



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO**



**REPRESENTAÇÕES DA MORTE EM CONTOS DE MIA COUTO: VIVÊNCIAS
ESTÉTICAS EM SALA DE AULA**

Raneide Barbosa Sabino

Campina Grande

2021

RANEIDE BARBOSA SABINO

**REPRESENTAÇÕES DA MORTE EM CONTOS DE MIA COUTO: VIVÊNCIAS
ESTÉTICAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

Campina Grande

2021

S116r Sabino, Raneide Barbosa.
Representações da morte em contos de mia couto: vivências estéticas em sala de aula / Raneide Barbosa Sabino. – Campina Grande, 2021.
144 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação: Prof.ª Dr.ª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega".
Referências.

1. A Morte. 2. Literatura Africana de Língua Portuguesa. 3. Ensino de Literatura. 4. Formação de Leitores. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82(6:81)(043)

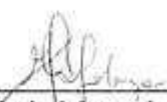
RANEIDE BARBOSA SABINO

**REPRESENTAÇÕES DA MORTE EM CONTOS DE MIA COUTO: VIVÊNCIAS
ESTÉTICAS EM SALA DE AULA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e ensino, na área de concentração dos Estudos Literários, Linha de Pesquisa Ensino de Literatura e formação de leitores.

Aprovada em 24 de Fevereiro de 2021.

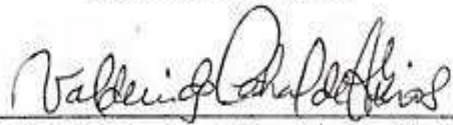
Banca examinadora:



Prof. Dr.ª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
(Orientadora)



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
(Examinador Interno)



Prof. Dr.ª Valdenides Cabral de Araújo Dias
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
(Examinadora Externa)

Campina Grande
2021

*Ao meu pai e avó (in memoriam),
por todos os ensinamentos, vossas partidas foram âncora para a minha história*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me ajudado até aqui e me dar forças para prosseguir quando eu pensei que não iria conseguir. O Senhor tem sido a lâmpada para os meus pés e a luz para os meus caminhos; minha fonte inesgotável de sabedoria, ciência e força. É a minha fortaleza e socorro bem presente na hora de angústias. Para Ti guardei o meu coração, só a Ti confio os meus sonhos e planos. No Senhor descansarei em paz, pois sei que os Teus planos são maiores que os meus.

A minha vida Analú, por ter vindo ao mundo e me ensinar todos os dias, que o amor vem dos gestos, das palavras não ditas, da brandura de uma criança que fala com o coração. Teu afago é o meu abrigo. Tua esperteza, a minha esperança. Tua vida é o significado das minhas orações. A sua irmã Maria Alice, meu primeiro amor, pela doçura de menina atrelada a serenidade e postura incomparável que tens. Em especial, à minha amada cunhada, Patrocínio, por me presentear com o maior amor que já pude sentir e me proporcionar o dom de ser melhor a cada dia por vocês.

A minha irmã, Raiane, por todo apoio que me deu/dá ao longo da vida. Por compartilhar e dividir comigo os melhores momentos já vividos. Tu és o maior exemplo de que “a vida é hoje e o amanhã pertence a Deus”. Para ti desejo voôs altos, neste vasto mundo que se torna pequeno diante do ser imenso que és. Imensidão é o teu coração. E esta é parte de ti que pulsa fora de mim.

A vida é encarregada por colocar em nossos caminhos anjos, cujo o qual não sabemos decifrar a importância desses seres em nossa vida, assim são vocês Livia e Renally, companheiras de curso e agora de vida. A minha trajetória, sem dúvida, não teria o mesmo sentido sem vocês para caminharem comigo. Tornaram o peso desse ciclo mais leve, ao mesmo tempo em que fizeram meus dias, noites e madrugadas mais felizes. Livia tu és meu raio de sol. Renally meu girassol. E ambas, luzes.

Aos meus amigos, em especial, a Vanessa, Joselinha, Maciele, Jonas, Pedro e Juliana, pelos melhores dois anos de minha vida. Palavras me faltam para descrever o sentimento de gratidão que tenho para cada um de vocês. Vossas vidas são amparo para minha e tudo que vivemos/viveremos será inesquecível e indescritível, que venham novos ciclos, aos vossos lados tudo aparenta ser tão simples e suportável. Vossas histórias são pontapé para essa jornada que eu sou tão feliz e grata em vivenciar e poder compartilhar com vocês.

A minha orientadora Marta Nóbrega, por toda contribuição realizada ao longo deste trabalho, sua orientação foi imprescindível para a concretização e finalização desta pesquisa. Estudar a morte, para mim, era algo utópico, muito improvável, e extremamente desafiador, no entanto, a senhora abraçou a minha ideia e juntas enveredamos por esse universo intrínseco e arisco da morte.

Ao professor Hélder Pinheiro, por todo conhecimento transferido durante as aulas não só do Mestrado, mas também da Graduação. Por ser este exemplo de docente que representa a união entre inteligência, sabedoria e humildade. O seu legado enquanto amante da literatura, e conseqüentemente por plantar em nós leitores esse desejo também, se perpetuará pelos resto dos anos.

A professora Valdenides, por ter aceitado fazer parte desse momento único e gratificante para minha vida que é a conclusão deste ciclo. Por me oportunizar o contato mais verossímil com a temática em foco, no momento em que participei de sua GT no AFROLIC. Por dividir suas experiências e percepções acerca da morte, suas contribuições foram substanciais para a conclusão deste trabalho.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa, que me receberam com tanto carinho e alegria, em especial a turma “Os Iluminados” que me fizeram uma homenagem, cuja a qual não esperava, vocês me fizeram sentir-me em casa, uma família que adotei e levarei eternamente em meu coração. Em vossas companhias os problemas pareciam não existir, amanhecia irritada e dormia sorrindo e calma, haja vista que a cada encontro era uma nova esperança de que estou no caminho certo, que é possível formarmos não apenas futuros leitores, mas humanos mais humildes e reflexivos.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. E em especial, a coordenadora Denize Lino, exemplo de inteligência e intelectualidade, discernimento e aptidão. Ao secretário Júnior, que sempre se disponibilizou para ajudarmo-nos todas as vezes que precisávamos de alguma documentação, inclusive, pela amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

A todos envolvidos nesse trabalho de forma direta ou indiretamente, ao possibilitar a existência dessa passagem “que nem é chegada nem partida”, mas estrada para trilhamos pelo o caminho da verdade, do amor, da paz e da fé.

*Disse-lhe Jesus: **Eu sou a ressurreição e a vida**; quem crê em mim,
ainda que esteja morto, viverá;
E todo aquele que vive, e crê em mim,
nunca morrerá. Crês tu isto?*

João 11:25,26

RESUMO

A morte é um fenômeno natural integrante das quatro etapas do ciclo vital (nascer; crescer; reproduzir; morrer). É um acontecimento que, comumente, o ser humano não está preparado para experimentar. Vista ainda como um *tabu* por parte da população, muitos optam por silenciar-se sobre ela e, até mesmo, negá-la. Acreditando, portanto, que trabalhar as representações da morte a partir das narrativas de Mia Couto, pode auxiliar o educando na construção de um indivíduo mais crítico e reflexivo sobre o tema, é que propomos esse estudo. O objetivo geral da pesquisa é refletir acerca das representações simbólicas da morte em sala de aula, partindo da análise e recepção dos contos “O Rio das Quatro luzes”, “O fazedor de Luzes” e o “Cego Estrelinho”, do escritor moçambicano Mia Couto, por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Remígio-PB. Os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa foram de 02 questionários (sendo um aplicado aos professores e outro aos alunos), um diário de campo para a pesquisadora e Smartphone para a gravação de áudios e vídeos durante as aulas. Os pressupostos teóricos norteadores dessa pesquisa estão fundamentados em três vertentes: a primeira ligada à temática da morte e suas representações ao longo dos anos; a segunda volta-se para a compreensão dessa temática na literatura moçambicana, e a terceira relacionada à metodologia de leitura voltada para o processo de formação do leitor literário, com aplicação (em parte) do método recepional. Para a fundamentação teórica, dentre muitas, contamos com as contribuições de Morin (1988), Ariès (2012), Goldberg (1992), Kovács (1992) e Kübler-Ross (1996) e Munanga (2007a) para refletirmos sobre a temática da morte; Cavacas (2015), Martinez (2008), Munanga (2007b) e Covane (2014) sobre literatura moçambicana e teoria pós-colonialista; Hans Robert Jauss (1979), Lígia Cademartori (2009), Teresa Colomer (2007), Michéle Petit (2008), Regina Zilberman (1988) e Bordini e Aguiar (1988) para as ponderações acerca do ensino de literatura. O resultado da experiência de intervenção realizado merece dois destaques: 1. um trabalho de intervenção que parte da interação entre texto literário e aluno leitor só é possível quando se oferece condições favoráveis para a realização de uma leitura que priorize ao educando vivenciar os efeitos estéticos provocados pelo texto através de atividades motivadoras; 2. a oportunidade de testarmos uma sequência didática que requisitou uma temática de concepção universal (a morte), mas que se particularizou por ter como objeto de estudo um contexto específico – aspectos da cultura moçambicana, possibilitou aos alunos uma ampliação da concepção de interculturalidade.

Palavras-Chave: A Morte. Literatura Africana de Língua Portuguesa. Ensino de Literatura. Formação de leitores.

ABSTRACT

Death is a natural phenomenon that is part of the four stages of the biological life cycle (birth; growth; reproduction; death). It is an event that the human being is usually not prepared to experience. Still seen as a taboo by the population, many people choose to remain silent about death and even deny it. Therefore, believing that working with the representations of death space may help the student in the construction of a more critical and reflective individual upon the theme, we propose this study. The general objective of the research is to reflect upon the symbolic representations of death in the classroom, based on the analysis and reception of the tales “O Rio das Quatro luzes”, “O fazedor de Luzes”, and the “Cego Estrelinho”, by the Mozambican writer Mia Couto, of the 3rd year high school students from a public school located in the city of Remígio-PB. The instruments for collecting research data were 02 questionnaires (one applied to the teacher and the other to the students), a field diary to the researcher and a smartphone to record audios and videos during classes. The theoretical assumptions guiding this research are based on three aspects: the first linked to the theme of death and its representations over the years; the second focuses on understanding this theme in Mozambican literature; and the third related to the reading methodology focused on the literary reader formation process, with application (in part) of the reception method. For the theoretical support, among many, we have the contributions of Morin (1988), Ariès (2012), Goldberg (1992), Kovács (1992), Kübler-Ross (1996), and Munanga (2007) to reflect upon the theme of death; Cavacas (2015), Martinez (2008), Munanga (2007b) and Covane (2014) about Mozambican literature and postcolonial theory; Hans Robert Jauss (1979), Lígia Cademartori (2009), Teresa Colomer (2007), Michéle Petit (2008), Regina Zilberman (1988), and Bordini and Aguiar (1988) for our considerations about teaching literature. The result of the intervention experience carried out deserves two highlights: 1. An intervention work that starts from the interaction between literary text and student reader is only possible when favorable conditions are offered for a reading that prioritizes the student to experience the aesthetic effects caused by the text through motivating activities; 2. The opportunity of testing a didactic sequence that required a theme of universal conception (death), but that became particular because it had a specific context of study, aspects of Mozambican culture, enabled students to broaden their understanding of interculturality.

Keywords: Death. African Literature in Portuguese Language. Literature teaching and reader formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – (Capa da Antologia preparada para os alunos – Mulher Africana).....	63
Figura 2 – (Oficina “Gentileza gera gentileza”).....	72
Figura 3 – (Finalização da dinâmica – abraço coletivo).....	72
Figura 4 – (Momentos da realização da dinâmica com <i>Os Iluminados</i>).....	80
Figura 5 – (Discentes entoando a música “Verdades do tempo” de Thiago Brado).....	81
Figura 6 – Capa da obra <i>O fio das missangas</i>	86
Figura 7 – Comentário acerca do menino (personagem principal) do conto.....	89
Figura 8 – Por que o menino tinha o desejo de morrer?.....	90
Figura 9 – Os pais do menino eram objetivos a respeito da morte?.....	92
Figura 10 – Ensinamentos do avô para os pais do menino.....	93
Figura 11 – Os valores da vida através dos ensinamentos do avô.....	94
Figura 12 – Capa da obra <i>Na berma de nenhuma estrada</i>	99
Figura 13 – Qual fragmento lhe chamou mais atenção no conto?.....	102
Figura 14 – A menina órfã sentia-se culpada ou não?.....	104
Figuras 15 – 1ª Dinâmica “Encontre o objeto perdido”.....	107
Figuras 16 – 2º dinâmica “Que elemento sou?”.....	108
Figura 17 – Atividade reflexiva sobre os contos lidos em sala de aula.....	110
Figura 18 – Continuação do texto de <i>Lua</i> referente à atividade realizada na sala de aula.....	111
Figura 19 – Escrita de <i>Pólux</i> acerca das representações simbólicas da morte nos contos de Mia Couto.....	112
Figura 20 – Relato pessoal de <i>Alpha Centauri</i> acerca da experiência com o conto “O cego Estrelinho”.....	113

LISTA DE TABELAS

TABELA I – O que são “as coisas” para você conforme o poema?.....	68
TABELA II – Morte e vida caminham lado a lado?.....	69
TABELA III – Discussões sobre as palavras “bairro, casa, família e infância”.....	73
TABELA IV – Mudar de lugar é bom?.....	75
TABELA V – Os sentimentos morrem?.....	76
TABELA VI – Morrer soluciona algo?.....	77
TABELA VII – Discussão acerca do autor Mía Couto.....	84
TABELA VIII – Primeiras impressões da antologia de contos.....	85
TABELA IX – Primeiras impressões do conto “O Rio das Quatro luzes” em relação ao personagem principal.....	88
TABELA X – Como era a relação dos pais com a criança?.....	91
TABELA XI – Que fragmento do conto chamou a sua atenção?.....	96
TABELA XII – Comentários acerca da obra “Na berma de nenhuma estrada”.....	99
TABELA XIII – Tenho culpa ou não?.....	101
TABELA XIV – Discussão acerca dos tipos de pássaros.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de ler?.....	59
Gráfico 2 – Qual tipo de texto você costuma ler?.....	60
Gráfico 3 – Com qual interesse e com que frequência você realiza suas leituras?.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EEEFDR	Escola Estadual de Ensino Fundamental “Dr. Cunha Lima”
TURMA “A”	Os Iluminados
TURMA “B”	Estrelas do Infinito

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO I – ALGUMAS CONCEPÇÕES DE MORTE NO CONTEXTO HISTÓRICO: DO OCIDENTE AO ORIENTE	18
1.1 A morte: um percurso histórico	19
1.2 Abordagem da morte nas tradições Moçambicanas	27
CAPÍTULO II – INCURSÕES DA MORTE EM CONTOS DE MIA COUTO	32
2.1 A morte como celebração da vida em “O Rio das Quatro Luzes”	35
2.2 A ambiguidade da vida e da morte em “O fazedor de Luzes”	41
2.3 A morte como experiência onírica em “O cego Estrelinho”	47
CAPÍTULO III – O CONTEXTO DA PESQUISA E A RECEPÇÃO DA TEMÁTICA DA MORTE EM SALA DE AULA	53
3.1 Procedimentos metodológicos	53
3.2 Conhecendo o local, os sujeitos e o material para a coleta de dados	56
3.3 Conhecendo o perfil do professor	57
3.4 Analisando o questionário da turma	58
3.5 A escolha da temática e a preparação das aulas	62
3.6 Entre a motivação e a experiência em sala de aula	64
3.6.1 O primeiro contato com as <i>Estrelas do infinito</i>	65
3.6.2 O primeiro contato com <i>Os Iluminados</i>	72
CAPÍTULO IV – PERCEPÇÕES DA MORTE NO CONTEXTO ESCOLAR	82
4.1 A morte como representação simbólica da infância roubada: Recepção do conto “O Rio das Quatro das Luzes”	82
4.2 Refletindo sobre a morte e o luto: lampejos de uma experiência literária com o conto “O fazedor de luzes”	97
4.3 Aguçando a sensorialidade em “O cego Estrelinho”	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	128
ANEXOS	134

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde pequena, ouvia falar sobre um assunto que era silenciado quando eu e minha irmã chegávamos à sala, cozinha, quarto ou qualquer outro cômodo onde este tema estivesse sendo comentado.

Naquela época, o meu irmão mais velho costumava ter sonhos, percepções e até mesmo sentir a “presença e pisadas” de um ou mais seres não materializados (segundo ele), bem como de objetos se movendo no meio da casa, os quais permaneciam no mesmo lugar todas as vezes que minha mãe comparecia para verificar. Essas situações, naquele contexto, tinham ligações, quase exclusivamente, com o enigma da morte, pois falavam que residências onde já tinha falecido alguma pessoa, o espírito mantinha-se ali. Na verdade, eu não sabia nada sobre a morte e minha mãe frisava sempre que funerais não eram lugar para criança. Ainda assim, cheguei a ir para um velório com uma de minhas tias, que havia saído sem comentar para minha mãe aonde iria.

Para mim, foi uma experiência muito inusitada, havia uma fila enorme, na qual as pessoas seguiam para ver um senhor que estava deitado em uma caixa de madeira. Senti nada, a não ser curiosidade: por que havia tantas pessoas naquele lugar? E por que muitas delas choravam sem parar, abraçando umas às outras?

Com o passar dos anos, algumas dúvidas foram sanadas, outras não. O fascínio pela morte só aumentava. Sempre que podia, assistia aos noticiários, documentários e até mesmo a alguns filmes, para tentar entender o motivo que levava os sujeitos à morte e para onde iriam logo após. Perdi o meu pai aos quatorze anos de idade e, para mim, foi uma dor irreparável. No momento em que recebi a notícia, eu não conseguia assimilar o acontecido, tampouco imaginaria estar presente em um funeral de alguém tão próximo a mim.

Paiva (2011) afirma que a morte de uma pessoa querida é sempre uma expressão traumática; ela é pensada como a do outro, mas quase nunca a projetamos para a nossa própria ou de nossos entes queridos. De fato, não sabia como lidar, uma vez que “Uma perda importante nos coloca em contato com os sentimentos humanos mais difíceis: medo, desamparo, tristeza, angústia, solidão, dor, vazio, desespero” (DOUGHTY, 2019, p. 14). Então vem o luto. E o luto não é sinônimo de dor, é exatamente a expressão da dor.

Ao iniciar o projeto de mestrado, fui surpreendida com o fato de poder escolher o tema com o qual trabalharia e ao me deparar com os contos do escritor Mia Couto, que abordavam a morte de forma tão sutil, não pensei duas vezes e o escolhi. Seria a partir de suas narrativas (selecionadas cautelosamente, com bastante entusiasmo e perspectivas sobre o modo como os alunos as recepcionariam) que eu passaria a ter um contato mais efetivo com a temática, bem como ajudaria aos demais leitores, participantes da pesquisa, a falar e refletir sobre esse tema tão polêmico e, ao mesmo tempo, tão crucial para a vida humana.

Dessa forma, acreditamos que as discussões do tema a partir da leitura literária possibilita o educando a compreender que a morte e a vida caminham lado a lado. Pois a morte é apenas a iniciação numa outra forma de vida além daquele cujo fim representa (KOVÁCS, 1992, p. 46).

Nessa pesquisa, procuramos desenvolver um estudo que tem como objetivo geral refletir acerca das representações simbólicas da morte em sala de aula, a partir da análise e recepção dos contos “O Rio das Quatro luzes”, “O Fazedor de Luzes” e “O Cego Estrelinho” do escritor moçambicano Mia Couto por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Remígio-PB.

Os objetivos específicos são: I) Debater sobre as concepções de morte vivenciado pelos personagens da narrativa selecionadas, atentando para a visão dos discentes, a fim de favorecer a integração e processo de compreensão intercultural; II) Analisar as reações dos alunos com base na recepção dos contos “O Rio das Quatro Luzes”, “O fazedor de luz” e “O cego Estrelinho”, dando ênfase à temática da morte; III) Refletir sobre as contribuições da experiência literária, envolvendo reflexões acerca da temática da morte e ainda sobre o ensino de literatura africana de língua portuguesa, a partir do método recepcional, vivenciado em sala de aula.

Dessa forma, tentaremos responder ao longo dessa pesquisa às seguintes indagações: “De que maneira as reflexões representativas da morte simbólica podem contribuir para o processo de desenvolvimento e formação do discente? A temática da morte representada a partir das obras de Mia Couto pode ser um caminho para a formação de leitores? Partindo de uma metodologia recepcional, é possível suscitar o interesse dos alunos para o trabalho com a literatura africana de língua portuguesa na sala de aula?”.

A pesquisa é de natureza qualitativa e encontra-se inserida no âmbito da pesquisa-ação, uma vez que realizamos uma experiência interventiva em sala de aula. Tomamos como base

inicial para a elaboração dos planos de aula o Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1988). Vale salientar que não seguimos todas as etapas do método, como sugerem as autoras. O estudo tem ainda um carácter etnográfico, por se tratar de uma pesquisa de campo voltada para a descrição das representações simbólicas dos alunos acerca da morte no que diz respeito às narrativas africanas de língua portuguesa.

A experiência foi realizada com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, numa Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no município de Remígio – PB. Os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa foram três: primeiro, a aplicação de 02 questionários (sendo um para os professores e outro para os alunos); segundo, a utilização do diário de campo do pesquisador; e por fim, o uso do Smartphone para a gravação de áudios e vídeos durante as aulas.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo é destinado às reflexões acerca da morte e as suas representações no decorrer dos anos entre a sociedade ocidental e a oriental. Neste capítulo, discute-se brevemente o percurso teórico a respeito da temática (desde a antiguidade até às vésperas da contemporaneidade), bem como descrevemos a perspectiva da morte para a cultura tradicional africana em Moçambique e na cultura moçambicana da contemporaneidade. Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Ariès (2012), Kübler-Ross (1996), Morin (1988), Kovács (1992), dentre outros.

O segundo capítulo contempla a análise dos contos selecionados para esse estudo, a saber: “O Rio das Quatro luzes” da obra *O Fio e das Missangas* (2009), “O fazedor de Luzes” de *Na berma de nenhuma estrada e outros contos* (2016) e o “Cego Estrelinho” do livro *Estórias Abensonhadas* (2012). Destaca-se ainda a recorrência da morte em algumas obras do escritor Mia Couto, como em: *Terra Sonâmbula* (1992), *A varanda do frangipani* (2007) e *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2003). Além disso, faz-se um pequeno comentário acerca de cada obra escolhida, ressaltando, sobretudo, os principais elementos em que a morte é representada em cada conto. Acrescentam-se além dos teóricos já mencionados, as contribuições de Goldberg (1922), Chevalier (1990).

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico adotado para a execução da pesquisa, seguindo as orientações de Chizzoti (2001) e Thiollent (2002), uma vez que a pesquisa é de natureza qualitativa e cunho exploratório. Nesse capítulo, discorre-se também acerca da Escola Estadual de Ensino Fundamental, evidenciando aspectos como a sua caracterização, a infraestrutura, os recursos humanos disponíveis, a biblioteca, o corpo docente

e o público atendido pela instituição. Há, ainda, a descrição dos resultados dos questionários aplicados ao professor e alunos, explicita-se os métodos utilizados para a produção e análise da coleta dos dados bem como descreve-se o primeiro encontro com as duas turmas que participaram dessa pesquisa.

O quarto e último capítulo apresenta o conjunto de atividades realizadas na escola pesquisada, evidenciando não somente a metodologia que foi programada para aplicar na sala de aula, mas, sobretudo, como os alunos reagiram à leitura dos contos selecionados para a experiência com o texto literário e a reação deles em relação à temática da morte¹. Além disso, expõem-se alguns recortes das produções respondidas pelos alunos da turma, a fim de analisarmos, posteriormente, as reações, interpretações e sentidos construídos ao longo da leitura e discussão das narrativas. Também, destacam-se as contribuições das escolhas metodológicas para o andamento do trabalho e atendimento aos objetivos propostos.

¹ No presente texto, nos limitamos apenas a descrever parte dos comentários dos alunos.

CAPÍTULO I – ALGUMAS CONCEPÇÕES DE MORTE NO CONTEXTO HISTÓRICO: DO OCIDENTE AO ORIENTE

Para compreendermos como ocorrem às representações da morte no decorrer dos anos entre a sociedade ocidental e a oriental é necessário, antes de tudo, apresentarmos algumas reflexões de como a morte é entendida em, pelo menos, três perspectivas distintas: a biológica (fundada no perecimento da vida), a existencialista (voltada para as experiências reais do ser no mundo) e a religiosa (voltada para a relação do homem com o mundo espiritual). Em todas essas perspectivas, a morte pode ser encarada como “uma viagem que nunca acaba, é uma perspectiva infinita de perigos” (BACHELARD, 1998, p. 82).

Em termos gerais, a morte é a cessação completa e irreversível da vida. Para muitos, um fato aterrorizante, que causa medo, dor e tristeza. Para outros, representa uma forma de amenizar os sofrimentos terrenos e a promessa de uma vida melhor. Mas, se a morte é tão presente e considerada como uma das etapas pela qual todo indivíduo deverá passar, por que será que somos tomados por tanto medo? Ernest Becker (1976), afirma que o medo da morte é universal na condição humana, e nenhum ser vivo está livre desse sentimento.

Na verdade, o ser humano possui dois grandes medos: o medo da vida e o medo da morte. O medo da vida se vincula ao medo da realização, da individualização e, portanto, está propenso à destruição (KOVÁCS, 1992, p. 24). Dessa forma, elencamos a seguir algumas representações da morte documentada pelo historiador francês Philippe Ariès (1977) ao longo dos anos, quando escreveu as obras *A história da morte no ocidente* e *O homem diante da morte*, para falar da atitude do homem diante da morte no decorrer dos séculos. Vale destacar que essas manifestações podem ocorrer a qualquer tempo, apesar de terem acontecido em uma outra época histórica.

Segundo Ariès (2012) o medo da morte de parentes foi a primeira forma reconhecida e aceitável para enfrentar esse fenômeno. As causas possíveis são a representação que ela teve no contexto histórico-social (a morte domada; a morte de si; a morte do outro e a morte interdita) e pela representação do morto, materializada no cadáver.

Para o teórico, na morte domada, o cavaleiro recebia, antecipadamente, a notícia de sua morte, através dos avisos, signos naturais ou convicção interna. No Cristianismo primitivo, a morte era representada de braços estendidos figurando uma atitude de oração. O moribundo a

esperava deitado em sua cama e a ao seu redor ficavam familiares e amigos, inclusive, as crianças. O maior medo era não receber as homenagens antes do falecimento.

A morte de si mesmo passa a ser compreendida como incomplacente, notadamente marcada pela ideia do julgamento da alma e a consequente incerteza do destino pós funeral (inferno ou paraíso – para onde irei?). O corpo passa a ser escondido, utilizando-se caixões, ainda assim os rituais de passagem sempre existiam, consistindo na manifestação mais aberta ou mais contida da tristeza.

A partir do século XIX, uma concepção romântica abarca essa temática, denominada de “A morte do outro”. Há uma necessidade de exaltação à morte, passando a ser desejada, pois é considerada sublime. Representa a possibilidade de reencontro no além de todos os que se amavam. Prevalendo a ideia de uma vida futura, que marca também o surgimento do espiritismo². Por fim, no século XX, a morte é vista como vergonhosa, sinal de fracasso, impotência ou imperícia passando a não pertencer mais a pessoa, evitando-se assim, falar sobre ela.

Sendo assim, evidenciamos, neste capítulo, alguns conceitos sobre a morte e, em seguida, fazemos um breve percurso teórico a respeito da temática, bem como descrevemos a perspectiva da morte para a tradição cultural africana em Moçambique, buscando estabelecer uma comparação com a visão que os moçambicanos têm na contemporaneidade.

1.1 A morte: um percurso histórico

Desde os primórdios da civilização, a morte se faz presente como um dos fenômenos mais importantes para a formação da tradição cultural de uma sociedade e ainda um dos acontecimentos que mais tem instigado e inquietado o imaginário dos seres humanos como um todo, posto que aceitá-la e até mesmo encará-la tem se tornado cada vez mais difícil. A morte, de modo geral, é a designação de todo fenômeno em que se produz uma desagregação da vida que se encontra associada à existência. A concepção da morte sob um ponto de vista existencialista, exige, preliminarmente, uma reflexão em torno do que entendemos por

² É uma ciência que trata da natureza, origem e destino dos Espíritos, bem como de suas relações com o mundo físico. Considerada também por uma doutrina filosófica que compreende todas as consequências morais que decorrem dessas mesmas relações. Allan Kardec criou o termo “espiritismo” e definiu como “a doutrina fundada sobre a existência, as manifestações e o ensino dos espíritos”.

existência, compreendida como uma condição humana que congrega experiências de vida capazes de definir o ser e sua atuação no mundo.

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

Marilena Chauí considera que a dicotomia existência/vida e morte não é, para nós humanos, um simples acontecimento biológico, ao contrário, ambas são “acontecimentos simbólicos, são significações, possuem sentido e fazem sentidos” (CHAUÍ, 1996, p. 365). Conforme a autora, viver e morrer são a descoberta da finitude humana, de nossa temporalidade e identidade. Esta, e somente ela, completa o que somos, dizendo o que fomos. Por essa razão, os filósofos estóicos afirmavam que só após a morte era possível identificar se alguém havia tido uma vida feliz ou não (CHAUÍ, 1996, p. 365)

Se para os existencialistas, a existência precede a essência, isto quer dizer que a morte é a síntese final de tudo que vivemos. Do mesmo modo, certifica Montaigne (1991, apud Chauí, 1996, p. 365) que “a meta de nossa existência é a morte, portanto, qualquer que seja a duração de nossa vida, ela é completa. Sua utilidade não reside na quantidade de duração e sim no emprego que lhe dais”.

Seguindo essa perspectiva, Chauí (1996), defende que a existência é equiparável à realidade, pois significa “o que está aí”, o que “está fora”, podendo se referir a qualquer entidade, sendo esta real ou ideal, uma vez que, segundo a autora, os filósofos existencialistas não pensavam em definir qual era a natureza da existência, mas se preocupavam em saber qual era a entidade que esta possuía, seu modo ou manifestação.

Siman discorda de algumas orientações tradicionalistas que defendem uma vivência pautada na tranquilidade e na felicidade. Seguindo a esteira de Angerami-Camon, (1985), a autora considera ser impossível separar sofrimentos e realizações humanas, visto que “agruras existenciais, angústia, solidão, tédio, etc.- fazem parte de modo inerente e indissolúvel da existência humana” (ANGERAMI-CAMON, 1985, p.11, cf. SIMAN, 2017, p. 6).

Neste sentido, as reflexões acerca da morte são essenciais para os existencialistas, posto que, ao se preocuparem com as questões da vida, necessariamente voltam-se para a sua finitude.

Embora o tema desperte compreensões culturais diversificadas, no entendimento de Marilena “morrer é um ato solitário. Morre-se só, pois, a essência da morte é a solidão. O morto parte sozinho, os vivos ficam sozinhos ao perdê-lo. Resta saudade e recordação.” (CHAUÍ, 1996, p. 366).

Com efeito, é possível afirmar que nenhuma dessas concepções entende a morte num sentido suficientemente absoluto, justamente porque no nosso consciente, a morte pode ser vista de inúmeras maneiras, além de existir uma representação específica para cada cultura. Pode-se, então, examinar a ideia da morte de várias formas, inclusive, em diversos “círculos culturais”, ou em distintos períodos históricos.

Kovács (1992) considera que não há uma só morte, mas várias, durante todo o processo evolutivo, uma vez que cada indivíduo tem a sua própria crença:

As religiões e a filosofia sempre procuraram questionar e explicar a origem e o destino do homem. Por tradição cultural, familiar ou mesmo por investigação pessoal cada um de nós traz dentro de si “uma morte”, ou seja, a sua própria representação da morte. São atribuídas a esta, personificações, qualidades, formas. (KÓVACS, 1992, p. 1)

De certo modo, a morte sempre inspirou o homem em diferentes áreas sociais e profissionais como, por exemplo, na poesia, na música, nas artes em geral. Na história, há inúmeros registros sobre a morte como perda, ruptura, desintegração, degeneração, mas, igualmente, como fascínio, sedução, uma grande viagem, entrega, descanso ou alívio.

Engana-se aquele que pensa que o falecimento é um evento relacionado ao final da vida, e que só a partir dos prenúncios de sua chegada é que devemos pensar a respeito. De fato, é possível tentarmos esquecê-la ou até mesmo ignorá-la às vezes, mas sabemos que tal atitude é inútil, uma vez que a espécie humana é a única que se empenha, conscientemente, em acompanhar os ritos fúnebres, crê na sobrevivência ou no renascimento dos mortos.

Morin (1988) diz que o homem adquire o passaporte da humanidade a partir do momento em que se transforma em *homo faber*, por onde se faz reconhecer em sua evolução. É pelos utensílios que fabrica que divisamos o seu pertencimento para tal e qual século ou civilização. Dentre os utensílios por ele criado, um, denominado de “passaporte sentimental”, é de suma importância: a sepultura. Para ele, que reflete sobre a obra *História dos primeiros homens*, de Eugène Pittard, a primeira demonstração de humanidade se apresenta desde o homem de Neanderthal, quando este já se preocupava em enterrar seus mortos.

Ao longo dos séculos, a compreensão humana para a morte passou por várias

transformações. O historiador Philippe Ariès (2012) pontua esse entendimento tendo como parâmetros espaço-temporal três grandes momentos da história no Ocidente: a Era Medieval, o Renascimento e a Idade Moderna. Para compreender a morte numa perspectiva histórica cultural, o autor a descreve sob o ponto de vista de quatro perspectivas distintas: a morte domada, a morte de si, a morte do outro e a morte interdita.

Na Alta Idade Média, a primeira delas, era concebida como um evento benevolente em que o moribundo, sabendo da aproximação de sua partida, fazia uma espécie de reconciliação com Deus, pedindo perdão por todos os seus pecados a fim de obter a paz e o caminho do paraíso. Não receber as homenagens antes do falecimento era o maior medo.

Já na Baixa Idade Média (do século XII até o século XV), devido a atuação da Igreja junto ao Estado e do surgimento de muitas doenças e guerras, novas interpretações para a morte foram apresentadas. A influência eclesial passou a difundir a crença nas condições de acesso da alma para o paraíso e construiu um novo tempo para julgamento final, que deixou de ser no leito do moribundo.

No século XVII, por mais estranho que fosse, Dom Quixote não tentava fugir da morte através das quimeras em que havia consumido a sua vida, mas pelos signos precursores da morte que nos trazem a razão.

Saint-Simon diz a respeito de Madame de Montespan ter ela medo da morte. Tinha principalmente medo de não ser avisada a tempo e também – de morrer só. Dormia com todas as cortinas abertas, com muitas velas em seu quarto e com suas guardiãs ao redor, as quais, sempre que despertasse, que queria encontrar conversando, gracejando ou comendo para assegurar-se contra sonolência. (ARIÈS, 2012, p. 33)

Portanto, com a incapacidade dos fatos, iniciam-se as revoltas e a angústia de saber que a qualquer momento viria a hora de morrer. Dentro dos costumes da época, vários rituais, eram realizados em relação à morte. No primeiro momento, quando o indivíduo sentia que era chegada a sua hora ou quando ele era atingido por uma enfermidade grave, esperava em seu leito e tomava as próprias e devidas providências para seguirem com a cerimônia fúnebre.

Era importante morrer deitado com a cabeça voltada para o norte³ (ao céu, mãos cruzadas, em atitude de oração, onde ali poderia despojar-se e seguir o ritual do lamento a vida

³ Vale salientar que, ainda hoje, nos interiores de alguns estados do Brasil, esse costume é cultivado. O padre vai dar a “extremam unctionem – o sacramento da extrema unção” e extensivo a todos os idosos e não somente na hora da morte.

perdida) e na presença de um padre, que garantiria as orações a fim de facilitar a entrada da alma no céu. Esses avisos permitiam-lhes fazer testamentos e despedirem-se quando necessário, além de se reconciliarem com a família e os amigos.

Por isso, todo o ato de morrer tinha, portanto, uma grande cerimônia pública, um ritual compartilhado por todos, exceto a morte súbita, como já foi mencionado, porque este tipo de morte era considerado terrível, pelo fato de ter acontecido na clandestinidade, isto é sem testemunhas, não tendo, por isso, cerimônia. “A morte súbita era muito temida, não só porque nela não cabia o arrependimento, como também porque privava o homem de sua morte” (ARIÈS, 2012, p. 31).

A partir da segunda fase da Idade Média, o conceito de morte começou a sofrer algumas alterações, porém não drásticas, mas foram realizadas algumas mudanças que aos poucos iriam se encaminhando para a concepção de morte que é tida contemporaneamente. Entendida como uma ruptura da vida, os indivíduos começaram a sentir medo da aproximação de suas devidas mortes. Tinha medo principalmente de não serem avisados a tempo e posteriormente de morrer sozinhos.

Dessa forma, a morte, essa companheira familiar, desapareceu da linguagem do povo e aos poucos foi sendo distanciada da sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que os indivíduos perdem a intimidade para com ela, encará-la tornou-se um enigma ainda mais distante, amedrontando ao ponto de não mais ousarmos dizer ou tocarmos em seu nome. Ainda conforme Ariès, (2012) a morte passou a ser vista como algo selvagem, por isso, a intitulação do capítulo “morte domada”, discute também sobre os aspectos da antiga familiaridade com a morte: a coexistência entre vivos e mortos. “Mesmo encarando a morte com naturalidade, os antigos temiam a proximidade dos mortos e os mantinham à distância” (ARIÈS, 2012, p. 40-41).

Os cultos funerários eram feitos justamente como um modo de impedir que os mortos “voltassem” para perturbar os vivos e, por isso, os sepultamentos eram realizados fora das cidades, exceto os ricos ligados à igreja eram enterrados no interior da dela, diretamente na terra, pois acreditavam que, dessa forma, os mortos não voltariam para amedrontar ninguém. No entanto, “os ossos de todos os indivíduos teriam o mesmo destino, servindo como peças decorativas de cemitérios e túmulos resultando na criação barroca e macabra” (ARIÈS, 2012, p. 46).

Pouco importava como os corpos eram enterrados, o que interessava para a sociedade era que eles pudessem ficar junto de Deus e dentro dos limites sagrados. O cemitério passou a ser um ambiente destinado ao comércio, à dança e aos jogos – pelo fato de estarem juntos – mas, isso não se perpetuou por muito tempo, pois se criou uma lei proibindo a dança dentro e fora do cemitério e da igreja, bem como a prática de qualquer tipo de atividade artística.

Desde então, o convívio entre vivos e mortos mudou radicalmente, sendo, portanto, uma prática irregular, assim, o mundo dos vivos deveria ser separado do mundo dos mortos automaticamente. Vale destacar que a escolha do local de sepultamento no cemitério é também muito simbólica. Em diversas passagens bíblicas o local era usado “como ponto de reflexão, de oração e de memória, chegando a ser inclusive o refúgio da presença divina depois da destruição do Templo de Salomão” (DUARTE, 2015, p. 44).

A localização deste tradicional cemitério judaico moldou um costume bastante difundido entre os praticantes da religião. No entanto, foi a partir das religiões islâmicas, que os africanos começaram a misturar a animista da cultura local com os rituais que eles faziam por lá. “Os mártires eram enterrados nas necrópoles extraurbanas comuns, segundo, protegemos do horrível inferno. Por isso, nossos ancestrais cuidaram de associar nossos corpos à ossada dos mártires” (ARIÈS, 2012, p. 44).

Neste contexto, não podemos deixar de mencionar um dos rituais praticado em diversas culturas em todo mundo: a cremação⁴. Essa prática pode ser descrita como uma primeira solução ao problema da decomposição, atuando enquanto um processo transformativo visível que transforma o corpo tanto quanto as relações sociais. Em algumas sociedades e crenças, a cremação e o fogo são percebidos de forma positiva, no entanto, no cristianismo, a prática apresenta uma conotação negativa. Conforme Hertz (1960, p. 46), “longe de destruir o corpo, o fogo transforma o corpo”, por permitir uma rápida entrada para outra existência em uma nova forma. Esse ritual é o mais utilizados nos países orientais, principalmente, nos locais onde se segue o budismo e o hinduísmo, já que a prática é considerada sagrada para essas religiões que considera o fogo uma forma de purificar e libertar a alma.

⁴ É um rito funerário com múltiplos propósitos, que usam a natureza transformadora do fogo, suas reações e métodos mais famosos, para garantir que o corpo humano conduza uma passagem com segurança ao mundo dos mortos. A palavra “cremar” deriva do latim *cremare* que significa “queimar”, essa prática constitui um importante processo de transformação, que se produz pela combinação da força humana com o fogo, o meio ambiente, o corpo, o acompanhamento material e simbólico.

No fim da Idade Média, a morte ganha uma atitude dolorosa e dramática, o que antes era permitido, passa a ser recusado, a exemplo da maneira como o enfermo era tratado – era normal o paciente saber da sua doença e do seu estado físico real, agora já não o é mais. Por causa do medo de morrer e por não saber como lidar ou de encarar a morte com a naturalidade de antigamente, os moribundos começaram a ser poupados de seu estado de saúde.

A fim de preservar o enfermo a respeito das devidas perturbações e preocupações, mesmo que o paciente estivesse em estado terminal, ele tinha que fingir estar contente, para posteriormente mascarar a morte. Outro fato, é que o local de morte do moribundo deixava de ser frequentado pelos amigos e familiares, uma vez que a casa era substituída pelos hospitais, tornando-se apenas uma morte técnica e solitária. O indivíduo não poderia mais aparentar sofrimento e tristeza diante da sociedade, mas sim, estar feliz.

Em “A morte do outro”, a partir do século XVIII, há uma necessidade de exaltação da morte, passando a ser desejada, pois é considerada sublime. Os cemitérios deixaram de ser um lugar que representava medo e que proliferavam doenças, para tornar-se um lugar bonito, promotor de paz e para onde os vivos iriam com o objetivo de celebrar a memória de seus entes queridos que já partiram. A visita ao campo-santo passou a ser um hábito normal. Os indivíduos não mais associavam o ambiente ao corpo inerte e decomposto, mas à imagem do sujeito de quando estava vivo.

Em relação aos ritos funerários, já era permitido à participação de toda a família, inclusive das mulheres que antes não podiam frequentá-los. Contudo, não era mais admitido fazer demonstrações excessivas de dor e sofrimento. O luto deveria ser vivenciado com seriedade, pois a vida social não devia ser interrompida com uma morte. Por isso, os indivíduos tinham que enterrar seus familiares em silêncio e voltar imediatamente a agir como se a vida continuasse, como era antes da perda de um ente da família ou alguém muito importante.

Por fim, no século XX, a morte deixou de ser um fato do cotidiano, familiar, chorada publicamente para ser mais institucional, sobretudo, em hospitais, recebendo, de acordo com Ariès, a concepção de “morte interdita”. Não se deve mais falar sobre ela porque o assunto causa angústia e medo. Evidencia-se, assim, uma cultura de negação da morte e, neste sentido, ela está associada à existência, o ser torna-se reduzido ao nada. Isso leva o sujeito a rejeitar a ideia da sua própria morte, buscando refúgio na eternidade da alma e em outros mitos religiosos.

A Idade Moderna marcou uma nova onda de pensamento em relação à morte, na medida em que as pessoas foram obrigadas a não falar mais sobre o assunto. É no século XX, portanto, que o pavor da morte começa a invadir no meio da sociedade e, sobre isso, Morin (1988), menciona que esse mesmo medo impulsiona o homem a arriscar-se a vencê-lo. Mas a fuga a esse assunto revela o desencadeamento constante do mecanismo de defesa para a identificação, uma vez que o afastamento da morte é causado através da impossibilidade, de conceber a própria morte e o fim da vida como causa natural, sendo apenas reconhecida como uma ação de um terceiro praticada contra si. De acordo com Kübler-Ross (1996) a morte, fisicamente, só atinge o outro e os outros.

Quando retrocedemos no tempo e estudamos culturas e povos antigos, temos a impressão de que o homem sempre abominou a morte e, provavelmente, sempre a repelirá. Do ponto de vista psiquiátrico, isto é bastante compreensível e talvez se explique melhor pela noção básica de que, **em nosso inconsciente, a morte nunca é possível quando se trata de nós mesmos.** É inconcebível para o inconsciente imaginar um fim real para nossa vida na terra e, se a vida tiver um fim, este será sempre atribuído a uma intervenção maligna fora de nosso alcance. Explicando melhor, em nosso inconsciente só podemos ser mortos; é inconcebível morrer de causa natural ou de idade avançada. Portanto, a morte em si está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho, a algo que em si clama por recompensa ou castigo. (KLIBER-ROSS, 1996, p. 14, grifos nosso)

A sociedade contemporânea tem tentado evitar ao máximo a aproximação e o debate sobre o tema da morte, como se essa fuga pudesse aliviar a dor e o sofrimento causados perante o falecimento de alguém. No entanto, nenhum ser humano está livre do medo da morte, e todos os medos que temos estão, de alguma forma, relacionados a este. Se pararmos um pouco para refletir, daremos conta de que quanto mais avançamos na ciência, mais aparenta que estamos em busca de evitar a realidade da morte. Talvez, por essa razão, o homem seja esse ser “bipartido”, como explica Kovács. Ser este que “ao mesmo tempo em que sabe de sua finitude de forma racional e consciente, vive toda a sua existência com a morte presente em seus sonhos e fantasias. Durante toda sua existência, o ser humano tenta driblar esse saber, essa consciência e age como imortal”. (KOVÁCS, 1992, p. 24)

Sendo assim, é possível compreender que os mortos permanecem membros da sociedade, que é uma família unida, composta pelos mortos, vivos e por aqueles que ainda não nasceram. Nesses casos, ocorre uma relação simbiótica, pois não há nenhuma perturbação por ocasião da morte do ser anônimo que era insubstituível. Apesar de o homem possuir a consciência de que sua existência acontece dentro de um ciclo, que se estende entre o

nascimento e a morte, o morrer, frequentemente, não é encarado como um processo natural e está rodeado de mistérios e receios.

De modo geral, o morto é muito importante, não só porque é um elo entre os homens e a sua existência, mas também porque é um símbolo de aprendizagem para os vivos. O morto deixa uma lição, uma herança cultural aos seus descendentes. Para os africanos, a morte é considerada como algo surreal, pois a cultura tende a conceber a vida e, com a morte, a energia vital é dissipada. Para que isso não aconteça, é necessário energizar aquele que morre, realizar um ritual para preservar a energia vital mesmo após a morte.

O ritual é uma obrigação cultural em relação à lembrança, mantendo os corpos e as palavras na mesma postura. Nesse sentido, o tema morte requer uma análise pormenorizada de seu enfoque para além da morte biológica. É válido ressaltar que a temática da morte sofreu inúmeras modificações ao longo dos séculos. No próximo tópico, esclarecemos com mais propriedade o que acontece na cultura africana em relação a representação da morte, de modo mais específico, na tradição Moçambicana.

1.2 Abordagem da morte nas tradições Moçambicanas

Moçambique é uma nação que possui uma das mais complexas e amplas diversidades culturais na África, tendo em vista a mestiçagem que se deu entre os povos *bantu*⁵ árabes, portugueses, indianos, chineses e outros europeus (NOA, 2018). É importante ressaltar que a questão da morte e dos rituais fúnebres realizados por esses povos e, principalmente, pelos chamados *Bantu* (nativos da África e, em particular de Moçambique), deve ser discutida levando em consideração as diferenças étnico-culturais e, sobretudo, religiosas.

Noa (2018, p. 122) defende que na sociedade moçambicana, as pessoas voluntária e involuntariamente receberam influências variadas, as quais se transformaram em manifestações culturais com “contornos desafiadores e desconcertantes”. Nesse contexto plural, a compreensão acerca da morte apresenta-se diferenciada e diversificada.

⁵ Povos, cujo nome significa *ser* (seres humanos da mesma tribo), começaram a povoar a África no século IV; constituem um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsariana que engloba cerca de 350 a 400 subgrupos étnicos diferentes. Entre eles a onipresença dos antepassados é total. Defendem que há dois tipos de espírito: o *xi'kwembu* (espírito dos antepassados) e *swikwembu* (espírito que fazem o mal).

Munanga (2007) afirma que “o africano vive em familiaridade com a morte, e a morte é apenas um momento do ciclo vital que não prejudica a continuidade da vida” (MUNANGA, 2007, p. 10). Para a cultura tradicional africana, a morte, assim como a vida, é um dos elementos constituintes para o amadurecimento dos indivíduos, no entanto, ela varia em função do tempo e do espaço. De acordo com Secco (2012), ainda que exista uma variedade de concepção acerca da morte no contexto africano, a compreensão de renascimento é incontestável, uma vez que

[...] não existe céu, nem inferno; a morte é encarada como renascimento e não como expiação; a travessia não é linear, uma vez que a viagem não é para outro mundo e, sim, para uma outra dimensão do universo cósmico; o tempo africano é labiríntico, espiralado; os mortos e os vivos interagem, tendo em vista a crença no eterno retorno; os antepassados são cultuados, em geral, com oferendas e rituais, com máscaras, cuja função é pôr em contacto vivos e mortos. (SECCO, 2012, p. 1)

A religião é um dos caminhos para a compreensão da experiência de renascimento. Por esse viés, há dois componentes fundamentais que constituem a crença religiosa: Deus e os espíritos dos antepassados. No tocante à compreensão da divindade, a religião tradicional africana segue um princípio monoteísta, a existência de um Deus, sendo este reconhecido por diversos nomes e com os mais variados atributos. Um dos nomes mais conhecidos se, sobressai o de *Muvangi*, que significa “aquele que dá origem, aquele que produz ou que faz” (LANGA, 1992, p. 12). Os povos Bantus, por exemplo, respeitam e creem no “Deus Supremo, mas não o cultuam e só se dirigem a Ele em casos de extremo desespero” (REGO, 1960, cf. LOPES, 2011, p, 150). Segundo o autor, uma das formas desses povos manifestarem uma atitude de devoção é cultuando os mortos, mais precisamente, os espíritos dos ancestrais.

Os espíritos, por sua vez, são as almas dos indivíduos que viveram em uma época remota e tiveram uma existência histórica, por isso, eles podem ser também considerados como os antepassados, uma vez que o termo é usado metafisicamente para se referir à consciência ou personalidade de um determinado ser. A interação entre antepassados e vivos é, normalmente, mediada pela magia, estabelecendo assim, uma relação de dependência entre o ser vivo e o morto, uma vez que os mortos zelam pelos vivos e os vivos requerem bens para eles. A esse respeito, Lopes (2011) afirma que

Para o africano em geral e para o Banto em particular o ancestral é importante porque deixa uma herança espiritual sobre a Terra, tendo contribuído para a evolução da comunidade ao longo de sua existência, e por isso é venerado. Ele atesta o poder do indivíduo e é tomado como exemplo não apenas para que suas ações sejam imitadas mas para que cada um de seus descendentes assumam com igual consciência suas

responsabilidades. Por força de sua herança espiritual, o ancestral assegura tanto a estabilidade e a solidariedade do grupo quanto sua coesão no espaço. (LOPES, 2011, p. 152)

Entretanto, além de ser único e onipotente, o que distingue Deus dos outros espíritos é o fato de não existir nenhuma imagem representativa da sua estrutura física, pois Ele não se assemelha aos seres humanos, ainda que se envolva na vida destes. Não há nenhum sinal ou evidências que comprovem a sua forma material, sendo, portanto, transcendente e imanente. Ao passo que o culto ancestral segue um ritual mítico, real e familiar e “tem uma repercussão inestimável na estatuária e na escultura da tradição negro-africana como um todo (e da arte banta em especial), distinguindo-a da arte europeia, por exemplo”. (LOPES, 2011, P. 152).

A morte é, portanto, ponto pacífico, necessário para manifestar a crença de que a pessoa depois que atingiu (ou não) suas metas em vida, quando morto pode se fazer onipresente de alguma forma no outro. Essa manifestação se dá através da “possessão”, quando o antepassado envia uma mensagem para outro ser (a voz é própria do indivíduo, mas o tipo de conexão que este espírito determina com os outros seres é a relação que era constituída quando este indivíduo estava vivo), por meio de forças maiores, que são os chamados *zulos* e *ndjaus*.

Entre os *bantú* a onipresença dos antepassados é total. Eles não só continuam a fazer parte da comunidade dos vivos, como asseguram a sua importância. Os mortos ao passarem pela agonia individual da morte adquiriram um conhecimento mais profundo do mistério e do processo de participação vital do universo. O antepassado é importante porque deixa uma herança espiritual sobre o mundo visível, tendo contribuído para a evolução da comunidade ao longo da sua existência e, por isso, é venerado. (MALANDRINO, 2010, p. 44)

Além das divindades sobrenaturais, há outros espíritos, ou poderes místicos, reconhecidos pela capacidade de ajudar ou de prejudicar os seres humanos. Dessa forma, é possível considerar que a presença dos falecidos (antepassados) na vida daqueles que estão vivos é constante, seja a fim de proporcionar o bem e garantir a boa ventura, como também, para causar o mal.

Os grupos de tradição *bantú* entendem que é natural que as coisas sejam boas, por isso, todos os acontecimentos que fogem da previsibilidade, normalmente, são atribuídos à ação dos espíritos maus, que obedecem a um plano espiritual hierarquizado. Nesse processo de hierarquização, é válido destacar que os espíritos dos ancestrais estão abaixo de Deus, apesar de serem tratados com reverência e temor.

Diante disso, acredita-se que a divindade e os antepassados tenham poderes para recompensar os seres humanos (com uma boa morte) ou de castigá-los (com a má sorte, as doenças e até a má morte). Sendo assim, o bem e o mal podem coexistir em uma mesma entidade sobrenatural, dependendo da forma como este ser atua em cada família. Portanto, um espírito pode ser um bom protetor dentro de uma dada família, mas também pode ser alguém ruim para família de outrem.

No que tange aos rituais funerários, é válido salientar que os ritos de passagem se diferem em função das tribos, dos tipos ou das razões da morte. Geralmente, quando um idoso morre, por questão de idade ou doença, os ritos são praticamente indispensáveis, pois essa morte é considerada como boa, tendo em vista que o ancião viveu bem mais que o tempo habitual. Do contrário, são apontadas como uma morte ruim, a situação adversa, conforme destaca Martinez (2008), quando o indivíduo morre distante de sua casa, ou quando é devorado por um animal selvagem e ainda “na morte de um bebê ou de um indivíduo desconhecido na aldeia, como também por suicídio, ou na morte de uma mulher grávida e na morte de um leproso” (LANGA, 1944, p. 172-175). Esses rituais são simplificados, pois são considerados como anormais, isto é, uma má morte.

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

Durante o ritual fúnebre e no período de luto, as famílias se encontram para partilharem não só as tristezas, mas, sobretudo, as alegrias. Uma característica importante dessa cultura é o fato de que além de ser um momento de festejo, este é, também, um momento em que os vivos e os mortos reativam o seu relacionamento. Sendo, portanto, a morte uma fonte de inspiração e uma lição de vida.

Em uma perspectiva social, a história de Moçambique é permeada de acontecimentos de natureza política, econômica e cultural que contribuem para se pensar em uma espécie de morte simbólica marcada pelas tensões entre tradição cultural e as mudanças provocadas pela modernidade, as quais contribuíram para a destruição de alguns elementos da organização

social primitiva da sociedade moçambicana. De acordo com Covane,

De um lado, a Guerra de Resistência contra a ocupação colonial, ao lado das políticas de evangelização, do islamismo e do cristianismo, a Guerra Civil, ao lado das epidemias, como a malária, o HIV/SIDA e, por outro, o nível educacional das pessoas, a industrialização e a urbanização, a globalização são fatores que inegavelmente modificaram e continuam a modificar a estrutura social de Moçambique, mudando a vida cultural do país. (COVANE, 2014, p. 24)

Dessa forma, é possível compreender que inúmeros fatores e concepções de morte tidas há décadas atrás, além da simplificação dada aos rituais de passagens, o tempo de luto de cada indivíduo tornou-se diferente ao longo do tempo, uma vez que os parentes teriam que se acostumar com a ideia da partida do outro, apesar de não aceitarem e nem estarem preparados para que a mesma acontecesse.

Após as celebrações ritualísticas em torno do sepultamento de alguém, eram feitos alguns rituais como a oferta de alimentos, “culminância”, para todos aqueles que frequentavam o cortejo fúnebre, além de fazerem oferendas aos espíritos. Segundo Covane (2014), em Moçambique, quando alguém morre, tem-se uma passagem corpórea para outra dimensão existencial, de modo a possibilitar o espírito continuar em contato com os vivos, protegendo-os contra todos os tipos de infortúnios.

Dessa forma, é possível compreender que a abordagem da morte na cultura africana, em alguns aspectos se diferencia das realizadas nas religiões ocidentais, ainda assim, não deixa de ser um tema delicado, arraigado de mistérios e muitas simbologias, que são indispensáveis e marcante na vida dos povos como um todo.

Para Caitlin Doughty (2019), pouco importa que nome as cerimônias de despedidas tenham, desde que elas sejam carregadas de significados e sirvam de ponto de partida para mais lutos saudáveis. Vale salientar que priorizamos aqui, a cultura Moçambicana, considerando que o escritor das obras em análise, Mia Couto, apresenta em suas narrativas elementos que remetem aos aspectos sociais, mas principalmente, à sua cultura, para contar histórias de seu povo. Dentre esses elementos, a cultura da morte é um deles, conforme discutiremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II – INCURSÕES DA MORTE EM CONTOS DE MIA COUTO

As narrativas de Mia Couto são compostas pelas mais variadas categorias temáticas, tais como: tempo, sonho, pobreza, guerra, submissão da mulher, maternidade, natureza, animais, violência, amizade, amor, saudade, solidão, seca, religião, sexualidade, traição, casamento e o binarismo existencial entre a vida e a morte. Para a nossa pesquisa, elegemos como temática central a *morte*, a fim de analisarmos e refletirmos sobre as diferentes formas que o autor tem abordado e representado esse tema em suas obras e, principalmente, nos contos selecionados para esse estudo, que são “O Rio das Quatro luzes” da obra *O Fio das Missangas* (2009), “O fazedor de Luzes” de *Na berma de nenhuma estrada e outros contos* (2016) e o “Cego Estrelinho” do livro *Estórias Abensonhadas* (2012).

O tratamento da morte na literatura de Mia Couto, além de retomar as crenças e os rituais das comunidades africanas, também, remete ao contexto social africano, permitindo uma reflexão em torno do destino dos vivos em função da vontade dos antepassados. Nesse aspecto, pode-se inferir que, de um modo geral, a escrita coutiana problematiza a construção da identidade moçambicana, notadamente o exame do passado do sujeito moçambicano, massacrado pelo colonialismo, e o seu impulso de autoafirmação num contexto social alterado em que a tradição, necessariamente, participa do mesmo espaço da e na modernidade, permitindo de tal modo partilhar de experiências entre vivos, mortos e espíritos. Já em seu primeiro romance, *Terra Sonâmbula* (1992), é possível verificar essa ambientação.

Em síntese, a obra acima citada enfatiza os transtornos de um país dominado pela guerra, tendo como pano de fundo a viagem do velho Tuahir e do menino Muidinga, após este período, pelos escombros que estavam postos na estrada na qual caminhavam. Dividida em 11 (onze) capítulos, o livro traz a temática da morte como marca central desde o primeiro capítulo, “A Estrada Morta”, até o décimo, “A Doença do Pântano”. Além de retratar de forma clara e objetiva o campo da morte vivenciado pelo menino e o avô.

No fragmento da narrativa “Fecho os olhos e só vejo mortos, vejo a morte dos vivos, a morte dos mortos” (COUTO, 1992, p.15), enfatiza o quanto a presença dos mortos entre os vivos é marcante e inevitável. Nesta obra, a morte também é dada através da figura de um rio, como acontece em um dos contos que analisaremos nesta pesquisa: “A gente vai chegando à morte como um rio desencorpa no mar: uma parte está nascendo e, simultânea, a outra já se assombra no sem-fim” (COUTO, 1992, p. 49).

A temática também é contemplada em outros livros do autor, a exemplo de: *A varanda do frangipani* (2007), quando narra a história de Ermelindo que havia falecido às vésperas da Independência de Moçambique, tornando-se um “xipoco” uma espécie de espírito vagante por não ter tido um sepultamento digno; em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2003), ao relatar a história de Mariano que volta para cidade natal devido ao falecimento do seu avô. E enquanto aguardava pela cerimônia, passa a ter visões estranhas e visitas de pessoas nos seus sonhos, partindo assim, em busca de suas origens para compreender os elementos que compunham a sua essência enquanto africano; na obra infantil *O beijo da palavrinha*, em que Maria Poeirinha morre (simbolicamente) ao contornar com o dedo a palavra Mar; em *Mar me quer*, Zeca Perpétuo prometeu ao pai quando ele morreu que voltaria ao mar todos os dias para cuidar da amada do genitor, supostamente morta. O livro termina com a morte de Zeca e a revelação de que Luarmanda era essa amante; Em *Vozes anoitecidas*, no conto “A viúva das distâncias” – “a morte, único jardim à volta da casa, cercava o desespero da viúva”. (COUTO, 2013, p.138).

Percebemos que o destaque dado à morte nas mais variadas obras de Mia Couto sugere a importância dos mortos e de seus antepassados para a cultura Moçambicana, o que não impede que a realidade se configure sem a presença dos rituais e das tradições praticadas pelos seus povos, como acontece no momento do sepultamento, quando a alma do morto é conduzida, ritualmente, para o “mundo de lá”, através do funeral. Conforme Doughty (2019) o funeral é um evento de cura e parte de sua força vem da presença da família e dos amigos “O funeral e os seus símbolos assumem o papel das palavras que não saem, dos sentimentos que não conseguimos traduzir. O significado social é talvez um dos principais motivos para se realizar um funeral”. (DOUGHTY, 2019, p. 15)

Entre os ocidentais, o ciclo vital de um ser humano é composto por quatro etapas (nascer, crescer, reproduzir e morrer). Para a cultura africana a morte não faz parte apenas desse processo, mas também constitui uma crença de transformação sobrenatural por meio da mudança de um ciclo, que pode dar início a outro, em uma dimensão que não a nossa. Conforme defende Munanga (2007, p. 10-11), “[...] para os africanos, a morte não é uma ruptura, é uma mudança de vida, uma passagem para outro ciclo de vida”. Nesta perspectiva, a morte é recebida pelos povos africanos com cânticos de júbilo, pois o morto não se torna um fardo pesado (manifesto através de um estado de tristeza profunda), como deveria ser experimentado pelos

que ficaram vivos, mas é refletida e até mesmo compreendida como um acontecimento natural da vida, uma vez que, nessa cultura, morte e vida caminham sempre juntas, lado a lado.

O autor destaca ainda que muitos indivíduos preparam de antemão os seus próprios funerais, guardando dinheiro para que um devido ritual seja executado, a fim de que sejam realizadas festas ruidosas que reúnem pessoas de todas as idades num ambiente de excitação sustentado pelas danças, cantos, ritmos de tambores, comidas e libações. Dessa forma, é perceptível que no continente africano, eles também consideram os indivíduos que já partiram dessa vida para outro lugar, mas que ainda permanecem por perto, seja para abençoar ou para amaldiçoar os que estão vivos.

Para essa pesquisa, elegemos as representações simbólicas que apontam para uma morte subjetiva do sujeito, causada por vários sintomas como a falta de anseios, de esperança e de amor pela própria vida, como encontramos nos contos das referidas obras: *Estórias Abensonhadas* (1994); *Na berma de nenhuma estrada e outros contos* (2001) e *O Fio das Missangas* (2003).

O primeiro livro, *Estórias Abensonhadas*, lançado em 1994, é constituído por 27 (vinte sete) contos que remetem, sobretudo, à vida dos personagens (ou de algum ente querido próximo) e às suas devidas mortes. Em cada um dos contos, a morte é representada de diversos modos, a exemplo de um pássaro esvoando no céu, que é verificado no conto “O Cego Estrelinho” (uma das narrativas selecionada para nossa análise). Em “Na água do tempo”, outro conto que também compõe a obra, a morte é retratada pela presença de uma “força” que cercava o rio em que o personagem principal visitava com o seu avô (na infância), mas agora, com o seu próprio filho, como descreve nas últimas palavras da obra, uma vez que o menino não poderia ser o último a visitar aquela margem que o avô apresentava para ele, quando ele era criança “*O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem*” (COUTO, 2012, p. 7).

No segundo livro, *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*, publicado em 2001, a morte não é caracterizada como algo ruim, mas, sim, um acontecimento previsto e universal, como podemos perceber no primeiro conto, “O menino no sapatinho”, quando a mãe perde o filho por ter nascido muito fraquinho. Ela não culpa a Deus por levá-lo, mas compreende “Que ele tinha sido levado por Jesus, rumo aos céus, onde há um mundo apto para crianças. Descida

em seus joelhos, agradeceu a bondade divina” (COUTO, 2012, p. 7). Percebe-se que, neste conto, a noção da morte segue uma tradição cristã, fruto do processo de colonização.

A terceira obra, por sua vez, *O fio das missangas*, lançada em 2003, é composta por 29 contos, que descreve sobre as vivências e a dura realidade enfrentada pelas personagens da narrativa. O escritor utiliza-se das suas peculiaridades para narrar e criar singelos pedaços da vida, dando voz e tessitura a almas condenadas à não-existência e ao esquecimento – minorias desprivilegiadas. A temática em estudo se destaca por ser vista como uma forma de “se libertar” como podemos notar no conto “O cesto”, em que a mulher espera ansiosamente pela morte do moribundo, pois viveu a vida inteira para cuidar dele; sua morte então foi o seu grito de liberdade, inicialmente, “Eu estava tão preparada, aquilo já tanto acontecera, que nem procurei amparo. Depois de tanta espera, eu já queria que sucedesse. Mais ainda depois de descobrir no espelho essa luz que, toda a vida, se sepultara em mim” (COUTO, 2009, p. 10).

Do mesmo modo acontece em “Saia amarrotada”, no primeiro trecho da narrativa que diz: “O estar morto é uma mentira. O morto apenas não sabe parecer vivo. Quando eu morrer, quero ficar morta. (Confissão da mulher incendiada)” (COUTO, 2009, p. 13). É possível compreender que a protagonista do conto tinha o desejo pela morte desde as primeiras linhas do texto, pois havia sido impedida de desfrutar da vida da forma que ela queria. Seu desejo em ter e usar uma saia amarrotada só é realizado quando ela se suicida, e faz isso com muito gozo: “Lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamas” (COUTO, 2009, p. 14).

Diante disso, podemos perceber a delicadeza que Mia Couto tem ao apresentar em suas obras (romance, crônicas, poemas), a riqueza ritualística acerca da temática em destaque. Essa pesquisa se interessa, especialmente, pelas representações simbólicas da morte que envolve a relação entre vivos e os mortos, além dos rituais de passagem vivenciados pelo povo moçambicano com vistas a preservar uma cultura. De certo modo, para diversas culturas tradicionais, a morte não põe um termo definitivo à vida, porque ela não é mais do que outra modalidade da existência humana. A seguir, apresentaremos a análise dos contos destinados a este estudo.

2.1 A morte como celebração da vida em “O Rio das Quatro Luzes”

No conto “O Rio das quatro luzes” (vide – anexo 1), do livro *O fio das missangas* (2009), o protagonista, cujo nome não é identificado no texto, mas denominado pelo narrador como “o menino”, é um miúdo solitário e triste que foi desprovido de viver a infância e, por isso, sentia o desejo de morrer ao observar um cortejo fúnebre que passava em sua porta “– Mãe: eu também quero ir em uma caixa daquelas” (COUTO, 2009, p. 111).

Para a criança, a morte não só significava benevolência, mas era uma possibilidade de legitimar sua existência ou ainda uma espécie de proteção, que tivesse o mínimo de consideração possível ao que para ele, aparentemente, era importante: ser notado. É interessante destacarmos que a criança não ansiava tão somente a morte, mas admirava aquelas pessoas que estavam chorando pelo falecido: “Ainda olhou o desfile com inveja. Ter alguém assim que chore por nós, quanto vale uma tristeza dessas?” (COUTO, 2009, p.111).

Percebemos que, no desejo do infante, há indícios da importância do cortejo fúnebre e do falecimento dentro da tradição cultural africana, uma vez que, em conformidade com Soares (2007, p, 356): “Mortos, os indivíduos ganham importância, poder, influência e sabedoria para guiarem e ensinarem os que continuam no mundo dos vivos. São, assim, capazes de proporcionar o bem estar, a unidade e a paz da comunidade.”

No fragmento a seguir, podemos identificar que o menino é repreendido pela mãe quando fala que desejava ir naquele caixão como aquele morto, contudo, ela não tinha noção do que as palavras proferidas por ele realmente queriam dizer:

[...] O menino sentiu esse arrepio, como descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço em repreensão.
 – Não fale nunca mais isso.
 Um esticão enfatizava cada palavra.
 – Porquê, mãe? **Eu só queria ir a enterrar como aquele falecido.** (COUTO, 2009, p.111, grifo nosso)

No decorrer da narrativa, compreendemos que o desejo pela morte, por parte do miúdo, é causado, principalmente, pela ausência de diálogos e afetos entre o menino e os seus pais, talvez porque ele sentia a falta de alguém que lhe olhasse nos olhos, que lhe desse atenção ou que apenas brincasse com ele e o deixasse gozar do seu tempo de infância.

A falta de diálogo era tão marcante que, no dia em que o pai toma a iniciativa de chamá-lo ao quarto para conversar, o menino fica surpreso. Na verdade, o que o pai desejava era chamar atenção para o fato que havia acontecido quando o cortejo fúnebre passava em sua porta (na rua): “À noite, o pai foi visitá-lo na penumbra do quarto. O menino suspeitou: nunca o pai

lhe diria um pensamento. O homem avançou uma tosse solene, anunciando a seriedade do assunto” (COUTO, 2009, p. 111).

De certo modo, as crianças, bem como os adultos, são carentes de atenção, independente do que elas estejam fazendo, precisam que os pais as acompanhem ou deem o mínimo de crédito possível para que elas se sintam amadas, pois “[...] o que a criança precisa é de um espaço construído e recriado a partir da relação, do diálogo com as formas e intensidades humanas, e nelas inspirado” (BOADA, 1994, p. 50).

No entanto, é possível perceber que os pais da criança evitavam falar no assunto e, certamente, não pensavam que ao “proteger a criança”, eles dificultariam ainda mais o entendimento sobre o ciclo da vida. Na maioria das vezes, os adultos mentem para a criança por acreditar que a está protegendo do sofrimento ou ainda por pensar que a criança seja incapaz de compreender uma explicação verbal sobre o que está ocorrendo. Outro fato que nos impacta enquanto leitores é a percepção de que o menino não encontrava sentido em ser criança, tudo que ele mais queria era envelhecer, para assim ter uma forma de apressar a sua partida, e assim, experimentar a liberdade da morte.

Diante desse cenário de desencontro, alguns adultos não conseguem captar as angústias da criança que podem se manifestar por meio de sintomas ou dificuldades de conduta. A partir do fragmento abaixo, podemos constatar que o menino estava num estágio avançado de enclausuramento dos afetos, dos sentidos, do gosto pela vida, da falta de querer viver:

– Eu não quero mais ser criança.

– Como assim?

– Quero envelhecer rápido, pai. Ficar mais velho que o senhor.

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Por que nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. (COUTO, 2009, p. 112, grifo nosso)

Percebe-se que as perspectivas de alegria de ambos eram diferentes: pois o pai gostava de viver, mas não sabia como fazer para que o seu filho tivesse gosto pela vida também. Ele compreendia que por mais dura que a vida fosse viver era uma dádiva de Deus: “– Meu filho, você tem que gostar de viver, Deus nos deu esse milagre. Faça de conta que é uma prenda, a vida” (COUTO, 2009, p.112). Para Aberastury (1984), falar sobre a morte não é criar a dor e nem a aumentar, mas, pelo contrário, a verdade alivia a criança e ajuda a elaborar a perda.

É no momento de reflexões sobre a dificuldade que a criança passava ao ter a perda do direito de viver a infância e os seus sonhos, que surge outro personagem muito importante para a narrativa, o avô. O menino tinha um grande apreço pelo ancião e seria capaz de ouvi-lo com paciência, afinal, ele era mais experiente, e a criança poderia compartilhar de seus pensamentos para ele, sem ser repreendido ou constrangido.

Segundo Abramovich (1999), é fundamental discutir a morte com a criança, de modo verdadeiro, honesto e aberto, explicando como isso acontece e como poderia não acontecer. Pois compreender a morte como um fechamento natural de um ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda, é necessário.

No trecho a seguir, conseguimos identificar que o desejo do menino era permanente, o anseio pela morte não nascia apenas ao observar o corpo do morto sendo velado, mas da necessidade que o miúdo tinha em cessar algo que ele estava enfrentando. Conforme é ressaltado pela cultura africana, uma vez que morrer com idade avançada e ter um funeral digno (com festividade e celebração) são expressões de uma boa morte.

Avô, o que é preciso para se ser morto?
 – *Necessita ficar nu como um búzio.*,
 – Mas eu tanta vez estou nuzinho.
 – *Tem que ser leve como a lua.*
 – Mas eu já sou levinho como a ave penugenta.
 – *Precisa mais: precisa ficar escuro na escuridão.*
 – Mas eu sou tinto e retinto. Pretinho como sou, até de noite me indistinto do pirilampo avariado. (COUTO, 2009, p. 112, grifos nosso)

A engenhosidade do avô para com o menino é um dos fatos que valem ser destacados nesta análise, visto que o personagem consegue romper com as nossas expectativas ao dar soluções excepcionais para todas as perguntas que a criança fazia. De modo que, com todos os embaraços, o menino ainda tinha esperança de morrer através da morte do seu antecessor.

De acordo com Nunes, Carraro, Jou e Sperb (1998), quem lida com crianças deveria ter a preocupação de como falar da morte para elas, uma vez que o adulto, tenta afastá-la magicamente da discussão a respeito desta, para minimizar o significado que a morte pode ter como força ativa no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Apesar de não sabermos a faixa etária do menino, compreendemos que ele não tinha ideia do que a morte poderia significar de fato.

Para Kastenbaum e Aisenberg (1983), há muitos modos pelos quais a mente, nos primeiros anos de vida, entra em contato com a morte. Os autores afirmam que crianças muito

pequenas já podem ficar impressionadas ao se verem expostas à morte. Embora seja possível que elas não possuam condições cognitivas para entender o significado delas, as percepções relativas à morte podem produzir forte e duradouro impacto sobre elas.

Dessa forma, o ancião, muito sábio, propõe um acordo à criança (que concorda sem pensar duas vezes); finalmente, o menino conseguia enxergar o seu desejo de partir: “Então o avô lhe propôs o negócio. As leis do tempo fariam prever que ele fosse retirado primeiro da vida. Pois ele falaria com Deus e requereria mui respeitosamente que se procedesse a uma troca: o miúdo falecesse no lugar do avô” (COUTO, 2009, p. 112-113). Tal fato, no conto em análise, é perceptível na satisfação de felicidade do miúdo com a proposta de troca que todos os dias fazia questão de ir visitar o avô: “Desejava saber se o velho não estaria atacado de doença, falho no respirar, coração gaguejado. Mas o avô continuava direito e são” (COUTO, 2009, p. 113).

Sendo assim, o menino apresentava-se cada dia mais ansioso, pois não estava preocupado em se deparar com o velhinho debilitado, mas sim, de encontrá-lo em estado imóvel, para assim poder realizar a troca das mortes (ele com o avô). Por isso, sempre o questionava: “– Tem rezado a Deus, avô? Tem-lhe pedido consoante o combinado?” (COUTO, 2009, p. 113). O menino tinha pressa, de fato, em aproximar a sua morte, mas o seu avô, sempre brincalhão, confirmava a solicitação: “Que sim, tinha endereçado os ajustados requerimentos. A troca das mortes, o negócio dos finais. Esperava deferimento, ensinado pela paciência” (COUTO, 2009, p. 113).

Bowlby (1989) reforça que um traço do comportamento de apego é a intensidade da emoção que o acompanha. Diferente da atitude do pai e da mãe (que repreendiam o menino sempre que ele fazia referência à morte), o avô agia com sabedoria, assumindo a posição de guardião da tradição cultural. Para interagir com a criança, o ancião conduzia o menino, sem que ele percebesse, pelo caminho da vida, da infância e da reflexão: “E lhe contou os lugares secretos de sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância” (COUTO, 2009, p. 113).

Dessa maneira, conseguimos compreender que o menino começou a apreciar a infância na medida em que brincava com o avô. Era na companhia do ancião que “[...] o moço se criava, convertido em menino” (COUTO, 2009, p. 113). O velhinho conduzia a criança a pensar no quão boa era a vida, ser jovem e ter tempo para desfrutar dela. É ainda quem orienta os pais do menino a serem mais compassivos e compreensivos com a criança, pois para ele:

“[...] criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecerem ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo” (COUTO, 2009, p. 113-114).

O avô, ao possibilitar o menino vivenciar a infância, ensina que a morte (assunto de desejo do neto) convive entre dois mundos: o dos vivos e o dos mortos, razão pela qual, possivelmente, o ancião sugere a troca das mortes.

A partir desse delineamento, percebemos que o avô estava preocupado com a criação que o seu filho e nora estavam dando ao menino, afinal, o maior ensinamento que um pai poderia passar para um filho era a dádiva da vida, tendo como referencial os elementos da cultura em que se vive. Cumprida a sua missão de ensinar, a morte se aproxima, serenamente, do avô, deixando os pais da criança completamente aflitos: “Se ergueu e, na soleira, rodou como se tivesse sido assaltado por pedaço de lembrança. Acorreram em aflição. O que se passava? O avô serenou: era apenas cansaço” (COUTO, 2009, p. 114).

O ancião compreendia que o momento de sua partida estava se aproximando, pois o seu cansaço era apenas o chamado de Deus, ainda que o casal não quisesse se afastar, eles tinham que deixá-lo ir: “Estou a ser chamado. Quem sabe, meus filhos, se esta é nossa última vez? O casal recusou despedir-se. Acompanharam o avô a casa e sentaram-no na cadeira da varanda. Era ali que ele queria repousar. Olhando o rio, lá embaixo” (COUTO, 2009, p. 114). Nesse momento, o avô está prestes a mudar para uma dimensão mais elevada, visto que na tradição africana,

A morte, neste caso, não é mais do que uma etapa obrigatória da ascensão do Homem, uma espécie de promoção social em que os indivíduos se aproximam progressivamente do Macro-Tempo, tornando-se os mais velhos. A sua idade, que é superior à dos seres humanos, obriga estes últimos a respeitá-los, da mesma forma que os mais novos têm de respeitar os mais velhos nas sociedades tradicionais. Relativamente aos espíritos, os homens são a geração mais nova e a etiqueta social exige que eles respeitem aqueles que se instalaram definitivamente no Macro-Tempo. (SOARES, 2007, p. 356)

É nesse instante, portanto, que a celebração da morte acontece, o velhinho não só entendia, como aceitava o momento de seu regresso, conforme podemos verificar no fragmento abaixo:

– Viram? *O rio já se virou.*

E sorriu. Estivesse confirmado o improvável vaticínio. O velho cedeu as pálpebras. Seu sono ficou sem peso. Antes, ainda murmurou no ouvido do seu filho:

– Diga a meu neto que eu menti. Nunca fiz pedido nenhum a nenhum Deus. Não houve precisão de mensagem. Longe, na residência do casal, *o menino sentiu reverter-se o caudal do tempo*. E os seus olhos intemporaram em duas pedrinhas. **No leito do rio se afundaram quatro luzências**. (COUTO, 2009, p. 114, grifo nosso)

No conto, a morte é representada através da inversão do rio, pois através desse sinal o ancião enxergava a sua partida. Segundo Goldberg (1933), a morte indica o aspecto perecível e destrutível da existência, mas, segundo a cultura, simboliza a libertação das penas e preocupações terrenas. Em vista disso, compreendemos que o avô estava aliviado e sabia que só a partir dali seu neto passaria a entender o verdadeiro e real sentido da vida. No último trecho da narrativa, “Da feição que fui fazendo, vos contei o motivo do nome deste rio que se abre na minha paisagem, frente à minha varanda. O rio das Quatro Luzes” (COUTO, 2009, p. 115), verificamos a reflexão final do autor para com a morte ao representá-la como a passagem de um rio, ou melhor, com a inversão desse rio para uma outra dimensão.

Para Gambini (2005), a morte pode ter duas faces: a voz serena da sabedoria ou o visgo do obstrutor que nos empurra para a beira do abismo, travando tanto a caminhada como própria vida. No conto, o menino que antes era travado por não compreender o sentido da vida, passou a valorizá-la a partir da sabedoria que foi transferida pelos ensinamentos do avô. Vale ressaltar que o menino, ao tornar-se criança, envelhece rápido demais e o avô em plena velhice, com emoção, retorna a infância. Mas, juntos (avô e neto), se fundem, transformando-se em luzes no leito do rio das quatro luzes.

2.2 A ambiguidade da vida e da morte em “O fazedor de Luzes”

Intitulado por “O fazedor de luzes” (vide – anexo 2), a narrativa analisada a seguir faz parte de um dos 38 contos que constituem a obra *Na berma de nenhuma estrada e outros contos* (2016), do escritor Moçambicano Mia Couto. Diferentemente do conto anterior, neste, a personagem principal da narrativa não ansiava e nem tampouco sonhava com a morte, mas, vivia cercada por esse acontecimento desde o seu nascimento, tendo, no entanto, um outro desejo: ter uma estrela.

A narrativa inicia em um *flashback* vivenciado pela protagonista cujo nome não é encontrado no texto, porém, se trata de uma menina (que, aparentemente, já tomara a forma de

mulher). Contemplando o céu, a miúda fazia menção ao pai, ao recordar dos momentos que viveu quando ele ainda estava vivo: “Estou deitada, baixo do céu estrelado, lembrando meu pai” (COUTO, 2016, p. 29). Seu genitor havia partido, mas se fazia presente em seus pensamentos, todas às vezes, que ela olhava para o céu e com emoção recordava o pedido que havia feito para ele.

Conforme a narrativa, é possível perceber que a menina não tinha um desejo comum como o de outras crianças de sua época: ter brinquedos, bonecas, um animal de estimação. NÃO! A personagem gostaria, de verdade, de possuir uma estrela. Mas, automaticamente, era interrompida pelo pai, que explicava: “—*Estrela, não: é muito custosa de criar.*” (COUTO, 2016, p. 29). Ainda que o genitor esclarecesse que não poderia realizar a sua vontade, a menina insistia, incessantemente, pois sabia que assim como negava, ele também se proclamava “fazedor de estrelas”.

Dessa forma, apesar de afirmar que era um criador de estrelas, o pai tinha muitas dívidas e, por isso, não tinha como dar uma delas para a filha, vejamos no trecho: “[...] *tive que entregar todas. Eram dívidas, paguei com estrelas.*” (COUTO, 2016, p. 29). É que no sentido real, o pai dela não criava estrelas alguma, mas fazia isto para que a menina pudesse entender que mesmo ele se autoproclamando um fazedor de estrelas, na vida ninguém pode ter tudo que deseja. Deve ainda se esforçar para alcançar o que é mais importante: viver.

O genitor desempenhava um papel protetor duplo: era pai e mãe da criança, e tentava conduzi-la da melhor forma possível para que ela pudesse entender que a vida não era tão fácil assim como pensava, era preciso se esforçar para compreendê-la e aproveitar o que ela tem a lhe oferecer.

— *Sou como o peixe, ninguém me viu transpirar.*
E me alertava: veja o musgo, que é o modo do muro ser planta. Quem o rega, quem o aduba? Nada, ninguém. **Há coisas que só paradas é que crescem.**
— *É, minha filha: aprenda com o mineral. Ninguém sabe tanto e tão antigo como a pedra.* (COUTO, 2016, p. 29-30, grifo nosso)

O fragmento acima é um dos trechos mais reflexivo do conto, pois o autor chama a atenção do leitor para o fato de que nem tudo que está em movimento, mas algumas coisas, ainda que paradas, evoluem, florescem. Desse modo, a vida, assim como a morte (e até mesmo a própria natureza), tem princípios, ritmos e ciclos diferentes. E ainda que queiramos acelerar os dias, meses e anos (porque a mente humana é programada para isso “correr contra o tempo”

na medida em que a idade vai avançando), muitos momentos da vida só acontecem de forma lenta e silenciosa.

A protagonista do conto sabia valorizar cada instante vivido, ela recordava com intensidade cada momento para que todos pudessem se eternizar em sua memória. No trecho seguinte, conseguimos identificar o carinho, atenção e cuidado que ela tinha para com o seu pai (fazendo de tudo para que a miúda gostasse e compreendesse a vida), embora acontecesse exatamente o contrário “Cuidava-me sozinha, órfã eu, viúvo ele. Ou seria ele o órfão, sofrendo do mesmo meu parentesco, o falecimento de minha mãe?” (COUTO, 2016, p. 30).

A partir desse momento, a morte se faz presente com mais intensidade, sobretudo, porque ganha uma dimensão que aproxima-se do realismo maravilhoso⁶, notadamente no que diz respeito a uma descrição do tempo cíclico em detrimento do linear:

Perguntas dessas são incorrigíveis: quem sabe é quem nunca responde. Na realidade, *meu nascimento foi um luto para meu pai: minha mãe trocou de existir em meu parto. Me embrulharam em capulana com os sangues todos misturados, o meu novinho em gota e o dela já em cascata para o abismo*. Esse sangue transmexido foi a causa, dizem, de meu pai nunca mais compridar olho em outra mulher. Em minha toda vida, eu conheci só aquela exclusiva mão dele, docemente áspera como a pedra. Aquele côncavo de sua mão era minha gruta, meu reconchego. E mais um agasalho: as estranhas falas com que ele me nevoava o adormecer. (COUTO, 2001, p. 30, grifos nossos)

A partir desse fragmento, é interessante destacar o elemento luto que, conforme afirma Freud (2010), só pode ser despertado se o objeto perdido encerrar em si uma espécie de série de traços de memória, sendo esse o ponto de ancoragem para a constituição subjetiva do sujeito. Logo, a perda ou morte de um dos genitores, é capaz de despertar o luto (o processo de adaptação da perda de um objeto ou de uma pessoa amada), no entanto, quando se trata de uma criança que não teve tanto contato, ou melhor, poucas memórias que lhe possibilite recordar o indivíduo, geralmente, esse luto não será vivenciado.

Em conformidade com Chiampi (1980) o realismo maravilhoso é caracterizado por se referir a “realidade maravilhosa”, “unidade cultural integrada no sistema ideológico do americanismo” e “através do uso de expressões semiculturais e não contraditórias desse

⁶ É uma modalidade representativa existente em todas as épocas históricas e a sua teorização surge pela primeira vez na Poética de Aristóteles, onde o maravilhoso é relacionado com o irracional do gênero épico. Os críticos também chamam esse tipo de narrativa de realismo mágico. No entanto, termo “maravilhoso” é designado para denotar a forma original de personagens de ficção em obras literárias sob diferentes contextos culturais. Diz respeito a intervenção de deuses ou criaturas sobrenaturais lendárias e a admiração, surpresa ou êxtase que causa no público ou nos leitores.

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

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

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

De acordo com a atuação da personagem, percebemos que na menina não existe um sentimento de perda em relação à mãe, de outro modo, ela cita o termo luto apenas por parte do pai, como se apenas ele pudesse sentir essa perda com uma intensidade total, uma vez que seu pai era um homem discreto, calado, sábio e não gostava muito de falar a respeito do que aconteceu com a sua amada (a mãe da menina). De acordo com a filha, seu “nascimento foi um luto para meu pai: minha mãe trocou de existir em meu parto.” (COUTO, 2016, p.30), confirmando, assim, uma tradição africana acerca do nascimento de uma criança: “o recém-nascido lembra os traços do antepassado que ele reencarna.” (Soares, 2007, p. 322).

Apesar de alguns adultos evitarem conversar com os seus filhos acerca do assunto, especialmente, quando este fato está relacionado a uma criança, fazendo o uso de argumentos como: ele/ela foi fazer uma viagem; virou uma estrela; foi chamada para ir morar no céu com Deus, dentre outros, não quer dizer que o infante não sinta a ausência. Segundo Mazorra (2001) não falar da dor não significa não sentir, pois muitas vezes as crianças podem estar sofrendo e não sabem como lidar com a perda de modo saudável.

Logo, acreditamos que a forma como o indivíduo recebe uma notícia pode influenciar no modo como assimilamos os fatos, pois a maneira como “digerimos” a informação conta e

muito. Por esse motivo, o pai faz questão de ressaltar para a sua filha que ele não iria ser ingrato com a vida que lhe foi concedida, reclamar ou coisa parecida, porque ele aceitava tudo que lhe convinha, inclusive o que pensavam a seu respeito “—Dizem eu não faço nada na vida, não faço nem ideia [...] —Mas eu, minha filha, eu existo, mas não sei onde. Nessa bruma que fica lá, depois do estrangeiro, nessa bruma é que você me vai encontrar a mim, exacto e autêntico.” (COUTO, 2016, p. 30).

Os traços do seu pai se tornam vias de ancoramento para a subjetividade da filha. Ela gostava de conversar com ele, gostava de ouvi-lo falar sobre seus nivelamentos, da sua criatividade e audácia ao se pronunciar dono de tudo que estava acima de seus olhos. Seu genitor explicava ainda que sua mãe morava em uma daquelas estrelas e estava lá sempre de prontidão para observá-la, encantada e muito curiosa a menina perguntava: “—Mas ela nos vê, lá nessa estrela onde foi? O pai não respondia. Ele que tinha palavra para tudo, tropeçava sempre no mesmo silêncio. Minha mãe: dela não se mencionava nunca nada.” (COUTO, 2016, p.30). Na verdade, o pai da menina se encontrava em luto. Pois, quando o luto acontece, não é só a pessoa que morre que é perdida, mas todo o universo interno de quem fica é destruído (Simon, 1986, p. 82).

Depreende-se, pois, que a partida de alguém atinge a vida de pessoas que cercam o falecido, provocando nas enlutadas um desinteresse pelo mundo externo, uma incapacidade de escolher um novo amor, enfim, um afastamento de toda atividade não relacionada ao morto. O que enxergamos é uma dedicação exclusiva do “eu ao luto”, não restando energia para outros interesses.

No trecho seguinte é perceptível que o pai sempre se recusava falar sobre a mãe da menina e, quando o fazia, começa a chorar: “Meu velho fugia a sete corações do assunto da saudade. Como daquela vez que a mão, veloz, enxugou o rosto.” (COUTO, 2016, p.31). Nesse simbolismo da lágrima, Mia Couto quebra um paradigma social relacionado ao patriarcal, no sentido de que os homens não devem chorar e sim as mulheres. Com esta sensibilidade, tem-se uma nova troca de papéis, o pai pode chorar, mas a filha não, principalmente, quando estivesse olhando as estrelas: “—Você nunca olhe o céu enquanto estiver chorando. Promete? —Então, me dê uma estrela, pai. — Nada, as estrelas não podem ser dadas. Nunca veja a noite por través da lágrima —insistiu ele, sério.” (COUTO, 2016, p. 31).

Ao observarmos o simbolismo da estrela, em conformidade com Chevalier (1990, p. 405), faz-se necessário atentar para o sentido que esse elemento adquire, uma vez que “[...]”

traçada entre o esquadro e o compasso – ou seja, entre a Terra e o Céu -, ela representa o homem regenerado, radioso como a luz, em meio às trevas do mundo profano”. Daí a impossibilidade de presentear a filha com as estrelas. O pai compreende que isso só seria possível após a sua passagem para o mundo dos mortos, quando ele assumisse a condição de homem regenerado.

No trecho a seguir é possível destacar o momento em que o pai da menina começa a apontar os primeiros indícios de que sua vez estava para chegar: “Depois, quando se ergueu lhe veio uma tontura, sua mão procurou apoio no meio de dançarinas visões. Eu o amparei, raiz segurando a última árvore. — Está doente, pai?” (COUTO, 2016, p.32). Mas o pai insistia que não “—Qual doente?! É a terra que não gosta que eu saia de cima dela. A terra é uma mulher muito ciumenta. E outras vezes ele voltou a tontear.” (COUTO, 2016, p.32). Na tentativa de convencer a filha de que ele estava certo, depois de muito tempo, solicita que a menina escolha uma estrela.

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

A personagem chama atenção para o fato de que aquela era a primeira vez que o pai se referia à mãe sem nenhuma repreensão, de forma clara e lúcida, afinal “[...] ele preferia a claridade dessa estrela ao escuro de qualquer cemitério. Então, por primeira vez, meu pai fez referência àquela que me anteriorou: - É nessa estrela que ela está.” (COUTO, 2016, p.32). Emocionada e quase sem poder conter as lágrimas, a menina recorda o momento em que seu pai se fazia presente e lhe ordenava para não chorar enquanto olhasse para o céu.

Agora, deitada de novo nas traseiras da casa, **eu volto a olhar essa estrela onde meu pai habita. Lá onde ele se inventa de estar com sua amada.** E em meus olhos deixo aguar uma tristeza. A lágrima transgride a ordem paterna. Nesse desfoco, a estrela se converte em barco e o céu se desdobra em mar. Me chega a voz de meu pai me ordenando que seque os olhos. Tarde demais. Já a água é todas as águas e eu me vou deitando na capulana onde as primeiras mãos me seguraram a existência. (COUTO, 2016, p. 32-33, grifos nossos)

As exigências internas e externas como um fator determinante da fase adulta trazem implicações na forma com que o luto é vivenciado, ou seja, a morte de um ente querido pode trazer à tona sentimento de culpa. Conforme Parkes (1998), a tristeza pode vir sem, necessariamente, a presença do choro. Também é comum que o sentimento de culpa esteja associado, geralmente, aos momentos que antecederam a morte, mas que, na maioria das vezes, são sentimentos irracionais.

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

2.3 A morte como experiência onírica em “O cego Estrelinho”

Em “O cego Estrelinho” (2012) (vide – anexo 3), diferentemente dos outros contos analisados anteriormente, esta narrativa traz como protagonista – Estrelinho – um homem com deficiência visual e, por isso, necessitava da ajuda de um guia, sendo este nomeado por Gigito Efraim⁷, que aparentemente, era sábio, engenhoso e muito destemido. Ele ajudava Estrelinho nas ações de deslocamento espacial e de subjetividade, uma vez que as suas mãos “[...] conduziu o desvistado por tempos e idades. Aquela mão era repartidamente comum, extensão de um no outro [...] Memória de Estrelinho tinha cinco dedos e eram os de Gigito postos, em aperto, na sua própria mão”. (COUTO, 2012, p. 21)

⁷ Efraim foi o segundo filho de José (personagem bíblico) que deu seu nome a uma das 12 tribos de Israel. No livro Sagrado, Efraim significa “dupla fertilidade” o que fertiliza, o que multiplica. Sua tribo tornou-se muito poderosa. Depois que o país, no reinado de Salomão, foi dividido em dois reinos, Judá e Israel, o nome Efraim tornou-se sinônimo de Israel. (BOYER, 1981)

Estrelinho era um “[...] cego, curioso, queria saber de tudo. Ele não fazia cerimónia no viver. O sempre lhe era pouco e o tudo insuficiente. Dizia, deste modo: – *Tenho que viver já, senão esqueço-me*” (COUTO, 2012, p. 21). A partir da narrativa conseguimos inferir que ele se sentia muito bem e adorava viver, enquanto seu guia permanecia em estado de êxtase sendo o mais fecundo possível para fazer com que Estrelinho enxergasse o mundo de outras cores, diferentes daquelas que ele vislumbrava, uma vez que as mãos de Gigito eram “[...] o manuscrito da mentira. Gigito Efraim estava como nunca esteve S. Tomé: via para não crer. O condutor falava pela ponta dos dedos. Desfolhava o universo, aberto em folhas” (COUTO, 2012, p. 21-22).

O cego ficava maravilhado com tudo que ouvia do seu guia, pois a criatividade dele era tão profunda e vasta que, às vezes, Estrelinho até acreditava experimentar o que Gigito descrevia. No entanto, tudo aquilo não passava de mentiras recriadas pelo seu preceptor, mas “Estrelinho continuava sem ver uma palmeira à frente do nariz. Contudo, o cego não se conformava em suas escurezas. Ele cumpria o ditado: não tinha perna e queria dar o pontapé. Só à noite, ele desalentava, sofrendo medos mais antigos que a humanidade.” (COUTO, 2012, p. 22).

Estrelinho, bem como todo e qualquer ser humano, tinha seus momentos de alegrias, mas também seus instantes de solidão, turvação e, sobretudo, conseguia entender o que é de mais primitivo na raça humana, os animais. E é exatamente nesse instante que a temática da morte entra em evidência na narrativa, sendo representada pela figura de um pássaro que costumava visitar os sonhos de Gigito em meio às sombras da noite, que destacava:

– Na noite aflige não haver luz?
 – *Aflição é ter um pássaro branco esvoando dentro do sono.*
 Pássaro branco? No sono? Lugar de ave é nas alturas. Dizem até que Deus fez o céu para justificar os pássaros. Estrelinho disfarçava o medo dos vaticínios, subterfugindo:
 – E agora, Gigitinho? Agora, olhando assim para cima, estou face ao céu? (COUTO, 2012, p. 22, grifo do autor)

Diante da fala de Estrelinho, é possível identificar que a cegueira do personagem lhe dá a oportunidade de olhar o mundo de forma diferente da realidade, um olhar mais perspicaz para além das coisas visíveis. Embora percorra as mãos de seu guia como ajuda (sua única forma para conseguir dormir), ele ficava por horas e horas, desatento, em busca do sono. Mas, para Gigito, acontecia completamente o inverso, dado que a escuridão era fechar os olhos e notar

uma ave branca ⁸ que lhe visitava em seus sonhos. O guia se entristecia também, pois se notava sem saídas para fugir daquele pássaro.

De acordo com a narrativa, o cego tinha temor aquele acontecimento, porém fingia ao se refugiar olhando para o céu - “Estrelinho disfarçava o medo dos vaticínios, subterfugindo” (COUTO, 2012, p. 22) - porque, de fato, ele gostava da vida e não queria de modo algum se ver em meio à escuridão, sozinho. Desse modo, ao olhar para o céu ele sentia a plenitude de que alguém lá de cima poderia guardá-lo, mas que a ajuda que ele necessitava “ali na terra” era o de seu guia Gigito Efraim. Por isso, Estrelinho não fazia cerimônia para expressar seus sentimentos de gratidão a Gigito por tudo que ele já havia feito para ajudá-lo, fazia questão, inclusive, de demonstrar para o guia todo seu afeto e devoção para com ele. Ao acordar, “[...] Na manhã seguinte, o cego lhe confessava: se você morrer, tenho que morrer logo no imediato. Senão-me: como acerto o caminho para o céu?” (COUTO, 2012, p. 22). As palavras do cego causam em nós, leitores, um tipo de comoção, pois, enxergamos em suas expressões o quanto Estrelinho amava Gigito, ao ponto de aceitar a morte, ou seja, morrer com ele a ter que viver sozinho em um mundo sem o seu guia.

Mas, certo dia, o guia foi convocado para servir aos serviços militares, sendo obrigado a deixar o cego. É a partir daí que notamos não tão somente a dependência que o cego tinha de Gigito, mas também a necessidade de não querer que ele se afastasse dele. O guia tentava tranquilizá-lo, uma vez que não o abandonaria de verdade, pois enviaria a sua irmã para substituí-lo.

Estrelinho adentrava em um estado de tristeza profunda, pois sentia que o guia iria desampará-lo, é então que duas mortes simbólicas acontecem no conto - a de Gigito por ter que partir; e a do cego por ficar sozinho: “O cego estendeu o braço a querer tocar uma despedida. Mas o outro já não estava lá. Ou estava e se desviara, propositado? E sem água ida nem vinda, Estrelinho escutou o amigo se afastar, engolido, esponginquo, invisível” (COUTO, 2012, p. 23). Gigito foi embora, sem ao menos se despedir, permitindo assim, que Estrelinho se tornasse de fato um inválido.

Após a viagem de Gigito para servir ao exército, Estrelinho passou a se martirizar, não sabia como reagir sem ajuda de seu preceptor; repetia a todo instante que sua maior cegueira

⁸ No cristianismo, um pássaro branco (pombo) é símbolo do Espírito Santo. No Alcorão, segundo Chevalier (1990) o pássaro é visto como símbolo de imortalidade da alma.

era causada não pelo fato de ter nascido cego, mas sim, por necessitar da ajuda de alguém que lhe servisse como olhos “– Agora, só agora, sou cego que não vê. No tempo que seguiu, o cego falou alto, sozinho como se inventasse a presença de seu amigo: escuta meu irmão, escuta este silêncio.” (COUTO, 2012, p. 23).

E o que motivava a vida de Estrelinho, de fato, acabava de se distanciar, porque nesse momento sua vida começou a mudar, até então, ele não conseguia imaginar o seu mundo sem o auxílio do guia, uma vez que ajuda de pessoas videntes no cotidiano dos cegos é essencial. Sozinho e desamparado, o cego fingia ter Gigitto por perto e passou a conversar sozinho (com ele mesmo), renunciando a um silêncio sem respostas: “Desanimado, Estrelinho ficou presenciando inimagens, seus olhos no centro de manchas e ínvias lácteas. Aquela era uma desluada noite, tinturosa de enorme. Pitosgando, o cego captava o escuro em vagas, despedaçou” (COUTO, 2012, p. 23).

Nessa descrição gradativa, é como se o cego tivesse perdido a visão pela segunda vez, pois a solidão tomava conta do interior do personagem (Estrelinho) que não conseguia disfarçar a falta que o seu guia fazia. Começando assim a refletir sobre o que ele lhe dizia: “– Sozinha e triste é a remela em olho de cego” (COUTO, 2012, p. 24). Sua comparação é utilizada para inferir que se ele se sentia sozinho e que qualquer coisa que se torne invisível aos olhos de alguém que temos como importante em nossas vidas, faz-nos sentir completamente solitários.

Assim aconteceu, ele seguia na noite fria e solitária, entre tropeços e empecilhos “Ali adormeceu, seus sonhos ziguezaguaram à procura da mão de Gigitinho” (COUTO, 2012, p. 24). Em desapareço, Estrelinho enxerga pela primeira vez a ave que seu guia lhe falava quando a noite chegava:

Então ele, pela primeira vez, viu a garça. Tal igual como descrevera Gigitinho: a ave tresvoada, branca de amanhecer. Latejando as asas, como se o corpo não ocupasse lugar nenhum. De aflição, ele desviou o vazado olhar. *Aquilo era visão de chamar desgraças.* Quando a si regressou lhe parecia conhecer o lugar onde tombara. Como diria Gigitto: era ali que as cobras vinham recarregar os venenos. Mas nem força ele colectou para se afastar. Ficou naquela berma, como um lenço de enrodilhada tristeza, desses que tombam nas despedidas. (COUTO, 2012, p. 24, grifo nosso)

O cego sem forças e ânimos para se mover permanecia no lugar onde vislumbra a ave que Gigitto lhe descrevia quando estava ao seu lado, apreensivo ele desvia o olhar para ter a visão daquilo que era algo tão assombroso. Representações como esta nos levam a acreditar que a morte (sugerida pela expressão “como se o corpo não ocupasse lugar nenhum”) sempre

foi caracterizada como algo assustador, num misto entre a forma humana e animal, sendo, pois, representada por um pássaro com asas, que pode ser considerado como um corvo, quando preto, ou uma garça, quando branca.

De acordo com Poe (2009), acredita-se que a morte seja representada por um pássaro preto, agourento e sinistro, chamado corvo (retrata a inexorabilidade da morte sobre a personagem), em que uma ave, o corvo, representa sentimentos negativos e é descrito como “mensageiro do Além”. Para Estrelinho a presença do pássaro em seus pensamentos não representava algo bom, mas sim “desgraças” do que estava para acontecer, fazendo jus aos ditos de Gigito.

Embora estivesse perturbado com aquele acontecimento, Estrelinho unia forças para levantar-se (mesmo estando ali em estado de comoção), e tentava refletir sobre os mistérios que poderiam estar por trás daquela visão. Essas referências, certamente, levam-nos a crer que deve ser por esta razão que “religiões representam o anjo da morte com longas asas, num misto de ave e de ser humano, ao mesmo tempo” (POE, 2009, p. 155-158). Outra personagem que recebe a visita da ave em seus sonhos é Infelizmina, mas no dia seguinte fica sabendo da notícia de que o seu irmão havia morrido em campo de batalha: “O mensageiro foi breve como deve um militar. A mensagem ficou, em infinita ressonância, como devem as feridas da guerra” (COUTO, 2012, p. 25).

A reação de cada personagem é que nos impressiona enquanto leitor, pois Estrelinho “Estranhou-se o seguinte: o cego reagiu sem choque, parecia ele já sabendo daquela perda. A moça, essa, deixou de falar, órfã de seu irmão. A partir dessa morte ela só tristonhava, definhada. E assim ficou, sem competência para reviver” (COUTO, 2012, p. 25). O rompimento dos laços afetivos traz à tona sentimentos de não conformidade, medo, angústia, tristeza e desalento. Este processo para algumas pessoas torna-se lento e demorado, porém, outras conseguem realizar esta travessia do luto de forma mais rápida.

Tem-se aí uma tensão narrativa estabelecida entre ambos: de um lado, a aceitação do cego que remete a tradição africana frente à morte, no sentido de aceitá-la como integrante ao mundo dos vivos, percepção aguçada no momento em que o cego refletiu acerca do sonho que tivera com o pássaro branco, ave que, antes, só visitava os sonhos de Gigito, agora se faz presença no onirismo de Estrelinho; por outro lado, a reação de Infelizmina é demarcada pelo processo de assimilação cultural, pois, acredita a finitude existencial de seu irmão, a exemplo do que acontece no mundo ocidental.

Infelizmina por ser irmã de Gigito, talvez, não estivesse preparada para receber a notícia, atingindo-a de forma ímpar, no entanto, para Estrelinho não houve tanto choque, uma vez que vivia imaginando a sua vida sem o guia, mas ambos se encontravam em luto a partir daquele momento. Dessa forma evidenciamos que cada um dos indivíduos vivenciam o processo do luto de formas diferentes. O cego conseguiu notar o pedido de ajuda da moça, no instante em que perdeu voz e assim cedeu. Entre territórios e miragens apresentou-a ao mundo de outra cor, e ela ainda sem entender, mas refletindo “Olhava aquele homem e pensava: ele esteve em meus braços antes da minha actual vida. E quando já havia desvencilhado da tristeza ela lhe arriscou de perguntar: – *Isso tudo, Estrelinho? Isso tudo existe aonde?*” (COUTO, 2012, p. 26).

Notadamente a partir desse trecho enxergamos que existia algo muito maior e mais profundo entre os três personagens: Gigito Efraim, Estrelinho e Infelizmena, como se houvesse não apenas um encontro de corpos, mas também e, sobretudo, um entrelaçamento de almas. Morte e vida se irmanam. Estrelinho torna-se para Infelizmena o seu novo caminho “E o cego, em decisão de passo e estrada, lhe respondeu: – *Venha, eu vou-lhe mostrar o caminho!*” (COUTO, 2012, p. 26).

O convite de Estrelinho sugere um ritual de passagem para Infelizmena posto que, quando consideramos a cultura bantu, não há separação entre vivos e mortos. No dizer de Secco (2012, p. 2), os antepassados vivem “por meio de metáforas e metonímias, formas constantes de comunicação com seus familiares”, que no conto em pauta, presentifica-se no caminho a ser percorrido pelas personagens.

Mediante o que discutimos nos contos, em conformidade com Cavacas (2015), Mia Couto é o escritor moçambicano que melhor/mais usa a língua portuguesa de Moçambique para contar, à maneira africana, as histórias de um país que se (des)conhece como aquele em que muitos sonhar(am) em conhecê-lo. Sendo assim, acreditamos que a discussão da morte em sala de aula, a partir de suas narrativas, torna-se uma experiência intercultural significativa.

No próximo capítulo, discutiremos a importância do papel do professor, enquanto mediador, no sentido de buscar meios que desperte a curiosidade dos alunos para a leitura, ativando assim, a capacidade de percepção acerca do seu estar no mundo e em interação com outrem, que no presente estudo, o contexto moçambicano.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO DA PESQUISA E A RECEPÇÃO DA TEMÁTICA DA MORTE EM SALA DE AULA

Considerando o tema da morte um tanto instigante e de fato curioso, é possível afirmarmos que o assunto ainda é pouco discutido e refletido pela sociedade como um todo. Esse número se torna ainda menor quando voltamos os nossos olhares para a sala de aula, pois, alguns indivíduos, ao comentarmos sobre a pesquisa, destacaram que o tema poderia ser um pouco delicado para se trabalhar no contexto escolar. Apesar de concordamos em parte certificamos que assim como qualquer outro, este tema é importante para discutirmos e refletirmos, uma vez que a morte, tanto como a vida possuem dimensões no sentido de nossa existência.

Dessa forma, enxergamos nas narrativas de Mia Couto um caminho para trabalharmos a leitura literária e, posteriormente, a literatura africana em sala de aula, pois, a dura realidade vivenciada pelos povos moçambicanos contribui, significativamente, para nossa formação enquanto seres humanos e, possivelmente, para a vida dos educandos como um futuro leitor. É válido destacar ainda a proximidade que há entre os contos coutianos com a literatura brasileira, uma vez que são abordados e escritos também na língua portuguesa.

O arcabouço teórico exposto até aqui, buscamos ressaltar, neste capítulo, as etapas metodológicas que auxiliaram no processo da coleta bem como a (apresentação do espaço da pesquisa, os coparticipantes e docente da turma) e ainda a análise dos dados com a (aplicação e resultado dos questionários), seguidamente da parte de intervenção em sala de aula (escolha do tema, preparação das aulas, motivação e primeiros encontros com a turma).

3.1 Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada nesta pesquisa é de cunho qualitativo, na qual buscamos responder e refletir sobre alguns pressupostos levantados no decorrer desse estudo, além de desenvolver um caminho mais acessível a ser percorrido para trabalhar com a temática da morte na sala de aula.

Vale ressaltar que na pesquisa qualitativa o foco não está necessariamente nas respostas e em dados numéricos, mas no processo de compreensão e desenvolvimento do grupo alvo, bem como na forma pela qual os alunos interpretam e descrevem os contos lidos em sala de aula. Nisso, “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTI, 2001, p.79).

É válido destacar ainda que, no processo qualitativo, a relação entre pesquisador e pesquisado é essencial, pois, do mesmo modo que é importante delimitar a formulação de uma hipótese no trabalho, a conexão que há entre pesquisador/pesquisado torna o ensino e aprendizado mais efetivo e construtivo.

O elo entre pesquisador e participantes nesta pesquisa foi primordial para o desenvolvimento e resultado favorável desta investigação, em conformidade com o conceito de pesquisa-ação desenvolvido por Thiollent (2002), no qual o pesquisador deve desempenhar um papel mais criativo sobre a realidade dos fatos observados, atuando na experimentação, em situações reais de coparticipação com os colaboradores da pesquisa, intervindo na produção do saber, na aquisição de experiência e de conhecimento científico, para corroborar as discussões na área estudada.

O estudo tem ainda um caráter etnográfico, uma vez que se trata de uma pesquisa de campo que apresenta no decorrer do trabalho a descrição das representações da temática em foco através das perspectivas dos alunos envolvidos. A pesquisa encontra-se inserida no âmbito da pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática orientando a sua própria ação “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática” (FREIRES 2003, p. 24).

Dessa forma, muito mais do que adentrar no espaço escolar atentando para a temática escolhida, planejamos uma intervenção atentando também para o contexto social, cultural e histórico do educando, de modo a possibilitar sua interação com o contexto cultural de outro, materializado no texto literário. Neste sentido, traçar objetivos e procedimentos metodológicos adequados pode ser um diferencial na vivência da leitura literária. Para alcançar essa meta, a princípio, tomamos como base para a elaboração dos planos de aulas o Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1993), o qual consiste em refletir sobre o fenômeno literário a partir da óptica do leitor, solicitando assim a atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos.

Bordini e Aguiar, ancoradas na teoria da Estética da Recepção de Jauss (1994), propõe uma metodologia de leitura do texto literário tendo por base a interação entre leitor e obra, possibilitando ao primeiro tornar-se um coautor da obra, visando a construção de significados dados, por ele, ao texto. Enquanto propositura metodológica, as autoras se apropriam dos conceitos de “horizonte de expectativas” e “distância estética” para sugerirem cinco passos para um ensino de literatura favorável ao ponto de vista do aluno leitor: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas.

Para que ocorra aprendizado, é imprescindível uma distância estética gradual entre a obra e o horizonte de expectativas do leitor posto que “se a obra corrobora o sistema de valores do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.84). Ademais, a ausência desse tipo de distanciamento pode provocar um afastamento completo entre leitor e obra, impedindo a recepção.

De uma maneira sucinta, o Método Recepcional destaca perspectivas de leituras díspares, privilegiando uma relação entre o já conhecido e o novo, o tempo presente e o tempo passado do leitor frente ao texto. Para se alcançar esse movimento, o proponente e/ou leitor deve atentar para, pelo menos, quatro objetivos:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas;
 - 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
 - 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
 - 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.
- O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86)

No entanto, é válido ressaltar que não seguimos o método à risca, da forma como é dito e elaborado pelas autoras. Conduzimos as etapas da sequência modificando-as de acordo com a progressão de cada aula, e conforme o envolvimento da turma.

A fase denominada por Bordini e Aguiar de “Determinar o horizonte de expectativas dos alunos”, contemplou a elaboração de um questionário com vistas a mapear as preferências de leituras dos alunos e o conhecimento acerca de seus horizontes de expectativa. Na segunda etapa, “Atendimento do Horizonte de Expectativas”, lemos e discutimos um poema de Mia Couto, com vistas a aproximar o aluno do autor, bem como da temática a ser trabalhada.

Na terceira etapa, “Rompimento do Horizonte de Expectativas”, realizamos a leitura e discussão dos contos selecionados para a pesquisa, contando a necessidade de transpor a crença

preexistente dos alunos acerca da morte e do morrer. Na quarta etapa, “Questionamento do Horizonte de Expectativas”, propusemos uma apreciação comparativa dos contos pensando nas diferentes formas como as personagens percebem a morte ou convivem com ela. A quinta e última etapa “Ampliação do Horizonte de Expectativas” foi vivenciada através de sugestão de leitura de outros textos de Mia Couto e de escritores moçambicanos.

3.2 Conhecendo o local, os sujeitos e o material para a coleta de dados

A pesquisa foi realizada numa Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no município de Remígio – PB, contando com a participação de 58 alunos do 3º ano do Ensino Médio distribuídos em duas turmas. A primeira turma possuía 31 alunos e a outra com 27 discentes. A decisão por realizar a experiência nesses 02 espaços adveio da necessidade de atender ao apelo do professor de língua portuguesa, responsável pela disciplina, que considerou de extrema importância oportunizar aos alunos vivenciarem uma experiência com a literatura africana, conteúdo não trabalhado em séries anteriores naquele ambiente escolar.

A Escola pública funciona nos três turnos, sendo o ensino fundamental (II) pela manhã, o ensino médio no período da tarde e o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Segundo o Censo Escolar 2018, a escola comporta 865 alunos no total matriculados, sendo 369 do Ensino Fundamental II, 420 alunos no Ensino Médio e 76 alunos na EJA.

O professor da turma possui Graduação e Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2006) e tem Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (2009) pela mesma instituição de ensino superior. É mestre em Letras (2018) pela Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, Linguística Textual, Gêneros Textuais e Análise Linguística. Recentemente lecionou na UEPB - campus de Campina Grande, onde é graduando de Direito pela mesma universidade. Atualmente é docente em caráter efetivo na rede Estadual de Ensino da Paraíba. O docente afirmou também que leciona a 17 (dezessete anos) nas escolas do município em que reside – Remígio-PB – e em outras cidades circunvizinhas e o que o levou a seguir carreira nessa profissão foi uma questão meramente pessoal, pois, desde o ensino médio, sempre se identificou com a área de língua(gem). Ressaltou ainda ter um grau muito alto de envolvimento com a literatura e se considera também ser um bom leitor.

No que concerne aos instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram utilizados: 02 dois questionários, sendo um aplicado ao professor da turma e outro aos alunos, a fim de conhecermos a história de leitura desses sujeitos quanto à leitura da literatura africana de língua portuguesa e ainda para sondarmos o espaço que esta literatura possui na escola pesquisada; um diário de campo do pesquisador; o uso do Smartphone para a gravação de áudio e vídeo durante as aulas.

3.3 Conhecendo o perfil do professor

O questionário que aplicamos ao professor continha 12 perguntas relacionadas a sua carreira acadêmica, bem como a sua prática pedagógica e o contato com a literatura dentro e fora da sala de aula.

No que concerne aos tipos de gêneros literários, o professor destacou que gostava de romances, contos, crônicas, poesias, cordéis, textos humorísticos e reforçou ter uma proximidade ainda maior com os gibis, tipologia textual que o motivou, na infância, a desenvolver a leitura. Ele também afirmou ler textos literários com os seus alunos sempre que considera pertinente ao que está sendo abordado em sala, assim como simplesmente por deleite.

O docente destacou que costuma trazer, na maioria das vezes, os textos que ele gosta para serem lidos em sala de aula. Como prática metodológica de leitura, afirmou sempre priorizar a leitura oral, realizada por ele, primeiramente e, posteriormente, pelo aluno/a. Além da exibição de vídeos relacionados ao texto, como também de exercícios interpretativos (orais, escritos etc.), avalia o rendimento da turma como mediano, haja vista o mundo midiático de hoje, que tolhe em demasia a leitura efetiva de textos.

Em relação ao seu conhecimento sobre a literatura africana e a importância de incluir o seu ensino em sala de aula, o professor, certificou que já havia lido vários textos literários da temática afro-brasileira e ou africana para os alunos, inclusive, fez menção ao conto “A fogueira” do autor Mia Couto e “As mãos dos pretos” de Luís Bernardo Honwana, frisou ainda que: “Este último, foi um dos melhores contos” que leu. Para ele, a literatura africana é aquela produzida por autores africanos em língua portuguesa. E ainda considera ser muito importante inseri-la no ensino básico, uma vez que, “os povos africanos são a base constitutiva de nossa cultura e, portanto, de nossa literatura”.

A partir dos dados que foram recolhidos do questionário aplicado ao professor, é possível constatar que o mediador tem um grau de atenção bastante positivo para com os alunos da turma, tendo em vista que ele considera não somente o contexto de ensino, mas também o social e cultural de seus discentes, destacando, por isso, o uso de textos com gêneros diversificados, como conto, crônica, poema e romance. Após realizarmos o questionário com o professor, tivemos o nosso primeiro contato com as turmas. Fomos apresentados pelo docente e em seguida aplicamos o questionário – contendo 12 (doze) perguntas (vide-apêndices – 02) – com os discentes, o qual foi respondido por 45 (quarenta e cinco) alunos no total.

Para facilitar a compreensão e não nos tornamos repetitivos, intitulamos⁹ a primeira turma – 3º ano “A” – de **Estrelas do infinito** e a segunda turma – 3º ano “B” – de **Os iluminados**. Quanto aos alunos, para preservar-lhes a identidades, foram identificados¹⁰ por nome de estrelas. As respostas permitiram com que realizássemos um diagnóstico prévio sobre o interesse e a prática de leitura dos educandos, bem como conhecer o conhecimento deles a respeito da literatura africana.

Embora as perguntas não estivessem diretamente relacionadas à produção literária de Mia Couto, os dados presentes nas respostas dos alunos colaboradores foram relevantes para o planejamento e execução da sequência didática durante a intervenção de leitura realizada em sala de aula, tendo como objeto de estudo os contos do autor citado. Após a análise do questionário, explicaremos como se deu a elaboração das aulas.

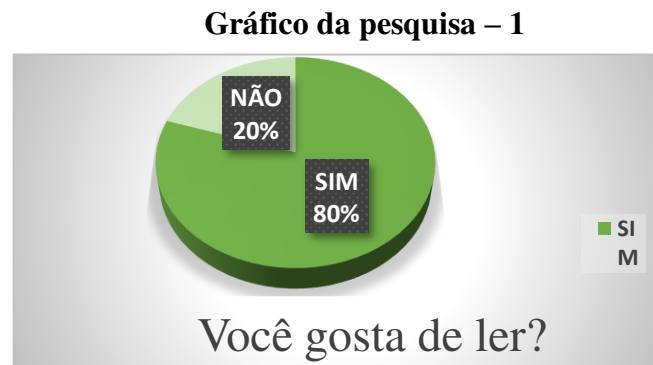
3.4 Analisando o questionário da turma

As três primeiras perguntas do questionário eram pessoais, como nome, sexo e idade; as demais voltaram-se para o gosto pela leitura literária. Na pergunta “Você gosta de ler?”, havia apenas duas alternativas, o aluno deveria marcar “sim ou não” e em caso de resposta

⁹ [Modificação dos nomes das turmas]: Sabendo que repetiríamos o nome das turmas diversas vezes ao longo do texto, renomeamos por *Estrelas do Infinito* e *Os Iluminados*, com base nos contos de Mia Couto (selecionado para essa pesquisa), que retrata fortemente a simbologia da *Luz* como uma dádiva.

¹⁰ [Nomeação dos alunos]: Pensando numa forma de privar a identidade de nossos coparticipantes, intitularemos, quando for preciso se referir a eles (a), por nome de estrelas, como (Procyon, Achernar, Betelgeuse, Hadar, Aldebaran, Antares), dentre outros.

negativa teria que justificar o porquê de não gostar do ato de ler, como podemos verificar no gráfico abaixo:



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Os resultados apontam para um dado significativamente relevante, pois, 80% dos alunos afirmaram que gostavam de ler e 20% responderam que “não”, estes justificaram a recusa à leitura com comentários como: “não tenho costume”, “me canso facilmente” “não gosto” e ainda “porque não tenho hábito de estar lendo” ou “me interesso por poucas coisas”. Apesar de alguns discentes da turma afirmarem não ter gosto pela leitura, compreendemos que este dado poderia ser modificado ao longo das aulas, pois o caminho para formação leitora é um processo árduo, que deve ser realizado por etapas.

Quanto aos que responderam “sim”, questionamos na pergunta seguinte “quais tipos de texto eles costumavam ler?” e tivemos o resultado a seguir:

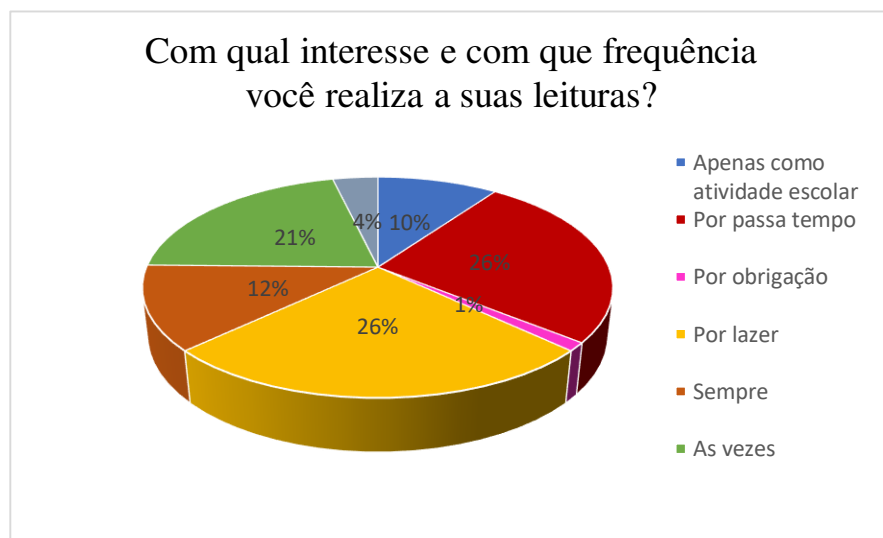


Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

De acordo com o gráfico acima, podemos verificar que o resultado foi bastante diversificado, pois grande parte da turma afirmou “ter conhecimento dos diversos gêneros citados”, ainda assim, não é o que eles costumavam ler. Em conformidade com os dados fornecidos, as histórias em quadrinhos são um dos gêneros que sobressai dentre os outros, em seguida, são as reportagens e notícias (globais e de celebridades) que ganham o espaço na vida dos educandos de modo geral. Logo após, aparecem as entrevistas, piadas e panfletos, para, posteriormente, surgirem os gêneros literários contos, poemas e crônicas.

A vista disso, esse resultado revela que a turma não tem o costume de ler os gêneros que fazem parte do contexto de ensino, ainda que o professor se esforce em levar para sala de aula. Ao serem questionados sobre a frequência com que leem e em seguida “Com qual interesse você realiza suas leituras?”, os resultados foram os seguintes:

Gráfico da pesquisa – 3



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Dentre as respostas, percebe-se que a maioria “sempre” lê por lazer e a outra metade lê “às vezes” por passa tempo. Quanto aos demais que afirmaram não gostar de ler, marcaram a alternativa em que a leitura é realizada “apenas como atividade escolar” e só um aluno respondeu que lia por mera obrigação. Assim, podemos comprovar que os educandos costumavam ler textos em casa, que não lhe eram impostos ou obrigatórios. Além disso, eles procuram ler algo que tratem de temas recentes, que representam os conflitos e/ou cotidiano da

juventude/adolescência ou, então, os levem para uma fuga da realidade, como acontece na maioria das histórias em quadrinhos.

A fim de conhecermos a experiência do aluno com a leitura, perguntamos na décima questão: “Qual a importância da leitura para você?”. O resultado foi unânime, visto que 100% dos alunos enxergam a leitura como a base do conhecimento e da aprendizagem. Outros ampliaram a informação afirmando que através da leitura é possível que o indivíduo aprenda a escrever melhor, a responder com mais propriedade e é uma prática que auxilia, ainda, no desenvolvimento e crescimento, não só pessoal, mas também profissional.

Os participantes da pesquisa destacaram que “Quem lê bem, escreve bem” e, por isso, a leitura “Melhora o vocabulário, escreve melhor e se diverte”, é ainda “Algo que renova a cada texto lido” e ajuda-os a “Desenvolver melhor o pensamento, está sempre atualizado”, bem como “Ajuda a interpretar e abre portas para a imaginação”. Dessa forma, constatamos que apesar de uma pequena parte dos alunos não sentir interesse na leitura literária, todos entendem a leitura como o fator primordial para a constituição deles enquanto educandos.

Afinal, a leitura é eixo central para o conhecimento, além de permitir que cada um de nós carregue consigo uma bagagem de experiências que nos define como leitores e que se reflete em nossa formação humana e profissional. A esse respeito, Zilberman (1988) assegura que a forma de converter um indivíduo num leitor é introduzi-lo no universo único do código da escrita, de sons e de imagens, seja pela escrita de um texto ou pela leitura de materiais impressos e ou eletrônicos, sendo esse o terreno no qual se instalam a prática de leitura e a imersão na cultura escrita.

A 11ª pergunta do questionário girou em torno do conhecimento acerca da literatura africana de língua portuguesa. Dos quarenta e cinco alunos que responderam ao questionário, apenas dois afirmaram já ter ouvido falar sobre, mas nunca buscaram aprofundar os seus conhecimentos a respeito dela.

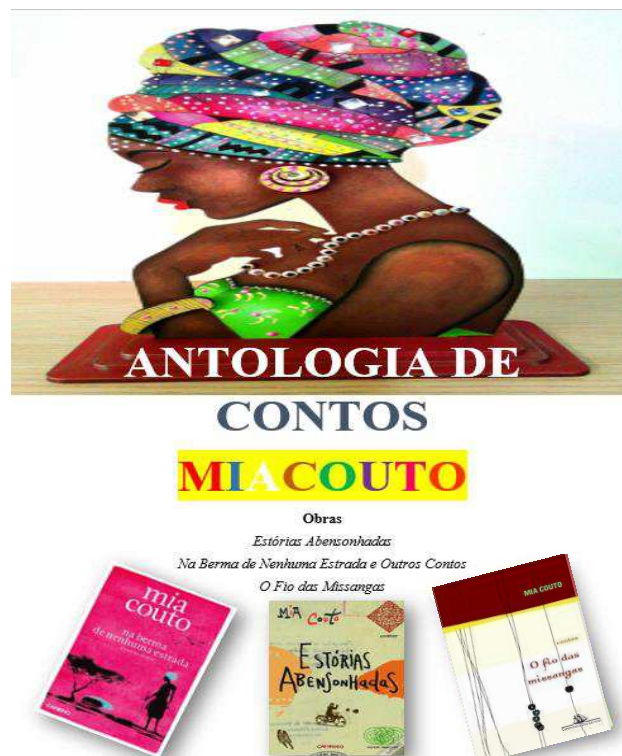
Na última pergunta, buscamos coletar informações sobre possíveis leituras de textos africanos de língua portuguesa e o gosto do aluno acerca da leitura realizada. Para nossa surpresa, não tivemos nenhuma resposta para essa pergunta, pois ninguém da turma lembrou ter lido algum texto com referência a literatura africana. É neste momento que confirmamos a importância de que houvesse um espaço nas aulas de língua portuguesa para trabalhar a literatura de outras culturas, sobretudo a dos países lusófonos.

3.5 A escolha da temática e a preparação das aulas

Para ministração das aulas, elaboramos uma antologia com 15 ¹¹(quinze) contos, sendo 5 (cinco) de cada uma das obras selecionadas para que os alunos pudessem ter um pouco mais de contato com a Literatura Africana de Língua Portuguesa. No entanto, apenas 3 (três) contos foram analisados lidos e aprofundados na sala de aula: “O Rio das Quatros Luzes”; “O fazedor de luz”; “O cego Estrelinho”.

Vale destacar que a antologia foi elaborada pensando numa forma que pudesse chamar a atenção dos alunos para a leitura, não somente do material, mas, posteriormente, da obra.

Figura 1 – (Capa da Antologia preparada para os alunos – Mulher Africana)



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

¹¹ No entanto, apenas os três contos supracitados foram entregues em mãos, levando em conta que não se tratava mais de apenas uma turma, e sim de duas, totalizando o número de 58 participantes. Logo, os recursos da pesquisadora não foram suficientes para entregar a cópia a cada um dos alunos como havíamos pensado.

No artigo *Considerações sobre o uso de Antologias de textos literários no Ensino Básico*, Custódio (2017) elenca dezoito aspectos, vantagens e potencialidades que o uso da antologia, enquanto material didático no ensino básico, tem para os alunos e docentes. Dentre esses, vale destacar o seguinte

O formato de antologia permitiria coligir textos de diferentes gêneros, distintos períodos literários e desigual extensão, possibilitando ao aluno e ao professor momentos de leitura diversificada, eclética, férteis cruzamentos de textos, cotejos e comparações de variada ordem e finalidade, num jogo muito mais elástico do que o trabalho que alguns manuais aventam e viabilizam. (CUSTÓDIO, 2017, p. 60)

Dessa forma, compreendemos que trabalhar com a antologia em sala de aula é uma boa estratégia para facilitar e agilizar a percepção dos discentes sobre as várias dimensões da literatura e do legado cultural que se inscreve nos textos literários, bem como estimula-os a desejar ler outros textos semelhantes e/ou diferentes, do mesmo e/ou de outros autores, funcionando na sua essência como um chamamento à leitura. Ainda conforme Custódio (2017), a leitura de textos muito dissemelhantes e/ou fora do horizonte de expectativa destes jovens leitores contribui para sedimentar nos alunos a percepção de que a literatura é um fenômeno artístico, cultural e histórico muito rico e vasto, suscitando a eventual leitura de outras obras, autores, ou o interesse por temas tangenciais a elas.

Pensando nisso, elaboramos uma sequência didática com 15 (quinze) encontros que contemplasse o método desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), o qual é dividido em cinco etapas, sendo, portanto: 1) determinação do horizonte de expectativas; 2) atendimento do horizonte de expectativas; 3) ruptura do horizonte de expectativas; 4) questionamento do horizonte de expectativas; 5) ampliação do horizonte de expectativas. As aulas nas turmas aconteciam às terças-feiras de cada semana, sendo, portanto, 2 (duas) aulas de 40 (quarenta) minutos em cada uma das salas.

A sequência de atividades desenvolvidas tinha como objetivos Geral e Específicos:

Objetivo Geral	Proporcionar conjuntamente, na relação professor-aluno, o contato com a literatura africana de língua portuguesa e refletir acerca das representações simbólicas da morte, a partir da análise e recepção dos contos “O rio das quatro luzes”; “O fazedor de luzes”; e o “O cego Estrelinho”.
Objetivo Específico	- Analisar as obras <i>Estórias Abensonhadas</i> (1994); <i>Na berma de nenhuma estrada e outros contos</i> (2001) e <i>O Fio das Missangas</i> (2003); - Identificar as principais temáticas presentes nos contos, através de imagens e de outros recursos como vídeos e músicas utilizado em sala de aula;

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o principal tema da pesquisa, por meio da leitura e reflexão dos contos presente na antologia; z- Dialogar e expor opiniões diante das questões sociais, históricos e culturais presentes nos contos selecionados; - Desenvolver uma consciência crítica e reflexiva, a partir da análise dos contos “O rio das quatro luzes”; “O fazedor de luzes”; e o “O cego Estrelinho” de Mia Couto; - Reconhecer o gênero textual “conto”.
--	--

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

Dessa forma, seguimos a sequência priorizando e tentando acompanhar o desenvolvimento dos alunos em cada uma das etapas que iam sendo realizadas. No próximo capítulo, descrevemos como aconteceu a primeira etapa e, em seguida, o primeiro encontro com as turmas.

3.6 Entre a motivação e a experiência em sala de aula

Sabendo que toda prática de leitura se desenvolve e adquire sentido a partir de um determinado contexto histórico e social, conjugado diante da subjetividade e anseios específicos de cada leitor, é que selecionamos o poema “O bairro da minha infância” também do escritor Mia Couto, para utilizarmos como texto motivador na abordagem da temática da morte. Isto, tendo em vista que a leitura se apresenta como uma atividade interpretativa que possibilita a produção de múltiplos significados e, antes mesmo de sermos leitores de palavras, nós somos leitores do mundo, pois interagimos com os elos culturais desde o nosso nascimento.

Neste sentido, a estética da recepção se constitui como um esforço teórico mais original sobre a questão da leitura. Operando com conceitos como efeito, a partir da recepção e do horizonte de expectativas do leitor implícito, o funcionamento deste fenômeno – a estética da recepção – tem por objetivo explicar sistematicamente e inserir os alunos no contexto das práticas culturais de produções de sentido. No primeiro dia, o professor nos deu toda assistência e junto com as *Estrelas do infinito*, nos recebeu com muita alegria. Com sentimento semelhante, apresentamos o nosso projeto para os discentes, buscando esclarecer sua natureza e funcionamento.

No momento seguinte, entregamos a cada um dos alunos uma cópia dos documentos referentes ao TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido) e o TA (Termo de

Assentimento) para que os alunos que aceitassem participar da pesquisa assinassem e nos devolvessem logo depois. Os alunos com idade abaixo dos 18 anos levaram o documento para casa, para que os pais ou responsáveis pudessem assinar por eles e devolveram na aula seguinte.

3.6.1 O primeiro contato com as *Estrelas do infinito*

Sabendo ainda que a temática selecionada para esse estudo não foi, nem é fácil de se trabalhar no contexto escolar, optamos por iniciar a aula questionando os alunos sobre um tema mais abrangente e acessível a todos: a infância, para assim darmos um pontapé inicial, o qual fomos nos aprofundarmos de forma minuciosa até chegarmos à temática principal do nosso estudo “a morte”.

Solicitamos que a turma formasse um círculo, de modo que cada um pudesse ver um ao outro e em seguida respondessem “O que a palavra “infância” significava para vocês?”. Na sequência, fizemos questionamentos como “Por que você pensa assim?”, “Alguma coisa mudou ou permaneceu igual nos dias atuais?”, “O quê” e “Por quê?”.

Os comentários foram variados: um afirmou que palavra “infância” representa um dos melhores momentos de sua vida pois era nesta fase que remete às brincadeiras, sem o peso da responsabilidade que se impõem no final da adolescência e início da vida adulta (*Achernar*); outro lembrou saudosamente, que era a fase cuja responsabilidade maior era levantar da cama e correr para a rua, após comer, para brincar com os seus colegas (*Betelgeuse*). Mas ao serem questionados sobre a mudança (ou não) de suas fases para os dias atuais, os discentes (Hadar e Aldebran) responderam que as crianças na atualidade, já não são mais como as de antigamente, devido a era do celular que tem tomado o espaço das brincadeiras e do universo lúdico do passado.

De acordo com Vygotsky (1987), as crianças aprendem integralmente desenvolvendo suas atividades motoras, cognitivas, afetivas e físicas, sendo de grande importância para o desenvolvimento dela, auxiliando também nas formas de expressão e relacionamento. Por isso os jogos, tanto quanto as brincadeiras, são parte fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, como um meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, cooperando com um saber que faz sentido a suas vidas e para a vida de outrem.

Em seguida, partimos para o questionamento sobre a experiência dos discentes com o gênero poesia e posteriormente com o conto. A maior parte da turma respondeu que tinha conhecimento dos gêneros, mas não sabia como explicar a diferença entre ambos. Conforme Compagnon (2001), o gênero desempenha, em sua análise, o papel de mediação entre a obra e o público – incluído o autor – como horizonte de expectativas. Assim, informa ao leitor sobre a maneira pela qual ele deverá abordar o texto, assegurando desta forma a sua compreensão.

No mesmo momento, entreguei a cópia do poema “O bairro da minha infância” de Mia Couto para que eles pudessem fazer uma primeira leitura silenciosa e, na sequência, uma leitura em voz alta:

O bairro da minha infância

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

As criaturas não morrem
porque a si mesmas se fazem.

E quem de si nasce
à eternidade se condena.

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

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

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

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

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

A morte
é o impossível abraço da água.

A leitura em voz alta é sugerida por Pinheiro (2018), em sua obra *Poesia na sala de aula*, como uma prática para a formação de leitores de poesia, em virtude das elaborações de jogos dramáticos, que é visto como um ensaio, uma preparação lúdica para a vivência do real. E a poesia é o que proporciona a expansão da capacidade de jogar, de inventar e de recriar a linguagem. Por este motivo, solicitamos não apenas uma leitura em voz alta, mas três, com discentes aleatórios da sala.

Após a leitura, iniciamos a discussão do poema partindo do título, mais especificamente da palavra “bairro”, questionando-os se o bairro onde moram lhes remetia a alguma lembrança e se achavam que, ao se mudar para outro lugar, as coisas mudam ou permanecem do mesmo modo. Notamos que poucos dos alunos responderam a esta pergunta, dizendo que o bairro deles remete, automaticamente, a infância, e logo os vinham à cabeça alguma recordação ou alguém com quem eles conviveram, mas não tinham mais contato, que eram pessoas importantes com quem eles passaram ou compartilharam momentos inesquecíveis de suas vidas. Outros responderam que o bairro em que moravam não havia mudado em nada, tinha as mesmas pessoas, o mesmo cenário e, até mesmo, que não gostavam de lá. Conseguimos verificar, nas primeiras palavras dos alunos, que houve um pouco de resistência para falar o que realmente eles recordavam da infância, fizeram comentários implícitos como "recordação, pessoas", mas não contaram algo mais concreto desses acontecimentos. Assim, pedimos para que eles destacassem alguma estrofe que havia lhes chamado atenção no texto. O primeiro aluno a falar proferiu a seguinte frase “Não são as coisas que morrem. É o inverso: só morrem as coisas.” (COUTO, 2011).

No mesmo instante, questionamos sobre o que eles poderiam inferir do fragmento: “o que são as coisas?; se nós mudássemos o presente, o futuro mudaria?; se você tivesse a oportunidade de voltar atrás e mudar alguma coisa, como faria?”. De acordo com Compagnon (2001) o leitor é livre, maior e independente e o seu objetivo é compreender a si mesmo através da obra, isto é, ele não poderá compreender o livro se não compreender ele próprio. Considerando o que diz o autor, é importante que nós, enquanto professores pesquisadores, incentivemos os alunos a falarem sobre si, por meio do que se espelha na leitura. Segue abaixo as respostas:

TABELA I – O que são “as coisas” para você conforme o poema?

Alunos	Comentários
<i>Procyon</i>	“Eu acho que são as brincadeiras.”
<i>Achernar</i>	“Ou os sentimentos, mas às vezes o sentimento muda...depende.”

<i>Hadar</i>	“Porque assim, às vezes você briga, discute com seus pais, aí vai que um deles morre , né? Aí você fica pensando... se eu tivesse feito diferente, poderia ter sido diferente.”
<i>Procyon</i>	“Acho que as coisas são as pessoas que convivemos”.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Em conformidade com os argumentos dos alunos, é possível verificar que eles entendem “as coisas” como um sentimento, uma pessoa, um objeto ou uma brincadeira, mas que isto pode ser relativo, pois, o texto não determina algo representativo para “as coisas”. Através dos comentários, percebemos também a importância de o educador promover o diálogo entre os educandos, uma vez que há a troca de opiniões entre os demais colegas, pois um complementa a fala do outro, além de partilhar algo particular de seu pensamento, a exemplo da fala de *Hadar*. Bordini & Aguiar (1988) afirmam que através das trocas linguísticas o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas as esferas.

No mesmo instante, identificamos as primeiras aberturas a respeito da temática em foco, visto que na frase do discente mencionado acima existe a referência da “morte”, ao comparar uma discussão em que um de seus entes queridos morrem: os pais. No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá, obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferida (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.83). A ideia de morte do aluno, portanto, está associada a ideia de passado, presente e futuro, seguida do arrependimento ou sentimento de culpa diante de um ato que foi realizado e que não pode ser revertido

Perguntamos em seguida se “além de vocês refletirem sobre a oportunidade de voltar atrás, ou seja, de fazer algo que não haviam feito antes, levando em consideração o termo “coisas”, tem um outro tema que merece destaque no poema?”. Um dos alunos levantou a mão rapidamente e falou que era a “morte”, que no poema havia uma estrofe que respondia completamente ao nosso questionamento, destacando: “A morte é o impossível abraço da água” (COUTO, 2011). Complementou ainda que, desde o princípio do poema, o autor falava da infância para lembrarmos que, assim como nascemos, nós também morreremos.

Desse modo, questionamos: “vocês acham que a vida e a morte caminham lado a lado?”; com a resposta afirmativa, prosseguimos perguntando: “Por que algumas pessoas se desviam

deste caminho?"; e ainda "A eternidade ou o para sempre existe?". Vejam as respostas na tabela a seguir:

TABELA II – Morte e vida caminham lado a lado?

Alunos	Comentários
<i>Procyon</i>	"Sim, são. Caminham junto porque na vida tudo tem um propósito."
<i>Achernar</i>	"Elas se desviam porque algumas pessoas têm depressão."
<i>Betelgeuse</i>	"Eu acho que o espírito e os momentos são pra sempre. Outras coisas não."
<i>Hadar</i>	"Já eu acredito que a gente dura até quando Deus nos chama". Porque só a eternidade é concreta.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Apesar de alguns dos alunos mencionarem que "vida e morte são parceiras" e que tudo o que acontece no mundo ou na vida é designado por algum motivo, o "pra sempre¹² não existe!". O ápice do debate se instalou neste momento, dado que os participantes da *Estrelas do infinito* se agitaram um pouco, porque alguns dos alunos/as afirmaram não acreditar no "para sempre", uma vez que havia sido enganado/a por um antigo/a parceiro/a no relacionamento. Como Proust repetirá em *O Tempo Redescoberto*, "o leitor aplica o que ele lê à sua própria situação, por exemplo, a seus amores." (apud COMPAGNON, 2001, p.143). Dessa forma, é notório que o exemplo citado pelo o aluno, chama atenção para um motivo pessoal dele, inclusive mencionou a depressão como um dos motivos que levam muitos indivíduos à morte, isto é, a encerrarem os seus trajetos de vida antes do tempo.

Segundo Bordini e Aguiar (1988), o processo de recepção acontece muito antes do contato com o texto, quando o leitor cria o seu horizonte a partir das suas vivências e traz consigo toda a sua bagagem de experiências linguísticas e sociais. Na fala de *Betelgeuse*, percebemos o "espírito" (energia vital que se manifesta no corpo físico) como algo que vive para sempre. Embora não costumem agir no meio físico ou na consciência, segundo Golberg, os espíritos, são os sobreviventes da morte, podendo ser objeto de cultos, que sendo "Seres sobrenaturais, usualmente invisíveis, os espíritos têm presença assegurada na maioria das culturas, sendo considerados capazes de influir na vida humana (GOLBERG, 1933, p. 98).

De certo modo, é possível notar que os discentes se sentiam um pouco apreensivos, no início, para participar das aulas ou de atribuir alguma resposta às nossas perguntas, talvez por

¹² Algo que acontece perpetuamente, em todo tempo de um modo contínuo; em que há continuidade; constantemente ou continuamente.

medo de errar, ou pelo fato de ter sido o nosso primeiro contato para com a turma. No entanto, vimos como ponto positivo o comentário de uma das alunas que destacou não se prender apenas ao que era posto em sala de aula, mas que, ao chegar em casa, relia o texto novamente para entender o que não conseguiu compreender na sala “Eu escuto, professora, mas às vezes eu não entendo nada... e até esqueço, aí fico lendo em casa pra ver se eu entendo depois”. Diante deste fato, retomamos Compagnon (2001) que ressalta que as normas e os valores do leitor são modificados pela experiência da leitura.

Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos –, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui nesse texto e em outros. (COMPAGNON, 2001, p. 148)

Ao frisar ler novamente o conteúdo que foi dado, a aluna destaca que tem interesse não só pelo que foi discutido em sala, mas também pelo que o texto apresenta, isto, por ter familiarização com alguma coisa que está escrito no poema ou pela curiosidade de aprender algo novo. Conforme Bordini e Aguiar (1988), a organização dos sentidos permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que os situam ao que já está aceito ou ao que passará a rejeitar. Logo, prezamos pelo diálogo como a melhor forma para que o sujeito-aluno possa descobrir os sentidos e tomar posições sobre si mesmo ou para compartilhar com o outro.

Na segunda parte da aula, realizamos um momento de descontração para que cada um dos participantes de *Estrelas do infinito* pudesse se envolver um pouco mais com os outros colegas e, posteriormente, conosco, pesquisadores, tendo em vista que, em todo processo de aprendizagem, a interação professor-aluno é um fator imprescindível. Desta maneira, realizamos uma oficina intitulada “Gentileza gera gentileza¹³” no intuito de quebrar o gelo¹⁴ que poderia haver entre alguns participantes da pesquisa. Solicitamos que a turma formasse um círculo e em seguida entregamos a cada um deles uma bexiga com um bilhete dentro, para que eles pudessem estourá-las e realizar a prenda.

¹³ Dinâmica realizada com balões de aniversário, no qual cada participante deveria estourar a bola, ler o que estava escrito no papel e realizar o que era pedido. Nos papéis, havia prendas como: “abraça o colega que está do seu lado direito”; “sorria para quem está na sua frente”; “dance com dois colegas”.

¹⁴ É uma expressão usada para fazer com que duas pessoas que estão quietas ou tímidas quebrem o silêncio e iniciem uma conversa sobre qualquer assunto.

Figura 2 – (Oficina “Gentileza gera gentileza”)



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Durante a realização da oficina, percebemos que os alunos se descontraíram completamente, entre conversas e muitas gargalhadas a oficina foi finalizada – com um abraço coletivo – e os discentes puderam expor as suas concepções acerca do momento realizado. Segundo alguns dos alunos, a turma não costumava falar e nem tampouco se envolver com todos os colegas da sala, mas a dinâmica abriu espaço não apenas para que eles pudessem se comunicar mais, como também para fazê-los refletir acerca da importância dos gestos e do quanto estes podem fazer a diferença no dia a dia, como: um abraço, um aperto de mão, um carinho ou um simples sorriso.

Figura 3 – (Finalização da dinâmica – abraço coletivo)



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Destacaram ainda que a leitura do poema “O bairro da minha infância” do escritor Mia Couto, os fizeram refletir sobre a vida, particularmente sobre a importância de viver cada momento como se fosse único. Segundo um dos alunos, “Já não somos os mesmos de anos atrás e nem seremos futuramente o que hoje somos, então devemos valorizar cada pessoa que passa na nossa vida, cada instante vivido”. Para *Estrelas do infinito* aquele momento iria ficar guardado em suas memórias, porque eles não costumavam ter aulas com dinâmicas, como foi realizado. Com efeito, alguns docentes estão centrados apenas em passar o conteúdo e pouco se importam com a harmonia da turma.

3.6.2 O primeiro contato com *Os Iluminados*

O segundo encontro aconteceu na segunda-feira, com *Os iluminados*, para que pudessemos compensar a aula da quinta-feira que foi dada para as *Estrelas do infinito*. Assim, seguiríamos o cronograma das aulas seguintes que aconteceriam nas terças-feiras. Após sermos apresentadas pelo professor e lermos os documentos que necessitava da assinatura dos alunos, bem como a aplicação do questionário, iniciamos a discussão questionando os alunos a respeito do que as palavras casa, família, bairro e infância lembravam a eles, como foi realizado também com a *Estrelas do infinito*.

Vale ressaltar que as palavras foram sendo postas no quadro de forma fragmentada, (conforme obtivemos as respostas dos alunos, colocamos a próxima palavra) para discutirmos a respeito de cada uma delas. Percebemos que *Os Iluminados* participaram ativamente da aula, sempre que algum aluno respondia o que a palavra significava para ele, um outro continuava – pegava o “fio da meada” – para questionar, complementar ou falar que pensava de modo diferente e porque entendia daquela forma, gerando assim um debate na turma, vejamos:

TABELA III – Discussões sobre as palavras “bairro, casa, família e infância”

Alunos	Comentários
<i>Lua</i>	“Eu acho que... a nossa casa é tudo, porque apesar das discussões e desavenças... a nossa casa é o melhor lugar.”
<i>Antares</i>	“Mas nem todo mundo é família... a pessoa tem que saber.”
<i>Sol</i>	“É porque assim... na minha, todo mundo se considera, sabe? Tios, tias, primas, apesar de ser grande... e morar meio distante... nós somos unidos e eu acho muito bom, por exemplo, pra mim essa turma é uma família.”

<i>Rigel</i>	“É complicada!”
<i>Arcturo</i>	“Na minha rua só tem fofoqueiro.”
<i>Capella</i>	“É... é verdade! Não conhecemos todo mundo... não, mas também tem vizinhos bons.”
<i>Sol</i>	“A infância é a melhor fase da vida.”
<i>Antares</i>	“Também acho... nós tivemos infância, mas hoje não existe mais...”
<i>Spica</i>	“Porque hoje em dia não existe mais infância... hoje em dia as redes sociais e jogos dominaram o mundo.”
<i>Lua</i>	“E de quem é a culpa?”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Esse primeiro momento, foi bastante satisfatório, pois abriu espaço para que os alunos pudessem socializar os seus conhecimentos diante de suas vivências. E ao se colocarem diante de seus colegas, os discentes entraram em contato com seus próprios conflitos e com os dos demais, para juntos explorarem novos ângulos até que todos ou a maioria conseguissem expressar de maneira individual o que sentia ou opinar sobre os nossos questionamentos. Podemos identificar através dos discursos dos alunos que *Os Iluminados* é uma turma muito unida, chegando a considerar uns aos outros como uma “família”, o que torna a experiência ainda mais positiva, tendo vista que a relação de todos é muito boa e bastante agradável.

Ao discutirem sobre o bairro, a família e a infância, os alunos tocaram em pontos positivos e negativos, para evidenciar que todos esses fatores não são apenas “bem-estar e harmonia”, mas que também tem os seus momentos desfavoráveis e insatisfatórios. Como, por exemplo, “os vizinhos fofoqueiros”, “as redes sociais e jogos”, “nem todo mundo pode ser considerado como família”, dentre outros argumentos utilizados para a discussão. Mesmo já tendo os dados do questionário, aproveitamos para questionarmos oralmente se a turma gostava de ler e todos, empolgados e em conjunto responderam que: “Sim!”. Diante disso, fizemos a entrega do poema “O bairro da minha infância” de Mia Couto, solicitando que realizassem em suas carteiras uma primeira leitura silenciosa.

Em seguida, solicitamos que alguém iniciasse a leitura em voz alta, no mesmo instante, dois alunos começaram a ler o poema (os dois ao mesmo tempo), assim, pedimos que um deles parasse, para que o outro pudesse prosseguir e dissemos que ele faria a leitura em seguida. Realizamos a leitura coletiva três vezes e partimos para a discussão, questionando-os, primeiramente, sobre o título: “O que o título do texto quer dizer?”; “Como funciona o processo

de mudança, de algo ou alguém?"; "Qual é a fase em que você se aproxima das pessoas e conseguem ter uma relação mais duradoura, aliás, essa fase existe?"; "Se sim, qual seria?".

TABELA IV – Mudar de lugar é bom?

Alunos	Comentários
<i>Antares</i>	“Mudar de lugar é muito ruim... eu acho... porque você tem uma relação com as pessoas... a gente se muda... um novo processo parece que vai começar... sei lá, a sensação de ter que fazer tudo de novo.”
<i>Arcturo</i>	“A relação de cidade e bairro é diferente... porque o bairro você consegue ver a pessoa... e em outra cidade fica distante, né?”
<i>Capella</i>	“Seria bom que pudéssemos voltar na linha do tempo, né?”
<i>Sol</i>	“A infância é a melhor fase... É porque assim... sabe? Eu gosto de unir as pessoas... da harmonia, a união. Ah... se eu pudesse.” “Mas tem vizinho que sabe tudo que você faz... vive na porta pra falar.”
<i>Spica</i>	“Mas nem todo mundo torce pela gente, né verdade?”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

A partir dos comentários dos alunos é possível comprovar mais uma vez que os indivíduos que compõem essa turma participavam fluidamente da discussão sobre o poema, posto que a comunicação entre eles era muito boa. Como atividade comandada pelo texto, “a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Essa influência recíproca é descrita como interação” (ISER apud JAUSS, 1979, p. 83). Dessa forma, reconhecemos o interesse dos discentes em exporem e explorarem as suas concepções porque sempre utilizavam no final de seus argumentos termos como “né?”, “sabe?”, para que pudéssemos interagir junto com eles.

Além de compartilhar a concepção particular deles, os alunos também confrontavam os outros para que a turma toda se sentisse confortável em participar do debate que eles mesmo foram formando ao longo da leitura do texto. E isso vai de encontro ao pensamento de Garcez (1998, p. 59), quando afirma que “todo discurso busca ser compreendido, portanto, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita, em forma de ficção ou de artigo científico, seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas”.

Prosseguindo com a leitura, solicitamos que eles destacassem uma das estrofes que havia lhes chamado atenção, um dos alunos destacou: “Não são as criaturas que morrem. É o inverso: só morrem as coisas.” (COUTO, 2011). Logo, questionamos o que para eles seriam as “coisas”. E, posteriormente, quem seriam as “criaturas”, uma vez que segundo destaca o escritor moçambicano “As criaturas não morrem, porque a si mesmas se fazem. E quem de si nasce, à

eternidade se condena.” (COUTO, 2011). Perguntamos ainda, se “as coisas seriam qualquer coisa ou algo específico?” “E se os sentimentos podem morrer ou não?”. Os discentes responderam que:

TABELA V – Os sentimentos morrem?

Alunos	Comentários
<i>Spica</i>	“Poderia ser o sentimento... por exemplo... Eu lembro de um primo que a gente tinha contato quando era pequeno, mas quando crescemos nos afastamos... porque nós amadurecemos, sabe?”
<i>Lua</i>	“Eu acho que o sentimento é abstrato... porque nós morremos e as coisas não.”
<i>Sol</i>	“Mas pra mim, o sentimento morre... porque eu posso gostar muito de você, mas se você me machucar por algum motivo... aí o sentimento vai mudar.”
<i>Capella</i>	“Mas amor também se transforma em ódio... não é não?”
<i>Arcturo</i>	“Do ranço, ódio e rancor, eu acho que o ódio é o pior... porque o rancor muda.”
<i>Sol</i>	“Odeio quem gosta de maltratar os outros.”
<i>Antares</i>	“Pessoas que dizem eu não vou fazer isso... aí vai e faz... aff!”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

A partir das respostas dos alunos é possível destacar que os primeiros vestígios acerca da morte, já se faziam presente na análise deles, tendo em vista que a maioria dos discentes fizeram comentários em que para eles as “coisas” poderiam ser consideradas como um sentimento. Outros discordaram, dizendo que assim como os humanos “os sentimentos também podem morrer”, que é o que acontece na fala de *Lua* ao afirmar que “nós morremos”. Conforme Luís Carlos Lisboa escreve no prefácio da obra *A clave da morte*, pensar sobre a morte, ver o que ela é e o que não é, além de pressentir seus efeitos em nós, é “afiar de mil maneiras diferentes o aço puro da percepção. Pois, é vendo o que não somos que descobrimos o que somos. É pensando sobre o que nos parece o fim que podemos descobrir o sentido do eterno recomeço que é a vida” (GOLDBERG, 1933, p. 07).

É válido destacar que *Os Iluminados* afirmavam a todo instante que haviam gostado do poema porque fazia com que eles pudessem pensar e refletir sobre o valor da vida: “Esse poema é muito lindo, professora, faz a gente refletir né?”. “Eu gostei desse fragmento em que o autor diz: A morte é o impossível abraço da água”. Em seguida, outros discentes leram também

algumas estrofes que haviam lhe chamado atenção. Aproveitamos para questioná-los se: “Nós conseguimos abraçar ou enxergar o fim do mar? Alguém já pensou na morte como solução para algo em algum momento da vida, se sim, quais e por quê?”.

TABELA VI – Morrer soluciona algo?

Alunos	Comentários
<i>Rigel</i>	“É por que... assim... a morte é algo que não pode se reverter.”
<i>Spica</i>	“Mas no mundo tem jeito pra tudo, só não tem jeito mesmo pra morte.”
<i>Sol</i>	“Não... eu sei que vou morrer, mas eu não penso nisso... porque eu sei que... às vezes você pensa que tem um problema muito grande, mas alguém sempre tem um problema maior... aí pensar assim... são meio que pessoas egoístas, né...”
<i>Antares</i>	“Tá falando do suicídio é?” “Acho que só da boca pra fora”
<i>Arcturo</i>	“Eu já pensei... sim... Já cheguei a querer tentar contra minha vida... mas agora eu penso diferente... E esse é o problema... porque a gente pensa e não faz, mas tem gente que pensa e faz, né?”
<i>Capella</i>	“Ninguém nasce de si, nasce?”
<i>Lua</i>	“Não, é por que... por exemplo, você tem um relacionamento... aí você consegue sair desse relacionamento que lhe machuca, entendesse?”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Segundo o discurso dos dois alunos, *Rigel* e *Spica*, a morte é algo irreversível, pois, para eles, “há solução para tudo, exceto para quem morre”. E, de fato, conforme Kovács (1992), a morte faz parte do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Engana-se quem acredita que ela só é um problema no final da vida (e que só então deverá pensar nela). Enquanto para *Sol*, é mais sensato não pensar na morte, uma vez que muitas pessoas têm problemas (maiores) e que pensar em algo trágico só acarretaria mais desastres, outro discente ressaltou que não tinha medo da morte e que ao optar por não pensar nela, o indivíduo pode estar na verdade escondendo o seu medo de morrer.

A fala desse aluno corrobora com o que defende o teórico Philippe Ariès, para ele, o medo da morte sempre existiu, manifestou-se, primeiro, em representar e em imaginar o morto e seu cadáver, em seguida, pela repugnância:

[...] na Idade Média e no começo dos tempos modernos, não fora escolhido entre seus membros, o principal interessado, por sua vez, também abdicou do mesmo. Por medo da morte? Mas está sempre existiu. Apenas riam-se dela: “Como saís apressada, ó

deusa cruel!"; e a sociedade havia imposto ao apavorado moribundo o desempenho, de qualquer maneira, da grande cena da despedida e da partida. Fala-se do velho medo ancestral, mas seu recalque é igualmente ancestral! O medo da morte não explica a renúncia do moribundo à sua própria morte. (ARIÈS, 2012, p. 220)

Em conformidade com o autor, a abordagem da morte, pode ser vista como uma fantasia, ou como um aprendizado de si mesmo e do mundo e por isso, não deveria ser negada. Da mesma forma, afirma Kübler-Ross (1996, p. 16): “Se não podemos negar a morte, pelo menos podemos tentar dominá-la”.

Ao longo da experiência, podemos confirmar que a fluência estética já estava sendo iniciada em ambas as turmas. Visto que, Jauss (1979) determina que a experiência primária de uma obra ou texto realiza-se na sintonia com o seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Dito isto, o efeito concretiza-se no momento em que os discentes entendem o que o texto (mesmo que implicitamente) quer dizer para eles. Ao pensar na morte e até mesmo na possibilidade de “se matar”, *Antares* mencionou o “suicídio” como apenas uma tentativa dita impensadamente. O suicídio é “antes de tudo, o ato de desespero de um homem que não faz mais questão de viver” (DURKHEIM, 2000, p. 13). Conforme o teórico, a primeira formulação sobre o suicídio é que esta resulta mediata ou imediatamente de um ato positivo ou negativo, realizado pela própria vítima.

No entanto, essa definição é incompleta, pois, ainda em concordância com o antropólogo, não há como fazer a distinção entre duas formas de morte diferente, a exemplo de: um alucinado que se joga de uma janela por acreditar que está no mesmo nível do chão, a do homem que atenta contra si mesmo sabendo o que está fazendo. O comentário de *Arcturo* nos chamou bastante atenção por ter confirmado que já havia tentado se matar “Eu já pensei... sim... Já cheguei a querer tentar contra minha vida... mas agora eu penso diferente”. Ao trazer à tona uma experiência, estritamente particular, o aluno abriu espaço para que pudéssemos discutir a respeito dessa atitude.

O momento do debate foi bastante positivo, tendo em vista que ao mesmo tempo em que manifestaram já ter pensado na morte ou “em tirar a própria vida”, por algum motivo que havia acontecido com eles, destacam também que essa “não é a saída” para resolver qualquer que seja o problema ou angústia da vida, mas que também tinham ciência de que muitos indivíduos na sociedade, não só pensam nessa possibilidade como também as executam o que, de fato, é lamentavelmente trágico.

No que tange às convenções sociais e culturais, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que a atitude receptiva entre o texto e o leitor se inicia quando a historicidade de ambos vem à tona e que o diálogo depende da proximidade do grau de identificação ou distanciamento que o leitor tem em relação ao texto. Os discentes da turma mostraram, de forma clara e concisa, terem se identificado com o poema. *Capella* aproveitou para ler um fragmento que havia lhe chamado atenção “E quem de si nasce a eternidade se condena”, mas que não conseguiu compreender.

Questionou se havia como “alguém nascer de si?” e “O que o autor queria dizer com aquelas palavras?”. Antes que pudéssemos proferir alguma resposta, *Lua* respondeu que para ela “muitas coisas que acontecem em nossa vida são para refletirmos e, por isso, a saída de um relacionamento que não foi bom seria de certa forma uma libertação, uma nova forma de viver a eternidade com momentos melhores”. Até o dado momento da experiência, constatamos que a nossa expectativa estava acontecendo de forma fluida e positiva, pois os alunos se sentiam confortável para falar de suas vidas (refletindo sobre ela) e para compartilhar conosco “coisas” pessoais vivenciadas por eles (mesmo sendo ali o nosso primeiro contato).

O poema foi, portanto, apenas “um ponta a pé” inicial para adentrarmos a leitura dos contos que selecionamos para essa pesquisa. Logo, realizamos no segundo momento da aula, uma dinâmica com *Os Iluminados*, do mesmo modo como fizemos na *Estrelas do infinito*. Os alunos foram convidados a colocarem as suas carteiras em forma de círculos (de modo que todos pudessem visualizar uns aos outros) e em seguida a ficarem na frente delas. Todos receberam nas mãos uma bexiga para que pudessem estourá-la e realizar a prenda que havia dentro do balão, como aconteceu na turma anterior.

Os discentes ficaram muito empolgados e curiosos para descobrirem o que havia dentro da bexiga e questionaram: “Professora, são perguntas?”; “Tem que fazer o que?”; “Aíiii, quero estourar a minha, cuidem aí vocês”. Após explicarmos o objetivo da oficina, todos (um de cada vez) realizaram dinâmica de forma prazerosa e satisfatória. Como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 4 – (Momentos da realização da dinâmica com *Os Iluminados*)



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

No final da oficina, entregamos uma cópia da canção “Verdades do tempo”, de Thiago Brado¹⁵, para que pudéssemos realizar uma primeira leitura e em seguida fazermos uma pequena reflexão da canção. Conforme solicitado por eles, também cantamos todos juntos.

Verdades do Tempo

Essa é uma canção de amor
Veja onde está o seu coração
Coloque-o na palma da mão

É preciso ofertar
O amor mais sincero
O sorriso mais puro
E o olhar mais fraterno

O mundo precisa
Saber a verdade
Passado não volta
Futuro não temos
E o hoje não acabou

Por isso ame mais, abrace mais
Pois não sabemos quanto tempo temos pra respirar
Fale mais, ouça mais
Vale a pena lembrar que a vida é curta demais

¹⁵ É um artista musical (cantor/ compositor/ escritor) paranaense.

O mundo precisa
 Saber a verdade
 Passado não volta
 Futuro não temos
 E o hoje não acabou

Por isso ame mais, abrace mais
 Pois não sabemos quanto tempo temos pra respirar...

Figura 5 – (Discentes entoando a música “Verdades do tempo” de Thiago Brado)



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Com efeito, podemos concluir que *Os Iluminados* recepcionaram a nossa proposta de leitura e os momentos realizados posteriormente com euforia e muita satisfação, pois expressaram, a todo momento, estarem “ansiosos” com as próximas etapas. Para Bordini e Aguiar (1988), a ênfase na atitude receptiva e emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura, bem como quanto aos valores que orientam sua experiência no mundo. Dessa forma, enxergamos nos argumentos dos alunos que eles não tão somente haviam gostado da aula como também agradeceram o momento vivenciado e solicitaram que as aulas posteriores fossem parecidas ou que tivessem algum momento de descontração, porque tornavam as aulas mais divertidas e diferenciadas daquelas que acontecem normalmente.

Ao tocar o sinal para a troca de professores, eles se agitaram e não pararam de expressar os seus descontentamentos em ter acabado aula “Ahh, já acabou!”, “Vai agora não, professora, fique pra próxima aula.”, “Quando a aula é boa as horas passam no instante, narm!”. Os discursos dos alunos só (re)afirma que a nossa proposta em trabalhar com a temática da morte

em sala de aula era muito válida e relevante, bem como o saber dos discentes no processo da aprendizagem, considerando que no processo de aprendizagem toda resposta do aluno é um ponto de partida para novas interrogações ou desafio.

É importante salientarmos ainda que nosso objetivo é também ofertar aos alunos momentos nos quais eles tenham a oportunidades para discorrer sobre um assunto ou curiosidade acerca de outras questões que possam surgir. Além de ressaltar as suas hipóteses acerca do que estudaremos: a morte. No próximo tópico, explicitaremos, com mais propriedade, a realização e resultados da experiência estética vivenciada pelos alunos em torno dos contos de Mia Couto selecionados para essa pesquisa.

CAPÍTULO IV – PERCEPÇÕES DA MORTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentaremos a realização da terceira, quarta e quinta etapa do método Recepcional que são o “Rompimento do Horizonte de Expectativas”, por meio da leitura e discussão dos contos selecionados para a pesquisa, tendo em vista a necessidade de transpor a crença preexistente dos alunos acerca da morte e do morrer.

E, posteriormente, do atendimento ao “Questionamento do Horizonte de Expectativas”, em que propomos um registro (a escrita de atividades) para os discentes exporem as suas opiniões diante dos contos e, no final das leituras, compararem a relação de um com o outro, com base nas diferentes formas com que cada personagem da narrativa convivia com a morte.

A última etapa desse método é “Ampliação do Horizonte de Expectativas” mediante as reflexões realizadas pelos alunos entre leitura e vida, priorizando não só as atividades escolares, mas também o modo como os alunos veem o seu mundo, as consciências das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura.

É válido ressaltar ainda que, neste tópico, os resultados da pesquisa serão expostos de forma conjunta e não separada como foi realizado no capítulo III (três) a exemplo de: “O primeiro contato com *a Estrelas do Infinito*” e depois “O primeiro contato com *Os Iluminados*”. Mas, simultaneamente, de modo que nenhum dos participantes das turmas sobressaia-se um do outro, ainda que as experiências tenham acontecido de forma única e diversificada em cada uma das salas.

A reflexão levou em consideração, primeiramente, os gestos, os sorrisos e a empatia dos alunos em relação ao texto – o que faz parte da recepção – e, posteriormente, a leitura, as discussões e as atividades de produção e escrita em relação ao conto, realizadas por ambas as turmas (*Estrelas do Infinito* e *Os Iluminados*).

4.1 A morte como representação simbólica da infância roubada: Recepção do conto “O Rio das Quatro das Luzes”

Partindo do pressuposto de que a literatura tem uma contribuição fundamental que se reflete diretamente na vida social, como defende Hans Robert Jauss (1994), compreendemos

que o horizonte de expectativa do leitor é, nessa perspectiva, elemento fundamental para a construção da significação da obra e, portanto, para nossa pesquisa. Iniciamos a aula, retirando as dúvidas dos alunos a respeito do escritor Mia Couto, que havíamos citado como autor do poema que lemos na aula anterior. A maioria dos alunos já tinha ouvido o nome do escritor, no entanto, relacionava-o “a uma mulher” e muito provavelmente “negra”, por acreditarem que ao se tratar de contos africanos, estes seriam, possivelmente, de um autor (a) negro (a). Ao ver a imagem do moçambicano, esboçaram uma grande surpresa, ao mesmo tempo, em que se auto julgaram por terem sido involuntariamente preconceituosos, conforme pode ser lê nas falas constantes na tabela a seguir:

TABELA VII – Discussão acerca do autor Mia Couto

Alunos	Comentários
<i>Antares</i>	“Quem é esse homem bonito, Professora?” E o autor mesmo? É quem?”
<i>Sol</i>	“Ossh, e ele né negro não?”
<i>Rigel</i>	“Pois eu também achei que fosse um escritor de cor escura... e ele não é da África?”
<i>Arcturo</i>	“Por se falar da Literatura Negra, dar a entender que o autor também seria.”
<i>Lua</i>	“Acho que nossa mente é engessada, porque não conseguimos pensar que um escritor branco possa falar da vida dos negros.”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Após constatarem que todas as pessoas podem escrever sobre todo e qualquer tema, independente da raça, cultura ou lugar, os alunos compreenderam que era insensato pensar que apenas pessoas negras poderiam ter o direito de escrever sobre a vida e vivências dos povos africanos.

Após esse momento, apresentamos a turma o vídeo *Moçambique uma África que fala português*¹⁶, apresentando essa terra de cenários múltiplos. Conforme Campos (2009, p. 75) pensar Moçambique é ter em mente a complexidade e diversidade cultural, social e política desse país. É compreender os caminhos e percalços trilhados em busca daquilo que seria uma moçambicanidade - uma tentativa de estabelecer identidades moçambicanas.

¹⁶ O vídeo foi exibido pelo Globo Repórter em 03 de agosto de 2013 e encontra-se disponível no canal <https://www.youtube.com/watch?v=TQyrRx7Tt7c>.

Após termos discutido sobre o vídeo, entregamos a antologia que preparamos com os contos do escritor Mia Couto para que os alunos pudessem fazer uma primeira leitura “visual” do material que havia em mãos. De acordo com Custódio (2017), a antologia textual poderia ser reequacionada enquanto material didático no ensino básico e gerar proveitos expressivos quer junto dos docentes, quer dos alunos. Dentre alguns argumentos para o uso desse material, apresentados pelo autor, vale destacar os seguintes:

- 1) Uma antologia de textos literários para o ensino básico não tem de ser (mais) um livro para os alunos transportarem na mochila todos os dias em que têm aulas de Português, juntando-se assim ao peso dos cadernos, dos livros de fichas e do manual. Uma seleta digital, alojada num servidor do Agrupamento, sempre disponível ao professor que o saberia gerir didaticamente no seu espaço de aula ou fora dele;
- 2) O contacto com textos muito diversificados e heterogêneos desperta a curiosidade dos leitores, mormente nestas faixas etárias, e pode induzir o desejo de ler outros textos semelhantes e/ou diferentes, do mesmo e/ou de outros autores, funcionado na sua essência como um chamamento à leitura. (Custódio, 2017, p. 59-60)

A historicidade literária, segundo Jauss (1994, p. 23), não se faz através de uma conexão de fatos, mas por uma experiência entre o leitor e a obra. O autor destaca ainda que a história da literatura leva em consideração a recepção e a produção estética que se realiza na atualização de textos literários pelo leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.

Por este motivo, é importante que trabalhemos com materiais que possam despertar a curiosidade dos alunos. Além de terem se surpreendido com o material recebido, a primeira impressão esboçada pelos discentes foi de muita alegria, conforme pode-se ler na tabela abaixo:

TABELA VIII – Primeiras impressões da antologia de contos

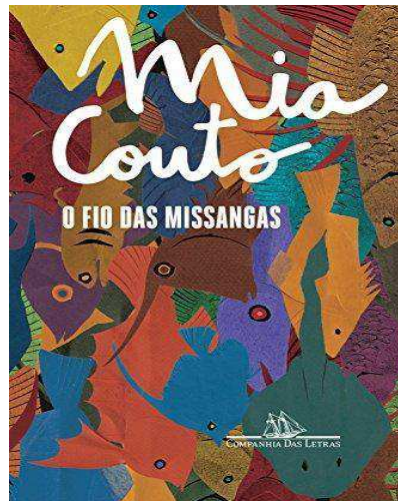
Alunos	Comentários
<i>Sol</i>	“É a primeira vez que um professor traz para sala... uma pastinhazinha tão organizadinha assim.”
<i>Lua</i>	“Muito colorido... já gostei, professora.”
<i>Antares</i>	“Ai, que lindo, já posso abrir?”
<i>Rigel</i>	“Deixa-me ler, professora?”
<i>Spica</i>	“É o livro completo ou só tem alguns contos, professora?”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Através dos comentários dos alunos, conseguimos identificar que a maneira como levamos alguns conteúdos para sala de aula pode modificar, ou não, o modo como o aluno irá recepcionar o texto. Após essa primeira avaliação do material, os alunos destacaram também que a imagem selecionada para compor a antologia era muito expressiva: “que mulher bonita”, “amei esse turbante que ela está usando”, “e o batom, arrasou!”, “esse texto deve falar sobre a vida dos negros, né, professora?”. Respondemos que “talvez sim ou talvez não”, no intuito de instigá-los a falarem ainda mais sobre o que eles pensavam a respeito da imagem.

Dando continuidade à nossa proposta, questionamos os alunos a respeito da capa do livro, mas especificamente da obra *O fio das Missangas*: “O que vocês podem identificar na capa deste livro?”, “É possível decodificar sobre o que ou sobre quem o autor irá falar?”, “Qual inferência podemos ter a respeito da capa e, principalmente, do título *O fio das Missangas*?”. As respostas dos alunos voltaram-se para o significado da vida, de que o “fio” poderia ser a linha ou trajeto que conduz a vida e que “as pedrinhas ou bolinhas” são os percalços (vivências e acontecimentos de cada indivíduo) encontrados ao longo desse percurso. Vale ressaltar que disponibilizamos, em seguida, o livro¹⁷ impresso para que todos pudessem apreciá-lo mais de perto.

Figura 6 – Capa da obra *O fio das missangas*



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019.

¹⁷ COUTO, Mia. *O Fio das Missangas: contos*/ Mia Couto – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Segundo os discentes da *Estrelas do Infinito* e de *Os Iluminados*, na capa do livro “havia vários peixes coloridos” e que estes poderiam se tratar de alguma espécie mais característica como as de uma piranha, arraia ou tubarão. Também associaram os formatos do desenho ao de “um arco-íris”, uma vez que as ilustrações utilizadas para a obra possuíam muitas cores vivas e, que provavelmente, deveriam ter “algum tipo de significado que eles não sabiam explicar”, mas que poderia ter relação com o texto no interior do livro. Ressaltaram, ainda, que todos aqueles desenhos eram representados por elementos da natureza, como: os animais, o céu, um possível “rio imaginário” em que os peixes poderiam estar.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o texto literário na sala de aula pode ser um material desafiador, instigante e crítico para que o aluno consiga atingir a sua condição de sujeito da leitura e, conseqüentemente, de mundo. Para os discentes, a obra, em síntese, apresentava várias histórias, com diversos sentidos e personagens diferentes, dado que no “Sumário do livro” os títulos dos textos estavam expostos com nomes diferentes entre si. Essa afirmativa encontra ressonância na reflexão de que o texto não é apenas um suporte verbal, vocal e visual, mas, sobretudo, físico, uma dimensão que lhe modifica o alcance dos “horizontes de expectativas” e do sentido.

Sendo assim, é importante demarcar bem a intenção de se colocar uma determinada obra para análise, principalmente no espaço escolar, pois não se trata apenas de desenvolver uma aula conceitual sobre o tema, mas de propiciar discussões que possam abrir novos horizontes. No momento posterior, solicitamos que os discentes abrissem suas antologias e iniciassem a leitura do conto “O rio das Quatro Luzes”. Foram realizadas duas leituras, uma silenciosa e outra em voz alta e compartilhada. Conforme solicitado, eles deveriam fazer uma pequena pausa para que outro colega da turma pudesse ler o parágrafo seguinte.

No intervalo de uma leitura e outra, íamos discutindo o texto, mobilizando a atenção dos alunos para as atitudes dos personagens, a ambientação e a perspectiva cultural personificada no texto – que se divergia com a ideia dos alunos. A seguir acompanhe alguns comentários acerca da narrativa:

TABELA IX – Primeiras impressões do conto “O Rio das Quatro luzes” em relação ao personagem principal

Alunos	Comentários
--------	-------------

<i>Rigel</i>	“Meu Deus! Que história, viu? Tô besta.”
<i>Lua</i>	“Ele quer estar no caixão, porque dessa forma ele se sentiria especial.”
<i>Antares</i>	“É uma viagem... eu acho, viu?”
<i>Capella</i>	“Acho que ele trabalhava... podia ser um escravo também, né?”
<i>Arcturo</i>	“É porque ele não tinha a infância igual à de outras crianças... porque os pais não permitiam.”
<i>Spica</i>	“Assim... Eu acho que o menino estava insatisfeito com a infância dele... por algum motivo e aí... ele queria crescer rápido”.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

No início da discussão, todos os alunos mostraram estar surpresos com a atitude da criança (personagem central do conto), ao desejar a morte, uma vez que esse comportamento não era esperado por nenhum dos leitores, tendo em vista que o “desejo da morte”, apesar de ser um tanto peculiar, é também um posicionamento preocupante, principalmente, quando vindo de uma criança. Em seguida, iniciaram um debate na sala de aula, questionando uns aos outros sobre o que poderia ter levado o menino a ter aquele desejo “tão estranho”. Segundo as concepções de Bordini e Aguiar (1993), esta etapa é chamada de “rompimento do horizonte de expectativa” dos leitores, posto que, ao iniciarmos a leitura da narrativa, estávamos dando possibilidades de contato diretamente com texto, o que exigiria certo trabalho na busca por uma experiência de fruição estética.

Ainda conforme as autoras, o processo de leitura com o texto literário, sustenta-se no momento de discussão nas suas mais variadas formas, representadas pelo oral e pelo escrito, consigo e com os colegas de sala, além do mediador e da sua própria leitura. Dessa forma, sugerimos que eles prosseguissem com a leitura, já que eles encontrariam a resposta da pergunta no próprio texto, e eles concordaram. Após terminarmos de ler, os alunos deram progressão aos questionamentos em torno da narrativa, lançamos, portanto, algumas perguntas no quadro e orientamos para que eles respondessem em uma folha e depois discutirmos com a turma, numa roda de conversa.

Ao fazermos a seguinte pergunta: “O trecho “– Porquê, Mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele falecido” (COUTO, 2009, p.111), refere-se ao desejo do menino enquanto criança. Por que a personagem da narrativa tinha esse sentimento?”, o aluno *Antares* destacou que:

Figura 7 – Comentário acerca do menino (personagem principal) do conto

02- O personagem sentia-se ofendido pela falta de diálogo com seus pais. Também, sentia falta de uma infância aonde incluía brincar e uma devida atenção. Ele observava pessoas mortas no túnel, notava a companhia naquele momento, várias pessoas chorando. O seu pensamento era que sua morte iria receber mais atenção e de fato muitos se valorizam alguém quando vai embora ou morre.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Em conformidade com a fala do discente é possível verificar que a criança era carente de atenção, da falta de diálogo com os pais e da privação dos direitos de viver a infância como as outras crianças de sua idade, assim, enxergavam na morte uma forma de ser notado e, posteriormente, valorizado pelos seus genitores. Interessante destacar que a fala dos alunos aproxima-se da concepção de Kovács (1992), para quem uma atitude de desprezo pode levar o ser humano a almejar a morte como forma de escape, principalmente quando vem acompanhado da crença de que existe uma vida póstuma, que é sempre fantasiada como superior em relação a atual. Para o aluno, o miúdo desejou morrer porque ser morto era ser alguém importante, como é enfatizado na produção acima “muitos só valorizam alguém quando vai embora”.

Dessa forma, *Antares* afirma que, assim como o personagem da narrativa, ele também acreditava que a sociedade não costuma dar importância aos vivos, valorizando apenas quando estes partem do mundo real. Essa percepção nos lembra Morin (1970), ao afirmar que a morte provoca, no círculo dos vivos, profundas transformações, posto que o funeral não é senão um conjunto de práticas que muitos consagram à mudança de estado do morto, que provocam emoções, que refletem complexos e perturbações profundas. A partir desse comentário percebemos que a ampliação do horizonte de expectativas do leitor vai moldando-se e o que antes era estranhamento possibilita reflexões favoráveis a mudanças de concepções acerca da temática.

Procyon, por sua vez, considera que o desejo da criança não é tão somente uma condição suicida, mas um meio para implorar a atenção de seus pais:

Figura 8 – Por que o menino tinha o desejo de morrer?

Quando o menino fala que só queria ir lá enterrar como aquele falecido e pela falta de atenção dos pais com ele, e embora ele fosse uma criança, não vivia a infância que ele queria, de fantasia, sonho, porque os pais não os permitia, fazendo com que ele se tornasse uma criança invisível, sem atenção, e brincadeira, se permitindo assim se comover e querendo comover a morte o qual arrancava lágrimas de muitas pessoas, ou seja, atenção das pessoas.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

De acordo com o aluno, o protagonista do texto, era um menino desprovido de amor e afeto, tendo ainda uma infância bastante conturbada e totalmente diferenciada da criangada. Para não ficar apenas em suas palavras, ele pediu licença e leu o seguinte trecho do conto: “Que valia ser criança, se lhe faltava a infância?” (COUTO, 2009, p. 112), destacando que ao invés do menino ter solicitado um presente (como seria o esperado por qualquer criança), ele desejou a morte como um pedido de socorro para curar a dor que sentia por dentro. Schneidmann e Farberow (1959, p. 166 e 167), ao discutir sobre o suicídio, chamaram de “*Cry for Help*” quando o sujeito atenta contra a própria vida como forma de chamar a atenção das pessoas à sua volta para as suas necessidades, buscando maior amor e valorização pessoal. Esta é uma forma de comunicação.

Apesar de essa ser uma atitude realizada inconscientemente (porque, de fato, a criança não tinha sabedoria do que a morte poderia lhe suceder, ele a vislumbrava como uma solução). Para o discente, o menino fala de forma bastante natural, como se, para ter atenção, fosse necessário apenas estar dentro de uma caixa – caixão – sendo levado por pessoas que choravam pelo falecido. *Procyon* destaca também que o desejo de morrer decorria em torno de sua criação, uma vez que os pais da criança não davam a assistência suficiente para suprir as necessidades

do menino e, por isso, ele temia a atitude deles, como é possível verificar na narrativa quando seus genitores o repreenderam, de forma brusca, por ter pensado na possibilidade de estar no lugar do morto.

Segundo Elizabeth (2011), a sociedade exclui as crianças do assunto morte com a intenção de protegê-las, justificando que falar sobre a morte é mórbido e não deve fazer parte do mundo infantil. Assim, parece ser errado falar da morte. No entanto, quando a criança enfrenta uma morte, ela tem dificuldade em falar sobre ela, afinal, é falar do feio e do proibido (RIELY, 2003), levando a criança, portanto, a ter medo de falar sobre a morte e, conseqüentemente, a criar um bloqueio para proferir sobre assuntos relacionados a esta como: o luto. Pensando nisso, questionamos os alunos sobre a ação dos responsáveis com o menino, fazendo a seguinte pergunta: “Você concorda com a reação dos pais da criança? Em caso afirmativo ou negativo, justifique! De que outra forma você agiria ou sugeria?”. As respostas encontram-se na tabela a seguir:

TABELA X – Como era a relação dos pais com a criança?

Alunos	Comentários
<i>Arcturo</i>	“Ele não tinha uma boa relação com o pai.”
<i>Capella</i>	“Com o avô, ele passa a ter um sinal de esperança.”
<i>Antares</i>	“Só quando o menino vai até a casa do avô é que ele se sente livre... pois o avô concorda com a sua forma de pensar... mesmo que de “mentirinha” ... Ele inclusive, propõe a troca das mortes né?”
<i>Rigel</i>	“É porque os avós são mais sábios... nos protegem, nos entendem... nos mimam. A gente fala as coisas, mas depois se arrepende.”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

De acordo com os discentes, a atitude dos pais do menino deveria ser completamente diferente. Ao invés de repreendê-lo, poderiam questioná-lo sobre o porquê de ele possuir aquele pensamento tão confuso e singular, além de tentar explicitar as possíveis dúvidas das crianças acerca da morte. Nesse sentido, Ricardo Azevedo (2003) diz que falar sobre a morte com as crianças não significa entrar em altas especulações ideológicas, abstratas e metafísicas, nem em detalhes assustadores e macabros. O fato é simplesmente colocar o assunto em pauta, pois a criança sempre está disposta a saber a verdade sobre todos os assuntos que a convém, inclusive sobre a morte, tanto é que indaga sobre ela de várias maneiras.

Os participantes da pesquisa ainda destacaram que os pais do menino não tinham momentos de diálogos com o filho e apesar de se preocuparem com o desejo de morte da

criança, eles aparentemente não sabiam como aconselhá-lo. Dirigindo apenas palavras vazias (sem conteúdo ou ensinamentos que fizesse o miúdo refletir sobre o desejo que ele tinha), gerando dúvidas e desconforto em relação a morte, o que fazia com que o menino gostasse cada vez menos de apreciar a vida, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 9 – Os pais do menino eram objetivos a respeito da morte?

(3) Não, Porque os Pais não ficam claros em suas conversas, deixando sempre a criança com dúvidas em suas respostas curtas e sem ~~sem~~ muitas verdades, os pais do repuniam e não dava respeito e nem conceitos e nem tirava as dúvidas do menino, fazendo com que ele gostasse menos da vida por ~~usar~~ palavras vazias e com isso ainda era punido por não aceitar o que os pais lhe propuseram.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

De acordo com a resposta de *Spica*, o avô, era o único que assumia esse papel e de forma extraordinária, inclusive “dava pano pra manga”, como comentou um dos alunos. Ou seja, além de fingir que concordava com a criança, o avô, fazia com que a criança se sentisse importante. O discente destacou ainda que, ao sugerir a troca das mortes, o ancião dava a entender que havia acatado a ideia do menino, fazendo-lhe acreditar que iria morrer de verdade, apesar de ser apenas “uma mentirinha/brincadeira” para convencê-lo de que ele realmente se importava com as “bobagens” que o menino falava.

Os alunos asseguraram que o importante é encontrar o acolhimento para a tristeza que o miúdo sentia. Defenderam veementemente a ideia de que quem cuida precisa primeiro ser cuidado e, por isso, eles não poderiam tratá-lo daquela forma, pois, para ser um bom pai, era preciso ser criança também, ou melhor, era necessário, antes de tudo, ser filho. Este momento foi importante para que os alunos pudessem expor suas opiniões, além de nos dar a oportunidade de avaliar o conhecimento dos alunos em relação às suas vivências.

Como destaca Bordini e Aguiar (1993, p.90), ao falar da quarta etapa da recepção “Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em

qualquer nível, proporcionam a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriam-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados”.

Figura 10 – Ensinamentos do avô para os pais do menino

queria falar, na só, com os pais
da criança. É o velho ideu entendi-
mento: criança e como amar, não
se pode ensinar sozinho. faltava aos
pais serem filhos. Esse fragmento
chamou muita atenção, porque esque-
cemos quem fomos um dia, esquece-
mos da nossa infância e do nosso
tempo de criança e assim o
texto também mostra que foi preciso o
avô que muito ensinou, fazer esse
momento para que o filho, ele que
foi pai e esqueceu que também
é filho.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Corr (2003-2004d) comprovou que os avós são agentes importantes na interação entre avós e netos e que esse papel vai muito além de outros adultos que fazem parte do ciclo familiar. Segundo o autor, a morte de um avô é uma das experiências de morte mais comuns que a criança pode enfrentar. Dito isto, certifica ainda que o idosos possuem sabedoria e tem um espaço mais amplo para falar sobre temas divergentes, como a morte, para com seus descendentes, devido a sua trajetória e anos de experiências de vidas.

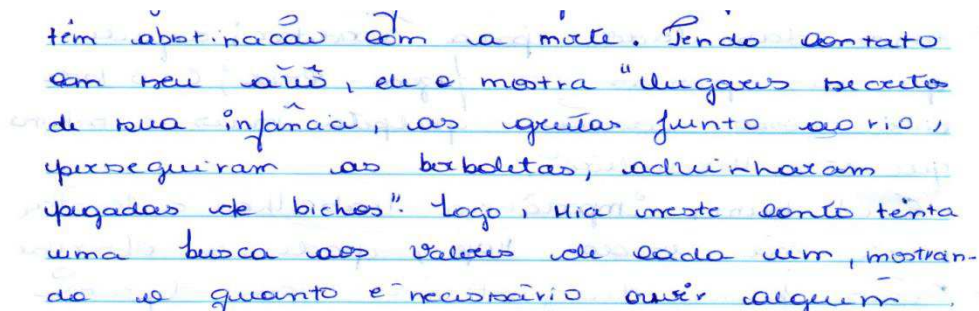
Além de compartilhar suas histórias com os filhos e netos, um dos muitos papéis que os avós desempenham aos seus a falar sobre e, também para orientá-los sobre algo que eles não consigam se abrir para outras pessoas. Sua própria reação à perda, uma vez que os idosos são considerados sábios porque vivem e acumulam experiência há muitos anos.

Conforme o discurso do aluno acima, é válido destacar que a partir do momento em que os adultos compreendem o sentido da morte e transferem o que aprenderam para as suas crianças, elas, provavelmente, estariam bem mais preparadas para enfrentar qualquer dúvida acerca dela, assim como com as possíveis perdas. Dando-lhe a oportunidade de elaborar o processo de luto com mais facilidade. Logo, torna-se visível que as visitas do menino ao avô, o ajuda a entender que a vida tinha sentido, pois, segundo alguns dos discentes, os

ensinamentos implícitos do “velhinho” (optando por não deixar a criança desacreditada), fazia com que o garoto fosse compreendendo os mistérios da vida.

Na produção abaixo, *Lua* destaca que o escritor Mia Couto abre espaço no conto para que os valores e mandamentos antigos sejam preservados e que os avós apareçam por meio de lembranças, tendo os pais como protagonistas. Vejam:

Figura 11 – Os valores da vida através dos ensinamentos do avô



têm abstinência com a mãe. Sendo contado em seu avô, ele mostra "lugares secretos de sua infância, as grutas junto ao rio, perseguiram as borboletas, adunhavam jogadas de bichos". Logo, via neste conto tenta uma busca aos valores de cada um, mostrando se quanto é necessário ouvir alguém.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Dessa forma, é válido destacar que as boas lembranças dos avós e o legado deixado para os netos são formas significativas de partilhar a vida da pessoa que foi antes ou irá depois de nós. Muitos dos ensinamentos dados pelos avós podem servir de guia para adultos na interação com crianças que estão enfrentando situações de perda (Corr, 2003-2004d). A morte, assim como a vida, possui mistérios e traz consigo a individualidade, a solidão e o sentimento de impotência, no sentido de que é uma experiência única, individual e singular, da qual não temos como fugir. Mas, seria possível vencer a morte?

De acordo com os alunos, o “fingimento” das trocas da morte entre o avô e o neto foi apenas uma estratégia do avô para que o miúdo entendesse que a vida não é feita apenas de desejos e que ela (a morte) chegará para todos. Os alunos destacaram ainda que durante a leitura do texto é possível identificar que o ancião estava ciente de que sua morte estava próxima, no entanto, reagia com serenidade e muito equilíbrio. Demonstrando estar bem e não querer ajudar para não preocupar ninguém. Kübler-Ross (1969) intitula essa fase como o último estágio para compreender o processo do morrer: a aceitação. Em que o indivíduo parece desligado, dorme, não mais como fuga, mas como um repouso antes da grande viagem. A luta contra a morte cessou.

Não se trata de “um desânimo resignado e sem esperança”, um senso de “o que adianta?” ou “não aguento mais lutar”, embora se ouçam também estas frases. (Indicam também o começo do fim da luta, mas estas últimas não significam aceitação.)” (KÜBLER-ROSS, 1969, p. 125). Sendo assim, os alunos destacam que o avô demonstra estar sempre satisfeito, não se queixa de nada, mesmo que, aparentemente, soubesse que a sua partida estava próxima. Esse fato fica evidente durante a narrativa, pois certamente “o velho estava muito doente e iria morrer”, afirma um aluno.

E acrescentou outro: “Nossa! Que conto emocionante, dá até vontade da gente chorar, sabia professora?”. Neste momento, avaliamos um envolvimento pessoal, direto e afetivo do aluno para com o texto. Pois apesar de se imaginarem numa tarefa difícil, que é falar da morte e aceitar que um ente tão querido possa partir, é esclarecedor e revelador enquanto uma compreensão daquilo que se teme tanto. Mexe com os sentimentos, provocando um recolhimento consigo mesmo, diante das próprias perdas e valores.

Por fim, apresentamos a última etapa desse processo “A ampliação do horizonte de expectativas”, resultante das reflexões obtidas e destacadas pelos discentes da *Estrelas do Infinito* e de *Os Iluminados*. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 90-91), cotejando o horizonte inicial de expectativa com os interesses atuais, verificam que suas exigências se tornaram maiores, essa tomada de consciência “é uma atitude individual e grupal dos próprios alunos. Deve-se salientar que sua verbalização acontece por iniciativa deles, sem intervenção direta do professor”.

No final da discussão, os alunos destacaram que a representação da morte no conto “O Rio das Quatro Luzes” é dada através da transgressão do rio (simbologia) que poderia significar uma forma de “reencarnação” ou a transfiguração do real, uma vez que o elemento água pode sintetizar a vida. Mia Couto lança mão da palavra, portanto, para “criar” uma realidade, mesclando os elementos da natureza com um mundo mítico. Os elementos da natureza, e em especial o rio, possibilita a transcendência do aprisionamento promovido pela fortaleza da existência, já que o “Rio das Quatro Luzes”, bem como a vista de sua varanda, pelo menino, permite o acesso à liberdade, seja na vida ou na morte.

Ainda a este respeito, Fonseca e Cury (2008) aponta que Mia Couto, sendo também biólogo, faz questão de mencionar a presença dos elementos da natureza em suas narrativas porque “[...] marca uma qualidade de seu olhar sobre o espaço africano: simultaneamente muito próximo, por ser seu lugar de pertença e de compromisso, e distanciado, pela diferença de sua

condição de homem urbano, estudado, com vivência intensa” (p. 20). Logo, questionamos os alunos a respeito do fragmento que mais chamou a atenção deles no momento da leitura e conseqüentemente em meios as discussões realizadas até o dado momento. O acontecimento que a maioria destacou terem causado estranhamento no texto como um todo, foi o fato de a criança, ainda tão pequena, ter esse desejo pela morte, como podemos verificar na tabela a seguir:

TABELA XI – Que fragmento do conto chamou a sua atenção?

Alunos	Comentários
<i>Spica</i>	“A parte que me marcou foi que... a gente sabe né... que toda criança tem aquele desejo de brincar... curtirão, se divertir com outras crianças e levar a alegria, mas esse desejo pela morte é um tenso... estranho”.
<i>Rigel</i>	“Eu acho que... Ele deve ter sofrido bullying, alguma frustração na infância... E não conseguia compreender os pais, apesar de eles estarem defendendo-o”.
<i>Sol</i>	“Ele não tinha amor ou não sentia os afetos dos pais... havia um bloqueio muito grande”.
<i>Capella</i>	“O cabelo dele era ruim né?... mesmo que não esteja presente no conto, dá pra deduzir que ele se sentia menosprezado”.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Em conformidade com os alunos, há indícios de que a criança tinha um certo tipo de frustração/bloqueio no seu íntimo, pois o personagem demonstrava estar sempre triste com a realidade em que vivia. E a atitude dos pais era uma das causas centrais demonstrada na narrativa. No entanto, eles também sugeriram ter outros motivos, apesar de não estar explícito no texto, que seria o bullying, preconceito ou racismo. A exemplo, da fala de *Capella*, em que a cor do menino é citada como uma das possíveis causa desse conflito em que ele estava cercado, afinal, para o aluno, ele era negro, “preto retinto”, como diz na narrativa.

Neste momento, a turma inicia uma discussão com mais propriedade a respeito da fala do aluno, quando mencionamos “Será que a cor da criança interfere em algo na narrativa?”. Na perspectiva de alguns dos alunos, a cor da pele da personagem é apontada como uma forma de preconceito e porque não dizer um tanto irônico, uma vez que o escritor parece abordar a marginalização do negro perante os discursos sociais impostos pela colonização em defesa da segregação racial. Apesar de não ficar marcado na narrativa, a fala de *Capella* “O cabelo dele era ruim, né?” soa um tanto pejorativa, ao certificar de que por ser “preto” o cabelo dele era

diferente do das outras pessoas. No mesmo instante, questionamos se havia uma definição concreta de que a raça e fibra dos cabelos se correlacionam? Assim como, se há uma legitimidade conceitual do que seria um cabelo bom ou ruim?

Através do discurso do aluno, é possível deduzir que muitas pessoas na sociedade tem uma imagem pré-formada, com diversos estereótipos preconceituosos, em torno das características dos indivíduos não brancos. O conto parece retomar, em termos implícitos, a discussão acerca da inferioridade da raça negra. Dito isto, é possível destacar que esses comentários são socialmente construídos e que apesar de debatermos frequentemente, dentro ou fora da sala de aula, esses rótulos continuam presentes.

O aluno *Sol* apresenta uma visão completamente diferenciada diante do comentário de *Capella*, pois, para ele, a cor de uma pessoa e, mais especificamente, do personagem, não influencia em nada, exceto, para os indivíduos que não se aceitam enquanto negro.

“[...] até porque você pode ser um preto retinto, feliz e bonito e... eu vejo tantas pessoas negras que são modelos e se ama, são lindas... Pessoas preconceituosas é que enxergam de forma diferente, não tem noção... são cabeças fechadas... Eu dou muito mais valor ao negro do que aos brancos... minha mãe é negra e eu acho ela linda, sou uma mistura de várias etnias... Claramente ele (o menino) se sentia inferior pelo tratamento, não pela cor dele, isso era apenas um mero detalhe”. (Comentário de um aluno *Sol* coparticipante da pesquisa, 2019)

Percebemos no comentário de *Sol* que ele não apenas se orgulhava da cor de sua mãe, como também amava a mistura de etnias herdada pelos seus descendentes. O seu argumento contribuiu com a discussão, de modo que pudéssemos manifestar críticas como essa, além de ampliar o horizonte de expectativa dos leitores sobre outros temas, neste caso, acerca da diversidade racial. De acordo com Colomer (2007), no que concerne à leitura compartilhada, é importante que haja uma leitura coletiva, em sala, e discussões a respeito da obra literária trabalhada pelo professor, sendo este um canal para o conhecimento e para a formação de um indivíduo apto a ler, entender, e a ter suas próprias interpretações, integração com a obra.

No final do debate, tanto os componentes de *Estrelas do Infinito* quanto de *Os iluminados* conseguiram inferir que a morte, neste conto, é representada, preliminarmente, como uma forma de escape para o protagonista que foi desprovido de viver a infância. E seguidamente, como um ensinamento, a partir da vivência e preceitos do avô. Puderam perceber, também, que a morte faz parte da vida e que, nas perdas, é natural existir a dor e o sofrimento.

4.2 Refletindo sobre a morte e o luto: lampejos de uma experiência literária com o conto “O fazedor de luzes”

A construção para a realização deste momento abriu espaços a fim de que a criatividade do leitor fosse estimulada. Iniciamos a aula buscando atender a *Determinação do Horizonte de Expectativas*, com o objetivo de conhecer as experiências anteriores dos alunos em relação ao tema.

Primeiramente, apresentamos para os alunos a imagem de uma lamparina de gás (vide – anexo 4), no intuito de ativar a memória deles para uma das formas de iluminação existente desde a pré-história e ainda utilizada por alguns sujeitos que moram em regiões rurais desfavoráveis, onde não possuem a energia elétrica em suas moradias. O objetivo de uma dinâmica tão simples era provocar os participantes da pesquisa para uma socialização cultural da representatividade do objeto apresentado por nós.

As provocações, em forma de perguntas, giraram em torno da funcionalidade da luminária e de sua simbologia no contexto cultural. Dentre muitas respostas dadas, os alunos disseram que a luz não era restrita a luminárias artificiais, mas também está presente na natureza, como na lua e nas estrelas. Em relação a essa última correlacionaram-na a “um avião no céu”, outro, a “partida de alguém” e, mais alguns, a velha superstição de que “contar estrelas era proibido”, pois nasceria várias verrugas no corpo do indivíduo, conforme os números de estrela que esse sujeito contasse.

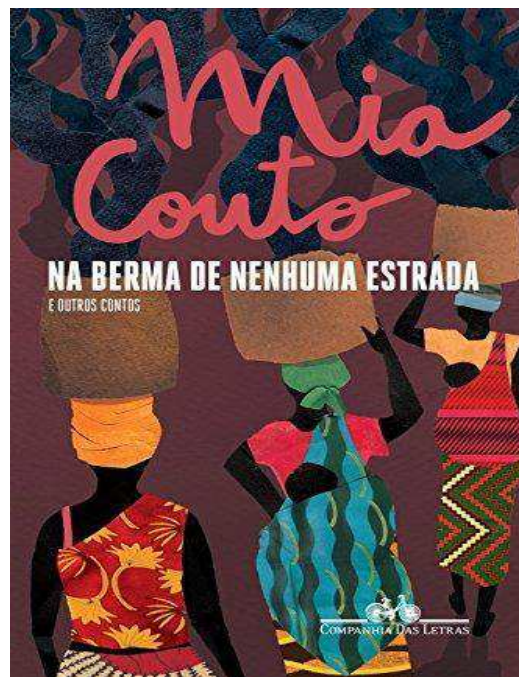
Esse pensamento segue de encontro ao que defende a afirmação de Rouxel (2013), dado que a criatividade do leitor é nutre-se a partir de suas memórias, do repertório que constrói e carrega consigo ao longo de suas vivências. À medida em que os alunos certificam suas concepções acerca do que lembravam ou já ouviram falar, caracterizava a ideia uma percepção baseada significativamente em aspectos da tradição popular local. Nesse contexto, vale destacar que:

A imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua interleitura. Mas, na atividade mental de realização do texto, a lógica associativa estende-se livremente sem preocupação de coerência; ela bebe em fontes heterogêneas –às vezes esquecidas – e faz com que coabitem, numa composição insólita, figuras oriundas de universos

imaginários ou artísticos muito distantes se não totalmente estranhos. (ROUXEL, 2013b, p. 202, grifo da autora)

Ainda com o objetivo de determinar o “horizonte de expectativa dos alunos”, apresentamos o livro *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*, para que os discentes pudessem folhear e opinarem ao ver as imagens da capa e qual a sugestão do título da obra.

Figura 12 – Capa da obra *Na berma de nenhuma estrada*



Fonte: Biblioteca Pessoal da Pesquisadora

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

TABELA XII – Comentários acerca da obra “Na berma de nenhuma estrada”

Alunos	Comentários
<i>Procyon</i>	“Professora... eu acho que é uma mulher com um turbante...”

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

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Na sequência, partimos para o trabalho com o conto “O fazedor de Luzes”. Foi o momento de *Rompimento do Horizonte de Expectativa*, posto que estávamos apresentando aos alunos possibilidades de contato com um objeto bem elaborado, o que exigiria certo trabalho na busca por uma experiência de fruição estética. Foram realizadas duas leituras, uma silenciosa e outra em voz alta e compartilhada.

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

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

Seguido da explicação demos continuidade à leitura, sendo realizada uma segunda, em voz alta, iniciada pela pesquisadora (ao fazer o papel do narrador) e, o restante da narrativa foi lido por dois discentes que se prontificaram a fazer a leitura, conforme o papel das personagens principais do conto (um interpretou a fala do pai e a outra a da criança). A oportunidade de leitura lançada aos alunos em sala de aula contribuiu para uma relação mais intrínseca com o

texto, pois, no momento em que o leitor toma ciência da narrativa, ele passa também a interpretar o personagem, criando um elo ainda maior com a obra e posteriormente com o escritor do texto.

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

TABELA XIII – Tenho culpa ou não?

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

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

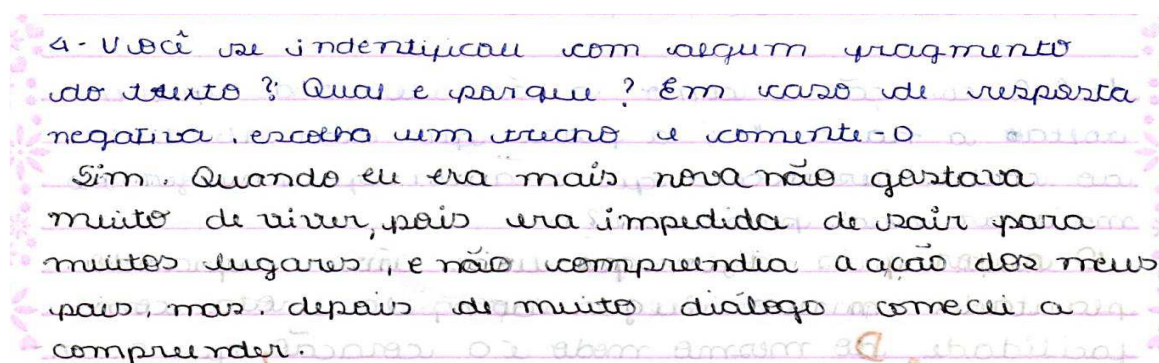
Esse momento de discussão foi imprescindível, pois conseguimos identificar que a recepção do conto foi significativa, embora as respostas apontem para um tom de paráfrase, possibilitando compreender que o leitor já possui um horizonte de expectativa definido por suas convenções sociais, mas é no ato da leitura que ele pode ser modificado, ocasionando a ruptura ou permanecer inalterado. É interessante destacar que, das 4 respostas, as duas primeiras apontam para uma percepção da morte sob um ponto de vista ocidental contemporâneo, aproximando-se da perspectiva de “a morte do outro”, em conformidade com Ariès (2012).

A ideia institucionalizada de finitude da vida encontra-se sugerida na fala de Aldebaran, ao sugerir a eclampsia¹⁸ como diagnóstico para a morte da mãe. Tem-se, portanto, a sugestão de uma visão hospitalar. Archner, por sua vez, percebe a morte como um interdito. O discente discorda da colega anterior que enxerga uma naturalidade na menina em comentar a partida da mãe; para ele existe uma noção de culpa e de necessidade de silenciamento, sobretudo, por parte do pai que evitava falar sobre o assunto.

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

Após esse primeiro momento de discussão, colocamos no quadro algumas questões, para que os alunos pudessem responder, individualmente, segundo a sua compreensão do texto. Contudo, destacaremos apenas a seguinte: “Você se identificou com algum fragmento do texto? Qual e por quê?”. Vejamos o que destaca a aluna *Lua*:

Figura 13 – Qual fragmento lhe chamou mais atenção no conto?



4- Você se identificou com algum fragmento do texto? Qual e porque? Em caso de resposta negativa, escolha um trecho e comente-o.

Sim. Quando eu era mais nova não gostava muito de viver, pois era impedida de sair para muitos lugares, e não compreendia a ação dos meus pais, mas depois de muito diálogo comecei a compreender.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

¹⁸ É uma complicação grave que acontece no momento da gravidez, mas especificamente, na hora do parto. A doença é caracterizada por episódios repetidos de convulsões, seguidos de coma, e pode ser fatal se não for tratada com urgência.

Ao concordar com a ação dos pais, a aluna expressa a sua comoção declarando que “não gostava muito de viver”, uma vez que teve a fase da sua adolescência privada pelos seus genitores e, portanto, os culpavam por se sentir daquela maneira. No entanto, por meio do diálogo, e após alguns anos de vivências, ela passou a entender que eles a amavam e que o “Não!” nem sempre é repreensão, mas cuidados, para impedi-la de viver acontecimentos desagradáveis. Identificamos ainda, que a aluna compartilhou conosco algo pessoal, para exemplificar que, na maioria das vezes, nós enquanto sujeito ficamos aborrecidos por atitudes que nos são vedadas, ainda que saibamos que nem tudo que acontece é para o mal, mas para o bem de outros.

Segundo Oliveira (2000), é fundamental a troca de discurso em sala de aula e, especialmente, quando se tem um professor/mediador, uma vez que, ao expor as suas opiniões, os sujeitos acabam abrindo as suas mentes para pensamentos mais críticos e reflexivos. Essa etapa caminha conjuntamente com a quarta fase elaborada por Bordini e Aguiar (1988), o *Questionamento do Horizonte de Expectativas*, quando a classe exerce sua análise acerca do texto trabalhado.

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

Vale salientar que o ato de criar não implica, necessariamente, que o aluno deva criar um novo texto ou uma escrita em outro gênero textual, mas que passe a perceber o mundo de formas diferentes. A experiência de *poiesis*, quando vivenciada no espaço heterogêneo da sala de aula, de acordo com Nóbrega (2012) exige paciência, aproximação, distanciamento, pois:

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

Percebe-se, pois, que a leitura tem o poder de despertar regiões que até então estavam adormecidas e abrir um campo de possibilidades onde parecia não existir margem alguma, tornando-se, assim, parte da experiência da vida de muitos. Logo, acreditamos que a partir da

oportunidade de leitura lançada aos alunos em sala de aula é possível que ele passe a criar uma relação mais profunda com o texto. Pois, no momento em que o leitor toma ciência da narrativa, ele passa também a interpretar o personagem, criando um elo ainda maior com a obra e, possivelmente, em um momento futuro, com o estilo de escrita do autor e/ou de diferentes autores.

Neste sentido, é importante destacar que, ao final da narrativa, o escritor deixa claro que a personagem principal do conto por se tratar de uma menina órfã, que na maioria das vezes age como um adulto enfrentando seus medos e buscando meios de conseguir o que desejava: a estrela. Porém, *Hamal*, um dos alunos da turma, afirma que a estratégia utilizada pelo autor ao descrever apenas a morte da mãe no início do texto não esclarece se ela se sentia triste/mal com isto ou não, todavia, passa a ter um momento de meditação, quando o pai dela morre. Vejam:

Figura 14 – A menina órfã sentia-se culpada ou não?

Conto "O fazedor de luzes" não é deixado de forma clara, no decorrer do texto, se a personagem sente tristeza ou não, porém faz uma reflexão a morte a partir de quando ela começa lembrar de seu pai e, principalmente quando falavam a respeito de sua mãe que por sua vez já havia falecido. (Transcrição da escrita do aluno *Hamal* e por fim o conto "O fazedor de luzes".)

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Já no conto "O fazedor de luzes" não é deixado de forma clara, no decorrer do texto, se a personagem sente tristeza ou não, porém faz uma reflexão a morte a partir de quando ela começa lembrar de seu pai e, principalmente quando falavam a respeito de sua mãe que por sua vez já havia falecido. (Transcrição da escrita do aluno *Hamal*. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019)

No comentário de *Hamal*, percebemos as marcas de uma infância dura, na qual a criança não tinha a opção de escolher entre "viver ou morrer", como vimos no conto anterior, mas era "forçada" a aceitar e até mesmo a entender – com o silenciamento do pai – a fatalidade de perder a sua mãe.

Para outro aluno da turma, o conto mostra muito além do que está explícito no texto, ao mencionar que:

“Mas o silêncio do pai dela, fazia os pensamentos dela fluírem e nos faz refletir essa história de outra maneira. Pois, em vários casos da vida real, quando há complicações na hora do parto, e que apenas uma das partes pode ser salva, cabe a família ou parentes decidirem o veredito, né verdade, professora? Dando assim, a oportunidade de fazer diferente, quem pode viver.” (Comentário do aluno *Rigel* coparticipante da pesquisa, 2019).

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora contido em Arquivo Pessoal

Diante disso, é considerado que *Rigel* passa a ver uma realidade diferente para a narrativa, ampliando o seu horizonte de expectativa e dando oportunidade a turma de expor suas próprias dores. Essa experiência também faz parte da atividade da *katarsis*, no momento em que as pessoas têm acionada “a sensibilidade em relação aquilo que comove a alma do sujeito deixando-os perplexos. Conforme Nóbrega (2012) a obra provoca reações e lança sugestões, levando o leitor a projetar-se para a liberdade estética, produzida pela autonomia e capacidade de julgamento do receptor.

A fala de *Rigel* dialoga ainda com os ensinamentos da tradição africana, quando o autor traz algumas reflexões a respeito da menina, em que ela: tem a chance de viver após a morte de sua mãe; é levada a conhecer o lugar onde a sua mãe, agora falecida, habitava. Como acontece num ritual de ancestralidade no qual, segundo Secco (2012), morrer – em íntima ligação com a tradição do culto aos antepassados – não significa uma ruptura com o mundo dos vivos, pois havia a crença em um constante intercâmbio de energias entre a vida terrena e a que prosseguia após a morte.

A turma destacou que a forma como a menina havia superado a morte dos pais está associada às suas vivências e aprendizados ligados ao que ela teve na infância ao lado do genitor. E para eles, enquanto alunos, não seria tão fácil entender as questões relacionadas à temática em foco, mas a partir da experiência com os contos realizadas até o aquele momento, havia mais chances de compreenderem que a vida “tem dessas também”, isto é, destes acontecimentos que não cabe a escolha a nenhum deles, mas que são inevitáveis.

Neste conto, a morte está presente como uma das etapas que faz parte da vida humana e serve ainda como uma tentativa para ativar a memória a recordar aqueles que amamos ou que de certo modo viveram e fizeram parte de nossas vidas. Conforme ressaltou um dos alunos no momento da aula “é inevitável fugirmos da morte, mas é importante debater sobre o assunto para que possamos saber como lidar com ela e consigamos compreender melhor sobre o tema”. A partir dessas falas, compreendemos a leitura como um jogo, no qual o leitor se propõe a

enveredar-se pelas entranhas do texto, lançando olhares para uma proposta que caminha além das vivências afetivas, mas também da experiência com a recepção do texto literário.

O próximo tópico refere-se à recepção e leitura do último conto selecionado para análise nesta pesquisa. Vale salientar que seremos o mais breve possível, atentando que o mesmo percurso foi seguido na aplicação dos dois outros contos mencionados acima.

4.3 Aguçando a sensorialidade em “O cego Estrelinho”

O trabalho realizado com o conto “O cego Estrelinho” seguiu preliminarmente uma perspectiva de abordagem sensorial, buscando mobilizar os alunos, por meio dos sentidos, a descobrir algumas sensações a partir de alguns objetos expostos, buscando lhes atribuir sentidos. Para isto, planejamos duas motivações intituladas: “Encontre o objeto perdido” e “Que elemento sou?”. Tal dinâmica objetivou não só ativar o conhecimento do aluno acerca da condição limitadora da deficiência visual, emblemada na personagem principal do conto a ser lido, mas, também, provocar o leitor para exercícios de alteridade.

Na realização da primeira etapa, em cada dupla de alunos, um deveria encontrar (de olhos vendados) os papéis colados em volta da sala, tentando seguir apenas a voz de seu par; simultaneamente outras vozes ecoando do restante da turma buscavam confundi-lo, dando dicas contrárias.

Após encontrar o papel, os alunos deveriam entregá-lo a pesquisadora, a fim de iniciar a segunda etapa, na qual teriam de adivinhar, também de olhos vendados, qual objeto estaria em mãos, utilizando apenas o tato. Os papéis foram abertos e em conformidade as indicações contidas, íamos colocando o objeto ao lado do birô para que o próximo participante pudesse adivinhar.

Figuras 15 – 1ª Dinâmica “Encontre o objeto perdido”



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

O primeiro momento da oficina “foi muito divertido”, disseram os alunos, ao darem inúmeras gargalhadas com toda a dinâmica “a gente fica meio que perdido né? não sabe bem a direção de ir e por mais que tente não ouvir os outros, tentando encontrar a voz da nossa dupla, a gente não consegue e acaba demorando mais do que pensava”. Outro aluno comenta “Não! O interessante é que você marca todos os lados antes de colocar à venda, mas basta dar uma volta pra ficar totalmente desorientado”. Em seguida, mais um destacou “Deve ser muito ruim não enxergar, né não professora? Eu fico pensando...”.

O depoimento dos alunos evidencia a importância de dinâmicas sensoriais reveladoras de práticas de alteridade, posto que os alunos foram capazes de realizar uma reinvenção de si, assumindo o lugar do outro. Com essa dinâmica é possível pensar em processo de formação leitora que vá buscar o Outro¹⁹ na literatura. Nessa busca, vimos que nesse exercício de alteridade, incapacitados momentaneamente de apreenderem o mundo pela visão, defendem que a percepção visual depende das imagens mentais já existentes na pessoa, que auxiliam na resolução de dificuldades (“acaba demorando mais do que pensava”) e planejamentos de ações (“marca todos os lados [...] mas basta dar uma volta para ficar desorientado”).

Na realização da 2ª dinâmica, os também utilizaram o tato para adivinhar os objetos que estavam em mãos.

¹⁹ O outro está sendo aplicado no sentido de diferente. No texto discutido, corresponde ao deficiente visual em um contexto específico – Moçambique.

Figuras 16 – 2º dinâmica “Que elemento sou?”



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Ao avaliar as duas dinâmicas, um dos alunos afirmou encontrar mais facilidade de executá-las a partir do momento em que utilizou o tato e a audição. O tato contribui de modo mais rápido para o despertar da leitura sensitiva aos toques dos objetos, porque os discentes já tinham um conhecimento prévio dele, identificando-o pela palpação. Ao passo que na primeira dinâmica, “por estarem em movimento e sem ninguém para guiá-los não garantia que eles chegassem sozinhos até o lugar onde se encontrava o papel colado na sala”, disse *Lua*.

Em seguida, iniciamos o trabalho com o conto “O cego Estrelinho”. Diferentemente do procedimento adotado nos contos “O Rio das Quatros Luzes” e “O fazedor de luzes”, neste, após a leitura oral (realizada por um aluno e outra pela pesquisadora), provocamos os alunos para uma discussão mais pontual acerca da temática da morte, cuja representação simbólica é uma ave, apresentada de três maneiras, pelo escritor, um “passáreo esvoando”, uma “ave tresvoada, branca de amanhecer” e uma “garça branca”.

Para o aluno *Sirius*, “a representação da morte vem por uma garça nos sonhos dos personagens, e é vista como uma tragédia”. Em sua opinião, as aves, de um modo geral, têm uma simbologia diferente por sugerirem “algo bom, que traz paz, serenidade e prosperidade”, fazendo alusão a imagem da pomba, uma referência ao “Espírito Santo, que revela o nome de Deus”. *Canopus* rebate essa ideia, ao defender que a atitude do autor quando utilizou a representação da garça foi para simbolizar “um aviso prévio aos personagens e não queria dizer, que este fato seria especificamente algo ruim, mas sim, um modo para que eles pudessem se

preparar para o acontecimento”. Interessante destacar que, embora o aluno não fez referência ao contexto africano, lá, no campo religioso, os pássaros representam o espírito, a alma, os mensageiros divinos, as mães já falecidas, desde a primeira mulher a Eva Mitocondrial. (GARUTTI, 2013)

No tocante à representação da morte por meio de uma ave, a maioria dos alunos opinou ter ouvido falar sobre essa simbologia, relacionando-a em conformidade com o imaginário brasileiro a percepções de credices envolvendo a coruja, o urubu e corvo, conforme registra a figura a seguir:

TABELA XIV – Discussão acerca dos tipos de pássaros

Alunos	Comentários
<i>Vega</i>	“Eu já ouvir falar, professora, que as aves que indicam a morte são outras, inclusive, até hoje existe algumas superstições falando daquelas que passa por cima da casa da pessoa”.
<i>Arcturo</i>	“É mesmo!!Ave maria, eu morro de medo dessas coisas, quando vejo urubu na estrada já sei que é bicho morto”.
<i>Canopus</i>	“De fato, essa história é antiga, e acontece mesmo, porque quando não é na família é com o vizinho”.
<i>Betelgeuse</i>	“Eu vejo muito o corvo em filmes. A pessoa se treme todinho quando escutam uma cantada daquela, nem!”

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Percebe-se que as impressões dos alunos abrangem o campo dos acontecimentos fortuitos, típicos da superstição. Na fala de Veja, reforçada por *Canopus*, há uma referência à coruja pertencente à espécie *Tyto furcata*, conhecida no Brasil por rasga-mortalha. Ainda que o discente não tenha associado diretamente a ave ao conto, evidencia-se que ela a associa à temática da morte, condizente com o universo supersticioso por ele conhecido. A respeito dessa espécie de Coruja, Cascudo assegura:

O atrito das asas lembra um pano resistente que fosse rasgado bruscamente. Os supersticiosos dizem que a coruja está rasgando

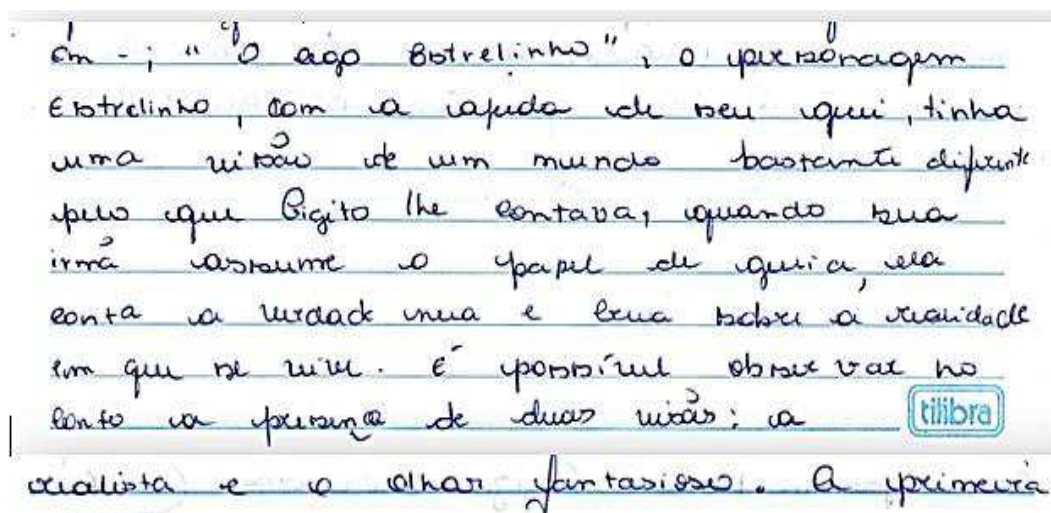
mortalha para algum doente da vizinhança. Atraída pelas luzes acesas no aposento dos doentes, a rasga mortalha insiste nos voos e rumores, assustando a todos, como num aviso de morte inevitável (CASCUDO, 2000, p. 663).

Arcturo atribui ao urubu o estigma de agoureiro, desconsiderando a funcionalidade do pássaro no ecossistema por retirar as carcaças de animais mortos, o que favorece um decréscimo na proliferação de bactérias causadoras de inúmeras doenças.

Vale salientar que a simbologia da morte, no que diz respeito as suas representações, constitui um acervo riquíssimo sobre a relação que o homem tem com sua própria vida e finitude, de tal forma, que existe inúmeras figuras para pensar e posteriormente para representá-la. É esta dimensão sagrada e religiosa do ato de contar histórias, que acompanham as narrativas de Mia Couto, uma vez que o escritor impressiona os leitores devido ao seu caráter inovador ao narrar os eventos ruins como algo natural e inevitável, como também pelas suas características para criar palavras novas (neologismos), que revela essa dimensão mágica.

Na produção de *Lua*, realizada após a leitura e discussão de texto, na qual solicitamos um registro (vide – anexo 5), que retomasse o contexto do que foi lido e discutido nos encontros a respeito dos contos, a aluna destacou, em relação ao “O Cego Estrelinho” que:

Figura 17 – Atividade reflexiva sobre os contos lidos em sala de aula



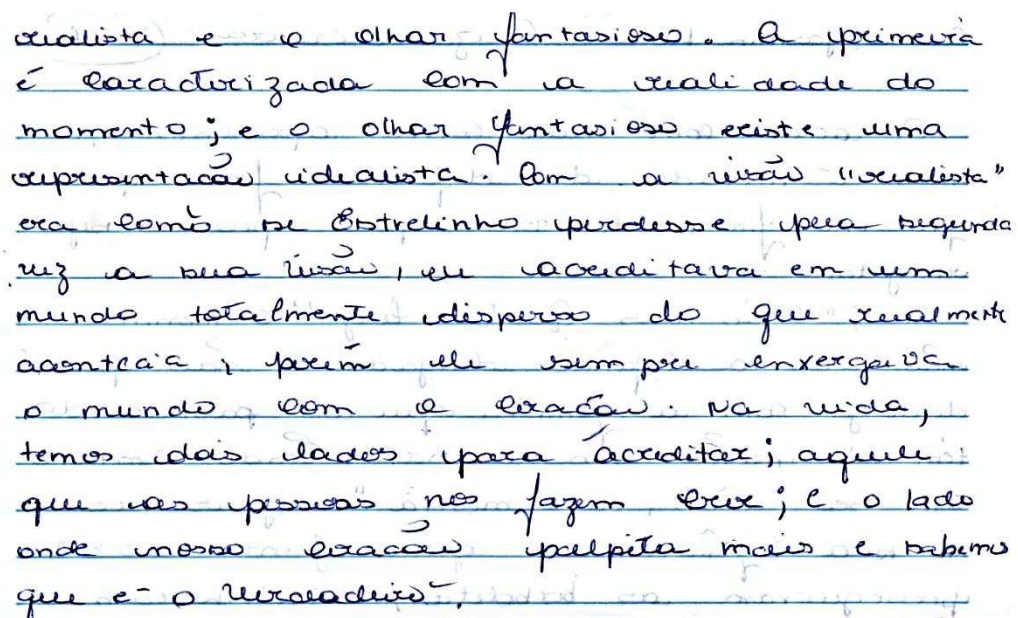
Em -; "O cego Estrelinho", o personagem Estrelinho, com a ajuda de seu pai, tinha uma visão de um mundo bastante diferente pelo que Bigito lhe contava, quando sua irmã assume o papel de guia, ela conta a verdade sua e sua sobre a realidade em que se vive. É possível observar no conto a presença de duas visões: a tilibra realista e o olhar fantasioso. A primeira

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Conforme a aluna, Estrelinho, personagem principal, tinha amor pela vida, queria conhecer sempre mais sobre o mundo onde habitava, no entanto, o mundo que ele acreditava existir era inventado por seu guia Gigito Efraim, um mundo imaginário e irreal, mas que lhe era descrito com tanta exatidão que, “mesmo o cego, por vezes acreditava ver” (COUTO, 2012, p. 22). Na percepção de Lua, a cegueira de Estrelinho tem um papel central, visto que o seu “não ver” permite um olhar diferenciado da realidade, ao transcender as coisas meramente visuais e adentrar no universo do invisível, feito de fantasias e sonhos.

Silva (2002) afirma que é possível fazer uma analogia da transcendência do olhar com a do imaginar, uma vez que o universo imaginário criado por Estrelinho, por meio de seu guia, pode ser visto como uma maneira de evasão, de fuga para um lugar melhor do que existe, para terras e territórios “além dos vários firmamentos.” (COUTO, 2012, p. 25). A cegueira de Estrelinho permite a transcendência do olhar e, conseqüentemente, do seu imaginar. Neste sentido, Lua ressaltar que o cego procura no sonhar, um refúgio, um abrigo em meio ao caos, uma esperança para viver e fugir das mágoas causadas pela guerra, que correspondem respectivamente ao olhar “realista e fantasioso”.

Figura 18 – Continuação do texto de *Lua* referente à atividade realizada na sala de aula



realista e o olhar fantasioso. A primeira é caracterizada com a realidade do momento; e o olhar fantasioso existe, uma representação idealista. Com a visão "realista" era como se Estrelinho pudesse pela segunda vez a sua visão, ele acreditava em um mundo totalmente idêntico ao que realmente acontece, porém ele sempre enxergava o mundo com a exatidão. Na vida, temos dois lados para acreditar; aquele que as pessoas nos fazem crer; e o lado onde nosso coração palpita mais e sabemos que é o verdadeiro.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

A percepção de *Lua* volta-se para o momento da narrativa em que Mia Couto mostra a realidade da guerra e suas tristes consequências por meio da falta de visão do cego, que era muito feliz, ao ouvir falar do mundo de maneira ilusória, que não existia. No entanto, quando Infelizmina, irmã de Gigito, ocupa o lugar de guia, a situação muda, pois ela lhe descreve o mundo tal como ele é, sem fantasiá-lo, fazendo com que Estrelinho perca a vontade de viver. Na fala da aluna, o cego carece de “enxergar o mundo com o coração”. E, de fato, na narrativa a (re)descoberta acontece por meio do tatear.

Outros alunos buscaram responder acerca da representatividade da morte fazendo uma comparação entre os textos utilizados durante a nossa experiência, conforme podemos ler a seguir:

Figura 19 – Escrita de *Pólux* acerca das representações simbólicas da morte nos contos de Mia Couto

O escritor Moçambicano Mia Couto, trata em seus contos "o Rio dos Quatro Lugos", "o fazedor de Lugos" e "o cego estrelinho" a mesma temática, a morte, porém por ser a mesma temática está sendo expostas de formas diferentes.

No primeiro conto o escritor fala da morte como se fosse "algo bom" onde os principais personagens são a mãe, o filho e o avô.

No segundo conto o escritor fala da morte por representação de estúlos. Personagens principais: o pai e a filha. A história fala de uma menina que ficou orfã de mãe e pai, a mesma morreu assim que deu a luz a filha.

Já no terceiro conto Mia Couto descreve a morte por meio de um passáro (carrão). Os principais personagens são: o cego estrelinho, Gigito e sua irmã de Gigito Infelizmina.

Gigito era o guia de estrelinho pelo fato dele ser cego, porém descrevia o mundo de um jeito diferente, jeito especial.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

Na produção de *Pólux*, a representação da morte abordada por Mia Couto em cada um dos textos, tem relação quase que direta com a necessidade de completude. No primeiro conto, o aluno acredita na bondade para a morte do menino, entretanto, ao confrontarmos com a realidade textual, tal sentimento não se confirma uma vez que o infante, insatisfeito com a sua condição de invisibilidade no seio familiar e na sociedade, deseja seu funeral para ter reconhecimento naquele contexto social. No segundo conto, o discente destacou a morte como

uma espécie de refúgio simbolizado pela estrela. No terceiro conto, a “indesejada das gentes”²⁰ associa-se a uma garça que vem trazer alento para o cego Gigito, desiludido pela partida de seu guia.

Figura 20 – Relato pessoal de *Alpha Centauri* acerca da experiência com o conto “O cego Estrelinho”

quânto o primeiro conto. No último a morte ela é retratada de forma madura, como algo totalmente natural, algo que uma hora ou outra saberia que iria acontecer. Nos últimos 8 meses que se passaram, desde exatos 06-01-19, ando pensando bastante no “tabu” da morte, já perdi muitos parentes, irmão(s), doeu é claro, ferida que tempo nenhum cicatriza, mas dentre esses oito meses em que perdi minha mãe, a morte para mim, é algo totalmente doloroso, mesmo sabendo que esse é o caminho de todo ser humano, mas não sei lhe dar com isso. De suma importância seria discutir essa temática nas redes de ensino escolar, provavelmente ajudaria muitos daqueles que assim como eu, não sei “lhe dar” com as perdas que todos temos que passar, mesmo sabendo que nunca, sozinhos, estamos preparados para isso.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019

“No último a morte é retratada de forma madura, como algo totalmente natural, algo que uma hora ou outra saberia que iria acontecer. Nos últimos 8 meses que se passaram, desde exatos 06-01-19, ando pensando bastante no “tabu” da morte, já perdi muitos parentes, irmão(s), doeu é claro, ferida que tempo nenhum cicatriza, mas dentre esses oito meses que perdi minha mãe, mesmo sabendo que esse é o caminho de todo humano, mas não sei lhe dar com isso. De suma importância seria discutir essa temática nas redes de ensino escolar, provavelmente ajudaria muitos daqueles que assim como eu, não sei “lhe dar” com as perdas que todos temos que passar, mesmo sabendo que nunca estaremos preparados para isso”. (Transcrição da escrita da aluna *Alpha Centauri*. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019)

Falar sobre morte, abstrata ou específica, é discutir sobre o presente, passado e futuro, é falar do que se está fazendo, do que não se fez, dos planos, sonhos, das perdas, do tempo que se foi e do que ainda nos resta. Neste sentido, *Alpha Centauri*, compartilhou conosco em sua produção, um fato pessoal e triste – a morte de sua mãe – afirmando, que apesar da morte ser um acontecimento presente constantemente em sua vida, já perdeu “muitos parentes, irmão(s), doeu é claro, ferida que tempo nenhum cicatriza, mas dentre esses oito meses que perdi minha

²⁰ Referência ao poema, “Consoada”, de Manuel Bandeira, publicado na obra *Opus* (1952).

mãe, mesmo sabendo que esse é o caminho de todo humano”, ela não sabia ainda como lidar. No entanto, as discussões realizadas em sala de aula, acerca dos contos de Mia Couto, lidos em sala de aula ajudou-a a entender que a morte não é só um acontecimento ruim e pavoroso, mas também como evento natural e inevitável da vida humana. Neste sentido, a fala da aluna se aproxima das considerações de Marinho, A.; Marinonio, C.; Rodrigues, L., (2017), para quem a perspectiva da morte só é dada através de experiências de perda de algum ente querido, pois

Viver pressupõe o estabelecimento de vínculos e possíveis rompimentos de relações significativas, resultando experiências de perdas. Dos ciclos que se fecham para que outros possam dar início – os ciclos da vida – às perdas traumáticas, o inúmeras as possibilidades de se perder algo ou alguém que tenha importância para nós, seres humanos. (MARINHO, MARINONIO, RODRIGUES, 2017, p. 7)

Diante disso, percebemos que ler um texto não é apenas ver por meio dos olhos aquilo que lhe é externo, mas significa refletir e pensar sobre outros elementos presentes ao longo da narrativa, ou seja, olhar vai além do “registro da visão” (CARDOSO, 1988, p. 349). Ao refletirem sobre a morte, a turma aponta que está não significa a perda apenas de um ente querido, mas um direcionamento da mente para as coisas internas. Eles pensam na partida como uma forma que possibilita o ser humano a ter uma visão voltada para o interior do ser, isso é, uma visão intersubjetiva. Aqui entra a questão do olhar interior, ou seja, aquele olhar que não percebe somente o visível, mas também o invisível, visto que a cegueira permite um contato maior com as coisas que não se manifestam no visível.

Nesse sentido, “Apenas uma visão despojada dos sentidos e do corpo pode levar à evidência, à essência e à certeza” (NOVAES, 1988, p. 11), como podemos verificar na última produção ²¹ analisada e discutida nesta pesquisa. A produção de *Procyon*, nos chama atenção pelo cuidado, dedicação e atenção que a aluna teve para com a análise das narrativas do escritor Mia Couto, realizando um percurso sucessivo e gradual, na maneira em que descreve a abordagem do escritor em cada um dos textos lidos e analisados em sala de aula. A discente inicia sua redação comentando a respeito do poema o “Bairro da minha Infância” quando destaca que os textos trazem “simbologia e fases bem complexas do existir, no primeiro instante relata a infância, por sua vez, a vida adulta e por fim, a morte o qual faz conexão com a infância”.

²¹ Tendo em consideração que essa produção se trata de um texto maior que todos os outros expostos e comentados ao longo desse trabalho, exibiremos a redação da aluna *Procyon* no anexo 6.

Em seguida, comenta a respeito do conto “O rio das Quatros Luzes” em que “percebe-se de início a solidão acompanhada da imaginação, usada para aliviar uma dor, uma tristeza, um texto que traz em sua margem a melancolia e o desabafo de uma criança que é vista como um ser “invisível”, já que para essa criança ele faltava a infância”. No primeiro momento do texto a aluna faz alusão a questão do “existir”, que decorre necessariamente da essência de cada indivíduo, o desejo pelo que julga útil a própria existência. Na visão sartreana, o fato de a existência preceder a essência, ocorre única e exclusivamente, somente se ele for livre, ao contrário dos outros seres que são predeterminados. Nesta condição, somente o homem existe, as outras coisas não, elas apenas são, portanto, “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz a si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo” (Sartre, 1987, p. 6).

Logo após, a aluna ressalta e defende a importância de que toda criança tem o direito de brincar e aproveitar a infância. Ao contrário do que se possa pensar, a brincadeira é um dos maiores eventos para o entendimento da criança, visto que, conforme a cultura lúdica, é uma forma de interação entre a criança e o adulto.

Brougère (1998) afirma que a “brincadeira pressupõe uma aprendizagem social”, pois a criança é iniciada na mesma interação com pessoas de seu cotidiano. Essa inserção compreende uma comunicação e uma interpretação, que “supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades” (Brougère, 1998, p. 21). Consoante ao que já dissemos, a criança aprende a brincar e, para tanto, ela precisa conhecer e se apropriar do universo simbólico particular, para que, posteriormente, esses conhecimentos possam extrapolar o universo lúdico e ser utilizados em outros campos (Brougère, 1998).

No entanto, essa atitude encontra-se sugerida no texto “onde as coisas em um mundo imaginário parecer ter mais sentido”. Dessa forma *Procyon* ressalta que é preciso ter a capacidade e criatividade para imaginar um mundo diferente (do seu) a exemplo da experiência de Gigito em “O cego Estrelinho”. Essa fala da discente se aproxima da percepção do próprio Couto (apud Laranjeira, 1995) que analisa a sua escrita como uma materialidade fantasiosa, ao deixar evidente que as histórias narradas em seus livros são baseadas em situações ou fatos históricos, e que por meio da escrita transforma e produz outra realidade, essa agora inventada. Acerca dessa inventividade, Salvatore D’Onofrio (2000, p. 8), comenta que “O artista recorre à imaginação e à fantasia para compreender o mundo. Fictício não significa falso, mas apenas historicamente inexistente. [...] refletindo sobre a realidade existencial, cria um universo imaginário”.

Ainda consoante ao texto da aluna “Mia Couto traz nos seus contos essa reflexão, onde a vida aparenta ser sempre adiada, e quando se trata de temos como esse valorizando cada momento, cada fase da vida compreendendo a situação de cada ser, talvez seja mais fácil a compreensão do existir”. A aluna reforça mais uma vez a questão do existir, atribuindo ao indivíduo a capacidade de decidir “o seu próprio caminho”. *Procyon* enfatiza ainda as etapas da vida (infância, solidão e sequencialmente a morte), como fatores que se complementam, uma vez que vida/morte caminham lado a lado. Para ela o autor tem uma forma mágica de conduzir a narrativa de modo que um tema tão forte se torne suave como qualquer outro; que emociona, mas que faz refletir; que faz sofrer, mas favorece aprendizado; que talvez não faça cessar o medo, mas dar âncoras para agarrarmos e nos fortificamos.

Por fim, a partir de uma perspectiva existencialista, *Procyon* associa a morte como um impedimento para o desenvolvimento da capacidade imaginativa, manifesta quer pelos sonhos e suas realizações, quer pela possibilidade criadora. Segundo a aluna,

A morte retrata o existir já que muitas vezes nos encontramos mortos, cada vez que deixamos de sonhar morremos aos poucos, nos deixamos ser destruídos por nossos sonhos não realizados, morremos quando vamos deixando de viver, quando deixamos de sorrir, de imaginar, de criar... Mais sua naturalidade faz parte do existir, porém as pessoas parece contemplá-la já que valoriza mais a morte que a existência. (Comentário do aluno *Sol* participante da pesquisa, 2019)

Por fim, podemos inferir acerca da experiência, que as duas turmas conseguiram extrair de suas leituras reflexões e pensamentos ocultos, dado que a morte apesar de ser uma etapa que faz parte do processo humano, é um tema que tem sido silenciado sistematicamente e, essa negação se relaciona ao modo pelo qual cada pessoa se de confronto com o sofrimento, seja pela perda, ou pelo medo do abandono, do desamparo ou da separação. Dessa forma, é possível ressaltar que tudo que foi analisado e refletido, corroborou de forma positiva, à medida que no decorrer dos encontros constatamos a “receptividade” dos alunos em relação aos contos, ao mesmo tempo em que realizaram todas as leitura e discussão do texto de forma espontânea e participativa.

A esteira dessa reflexão, Bordini e Aguiar ressaltam que “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15). Nesta perspectiva, os discentes tem autonomia para colocar em cena tudo o que elegeram como significativo a respeito da temática, bem como das personificações dos personagens de cada

narrativa. Para as autoras, o texto literário permite leituras diversas, além de dinamizar, criar e recriar estratégias que possam auxiliar nas atividades de releituras dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dicotomia vida e morte, conforme foi discutido nessa pesquisa, não abarca um simples acontecimento biológico, mas aponta para a descoberta da finitude humana, dentro de uma perspectiva existencialista que envolve temporalidade e identidade. Cada cultura se responsabiliza por representar o início e fim do ciclo vital com vistas a encontrar possibilidades de compreender a efemeridade da existência humana. Nessa busca, diversas áreas do conhecimento, a exemplo da filosofia, ciência e religião têm se dedicado a teorizar sobre a morte. A literatura também tem buscado formas variadas de representá-la, quer como personagem quer como um acontecimento em si.

Candido (1972) defende que a literatura possui uma função humanizadora uma vez que estimula o leitor a preencher sua necessidade imaginativa, individual ou coletivamente, por meio de estímulos sensoriais agregando-os a outras necessidades humanas, tais como alimentação, moradia, educação. Neste sentido, a literatura adquire legitimidade e importância como forma de reflexão, uma vez que o texto literário desempenha uma função social, histórica e cultural à medida que se constitui como meio de construção para a vida do ser humano.

A plurissignificação do texto cativa o leitor e o transfere para experimentar uma dupla realidade (a imaginária e a visível), de modo que eventos de difícil reflexão, como a morte, quando inseridos no campo da ficção, acabam se tornando sedutores. O nosso primeiro encontro com a obra de Mia Couto, não foi diferente, subjetividades foram despertadas (lembrança da partida do genitor), conforme relatamos na Introdução, entretanto, o modo como o moçambicano trata a temática nos cativou e impulsionou para ampliar possibilidades outras de recepção em leitores escolares.

A maneira como o trabalho foi organizado, buscamos destacar algumas representações simbólicas acerca da morte ao longo dos anos abarcando percepções da sociedade ocidental e da africana, mas especificamente na cultura Moçambicana, além de apontar estratégias para a efetivação da temática no âmbito da sala de aula.

Vimos que em Moçambique, a morte não é um acontecimento triste e pavoroso, nem significa, fatalmente, o fim da vida, mas é a continuidade e o prolongamento desta para outra dimensão. Envoltos em rituais diversificados, buscou-se destacar dois: o fúnebre e o de luto. Neles, as famílias se encontravam para partilhar não só as tristezas, mas, sobretudo, as alegrias.

Uma característica importante dessa cultura é o fato de que além de ser um momento de festejo e comemoração, é, também, um momento em que os vivos e os mortos reativam o seu relacionamento. Sendo, portanto, a morte uma fonte de inspiração e uma lição de vida, perspectiva sugerida por Mia Couto em seus contos. Em “O Rio de quatro luzes” o destaque ficou a cargo da sabedoria do avô em propiciar uma experiência subjetiva ao neto, que por meio da fantasia, conseguiu perceber a morte como algo sublime e indolor para quem permanece vivo. Em “O fazedor de luzes”, a imagem da estrela observada pela menina sugere o prolongamento da existência dos mortos (pai e mãe da protagonista), princípio de imortalidade. Em “O cego Estrelinho”, o novo caminho que Estrelinho (um cego) iria ensinar para Infelizmina (que enxerga) sugere a interação entre os dois mundos (o visível e o invisível).

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

Para o primeiro destaque, cabe ressaltar a importância do Método Recepcional, por considerar o aluno um sujeito social e atuante em seu tempo e espaço, envolto num processo dinâmico, gradativo e contínuo. Um dos reflexos dessa dinamicidade pode ser visto nas três, das cinco etapas do método aqui relatadas: determinação, atendimento e questionamento dos horizontes de expectativa dos alunos. Compreendemos que objetivo geral proposto foi alcançado, pois os contos “O Rio das Quatro Luzes”, “O fazedor de luzes” e “O cego Estrelinho” de Mia Couto, nos quais focalizamos os personagens centrais (o menino que anseia pela morte; a menina que desejava ter uma estrela e; o cego que enxergava o mundo através da criação de seu guia), colaboraram significativamente para alargar os horizontes de experiência dos alunos que participaram da nossa intervenção e, de modo despretensioso, auxiliou-os no processo de (re)conhecimento acerca da morte.

Ficou evidente, também, que a leitura literária não atingiu nem atinge a todos os leitores de forma satisfatória, posto que, ao final aplicamos um questionário geral com os alunos perguntando se a leitura dos contos e as discussões realizadas havia mudado o ponto de vista deles em torno da temática em questão. A maioria dos respondentes afirmaram positivamente,

fazendo, inclusive, referência ao modo simbólico com o qual Mia Couto a trata (aproximando os ancestrais mortos com os vivos), entretanto, 5 disseram que os textos não lhes acrescentaram mudança alguma. Ainda assim, conseguimos inferir que a literatura toca a todos, porém, de maneiras diversas.

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

No que diz respeito ao tratamento de uma sequência didática construída a partir da temática da morte, viu-se que o enfoque dado pelos alunos a essa temática voltou-se para sua natureza mágica que congrega o fim da existência visível de apenas uma das partes do ser – o corpo. No entanto, o perecimento da matéria corporal não tem como consequência um desequilíbrio social, ao contrário, permite uma agregação entre vivos e mortos.

A partir dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários aos discentes e docente da turma, bem como dos debates realizados em sala de aula, foi possível verificar que a literatura africana de língua portuguesa não fazia parte do contexto dos alunos envolvidos na pesquisa tampouco das experiências obtidas na sala de aula no decorrer de suas vivências. As dinâmicas realizadas nos encontros com as turmas *Estrelas do Infinito* e *Os Iluminados* contribuíram para a ressignificação dos laços escolares, das posturas, ideias e valores de muitos alunos, reconstruindo uma outra imagem de si, dos colegas e até mesmo passando a acreditar em seus potenciais e a se enxergar como atores de suas próprias vidas. O envolvimento e participação dos discentes mostrou que a leitura pode sim ser realizada de forma prazerosa e tranquila, ao mesmo tempo em que desperta o senso crítico e sensibiliza, haja vista que o leitor, ao terminar a leitura de uma obra, não é o mesmo de quando começou, uma vez que as histórias os permite experienciar outras vidas, com realidades próximas ou distantes as suas, construindo um universo próprio carregado de sentidos e emoções.

Nesta perspectiva, é importante que a escola promova momentos de interação na qual os alunos sintam-se à vontade para exporem os seus sentimentos, as certezas, as incertezas e os desejos. Acreditamos que a literatura é uma porta de entrada para abertura desses espaços e um dos caminhos possíveis para lapidar a sensibilidade, acessar o conhecimento do mundo. Os

docentes como educadores, por sua vez, devem fornecer oportunidades para inserção dos alunos no universo literário, por meio da leitura, motivando-os a opinar e argumentar a respeito de um dado tema, obra ou demais atividades que sejam realizadas no ambiente escolar. O papel do mediador é construir relações, e conforme Petit, (2008, p. 161), “é a todo momento o de construir pontes”.

A experiência relatada e refletida nesta pesquisa, sob o enfoque da formação de leitores de literatura, se configurou como uma ação importante não tão apenas para os colaboradores, como também para nossa formação enquanto docente. O confronto com outras realidades permitiu a ampliação dos horizontes de expectativas para os leitores, bem como o conhecimento e percepção do universo escolar para a pesquisadora, posto que vivenciamos que a leitura literária possibilitou manifestação de ideais, valores, dando espaço para a exposição de novos contornos emocionais e culturais à pessoa que lê.

Ao analisar a recepção dos contos, recorreremos às três categorias (*poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*) fundamentais sobre a história do prazer estético compreendida pelas funções produtivas, perceptivas e comunicativas. A primeira categoria permite que o leitor se torne criador, co-autor do texto. Os alunos foram capazes de produzir sentido ao texto, ainda que alguns deles não fossem permitidos, como em: 1) a fala de *Aldebaran*, ao sugerir a eclampsia como diagnóstico para a morte da mãe, em “O fazedor de luzes”, 2) em “O rio das quatro luzes”, *Capella* considera ser possível que o desejo de morte do menino protagonista se deva a sua condição de escravo (“Acho que ele trabalhava... podia ser um escravo também, né?”), percepção que o texto não permite.

Na experiência de *aisthesis*, (espécie de consciência receptora acionada pelo efeito que a obra de arte provoca no leitor, contribuindo para que ele renove sua percepção do mundo no texto, Jauss (1979)) constatamos que os diálogos foram importantes para essa vivência. No que diz respeito à *Katharsis* (momento de identificação entre leitor e obra) vimos que os alunos a manifestaram, sobretudo, por meio do registro escrito quando acionaram sua visão de mundo para dialogar com a do texto lido. Um bom exemplo disso é a fala de Sol, para quem não consegue enxergar que a cor de pele da personagem de “O rio de quadro luzes” seja o motivo para que ele tenha desejo de morrer, conforme defendeu um colega de classe. De acordo com *Sol*

“[...]você pode ser um preto retinto, feliz e bonito e... eu vejo tantas pessoas negras que são modelos e se ama, são lindas... Pessoas preconceituosas é que

enxergam de forma diferente, não tem noção... são cabeças fechadas... Eu dou muito mais valor ao negro do que aos brancos... minha mãe é negra e eu acho ela linda, sou uma mistura de várias etnias... Claramente ele (o menino) se sentia inferior pelo tratamento, não pela cor dele, isso era apenas um mero detalhe”.

Percebemos que a fala do aluno, ao tempo que busca uma ressignificação do texto a partir de sua realidade, contribui para uma percepção da liberdade estética inerente à obra literária.

Assim, de um modo geral, seguindo alguns princípios do método recepcional e nos postulados da Teoria do Efeito Estético, de Iser (1979), aplicados à sequência didática desenvolvida, foi possível: 1. promovermos uma experiência estética e uma recepção ativa – que privilegiou o texto em sua dimensão literária e na riqueza de sentidos; 2. colocarmos o leitor na centralidade das ações de leitura, enquanto coprodutor de sentidos do texto literário nos momentos de interação descritos, nos registros gravados e na mediação do texto; 3. modificamos um pouco das aulas, a partir da aplicação de dinâmicas e atividades que se diferenciam do texto literário restrito apenas ao livro didático, bem como o uso de antologia para aquisição das competências leitora; 4. oportunizamos ao aluno acionar seu horizonte de expectativa para traçar seu perfil leitor e auxiliá-lo no percurso de expansão de experiências com a literatura e temática em foco; 5. ampliamos a experiência estética e os horizontes de expectativas do leitor de literatura em processo de formação.

De acordo, com os elementos supracitados, é possível certificar que o objetivo da pesquisa foi atingido, considerando que os resultados corresponderam positivamente às perguntas que indagamos no início desse trabalho. A adaptação da sequência em relação as etapas do Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1988), mostrou-se uma ferramenta fundamental para a realização das aulas, bem como para os momentos de interação e desconstrução na sala de aula, a fim de aprofundamos o contato com o tema da morte e com o texto literário. É relevante destacar ainda que a mediação docente, em voz alta, foi bastante significativa, já que contemplou os níveis de aprendizado da turma em questão, unindo os alunos de ambas as turmas em cada momento oportunizado pela leitura.

De tudo que nos foi oportunizado promover e vivenciar, fica o atestado de que a Literatura Africana de língua portuguesa, bem como o tema da morte, contribui significativamente com a formação de leitores e que as provocações, para além do cânone, abrem caminhos de leitura que privilegiem culturas distintas. Evidenciamos, por fim, que a

intervenção pedagógica também contribuiu para inserir, no contexto da escola pesquisada, uma metodologia voltada para uma das habilidades de leituras norteadas pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC, qual seja, a abordagem de obras da literatura africana de língua portuguesa de modo a considerar o contexto cultural de produção como possibilidade de aproximação do contexto do aluno brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias* / Philippe Aries; tradução Priscila Viana de Siqueira. - [Ed. especial]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- ABERASTURY, A. *A percepção da morte na criança e outros escritos*. Porto Alegre: Artmed, 1984.
- ABRAMOVICH, F. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1999.
- AZ EVEDO, R. *Contos de Enganar a Morte*. São Paulo: Ática, 2003.
- Bachelard, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORNIDI, M. G. e AGUIAR, V. T. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL, *Lei nº 10639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: jun. 2019
- BOADA. L. *O Espaço Recriado*. São Paulo: Nobel, 1994.
- BROMBERG, M. H. P. F. *A psicoterapia em situações de perdas e luto*. (2a ed.). São Paulo: Editora Psy. Kovács, M. J. 1998.
- BROUGÈRE, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. (I. Mantoanelli, Trad.). Em T. M. Kishimoto (Org.). *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.
- BOWLBY, J. *Loss: Sadness and depression: Vol. 3*. New York: Basic Books, 1980.
- CÂNDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Global, 2000.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia* / Marilena Chauí – 5ª ed. São Paul: Editora Ática, 1996.
- CANDIDO, Antônio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto (Org.). O olhar. São Paulo: Companhia da Letras, 1988. p. 347-360.

CAVACAS, F. *Mia Couto um moçambicano que diz Moçambique em português*. Lisboa: Clássica Editora, 2015.

CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)* / Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et. al.]: coordenação Carlos Sussekind; tradução: Vera da Costa e Silva...[et. al.]. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

CHIZZOTTI, A. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORR, C. A. (setembro de 2003). “Ministrando um curso universitário sobre crianças e morte por 22 anos: um relatório complementar”. *Death Studies*, 26 (7), pág. 595-606.

COUTO, M. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

_____. *A varanda de frangipani*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

_____. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

_____. *O beijo da palavrinha*. Ilustrações: Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. *Mar me quer*. 9ed. Lisboa: Caminho, 2000.

_____. *Vozes anoitecidas: Contos / Mia Couto*. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. *Estórias Abensonhadas/ Mia Couto* – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Na berma de nenhuma estrada e outros contos/ Mia Couto* – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. *O Fio das Missangas: contos/ Mia Couto* – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COVANE, L. A. *Representação da morte em “O Regresso do morto e Palestra para um morto” de Suleiman Cassamo*. Tese (Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas) – Departamento de Línguas e Culturas. Portugal: Universidade de Aveiro, 2014

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

FEIFEL, H., & NAGY, V. T. *Another look at fear of death*. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 1981.

FERREIRA, Ana Maria Teixeira Soares. *Traduzindo mundos: os mortos na narrativa de Mia Couto*. 2007. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Línguas e Culturas,

Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em:
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/2869/1/2007001353.pdf>

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

FONSECA, M. N. S. e CURY, M. Z. F. *Mia Couto: espaços ficcionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAMBINI, R. *A morte como companheira*. In: OLIVEIRA, M. F. e CALLIA, M. H. P. (orgs.). *Reflexão sobre a morte no Brasil*. São Paulo, Paulus, 2005.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARUTTI, Selson. *Eco credices populares e o decréscimo populacional das corujas*. Anais do VI Congresso Internacional de História. 2013 Disponível em
http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/652_trabalho.pdf

GOLDBERG, J.P. *A clave da morte*/Jacob Pinheiro Goldberg, Oscar D'Ambrósio; prefácio de Luiz Carlos Lisboa. – São Paulo: Maltese, 1992.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HONWANA, B. As mãos dos pretos. In: Albertino Bragança... [et al.] Organizadora Rita Chaves. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 24-28.

LARANJEIRA, José L. P. *Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa*. Revista de Filologia Romântica, Madri, Anejo II, p. 185-205, 2001

LANGA, A. *Questões cristãs à religião tradicional africana: Moçambique*. Braga: Editorial Franciscana, 1992.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

KASTENBAUM, R.; AISENBERG, R. *Psicologia da morte*. São Paulo: Pioneira, 1983.

KOVÁCS, M. J. *Morte e desenvolvimento humano* / Maria Júlia Kovács coordenadora. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KUBLER-ROSS, E. 1926 - *Sobre a morte e o morrer: o que os docentes têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes*/ Elizabeth Klubler-Ross: [tradução Paulo Meneses]. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALANDRINO, B. C. “*Há sempre confiança de que se estará ligado a alguém*”: dimensões utópicas das expressões da religiosidade bantú no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências da Religião), PUC São Paulo, 2010.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara KOOