ler em um espaço diferenciado e silencioso, apesar de comentarem a todo momento sobre as palavras que não estavam entendendo, interrompendo as leituras uns dos outros.

Figura 5: Leitura literária na biblioteca¹⁴



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Após o exercício de leitura individual, lemos o conto em voz alta com os participantes e perguntamos sobre o que chamou a atenção deles, o que perceberam de inusitado ou trecho que mais gostaram.

No retorno para a sala de aula, pedimos que escrevessem no diário de leituras sobre o que leram e suas impressões, também aproveitamos para explicar que ao

¹⁴ Grupo de alunos do 8º ano sentados em volta de mesas circulares cinzas. Em primeiro plano, vê-se uma estudante de cabelos cacheados e outra com cabelos avermelhados manuseando livros ou cadernos. Ao fundo, há uma tela de projeção branca retrátil e janelas que iluminam o espaço. Outros grupos de alunos aparecem ao fundo, também engajados na leitura.

invés de mediarmos todas as leituras durante o projeto, que eles seriam incentivados a ler com outras turmas de 6º e 9º ano.

Perguntamos na turma de 8º ano quem poderia se voluntariar para a mediação dos próximos círculos de leitura. Oito alunas se voluntariaram e nenhum dos meninos da turma quis participar como mediador, nesse primeiro momento.

Explicamos sobre a função do mediador na leitura em grupos, sobre a importância da leitura em voz alta e a necessidade de estimular os comentários dos outros participantes.

O exercício de mediação proposto tem como objetivo estimular trocas literárias entre o 8º ano e outras turmas, de modo que os estudantes aprendam a selecionar textos e compartilharem com outros, atentarem para adequação de postura e linguagem com turmas menores e para a possibilidade de aprendizado com turmas que estão concluindo o ensino fundamental, como no caso do 9º ano.

Esse intercâmbio visa multiplicar as leituras do acervo escolar, oportunizando um amadurecimento dos participantes em relação ao exercício de leitura, saindo da escuta da leitura do professor para uma atividade de leitura mais autônoma e intencional com outros alunos.

6.2.2 Coisas de família – O primeiro círculo de leituras: aprendendo a ler na coletividade

“Uma família é como uma floresta: quando você está do lado de fora, ela parece densa.

Mas, por dentro, cada árvore tem seu lugar.”

(provérbio africano)

Com os temas dos círculos de leitura definidos, começamos em setembro de 2025 o primeiro círculo de leitura intitulado “Coisas de família”, uma vez que os contos selecionados retratam relações familiares entre pais e filhos, parentes e como a infância resiste às adversidades.

A coordenação e grupo pedagógico da escola foram avisados sobre uma maior movimentação de alunos nos corredores nos dias dos círculos de leitura, que tínhamos grupos de alunos em espaços diferentes e recebemos todo apoio necessário para que as atividades acontecessem.

Após lerem os contos em suas respectivas turmas de forma individual com a orientação das professoras regentes, reunimos estudantes do 6º, 8º e 9º ano para o primeiro círculo de leitura utilizando o espaço do refeitório e auditório, pois são espaços amplos e silenciosos, uma vez que as outras turmas ficam em sala no segundo andar. Os estudantes das três turmas leram juntos o conto “A menina sem palavra” (em grupos de 4 a 6 pessoas) e durante o tempo de uma aula de 50 minutos.

Figura 6: Círculo de leitura com alunos do 6º ano mediado por alunas do 8º ano¹⁵



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Ao chegarem para o momento de leitura, os alunos do 6º ano questionavam se precisariam fazer prova ou atividade sobre o texto e percebemos tanto uma euforia quanto certa ansiedade para o que seria proposto. Orientamos as alunas mediadoras de leituras quanto à postura em relação aos outros alunos, explicamos que deveriam auxiliar na leitura em voz alta e posteriormente incentivar a conversa sobre o texto, deixando-os comentar.

¹⁵ Descrição da imagem da página: alunos reunidos para círculo de leitura sentados ao chão no pátio da escola. Três alunas do 8º ano leem para outros alunos do 6º ano.

As três alunas que mediaram o primeiro círculo comentaram que os alunos menores eram agitados e que não queriam “obedecer” pois conversavam muito e se distraíam. Havíamos pensado que essas intercorrências poderiam acontecer e percebemos que o incômodo das estudantes em tornar o círculo de leitura silencioso e sem alterações vinha da dinâmica a que estavam acostumadas na escola, muitas inclusive imitavam a postura de um professor que chama atenção a todo momento pedindo silêncio.

Era nítido que muitas atividades e posicionamentos da escola regular reforçaram para aquelas estudantes a ideia de que a leitura deva ser uma atividade silenciosa e sem intercorrências, assim, tentamos desconstruir essa ideia incentivando-as ao diálogo e fazendo-as perceber a riqueza do que os estudantes menores compartilhavam, mesmo que em tom de brincadeira.

Figura 7: Registro em diário de leitura de aluna mediadora do 8º ano¹⁶

Diário de leitura - turma: 8º 1

Canta: Eu fiz com o 6º ano foi muito legal, foi até que um pouco difícil pelo fato deles serem crianças e ficaram brigando um pouco, mas a experiência fora da sala foi muito divertida nós conseguimos explicar o que era as palavras difíceis, independente foi tudo muito legal. Já com o nono ano foi bem fácil terminamos bem rápido por ter entendido mais rápido.

¹⁶ Transcrição da imagem/relato de estudante do 8º ano: “Eu fiz com o 6º ano foi muito legal, foi até que um pouco difícil pelo fato deles serem crianças e ficaram brigando um pouco, mas a experiência fora da sala foi muito divertida nós conseguimos explicar o que era as palavras difíceis, independente foi tudo muito legal. Já com o nono ano foi bem fácil terminamos bem rápido por ter entendido mais rápido.”

Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Nesse primeiro círculo de leitura, um aluno do 6º ano disse que gostou da parte da história em que o pai da menina busca a lua para ela. Questionamos a ele o motivo de ter gostado desse trecho e ele disse que representava o carinho do pai pela criança e que o fez lembrar do filme *Meu malvado favorito*.

Depois da fala desse estudante, os outros alunos comparavam a cena no conto lido e o filme citado. Alguns comentaram que, embora tenha roubado a lua, o personagem vilão do filme tinha uma motivação ruim, diferente do pai no conto de Mia Couto. Percebemos que a grandiosidade e absurdo da cena descrita no texto despertou muito a curiosidade dos alunos menores.

Após finalizarmos a leitura com o 6º ano, conversamos com as mediadoras sobre a possibilidade de fala nas rodas de leitura e que as conversas sobre os textos poderiam parecer caóticas no início, como uma grande novidade, mas também possibilitariam trazer percepções diferentes conforme a leitura amadurece.

Explicamos que a atividade de leitura mais dinâmica era uma novidade para os alunos menores também, já que estão acostumados a permanecer muito tempo dentro de sala de aula e que ir para outro espaço os deixava empolgados, de modo que não precisavam repreendê-los a todo momento e que conversaríamos com a turma.

Com o auxílio da professora regente do 6º ano, orientamos novamente a turma sobre a dinâmica dos círculos de leitura e, que embora seja também um espaço para falar e comentar, seria necessário comprometimento e atenção da parte deles para que as leituras fossem feitas até o fim.

Assim, precisamos reler o conto com a turma de 6º ano dividindo a turma em momentos diferentes para que as mediadoras conseguissem orientar melhor a leitura em voz alta. Após essa nova tentativa, os alunos menores conseguiram entender melhor a história e comentar sobre ela.

Um estudante do 6º ano associou a narrativa de Mia Couto à história bíblica de Moisés e a abertura do mar Vermelho, pois em determinada parte da história abre-se uma fenda na água do mar de forma misteriosa e posteriormente ela se fecha.

As mitologias e histórias míticas despertam muito o interesse de alunos no ensino fundamental II, assim, percebemos que as associações entre o conto lido e

outras narrativas por parte dos estudantes enriqueceram o momento de leitura coletiva.

Além disso houve muitos comentários sobre os neologismos encontrados no texto e algumas alunas chamaram atenção para os elementos estranhos e fatos aparentemente sobrenaturais. Conversamos com a professora do 6º ano e, como o conteúdo que estavam estudando era a formação de palavras, sugerimos que fizessem um glossário com as palavras que desconheciam lidas no conto utilizando os diários de leitura.

Muitos estudantes anotavam trechos maiores e faziam uma tradução livre sobre a ideia que o autor transmitiu com a frase ou parágrafo. Percebemos que a atividade facilitou a segunda leitura do texto realizada em sala de aula e auxiliou a professora no trabalho com a linguagem e as metáforas utilizadas pelo autor, uma vez que no 6º ano o estudante ainda tem um menor entendimento de abstrações e figuras de linguagem.

Em registro no diário de leitura, a estudante N.P escreveu comentários sobre os neologismos encontrados fazendo perguntas para si mesma diferente dos outros estudantes que optaram em escrever a palavra e uma possível definição para o termo. A aluna faz também uma avaliação pessoal do texto lido: "O conto é muito bom. Só algumas partes que são meio estranhas outras divertidas, é uma mistura de emoção". (Aluna N.P).

Percebemos que, embora percebam o estranhamento, os alunos menores receberam bem o elemento mágico dos textos e não rejeitaram a leitura, pelo contrário, fizeram muitas associações e comentários. As metáforas na literatura cotidiana despertaram a curiosidade dos participantes, que conforme comenta Moraes, percebem uma possibilidade de repensar o cotidiano, outros textos e imagens já lidos, reinventando linguagem

[...] e mundo, mostrando que, embora esses lhes sejam anteriores, elas os podem recriar e descaminhar por meio de brincadeiras com a palavra. Essa reinvenção do mundo e da linguagem, a nosso ver, é uma prática de resistência e de re-existenci (Moraes, 2019, p. 9).

Figura 8: Glossário realizado por aluno do 6º ano¹⁷

¹⁷ Glossário produzido por aluno do 6º ano após a leitura do conto "A menina sem palavra": "Palavreara" – Falar; / "percepção" – entender; / "quando construía o raciocínio perdia o idioma" – ela conseguia pensar mas não conseguia falar; / "entonação" – tom de voz; / "afeição" – afeto e carinho / aflição –

Palavras - falar
 percepção - entender
 Quando construiu a noção de perda
 o idioma - ela conseguiu pensar
 mas não conseguiu falar
 entonação - tom de voz
 afecção - afeto e carinho / aflição - angústia
 gostoseou - Saborear
 Vês, tu fala! - Olha! você fala
 Repetia o par pelos aposentos - lugares da
 casa
 gritava para que se ouvisse - Gritava
 para todo mundo ouvir
 debruçaram - ficaram em volta dela
 mar e depois do mar - o mar inteiro
 Articularia - falar / dizer
 descortinava - abrir / descobrir
 Inabilidade - não ter habilidade

Fonte: imagem produzida pela autora (2025)

Figura 9: Registro de diário de leitura de aluna do 6º ano¹⁸

"Gostoseou" O que será que pode significar? Qual será o sentido?
 qual será o sentido de debruçavam?
 Descortinavam, azulação "Como um Baba" reventamundo
 conto
 a ~~leitura~~ é muito Bom só algumas partes que são meio
 estranhas outra divertidas e uma mistura de emoção com coisas
 sombrias; em si Bem recomendável para se ler.

Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

angústia;/ gostar – saborear; /"Vês, tu fala!" – Olha! você fala;/ "Repetia o par pelos aposentos" –
 lugares da casa;/ "gritava para que se ouvisse" – Gritava para todo mundo ouvir; /"debruçaram" –
 ficaram em volta dela;/ "mar e depois do mar" – o mar inteiro;/ "Articularia" – falar ou dizer;/
 Descortinaria – abrir / descobrir;/ "Inabilidade" – não ter habilidade;/ "azulação" – o mar grande.

¹⁸ Transcrição do texto da imagem/relato de estudante do 6º ano: "Gostoseou" o que será que pode
 significar? Qual será o sentido? qual será o sentido de "debruçavam", "descortinavam",
 "azulação", "como um baba" reventamundo, o conto é muito bom só algumas partes que são meio
 estranhas outra divertidas e uma mistura de emoção com sombrias; em si bem recomendável para se
 ler.

Posteriormente, a turma de 9º ano leu o mesmo conto no espaço da biblioteca com duas alunas mediadoras e o auxílio da professora regente. Percebemos que os alunos mais velhos embora percebessem as palavras inventadas, atentaram-se mais para o conteúdo simbólico e fantástico. Um estudante comentou sobre a expectativa do pai em relação à fala da filha (pois a criança do conto embora não seja muda, não fala) e de como os pais podem projetar vontades que muitas vezes os filhos não correspondem.

Outra estudante comentou sobre a ambiguidade da personagem do conto não falar e ser descrita como alguém cuja voz é encantadora.

Como muitos alunos não quiseram compartilhar suas impressões em voz alta, ao fim do primeiro círculo de leitura sugerimos que registrassem no diário de leituras o que quisessem sobre o texto, de forma escrita ou em desenho.

Após o recreio, reunimos os alunos do 8º e 9º ano em grupos menores de 6 pessoas e lemos o conto “A menina do futuro torcido”, disponibilizando um tempo para que os estudantes registrassem no diário de leituras o que pensaram sobre o que leram.

A leitura da história pelos estudantes causou muitos comentários sobre a ambição do pai, sobre a exploração da criança da história e maus tratos. O conto narra a história de Filomeninha, uma menina que é submetida pelo pai a vários exercícios com o objetivo de que ela se torne uma contorcionista. Ouvindo relatos exagerados sobre os altos ganhos de um jovem contorcionista, o pai viu no futuro da filha a chance de enriquecer e resgatar a família da miséria.

Utilizamos a temática como gancho e tivemos um momento de roda de conversa sobre o tema trabalho infantil, tema que apareceria no próximo conto de Mia Couto que seria lido, “O dia em que explodiu Mabata-bata”.

A vida do personagem Azarias chamou a atenção tanto de estudantes menores quanto dos alunos do 9º ano, muitos se identificaram com o personagem órfão criado pela avó e pelo tio, comentaram que também já trabalharam para auxiliar no sustento de suas famílias e percebemos que pouco a pouco os participantes comentavam mais após a leitura coletiva, elaborando sobre suas experiências de vida a partir da ficção.

Após a leitura do conto, muitos lembraram-se da lenda capixaba do pássaro de fogo, uma vez que o personagem da história é uma criança atingida por uma mina terrestre, entretanto, o autor retrata de forma poética a morte do personagem

mencionando que ele teria sido levado pela ave do fogo lendária conhecida em Moçambique como “ndlati”, que busca pessoas próximas de sua morte.

A leitura do conto foi muito enriquecedora pois os estudantes puderam comparar imagens e símbolos que aparecem de forma semelhantes em culturas diferentes como as lendas indígenas brasileiras e lendas do imaginário moçambicano. No encerramento do primeiro círculo de leituras, exibimos nas turmas o curta-metragem moçambicano “O dia em que explodiu Mabata-bata”¹⁹, uma adaptação de Sol de Carvalho para o conto de Mia Couto.

As cenas inusitadas que apareceram nos contos lidos e a lente de aumento que o fantástico coloca nas relações familiares dos personagens instigaram muitos relatos pessoais durante o círculo de leitura, em que os participantes se sentiram confortáveis para pensar e comentar sobre os absurdos que acontecem na vida cotidiana.

Assim, percebemos que escolher a temática familiar para o primeiro momento de leitura com os participantes foi importante para aproximá-los de uma leitura mais pessoal e que transbordasse nos comentários coletivos e registros individuais.

6.2.3 Amor e amizade - segundo círculo de leituras

Amizade é um caminho que desaparece – se não for pisado constantemente. (provérbio africano)

No dia 30 de setembro de 2025, organizamos dois momentos com os participantes para leitura no pátio e auditório. Após a leitura silenciosa, solicitamos que sentassem em grupos e que as alunas mediadoras pudessem orientar as leituras. Nessa aula, um aluno se voluntariou para também participar como mediador.

Chamou a nossa atenção o fato de que apenas um garoto da turma tenha demonstrado interesse em participar como mediador, e percebemos que muitos outros alunos preferiam apenas responder escrevendo no papel sobre as questões levantadas durante as leituras.

¹⁹ Embora o conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” coloque os personagens no contexto das minas terrestres como consequência da Guerra Civil Moçambicana, a essência do trauma é universal. A questões trabalhadas no conto podem ser exploradas pelos professores para tratar de temáticas atuais, como os conflitos entre Israel e Palestina, os bombardeios dos Estados Unidos contra o Irã iniciados em 2026 e as consequências para a população local, atingida diretamente pela guerra. A leitura dos contos pode estimular debates e a capacidade de leitura crítica das notícias e conflitos geopolíticos, considerando que a literatura oferece uma lente sensível para compreender ou questionar a realidade.

O primeiro conto lido foi “O embondeiro que sonhava pássaros”, que apresenta um personagem sem nome chamado de passarinho e que encantava as crianças por carregar enormes gaiolas “de tão leve material que nem pareciam servir de prisão” e com vários pássaros de diversas cores.

O texto menciona desde o início que o personagem passava sempre pelo “bairro dos brancos” e que os moradores ensinavam aos filhos a suspeitarem dele: “[...] aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizava aqueles pés descalços sujarem o bairro? Não, não e não. O negro é que voltasse ao seu devido lugar” (Couto, 2013, p. 62).

A partir da leitura da introdução, os alunos perceberam a temática do racismo presente no conto e comentaram sobre outras vivências e discussões realizadas na escola sobre a temática.²⁰

Ao avançarmos a leitura, nos deparamos com o personagem Tiago, um menino que gostava de histórias e fantasia e, mesmo com a desaprovação dos pais corria atrás do passarinho, um personagem estigmatizado, discriminado e que, no entanto, era muito apreciado pelas crianças da região: “Eles se tornavam mais filhos da rua que da casa. [...] As crianças emigravam de sua condição, desdobrando-se em outras felizes existências” (Couto, 2013, p. 64).

Em certa passagem do conto percebemos novamente a importância do baobá ou embondeiro nas lendas moçambicanas e que os pais do menino negavam essa sabedoria popular: “Aquele árvore é capaz de grandes tristezas. Os mais velhos dizem que o embondeiro, em desespero, se suicida por via das chamas. Sem ninguém pôr fogo. É verdade, mãe. – Disparate – Suavizava a senhora.” (Couto, 2013, p. 62).

A partir da leitura do conto, os participantes comentaram que provavelmente tratava-se de uma família de pessoas brancas e que não aceitavam a cultura de um homem negro. Um dos estudantes comentou sobre isso destacando o trecho: “- Vejam só o que o preto anda a meter na cabeça desta criança.” (Couto, 2013, p. 62).

²⁰ A escola em que atuamos recebeu um profissional na função de professor coordenador de estratégias para Equidade Racial (PCER) após ser publicada a portaria da SEDU 073-R de 13 de fevereiro de 2025. Assim, desde o início do ano letivo de 2025 diversas palestras e atividades têm sido feitas com os estudantes, estimulando o senso crítico e a autodeclaração de diversos estudantes como pessoas negras.

Em sequência, o personagem passarinho é perseguido pelos colonos portugueses que o agridem, e o menino Tiago assiste a cena escondido. Atordoado, acaba adormecendo. Ao acordar não encontra seu amigo na prisão e corre em busca do seu paradeiro.

No final, Tiago esconde-se no embondeiro e Mia Couto descreve uma integração entre menino e árvore: “[...] seus cabelos figuravam pequenas folhas, pernas e braços se madeiravam. Os dedos lenhosos, minhocavam a terra. O menino transitava de reino: arvorejado [...]” (Couto, 2013, p. 68).

Embora tenha um final que pode ser considerado trágico, assim como em “O dia em que explodiu Mabata-bata”, e descreva realidades difíceis na infância, percebemos que o conto foi lido com atenção pelos estudantes por tratar de realidades que muitos deles se deparam fora da ficção: o racismo e a importância da resistência para estabelecer outras culturas nos espaços além da imposta pelo pacto da branquitude.²¹

A amizade entre o personagem menino e o homem negro culmina numa total integração entre criança e baobá, descrita por Mia Couto. O garoto, inclusive recolhe uma espécie de gaita, chamada de *muska* que o passarinho utilizava e passa a tocá-la.

Uma das estudantes da turma 8ºV1, a aluna B.M, registrou em diário de leitura que possivelmente o final poético e fantástico do conto era uma estratégia do autor para suavizar o desfecho trágico do personagem Tiago:

Eu acho que o autor inventou isso do menino se transformar em árvore para o fim da história não ficar tão assustadora. Porque o menino se escondeu no baobá e acabou morrendo quando colocaram fogo na árvore (Aluna B.M).

Após a leitura do conto, conduzimos uma roda de conversa sobre a importância da amizade na resistência às dificuldades e houve um momento de partilha de relatos sobre o contexto escolar e a importância da amizade para a autoestima e reconhecimento de si mesmo. Ao iniciar a roda de conversa, relemos com os

²¹ Expressão cunhada pela psicóloga brasileira Cida Bento para mencionar acordos implícitos entre pessoas brancas para assegurar que seus iguais permaneçam nos espaços, com seus privilégios, ignorando outros saberes e culturas.

estudantes a frase que serve de epígrafe do conto selecionada por Mia Couto e questionamos sobre o que ela representou para eles.

A leitura dos textos motivou comentários que embora não se atentassem apenas ao enredo do conto, demonstrava uma maior proximidade e identificação dos estudantes nas leituras, um dos objetivos para o estímulo da leitura subjetiva na escola.

A estudante C.K mencionou em relato no diário de leitura:

Tenho dificuldade de fazer amigos pelos comentários sobre meu cabelo. No início do ano não conseguia e só agora tenho um grupo para fazer as coisas. É muito ruim se sentir excluído e continuar tranquilo como o vendedor de pássaros (Aluna C.K)

O relato de leitura da aluna nos chamou a atenção pois ela descreve a forma como enxergou o personagem e como se identificou com ele, trazendo a leitura para sua experiência de vida. Conforme comenta Petit, os livros e textos funcionam como “moradias provisórias, a maneira de recriar um pouco a casa perdida”. (Petit, 2009, p. 90). A casa para estes leitores em formação (e para leitores mais experientes também) pode ser os momentos felizes, tristes, traumas e conquistas, lembranças e projeções.

Os relatos de outros participantes também evidenciaram a importância da literatura para a construção de si mesmo, para o autoconhecimento e para a identidade, especialmente na adolescência. Petit argumenta que a literatura permite, além da apropriação da língua, uma abstração das experiências vividas, afinal, “[...] quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo.” (Petit, 2009, p. 71).

Com a intenção de estimular um maior envolvimento dos meninos presentes na turma e dos demais participantes do círculo de leitura, elaboramos fichas com funções para os participantes do círculo de leitura inspiradas nas funções atribuídas por Cosson (2021). Selecionamos cinco delas para que os alunos se revezassem nas atribuições de cada uma conforme as leituras prosseguissem durante o segundo encontro:

1. Conector – relaciona a obra com a vida;
2. Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas;

3. Iluminador de passagens – escolhe um trecho para explicar para a turma;
4. Dicionarista – anota as palavras desconhecidas e pesquisa o seu significado;
5. Pesquisador – busca informações contextuais relevantes para o texto.

Optamos por utilizar as fichas com funções somente no segundo círculo de leitura pois planejamos o primeiro contato com os textos de forma mais livre, para que entendessem a dinâmica de leitura em grupos e de mediação de modo menos engessado possível.

Lendo os diários de leitura, principalmente os diários dos alunos mediadores, foi possível perceber as dificuldades encontradas por eles ao lerem com diferentes faixas etárias, a tendência à dispersão e agitação de alguns estudantes desacostumados com experiências de leitura coletivas.

Assim, com o intuito de auxiliá-los na organização do tempo e foco durante a leituras, reunimos os alunos do 6º, 8º e 9º ano em grupos menores e sugerimos que lessem o texto utilizando as fichas.

Realizamos um primeiro momento durante uma aula de 50 minutos com 6º e 8º ano no espaço da biblioteca e auditório, após o intervalo do recreio, um círculo de leitura entre cinco alunos mediadores do 8º e uma turma de 9º ano em outra aula com o mesmo tempo.

Para este círculo de leitura, sugerimos a leitura do conto “Bárbara”, de Murilo Rubião com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes relacionando a obra de Mia Couto a autores brasileiros que utilizam também como recurso estético o realismo fantástico/mágico.

A história começa com o desabafo do marido da protagonista que dá título ao conto, que apesar de satisfazer todos os pedidos bizarros da esposa, ela jamais lhe retribui com amor. Na narrativa, o insólito se apresenta a partir de um fato estranho: cada vez que Bárbara faz um pedido, ela engorda assustadoramente. O aumento de peso na história está vinculado aos desejos, que sempre estão crescendo.

Ao mesmo tempo, apresenta-se também a relação de Bárbara com o filho, para quem não parece demonstrar carinho ou cuidado. A falta de consideração da personagem pelos outros foi muito observada pelos estudantes, sobretudo no 9º ano.

A aparente normalidade com que o esposo de Bárbara recebe seus pedidos mais absurdos e tenta realizá-los causou desconforto entre os alunos. Nesse momento, após uma primeira leitura silenciosa, pedimos que os alunos com as fichas *conector e iluminador de passagens* auxiliassem na mediação da leitura em grupos realizando uma segunda leitura do texto.

Ao retornarem para a sala de aula, retomamos com os participantes os critérios para registro nos diários, considerando as indicações de Foucault para uso dos *hypomnēmata*: leitura integral do texto, evitar a dispersão relacionando o texto à vida diária ou outros repertórios e criar uma unidade de sentido que possa ser relida e compreendida por si mesmo.

Percebemos que o fato de a protagonista engordar de forma desproporcional não foi o principal elemento insólito observado pelos participantes e, sim, a apatia do esposo de Bárbara.

A estudante H.J comentou no diário de leitura sobre a estranheza das atitudes da personagem Bárbara:

Ela não sente amor pelo filho e o casal tem um relacionamento que eu considere meio abusivo. O mais estranho é que o marido continua fazendo o que ela pede sem tentar lutar contra isso (Aluna H.J)

Comentamos então sobre as características dos personagens em textos com a temática do insólito, e que, uma delas é a aparente normalidade com que recebem o incomum, o estranho que surge no mundo que parece “o nosso mundo real”.

No relato de uma estudante do 9º ano em diário de leitura, percebemos pensamentos e críticas formulados após a leitura do conto:

O casal é estranho porque o marido não coloca limites em Bárbara que nem pensa no filho, nem nos outros. Ela pede um navio, uma árvore e ele vai buscar. Mas tem pessoas assim na vida real, que não conseguem colocar limites nas outras e vivem para agradar (Aluna M.P)

Percebemos pelos registros dos alunos mediadores, que a leitura do conto de Murilo Rubião fluiu bem entre alunos do 9º ano e que muitos passaram a comentar assumindo a função de *conector*, lendo inclusive em voz alta.

Figura 10: Segundo círculo de leituras²²



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Figura 11: Desenho de estudante para o conto “Bárbara” em diário de leitura

²² Descrição das imagens: Alunos sentados no pátio acompanhados da professora pesquisadora. Círculo de leituras entre 8º e 9º ano. Segunda imagem: ilustração de aluno para o conto Bárbara. O desenho é feito em traços de caneta preta, com hachuras que conferem uma sensação de sombra. Nele temos representada a personagem Bárbara, o marido saindo pela porta de uma casa, e ao fundo da imagem um navio.



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Figura 12: Registro em diário de leitura sobre leitura mediada²³

Diário de leitura - turma: _____ data: _____
 Leitura com 9º3

Conto: Ler com o 9 ano foi fácil, alguns leram alto, e outros leram baixo, porém, nada disso atrapalhou e foi bem rápido, terminamos de ler e opinamos sobre o conto e estudamos mais sobre as palavras difíceis e sobre o autor do conto.

E no final, percebi que o nono ano sempre tem mais maturidade que o sétimo e ainda não li com o sétimo, mais espero que seja melhor que a turma que li anteriormente.

²³ Transcrição do texto da imagem. Texto de aluna do 8º ano em diário de leitura: “Ler com o 9 ano foi fácil, alguns leram alto, e outros leram baixo, porém, nada disso atrapalhou e foi bem rápido, terminamos de ler e opinamos sobre o conto e estudamos mais sobre as palavras difíceis e sobre o autor do conto. E no final, percebi que o nono ano sempre tem mais maturidade que os outros e ainda não li com o sétimo, mais espero que seja melhor que a turma que li anteriormente.”

Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Muitos participantes não anotaram trechos ou comentavam sobre o texto durante o círculo de leituras, alguns, elaboravam ilustrações com detalhes do conto lido, como é o caso do desenho feito por aluno do 8º ano em que ao fundo é possível ver um navio, fazendo referência a um dos pedidos da personagem Bárbara. Além disso, o aluno faz menção a detalhes da narrativa, como o homem que sai pela porta da casa representando o marido que mais uma vez vai em busca de satisfazer as vontades da personagem protagonista.

Entre as turmas de 8º ano, a turma 8V1 apresentou uma maior quantidade de meninos que se recusaram a participar com alguma função ou como mediadores, percebendo essa característica deixamos os participantes à vontade para registrar suas leituras nos diários em forma de desenhos, colagens e outras expressões visuais. Percebemos que, após essa abertura, houve um maior interesse e participação na escuta coletiva do texto por parte deles.

6.2.4 Entre loucos e sãos – terceiro círculo de leituras

“Dizem que sou louco
 Por pensar assim
 Se eu sou muito louco
 Por eu ser feliz
 Mais louco é quem me diz
 E não é feliz”

(“Balada do louco”, de Amaldo Baptista e Rita Lee)

Quando lemos pela primeira vez o conto “A rosa caramela” de Mia Couto, logo percebemos sua potencialidade de trazer à tona temas sensíveis com os anos finais do ensino fundamental. Como outros contos da obra *A menina sem palavra*, trata-se de uma narrativa que esmiuça as emoções e condições humanas para o público infanto-juvenil a partir de uma protagonista que, embora marginalizada, carrega a sabedoria e humanidade perdida de um mundo que se apresenta rendido às convenções e regulações de comportamentos considerados inadequados.

Rosa Caramela é descrita como uma mulher corcunda cujo “[...] corpo cruzava os muitos continentes. A família se retirara, mal que lhe entregava na vida. Desde então, o recanto dela não tinha onde ser visto. Era um casebre [...]” (Couto, 2013, p.

21). Assim nas primeiras linhas da história é possível perceber que se trata de uma mulher solitária, que vive reclusa e sem família.

Além das características que a tornam uma personagem marginal, está a loucura que se apresenta no fato de que ela conversava com estátuas:

Nos jardins, ela se entretinha: falava com as estátuas. Das doenças que sofria, essa era a pior [...] palavrear com estátuas, isso não, ninguém podia aceitar. [...] E ela, frente aos estatuados, cantava de rouca e inumana voz: pedia-lhes que saíssem da pedra. Sobressenhava (Couto, 2013 p. 16).

Devido à complexidade da temática e abstrações encontradas no texto coutiano, realizamos as leituras desse círculo apenas com os participantes do 8º e 9º anos, entendendo que aproveitariam melhor o encontro, dada a maturidade um pouco maior esperada para alunos dessa série.

Antes de começarmos a leitura do conto com os estudantes e apresentá-los à personagem Rosa e suas peculiaridades, lemos de forma coletiva o poema “Dois loucos no bairro” de Paulo Leminski (2013):

dois loucos no bairro
 um passa os dias
 chutando os postes para ver se acendem
 o outro as noites
 apagando palavras
 contra um papel branco
 todo bairro tem um louco
 que o bairro trata bem
 só falta mais um pouco
 pra eu ser tratado também (Leminski, 2013, p. 245)

Nosso intuito era trazer à tona a temática da loucura de forma gradativa, assim, após a leitura, indagamos os estudantes sobre personagens conhecidos por eles que demonstravam viver à margem, de forma estranha do habitual ou que conhecimento eles tinham do tema.

Muitos comentaram sobre pessoas que conheciam e a maioria citou um senhor que reside na região em que a escola está localizada, que constantemente aborda estudantes e outras pessoas que passam, e que permanece há anos andando pela região falando frases muitas vezes desconexas, usando capacetes de ciclista ou chapéus, perguntando coisas das quais ninguém entende ou sabe responder. O

homem parece estar adaptado à vida do bairro e convive com os vizinhos ao seu modo.

Após a leitura do poema e questionamento inicial, diversos estudantes comentaram sobre esse personagem conhecido da região, suas peculiaridades e contaram histórias protagonizadas por ele.

Utilizamos essa abordagem para que aos poucos os estudantes pensassem por si mesmos sobre o que é a normalidade e quais padrões de comportamento e desvios são considerados loucura para a sociedade.

Ao aproximarmos os estudantes da temática a partir de relatos de suas próprias vivências, pretendíamos construir uma visão menos estigmatizada das pessoas consideradas loucas e sua relação com o mundo.

Dando continuidade a esse movimento, levamos os estudantes do 8º e 9º ano para o auditório, lá exibimos o vídeo “Nise da Silveira, a revolução pelo afeto”²⁴, que conta a história da médica psiquiatra brasileira Nise da Silveira, que revolucionou a terapia ocupacional transformando alas psiquiátricas em oficinas criativas, em que os pacientes conseguissem se expressar pintando quadros, esculpindo e realizando bordados. O método de Nise da Silveira também incluía o contato diário com cachorros e gatos, o que melhorava imensamente o comportamento de muitos pacientes, chamados por ela carinhosamente de clientes.

Após esse momento inicial, ao retornar para a sala de aula percebemos os alunos agitados e comentando sobre a temática das próximas leituras. Considerando que o tema da loucura é permeado por tabus, mesmo entre adultos, esperávamos as reações de irreverência com o tema, uma vez que era novo pensá-lo em uma nova perspectiva que não fosse excludente.

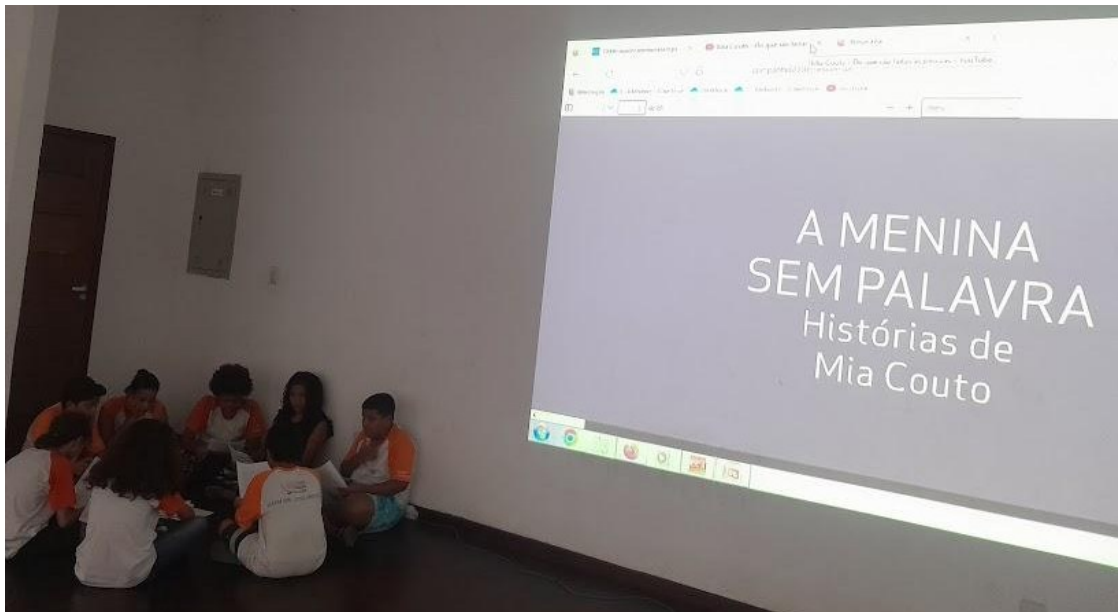
Ao chegarmos na sala, realizamos um momento de conversa sobre o vídeo e alguns alunos opinaram, contaram casos e tiraram dúvidas sobre o próximo encontro. Acreditamos que essa conversa foi importante para promover um olhar mais sensível para as questões de saúde mental e a relação da sociedade com os vistos como “desajustados” e “loucos”.

²⁴ O filme Nise da Silveira, a revolução pelo afeto” é uma produção da Câmara dos deputados e está disponível na plataforma Youtube.

Posteriormente, dividimos o 8º e 9º ano em grupos de até seis alunos, alternando os mediadores e deixamos de forma livre a possibilidade de utilizarem ou não as fichas de funções atribuídas anteriormente.

Utilizamos para esse encontro o espaço do auditório, pois o pátio externo e a biblioteca estavam sendo utilizados por outras turmas, assim, organizamos os grupos e pedimos que lessem juntos o conto “A Rosa Caramela”.

Figura 13: Terceiro círculo de leituras²⁵



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Durante a leitura dos grupos percebemos os alunos mais dispersos pois haviam realizado simulado e estavam cansados, por este motivo, resolvemos pausar o círculo de leituras no intervalo para o recreio e retomar no outro dia.

Na aula seguinte, terminamos a leitura no auditório e sugerimos que registrassem sobre as leituras nos diários em sala de aula. Durante o momento de registro nos diários, pela primeira vez, percebemos que os meninos na turma do 8º ano se engajaram na atividade e comentavam uns com os outros sobre a leitura.

²⁵ Círculo de leituras no auditório da unidade escolar. Alunos lendo sentados em círculo no chão. Ao fundo projetada a contracapa do livro “*A menina sem palavra*” Histórias de Mia Couto”.

Na turma de 9º ano alguns registros indicaram uma leitura atenta e crítica do texto, como no caso da aluna F.J:

O personagem Juca também é estranho e todo mundo convive com ele normalmente. Ele não trabalha, aluga sapatos e ninguém acha esquisito. Ele fica próximo da Rosa porque é um pouco igual a ela (Aluna F.J)

Na história, percebemos que Juca é o único que demonstra compaixão sincera pela personagem Rosa e sua condição, e a leitura do aluno sobre o modo de vida do personagem associando-o ao desajuste e à loucura é bastante interessante pois no conto essa informação não é explícita ou sugerida.

Outra aluna registrou:

No final, acho que Juca era o noivo da Rosa que foi embora. Pois a história fala que ele era casado, mas não fazia nada, só ficava sentado pensando na vida. Acho que ele parou no tempo quando separou da Rosa (Aluna H.S)

Assim, em aula posterior, decidimos separar um tempo da aula para conversar com os participantes sobre os outros personagens do conto, de modo a confrontar o que pensam e o que está na narrativa, mediando “as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são” (Jouve, 2004, p. 61).

Percebemos que, durante a leitura desse conto, os alunos fizeram muitas associações com elementos implícitos e elaboraram interpretações mais elaboradas, como a da estudante P.R do 9º ano:

Só prenderam Rosa porque ela amava a estátua do colonizador e falavam que isso era coisa do passado. Ela não fazia mal a ninguém, mas eles tinham medo que as outras pessoas comesçassem a gostar do colonizador também (Aluna P.R)

Ao questionarmos a aluna sobre quem eram “eles” que ela menciona no relato, ela comentou: “O governo, professora, porque lembra que eles brigavam pelo poder depois da independência?”. Percebemos que a aluna fez referência à guerra civil moçambicana e à contextualização que fizemos no início das atividades de leitura, nessa retomada percebemos que ela realiza uma leitura que se aprofunda no contexto em que a narrativa se insere.

Após o momento de escrita nos diários, sugerimos duas atividades para os estudantes que, após correção, comporiam a nota do 3º trimestre de 2025 no valor de dez pontos:

- 1) A produção de um desenho ou descrição escrita de um personagem dos contos lidos que mais tivesse gostado;
- 2) A produção de uma narrativa com elementos insólitos.

Durante esse processo de produção da atividade avaliativa percebemos que os alunos dos 8º anos ficaram empolgados e perguntavam sobre detalhes que poderiam acrescentar ou retirar dos textos produzidos. Na turma de 9º ano, percebemos certa apatia, de modo que optamos por avaliá-los junto à professora regente quanto à participação nos círculos de leitura e regularidade dos registros nos diários de leitura.

Nas turmas de 8º anos, percebemos textos colocam o insólito em cenas grotescas, lendas e mundos de fantasia como no caso das narrativas dos estudantes G.C e K.L em imagens a seguir.

Figura 14: Narrativa do estudante G.C intitulada “A lenda da máscara de Tofferson”

LENDA DA MÁSCARA DE TOFFERSON
 NO JAPÃO TODOS EVITAM COBRIR O ROSTO COM
 ALGO CINZA, O MOTIVO É ALGO PESTIFERAS,
 NOS ANOS 2000, NA INTERNET, UMA PESSOA
 RELATOU BARULHOS ESTRANHOS VINDO DA BANHEIRA
 ELE NÃO SABIAO QUE ERA, ENTÃO IGNOROU, ELE
 ESTAVA UM DIA SOZINHO EM CASA, E ELE OUVIU
 UM BARULHO VINDO DA BANHEIRA, COMO SE FOSSE
 ALGUÉM TENTANDO SAIR, QUANDO ELE FOI OLHAR
 NÃO TINHA NADA, ENTÃO ELE ACHOU QUE ERA
 A ENCANEAÇÃO ELIGOU A TORNEIRA, E UM LÍQUIDO
 VERMELHO E FÉDOROSO COMEÇOU A DESER.
 ELE SE VIROU PARA A PORTA ASSUSTADO E
 VIU UMA PESSOA PARADA COM UMA MÁSCARA
 CINZA, ERA A SUA MÃE, ELA O ME CAVA
 A GRIÇA, E ARRANCAR OS PRÓPRIOS MEMBROS
 OS NA SUA FRENTE, OS VIZINHOS OUVIRAM OS
 GAIOS E CHAMARAM A POLÍCIA ENTÃO NA
 CASA E VIU OS DOIS MORTOS, E QUASE JÁ RECONHECERAM
 E ELAS ESTAVAM COM MÁSCARAS CINZAS EM
 SEUS CORPOS, E O RUMOR SE ESPALHO E VIROU
 SINAL DE AZAR FOLHO GORDO COLAÇA ALGO CINZA
 NA FRENTE DO ROSTO.

Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

No texto do aluno constrói-se a fantasia pela simbologia da máscara e sua associação ao mau agouro, uma lenda que surge a partir de uma cena de horror descrita. Embora não possamos afirmar que o texto traz o realismo mágico em sentido estrito, o estudante constrói a tensão em relação a uma força sobrenatural e a tentativa de intervenção pela força humana representada pela polícia, em um mundo regido pela lógica natural.

Realizamos a correção dos textos com os estudantes posteriormente, pontuando sobre os desvios ortográficos, acentuação, ausência e repetição de palavras, entretanto, o foco principal da avaliação dos textos foi a construção do enredo, personagens e elementos insólitos

Figura 16: Desenho de estudante do 8º ano sobre conto “A Rosa Caramela”²⁷



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Após a atividade de produção textual, iniciamos a leitura do segundo conto selecionado para os círculos de leitura, “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade. Publicado na obra *Contos de aprendiz* (2012), o conto traz uma personagem considerada louca que mora em um casebre e que por gerações é insultada pelos adolescentes do bairro:

²⁷ Ilustração de estudante do 8º ano para o conto “A Rosa Caramela” de Mia Couto. Desenho de mulher corcunda, segurando uma xícara, cabelos marrons, vestido blusa de manga comprida verde-amarela e short marrom. As roupas possuem remendos aparentando serem velhas.

O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidence era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. A princípio, como justa penalidade. Depois, por prazer. Finalmente, e já havia muito tempo, por hábito. Como a doida respondesse sempre furiosa, criara-se na mente infantil a ideia de um equilíbrio por compensação, que afogava o remorso (Andrade, 2012, p. 25).

Como em “Rosa Caramela” de Mia Couto, o conto de Drummond dá pistas que a loucura da personagem poderia ter se instituído a partir do abandono matrimonial ou paterno: “Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações”. (Andrade, 2012, p. 23).

Essa semelhança foi percebida por uma estudante do 9º ano que traçou um paralelo sobre os textos em seu diário de leituras:

A personagem Rosa e a doida do segundo conto são bem parecidas, as duas moram sozinhas e as pessoas falam mal delas por causa das atitudes estranhas. Acho que antigamente quando as mulheres não casavam e viviam de forma diferente eram vistas como loucas. Acho que essa história de ter tentado envenenar o pai era fofoca das pessoas (Aluna H.R)

Percebemos no registro da estudante e de outros participantes que ocorreram tentativas de dar sentido às pistas presentes nos contos e preencher as lacunas com interpretações subjetivas, que se apoiavam em elementos textuais e externos, como o trecho acima. A aluna se apoiou em um trecho do conto que menciona um dos boatos relacionado à protagonista:

Já outros contavam que o pai, não o marido, a expulsara, e esclareciam que certa manhã o velho sentira um amargo diferente no café, ele que tinha dinheiro grosso e estava custando a morrer (...) De qualquer modo, as pessoas grandes não contavam a história direito, e os meninos deformavam o conto (Andrade, 2012, p. 25).

Durante a realização das atividades sugeridas, um aluno do 9º ano nos sugeriu a leitura de contos do livro *Carrossel sombrio*, do escritor norte-americano Joe Hill. O autor de histórias de terror é conhecido por ser filho de outro grande escritor do gênero, Stephen King, autor bestsellers como como *It: a coisa* e *Carrie, a estranha*.

Após pesquisa, comentamos com o estudante que o livro sugerido é indicado para leitores a partir dos 18 anos e explicamos que poderíamos escolher outro conto com histórias de fantasmas que respeitasse a faixa etária da turma.

A turma de 9º ano comentou bastante sobre outras leituras e livros destinados a adultos e foi possível perceber que o interesse dos adolescentes (muitas vezes pela falta da literatura literária orientada por professor ou responsável que leia de forma regular) acaba conduzido pelas sugestões de seus pares, pela mídia ou que lhe desperta a curiosidade sem critérios. Conforme comenta Paulino:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

Dessa forma, aproveitando a curiosidade da turma, solicitamos que o 9º ano escolhesse outro texto para ser lido durante o próximo círculo de leituras. Após pesquisa na biblioteca escolar, com o auxílio da professora regente da turma, os estudantes nos sugeriram o livro *Palavra cigana – seis contos nômades*, de Florencia Ferrari. A obra registra contos populares ciganos repassados oralmente e conversando com os participantes sobre a temática do próximo encontro, selecionamos o conto “O morto que pagou sua dívida” para integrar as leituras.

Em nosso planejamento inicial o terceiro círculo de leitura duraria três aulas de 50 minutos, mas as aulas destinadas para o registro nos diários de leitura e os círculos de leitura acabaram levando o total de cinco aulas de 50 minutos.

6.2.5 Assombro dos vivos: fantasmas fantásticos e onde habitam

“Eu espero que quando a morte te encontrar, ela te encontre vivo.”
(provérbio africano)

Para o último encontro temático foram selecionados contos de três culturas e seus fantasmas: a moçambicana, a brasileira e a cultura cigana. A intenção é que as turmas conseguissem ter contato com histórias que evocam a oralidade da contação de histórias assombrosas em diferentes nações e culturas, a similaridade e diferença entre esses fantasmas e a sua relação com o mundo dos vivos.

O conto intitulado “Nas águas do tempo”, traz em sua narrativa o folclore africano a respeito do fantasma nomeado por Mia Couto como *namwetxo moha*, “[...]”

fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço” (Couto, 2013, p. 123).

Na cultura africana, a noção de "fantasma" difere da ocidental. Isso se evidencia no texto pela representação de uma interligação constante entre os vivos, os mortos e a natureza.

Por se tratar de um conto curto, levamos os estudantes do 6º, 8º e 9º anos para o pátio em duas aulas de 50 minutos e os momentos de leitura aconteceram em grupos de 5 a 6 alunos de diferentes turmas. O apoio das professoras regentes foi essencial para mesclarmos os alunos que já tinham lido juntos para que novos grupos se formassem e a leitura fosse concluída a contento.

Durante o tempo de leituras, muitos estudantes questionavam a presença dos fantasmas no texto ou pediam explicações para os mediadores como: “o velho tá acenando para um morto? É um zumbi?”. Desse modo, percebemos que embora os participantes tenham contato com diversas histórias de fantasmas em diversos outros textos, os fatos apresentados na narrativa coutiana os deixaram curiosos e desconfortáveis pela estranheza dos fatos contados.

Os questionamentos não foram totalmente sanados pois nosso objetivo era que os participantes concluíssem a leitura antes de comentarmos em grupo, desse modo, sugerimos que continuassem a leitura até o final.

Outro ponto importante a partir da leitura do texto que podemos destacar, foram as trocas entre participantes com comentários sobre os personagens, comparações de pontos de vistas a fim de chegar a um consenso sobre o que era de fato a história.

A leitura de adolescente para adolescente traz para a leitura literária na escola um enriquecimento dos modos de ler, uma vez que é comum que estudantes esperem a leitura em voz alta, mediações e orientações partindo sempre do professor da turma.

]

Figura 17: Quarto círculo temático de leituras



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Peter Hunt comenta que devemos levar em consideração a diferença entre um adulto que lê um livro para crianças (ou no nosso caso adolescente) e a criança que lê algo destinado a ela. Embora a obra selecionada para a pesquisa seja indicada pelo PNLD para alunos de 6º a 9º anos, é possível que leitores de diversas idades gostem dos textos e se identifiquem com eles, pelo modo como Mia Couto construiu suas narrativas não só sobre a infância, mas diversos dilemas humanos em *A menina sem palavra*. Apesar disso, não queremos perder de vista as referências, repertórios e dinâmicas ativadas na leitura entre adolescentes. Por esse motivo, estimulamos que as mediações de leitura também partissem deles.

Conforme comenta Hunt:

Quem quer que tenha lido muitos livros para crianças quando adulto provavelmente concordará que é o tipo mais gratificante de leitura – e, outra vez, o mais inadvertido por aqueles em dúvida quanto ao status da atividade –, o que envolve aceitação do papel implícito; é quando o leitor se rende ao livro nos termos do próprio livro. Corresponde ao mais próximo que podemos chegar de ler como uma criança; porém, está ainda muito longe da leitura feita por uma criança de verdade (Hunt, 2010, p. 81).

Após o momento de leitura em grupos, ao retornarem para a sala de aula, os estudantes tiveram o tempo de uma aula de 50 minutos para registrarem nos diários

de leitura suas perspectivas sobre a leitura do conto. Um estudante do 6º ano comentou sobre a experiência de leitura em grupos do seguinte modo: “Achei mais fácil ler com um grupo pequeno do que com a turma toda, a gente consegue se concentrar mais e ter alguém pra tirar as dúvidas. Eu prefiro ler sozinho, mas gostei de ler em grupo também hoje.”.

Outro estudante, mediador de leitura, comentou sobre os aprendizados da leitura em grupo e da timidez que muitas vezes atrapalha a leitura em voz alta com toda a turma. Esses relatos, demonstram a perspectiva de estudantes em formação no que se refere à leitura mas também em seu convívio com os pares, aprendendo a ouvir e dialogar, a falar em voz alta, a se colocar quando têm uma opinião que consideram relevante.

Todas essas experiências constituem a formação do ser leitor e não apenas isso, conforme comenta Cosson, “[...] ler passa a ser uma atividade colaborativa e solidária, sem um sentido certo ou errado ou a ser alcançado no futuro, mas, sim uma forma de dar sentido ao texto a partir da sua experiência com ele. (Cosson, 2021, p. 24).

A leitura do conto “Nas águas do tempo” incitou não apenas questionamentos sobre o fantasma que acena com pano branco na outra margem de um rio, mas sobre a relação entre avô e neto que partem numa canoa a fim de verem essa figura fanstamagórica.

Na história, o neto custa a perceber a visão que o avô tinha desses fantasmas e do mundo pós-morte, no entanto, ao fim da narrativa percebemos que há a vontade no personagem de que essa experiência passe de geração em geração, confiada na ancestralidade: “E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos da outra margem.” (Couto, 2013, p. 13).

Os momentos de leitura em voz alta e em grupo foram seguidos por oportunidades de diálogo na sala, onde os estudantes foram encorajados a partilhar as emoções e reações suscitadas pelo texto.

Em registro no diário de leitura a aluna W.S comentou:

Eu gostei do texto pois achei a história parecida com o que acontece comigo, minha família por parte de mãe foi por muito tempo da umbanda e agora é

evangélica. Eles não gostam que eu pergunte sobre orixás e essas coisas. Acho que a mãe da história é igual minha mãe que fica preocupada quando fico curiosa com certos assuntos.

A partir da ficção a aluna insere em seu texto uma espécie de relato pessoal sobre sua relação com a religiosidade familiar e uma comparação entre as ações dos personagens e outras que observa em sua vida diária.

Esses textos autobiográficos que aparecem nos diários de leitura dos estudantes demonstram que, para o adolescente, a escrita de si trata-se de uma oportunidade para dar vazão a pensamentos que muitas vezes são reprimidos e elaborar sensações, desejos e inquietações não acolhidos. Para Foucault (1992) “[...] a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: ela é a operadora da transformação da verdade em ethos [...]” (Foucault, 1992, p. 130).

Durante a primeira e segunda semana de outubro, a turma do 9º ano estava em preparação para a prova do SAEB e participando de aulas no auditório, assim, percebemos que os estudantes estavam um pouco cansados e preferimos realizar somente as leituras em grupos e rodas de conversa para não os sobrecarregar com atividades escritas.

Começamos a leitura com as turmas de 6º e 8º ano e por último com a turma de 9º ano, utilizando os espaços da biblioteca e pátio externo.

O segundo conto lido pelos estudantes foi “Flor, telefone, moça” de Carlos Drummond, publicado inicialmente no livro *Contos de aprendizagem* em que o autor narra a história de uma moça que ao visitar um cemitério, leva uma flor para casa e a partir desse fato é atormentada por telefonemas misteriosos que exigem a flor de volta.

A história se apresenta também como narrativa repassada oralmente de pessoa para pessoa, no entanto, assemelha-se mais às lendas urbanas:

Não, não é conto. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava, e é doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos. Falava-se de cemitérios? De telefones? Não me lembro (Drummond, 1993, p. 32)

Um dos estudantes do 6º ano comentou sobre essa característica da história em diário de leitura após roda de conversa: “Parece aquelas histórias de fantasmas que a gente ouve na roça e que fica todo mundo com medo. Mas acho que era alguém querendo colocar medo na moça.”

Outro estudante comparou a outra lenda urbana conhecida:

Aqui na escola ficavam contando a história da loira do banheiro e quando eu era menor eu acreditava. A minha irmã estuda aqui também no 6º ano e ouve a mesma história. Eu acho que é tipo isso, uma história que ninguém sabe como começou e vai repassando (Aluno B.M)

Ao comentarmos sobre as diferenças e semelhanças entre os dois primeiros contos, um estudante comentou: “O personagem da primeira história lembra um pouco de lendas, como as histórias de saci, mula sem cabeça. Coisas que um povo acredita. A segunda história parece boatos que as pessoas vão contando”.

Percebemos um incômodo dos estudantes com o final do conto, já que a protagonista morre ao fim insistentemente provocada pela voz que pede pela flor roubada da sepultura, sem que se tenha ideia se a voz é um fantasma ou alguém que queria perturbá-la. A tentativa de dar nome ao ser misterioso instigou os alunos, que comentavam sobre a falta de pistas no texto para afirmar o que realmente era.

Esse momento também permitiu aos estudantes observarem a forma pela qual as histórias se modificam de acordo com o contexto cultural e geográfico em que são contadas. Além disso, eles puderam reconhecer a permanência de elementos essenciais para que o suspense no realismo mágico/fantástico se concretize: o espanto e depois aparente normalidade com que os personagens lidam com elementos sobrenaturais, no conto de Drummond, solicitando, por exemplo, a intervenção policial para resolver algo que não sabem nomear.

O último conto lido nos círculos de leitura foi “O morto que pagou sua dívida”, publicado na coletânea *Palavra cigana – seis contos nômades*.

Conforme comenta Ferrari, foram selecionadas para o livro

[...] histórias mais interessantes, bem contadas, divertidas ou atraentes, que contemplassem esses temas de uma forma representativa, de modo que o conjunto abordasse diferentes aspectos de como os ciganos se apresentam nas histórias, mas também me permiti incluir detalhes ou frases, inventar as aberturas, buscando criar clima de intimidade ou mistério (Ferrari, 2021)

O conto é curto e inicia com a sugestão de que se trata de uma história contada e recontada por gerações: “Dizem que esta história foi contada pelo neto de um cigano comerciante. O certo é que alguém na noite do velório de um velho iugoslavo [...]” (Ferrari, 2005, p. 12)

Antes de iniciarmos a leitura silenciosa do conto, comentamos em roda de conversa com as turmas sobre algumas características das comunidades ciganas: a forte tradição oral, a vida à margem nas periferias e zonas rurais brasileiras, os acampamentos, as artimanhas e forma de se relacionar com os *gajões* (nome dado aos não ciganos).

Optamos assim, após esse momento de contextualização, por deixar que os estudantes escutassem o conto narrado e disponibilizado pela autora na plataforma *Youtube*. A escuta do conto aconteceu na biblioteca, em duas aulas de 50 minutos e após a escuta os participantes foram incentivados a registrarem nos diários de leitura algo que tivesse chamado a atenção.

A contação é realizada por dois narradores que imprimem marcas características dos personagens, mudando a entonação de voz e percebemos que os alunos ficaram muito atentos.

Figura 18: Versão em áudio do conto “O morto que pagou sua dívida”



Fonte: Canal do Youtube de Florencia Ferrari (2022) ²⁸

²⁸ Áudio do conto disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MOI41oMiSBA>

Alguns estudantes comentaram sobre a normalidade com que o vendedor da história aceita o “trato” com o morto-vivo e relembramos aos estudantes que, embora a narrativa se passe no mundo como conhecemos, seu mistério e surpresa está na relação dos personagens com episódios sobrenaturais, e que isso muda de cultura pra cultura. Um aluno comentou: “É estranho pensar que um morto aparece e o vendedor aceita trabalhar com ele no açougue. Ele não demonstrou que estava com medo, então acho que isso era normal pra ele.”.

Ao trazermos histórias em que o inusitado está na relação entre os personagens, fantasmas e mortos, percebemos uma resistência à temática em muitos estudantes, e por isso, reforçamos que a participação nos círculos de leitura era voluntária.

Em alguns registros do diário de leitura aparecem questionamentos sobre a narrativa e sua credibilidade. É possível entender que não se trata de uma aversão à ficção, mas à temática da morte presente no conto, por isso em alguns registros ocorreu a afirmação da própria crença como forma de reação ao texto: “Eu acredito que depois que morreu não conseguimos conversar com ninguém. Então a história não faz sentido pra mim. Eu achei estranha, mas respeito quem pensa diferente.”

Os diários de leitura foram durante o percurso de leitura um espaço confiável para o leitor abrir-se a uma leitura mais pessoal, não apenas para anotar impressões, mas para reunir elementos das subjetividades dos participantes que rechaçam ou validam os contos lidos. Como comenta Mazauric:

Por vezes levado a “se envolver naquilo de que ele não gosta, a se identificar mesmo questionando as decorrências dessa identificação, cada leitor é assim conduzido a uma reestruturação de suas representações e a uma reavaliação de sua relação com o mundo e com os outros [...]” (Mazauric, 2013, p. 93).

Ao concluir os círculos de leitura, realizamos um piquenique literário entre os alunos de diferentes turmas. No espaço do pátio, realizamos um momento de conversa em que os estudantes pudessem opinar sobre as leituras, sobre a organização dos círculos e do que mais gostaram durante as atividades de pesquisa.

Figura 19: Encerramento dos círculos de leituras e piquenique literário²⁹

²⁹ Descrição da imagem: Piquenique literário e momento de culminância dos círculos de leitura. Alunos reunidos e professora em volta de mesa com toalha xadrez branca e vermelha, em momento de lanche partilhado entre turmas de 6º e 8º ano.



Fonte: imagem produzida pela autora (2025).

Para a maioria dos participantes, o encerramento dos círculos de leitura representou a conclusão de um ciclo de leituras inédito na escola. Após a confraternização entre os grupos de estudantes, solicitamos que respondessem um questionário final utilizando o formulário *Google (Anexo)* e, em resposta à questão “Você pretende continuar a ler contos/livros após o projeto?”, a maioria respondeu sim e alguns estudantes nos procuraram para saber como poderiam realizar o empréstimo de outros livros na biblioteca.

Em relação à pergunta “Quais foram os desafios e surpresas que você teve ao ler com alunos de séries diferentes?”, a maioria dos estudantes destacou pontos como: trocar informações sobre os textos, ler com alunos que não convivem em sala e ler para os estudantes menores como forma de aprendizado.

A aluna H.R comentou:

Ler com os alunos do 6º ano foi difícil, mas eles gostaram e nós aprendemos sobre ler em voz alta, falar em público. Ler com o pessoal do 9º ano foi divertido porque temos a mesma idade. Eu gostei de ler fora da sala de aula e achei melhor ler em grupos pequenos (Aluna H.R)

Acreditamos que a experiência de leitura subjetiva com os diários de leitura que se abriu para momentos de leitura coletiva, tornou a experiência enriquecedora, sobretudo para alunos que não tinham o hábito de leitura ou entendiam as atividades

de leitura na escola como uma obrigação. As atividades foram conduzidas com um planejamento que abria espaço para a novidade e intervenções, sugestões dos participantes, o que tornou o processo mais leve e criativo.

Os registros, ilustrações e comentários demonstram um envolvimento nas atividades, um passo não apenas para a concretização da leitura escolarizada de forma mais engajada, mas às formas de se compreender como sujeito a partir da ficção, na escrita de si e para si.

As atividades em grupos e diálogos demonstraram uma maior abertura aos questionamentos, dúvidas e trocas que, embora não encerrassem as discussões sobre os sentidos dos textos, inauguravam novas formas de pensamento, crítica, acolhimento e validação de pensamentos, perspectivas.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando que o objetivo do Mestrado Profissional em Letras é “[...] instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição” (CAPES, 2013), uma das etapas desta pesquisa foi a elaboração de um produto educacional resultante das propostas e atividades de leitura literária desenvolvidas na escola em que atuamos.

O produto educacional articula a teoria e prática da pesquisa desenvolvida apresentando uma proposta de intervenção pedagógica aplicável em sala de aula que pode servir de inspiração e modelo para outros professores, disseminando práticas pedagógicas eficazes e contribuindo para a melhoria do ensino em diferentes contextos. Isso pode promover a reflexão sobre a prática docente à luz de referenciais teóricos, buscando soluções para desafios concretos do ensino.

Assim, a partir das reflexões teóricas e desenvolvimento da pesquisa elaboramos um caderno pedagógico em formato *e-book* com propostas de atividades que auxiliem outros docentes em seu trabalho com a leitura subjetiva de contos em círculos de leitura em turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental.

Nossa intenção é que durante o ensino fundamental II os estudantes sejam estimulados a novos desafios de leitura e, no entanto, ainda tenham acesso à ludicidade a que foram apresentados no ensino fundamental I em suas experiências de leitura escolares.

O e-book intitulado *Contos do insólito na escola: propostas para a leitura literária no ensino fundamental II* foi validado por colegas da turma 2024/1 do Profletras e professores da EEEFM Doutor José Moysés por meio de questionário em formulário online.

O material conta com sete capítulos organizados para guiar o educador desde a fundamentação teórica até a aplicação prática em sala de aula. No primeiro, trazemos uma análise da obra selecionada à luz das teorias sobre o realismo mágico e fantástico. O segundo capítulo dedica-se a uma breve análise das produções coutianas e da obra *A menina sem palavra*.

O terceiro capítulo aborda a relevância do gênero insólito no contexto escolar como estratégia para despertar a reflexão crítica e lúdica. O capítulo “Círculos de

Leitura Multisseriados e Mediação na Leitura Literária Escolarizada” apresenta a metodologia dos círculos multisseriados, propondo uma mediação que integre diferentes níveis de escolaridade.

O quinto capítulo foca na formação estética e pessoal do aluno, utilizando o diário de leitura como instrumento de registro da experiência subjetiva. Já os dois últimos capítulos constituem a parte prática do produto, subdividindo os contos selecionados para leitura em quatro eixos temáticos com sugestões de atividades e proposta de culminância.

Esperamos que esse material pedagógico em formato digital ofereça suporte prático e reflexivo para professores de Língua Portuguesa que buscam renovar suas práticas de mediação leitora. A expectativa é que este e-book não apenas indique caminhos metodológicos já trilhados, mas que funcione como um catalisador para novos questionamentos e experiências estéticas no cotidiano escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou evidenciar a potência dos círculos de leitura multisseriados e a leitura subjetiva utilizando os diários de leitura como metodologia de ensino-aprendizagem da literatura no ensino fundamental II.

Priorizamos como objetivo geral a busca por uma maior expressão dos sujeitos leitores no ambiente escolar a partir da leitura de contos insólitos. O percurso de pesquisa se mostrou frutífero entre os participantes adolescentes, permitindo constatar o quão transformador o círculo de leitura pode ser, especialmente quando o repertório literário (como a obra de Mia Couto e Murilo Rubião, com seu uso do insólito e do realismo fantástico/mágico) oferece uma "lente de aumento" para as questões cotidianas e universais.

Como forma de viabilizar o objetivo geral da pesquisa, delimitamos três objetivos específicos: a) Aprofundamento da leitura dos teóricos que falam sobre a leitura literária escolarizada e o estudo dos contos; b) Pesquisar e propor alternativas para a leitura literária em círculos de leitura multisseriados, com alunos do 6º, 8º e 9º ano do ensino fundamental; c) Elaborar um e-book como produto educacional contendo propostas de atividades de leitura literária de contos insólitos.

Os capítulos de revisão de literatura e aprofundamento teórico demonstraram que o tema do realismo mágico/insólito tem sido abordado em programas de pós-graduação, mas ainda é pouco trabalhado na escola básica, especialmente no ensino fundamental. Assim essa a pesquisa propôs um modelo de trabalho que considera a individualidade e o repertório dos alunos para promover uma maior apropriação dos textos literários.

Os momentos de leitura em círculos multisseriados se mostraram em um primeiro momento um desafio, por integrar estudantes de diferentes níveis de aprendizado e idades, entretanto, com a introdução de estratégias como as fichas de funções e a abertura para o registro nos diários de leitura por meio de desenhos, percebemos a inclusão de alunos com diferentes perfis de expressão, confirmando que a subjetividade do leitor se manifesta em múltiplas linguagens, para além da fala e da escrita formal.

Os estudantes demonstraram um grande avanço na visão crítica e na complexidade da leitura, transitando da identificação superficial para a análise das

sutilezas e críticas sociais embutidas nos contos construindo um olhar mais sensível para questões como a saúde mental, relacionamentos e o respeito a diferentes expressões culturais.

A experiência demonstrou que, ao valorizar a voz e o repertório de cada participante, a literatura floresce na coletividade. O círculo não apenas ensina a ler, mas ensina a conviver e a se ver no texto do outro, sendo, por isso, um ato político e humanizador.

Paralelamente, as análises dos registros nos diários de leitura confirmaram a importância das trocas entre os estudantes durante a leitura dos contos e que, ao exercerem o protagonismo na mediação das leituras muitos deles descobriram o gosto pelas narrativas ficcionais. Assim, o diário de leitura demonstrou ser uma interessante metodologia para os leitores em formação, pois sua natureza subjetiva estimula a reflexão aprofundada sobre a obra. Ao escreverem, os estudantes interagiram com a narrativa e as personagens, ao mesmo tempo que promoviam o autoconhecimento

Em síntese, esta dissertação reforça o círculo de leituras como metodologia potente, viável e criativa para o Ensino Fundamental II. Ele se estabelece como um contraponto pedagógico à leitura solitária e silenciosa, transformando o ato de ler em uma prática também de resistência e diálogo.

Por fim, o objetivo de elaborar um *e-book* como produto educacional materializa as descobertas da pesquisa, oferecendo um guia prático e fundamentado para professores interessados em replicar a proposta de leitura literária de contos em turmas do ensino fundamental.

Este trabalho não é uma proposta definitiva e nossa intenção é oferecer uma via que incentive outros professores e pesquisadores a aprofundar o ensino da leitura. Para tal, sugerimos o desenvolvimento de propostas que sejam sistematizadas, relevantes e que estejam alinhadas diretamente com as necessidades específicas de seus alunos.

Isso implica ir além dos modelos rígidos de aula, abraçando mudanças de percurso, atividades que se estendem para fora da sala, momentos de intensa leitura alternados com pausas, e permitindo que os estudantes expressem tanto a identificação quanto a repulsa pelos textos. Assim, o processo pode impulsionar

futuras leituras ao longo da vida bem como o gosto pela inquietude, dúvida e descoberta, que fazem da literatura uma experiência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos de aprendiz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Benedito. Literatura e escola: a formação do leitor. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVANKOVICH, Maria Amélia (Org.). **Leitura de literatura na escola**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BERNARDO, Gustavo. **A ficção cética**. São Paulo: Annablume, 2004.

BERNARDO, Gustavo. **O problema do realismo de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

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

BRUGIONI, E. Para mais vozes. **Escrita e oralidade nas literaturas africanas de língua portuguesa**: pluralidades estéticas, desafios críticos. Revista Mulemba, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, jul./dez. 2016, p. 24-34. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/5329> Acesso em: 14 nov. 2025.

CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CONCEIÇÃO, Maria de Fátima. **O insólito em narrativas curtas e a motivação para o letramento literário no ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Cristiane Moreira da. **O universo fantástico**: uma experimentação para o letramento literário. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

COUTO, Mia. Entrevista ao autor. In: BRUGIONI, Elena et al. (org.). **Áfricas contemporâneas**. Vila Nova de Famalicão: Húmus Edições/CEHUM, 2010.

COUTO, Mia. Mia Couto: uma viagem pelo outro. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo: CENPEC, ano XVI, n. 34, jan. 2020.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista; SOUZA, Renata Junqueira; BATISTA, Ana Karen Costa (org.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

DUARTE, C. G.; PANNI, M. T. A sabotagem como arte (arteira) para uma docência não fascista. **Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, 2018.

FERRARI, Florencia. **Palavra cigana: seis contos nômades**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

FERRARI, Florencia. **Palavra de cigano**. Entrevista [concedida a] Paula Carvalho. **Revista Quatro cinco um**, São Paulo, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://quatrocinco.um.com.br/noticias/literatura/literatura-infantojuvenil/palavra-de-cigano/> Acesso em: 20 de nov. 2025.

FONTES, Nathalia Soares. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o Ensino Literário e a Humanização do Indivíduo**. 2019. Dissertação - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Flavio. **Discursos fantásticos de Mia Couto**: mergulhos em narrativas curtas e de média extensão em que se manifesta o insólito ficcional. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IVANIER, Federico. **O adulto no mundo da LIJ**. Tradução de Dolores Prades. In: *Revista Emília*, São Paulo, v. 4, 2015. Disponível em: <https://emilia.org.br/o-adulto-no-mundo-da-lij/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

JAMES, Henry. O desenho do tapete. In: JAMES, Henry. **A morte do leão**: histórias de artistas e escritores. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si. In: ROUXEL, Annie (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KIEFER, Charles. **A poética do conto**: de Poe a Borges. São Paulo: Leya, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Juliana de Melo; LIMA, Iana de Castro; NASCIMENTO, Girlaine Santos do (org.). **Escolas do campo e o ensino de língua portuguesa**: práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2016.

LE BOTERF, Guy. **Competência: a gestão da competência como processo de aprendizagem**. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). Formação de professores e formação de formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

LEITE, Sandra Ferreira. **O texto literário e os multiletramentos:** contribuições para a subjetividade leitora. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

LEMINSKI, Paulo. Dois loucos no bairro. In: LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, Nathália Larissa. **A leitura subjetiva por meio de círculos de leitura.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023.

MACHADO, Ana Rachel. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha d'Água**, São Paulo, n. 18, 2005.

MATA, Inocência. A alquimia da língua portuguesa nos portos da expansão em Moçambique, com Mia Couto. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, 1998.

MATEUS, Julia dos Santos. **Leitura subjetiva e diários de leitura no ensino fundamental II.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

MAZURIC, Catherine. O sujeito leitor: um sujeito em movimento. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

MIYAMOTO, Hidemi Soares. **A representação da realidade no romance mágico latino-americano.** 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MORAES, Fabiano de Oliveira; SILVA, Sandra Kretli da. Deslimites da Palavra em Manoel de Barros: literatura menor e infância. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/86566>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Entre a literatura e o ensino:** a formação do leitor. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

NASCIMENTO, Evelin Balbino do. **Pelos caminhos encantados? Uma leitura dos contos de Mia Couto.** 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, G. R.; BORTOLACI, N. A. A literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. **Literatura em Debate**, v. 11, 2017.

OLIVEIRA, Sandro de Castro. **Círculos de leitura e a formação do leitor literário**: uma proposta para o ensino fundamental II. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2020.

PADURA, Leonardo. **Lo real maravilloso**: creación y realidad. Havana: Editorial Letras Cubanas, 1989.

PAULINO, Graça et al. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. PELLEGRINI, Tânia. Realismo: postura e método. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, 2007.

PEREIRA, Layze Danyelle Gomes. **Mar me quer em sala de aula**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. Leitura em regiões de conflito. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo: CENPEC, ano VII, n. 16, 2011. PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PINHO, Áurea Cristina Bezerra da Silva. **Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

POE, Edgar Allan. Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne. **Bestiário**, v. 1, n. 6, 2006.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na BNCC. **Signo**, v. 43, n. 78, 2018.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, 2012.

SANTOS, Natasha Magno Francisco dos. **Pode o fantasma falar? Quer a crítica ouvir?** 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; *et al.* O não-lugar da literatura no ensino fundamental: desafios e perspectivas. **Revista Práticas de Linguagem**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-15, 2024.

SOUZA, Sandrielle R. **O insólito nos contos de O fio das missangas, de Mia Couto**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

TERRA, Ernani. **Metalinguagens**, v. 5, n. 2, p. 33-45, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DO ESTUDANTE G.C: “A LENDA DA MÁSCARA DE TOFFERSON”³⁰

No Japão todos evitam cobrir o rosto com algo cinza, o motivo é algo perturbador, nos anos 2.000, na internet, uma pessoa relatou barulhos estranhos vindo da banheira ele não sabia o que era, então ignorou, ele estava um dia sozinho em casa, e ele ouviu um barulho vindo da banheira, como se fosse alguém tentando sair, quando ele foi olhar não tinha nada, então ele achou que era a encanacão e ligou a torneira, e um líquido vermelho e fedorento começou a descer.

Ele se virou para a porta assustado e viu uma pessoa parada com uma mascara cinza, era a sua mãe, ela começava a gritar, e arrancar os propios membros na sua frente, os vizinhos ouviram os gritos e chamaram a polícia entrou na casa e viu os dois mortos, e quase irreconhecível e eles estavam com mascaras cinzas em seus corpos, e o rumor se espalhou e virou sinal de azar e olho gordo colocar algo cinza na frente do rosto.

³⁰Transcrição fidedigna ao registro do aluno e sem as devidas correções ortográficas.

ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DA ESTUDANTE K.L: “A HISTÓRIA DE ELODY BELMONTE”³¹

Elody é uma princesa que mora em um castelo muito grande junto ao seu pai, infelizmente, sua mãe morreu de câncer quando ela tinha 3 anos. Elody cresceu ouvindo as fúrias de seu pai pela casa por conta da morte de sua mulher, ela o ouvia chorar e chamar pelo nome da esposa todas as noites, cada dia que passava, ele se afundava mais na tristeza e ficava mais zangado. Um dia, Elody se cansou de ouvir os gritos de seu pai e decidiu sair um pouco do lar e andar por uma floresta que havia perto do castelo para esfriar a cabeça, enquanto Elody andava por uma trilha na floresta, tropeçou em uma pedra e caiu de cara em um arbusto grande, por sorte não havia espinhos, mas sim um grande buraco escuro e fundo no chão. Elody como uma boa curiosa, entrou lá para descobrir o que havia, Elody rastejou, rastejou, e rastejou até o fim, e lá no finalzinho tinha uma pequena caverna com uma luz, uma mesinha com taças, e uma caminha no canto.

³¹ Transcrição fidedigna ao registro da aluna, em único parágrafo e sem as devidas correções ortográficas.

ANEXO C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Contos do insólito em Mia Couto: possibilidades para a leitura literária no ensino fundamental – do Mestrado Profissional em Letras”, sob a responsabilidade da pesquisadora Stéfany de Souza Campos Garcia.

Os estudantes do turno vespertino da EEEFM DR JOSÉ MOYSÉS serão convidados a participarem de encontros de leitura multisseriados entre as turmas do 6º, 8º e 9º ano em atividades devidamente acompanhadas pela pesquisadora e professoras regentes durante o horário das aulas (as professoras também participarão de forma voluntária e assinarão o termo de consentimento). Os alunos que não queiram participar da pesquisa poderão realizar outras atividades de leitura individualmente, do projeto *Aventuras Literárias* da Sedu (Secretaria de Estado da Educação), que incentiva a leitura de livros paradidáticos na biblioteca escolar ou em sala de aula.

Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247.

Ficam claros para mim que os nomes pessoais dos participantes serão preservados na pesquisa e que serão utilizadas apenas siglas para identificá-los. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para os participantes em relação aos processos de leitura literária e escrita, para a escola com uma metodologia para os momentos coletivos de leitura e para a sociedade uma vez que este projeto tem como objetivo formar leitores mais conscientes e críticos. Toda pesquisa que envolve seres humanos tem a possibilidade de riscos, fico ciente que a pesquisa em questão apresenta riscos mínimos por se tratar de ações não invasivas, atividades voluntárias e em ambiente em que os estudantes podem se expressar.

Os alunos participantes da pesquisa serão acompanhados pela pesquisadora

responsável que realizará as atividades com cautela necessária considerando pela legislação educacional, respaldada também pelo gestor escolar.

Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo ou receberá vantagem financeira. Apesar disso, caso tenha algum dano em virtude das atividades de pesquisa, tem direito a buscar indenização judicial.

Os dados e material que contenha sua participação não será divulgado sem seu consentimento. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos (cinco anos). Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Caso queira deixar de participar das atividades da pesquisa, você poderá fazê-lo a qualquer momento e sem prejuízos. O fato de deixar de participar da pesquisa não incorrerá em nenhuma penalidade.

Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Cariacica, ____ de _____ de 2025

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Stéfany de Souza Campos Garcia

Mestranda em Letras do Profletras/Ifes

E-mail: stefanyadvir@gmail.com

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA - SEDU

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

Eu, **VITOR AMORIM DE ANGELO**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Contos do insólito em Mia Couto: possibilidades para a leitura literária no ensino fundamental**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Stéfany de Souza Campos Garcia**, sendo orientada pelo professor **Lucas dos Passos e Silva**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação
(Assinado Eletronicamente)

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 16/06/2025 09:38:37 -03:00

**INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO**

Documento capturado em 16/06/2025 09:38:37 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2025-QR2T5J>

ANEXO E – ANUÊNCIA DA DIREÇÃO ESCOLAR

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

Eu, GLAUBER SILVEIRA DA SILVA, na qualidade de responsável pela escola EEFM DOUTOR JOSÉ MOYSÉS– SEDU/ES, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Contos do insólito em Mia Couto: possibilidades para a leitura literária no ensino fundamental II”, realizada com a turma 8º ano de ensino fundamental do turno vespertino (8ºV1) e a participação outras turmas de 6º e 9º anos em círculos de leitura multisseriados com a anuência das professoras regentes. A pesquisa será conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Stéfany de Souza Campos Garcia, sendo orientada pelo professor Lucas dos Passos e Silva (Profletras/IFES).

Cariacica, 23/06/2025.

Assinatura: _____

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

GLAUBER SILVEIRA DA SILVA
DIRETOR FGDE 01.2
10065506344 - SEDU - GOVES
assinado em 23/06/2025 16:24:31 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 23/06/2025 16:24:31 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por STÉFANY DE SOUZA CAMPOS GARCIA (PROFESSOR B - 10065506344 - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2025-ZHM8XR>

ANEXO F – QUESTIONÁRIO INICIAL COM OS ESTUDANTES**QUESTIONÁRIO INICIAL- LEITURA
LITERÁRIA**

Questionário para alunos participantes dos círculos de leitura multisseriados da Escola
Doutor José Moysés

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Qual seu nome? Esse dado não aparecerá na pesquisa.

3. Qual sua turma? *

Marcar apenas uma oval.

6º ano

8º ano

9º ano

Você costuma ler fora da escola? Em quais lugares?

Responda:

4. Que leituras realizadas na escola mais chamam a sua atenção? *

5. Qual projeto ou livro lido na escola mais te marcou como estudante e pessoa?

6. Quais são as suas expectativas para os momentos de leitura coletiva? *

7. Você já leu anteriormente contos ou outras histórias insólitas (com eventos inesperados, estranhos ou sobrenaturais)?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO G – QUESTIONÁRIO FINAL COM OS ESTUDANTES**QUESTIONÁRIO FINAL - LEITURA
LITERÁRIA**

Questionário para alunos participantes dos círculos de leitura multisseriados da Escola
Doutor José Moysés

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Qual seu nome? Esse dado não aparecerá na pesquisa.

3. Qual sua turma? *

Marcar apenas uma oval.

6º ano

8º ano

9º ano

Você já havia participado de outros círculos de leitura antes do projeto?

Responda:

4. Quais foram os desafios e surpresas que você teve ao ler com alunos de séries *
diferentes?

5. Você achou as atividades e leituras realizadas interessantes? *

6. Você pretende continuar a ler contos/livros após o projeto?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários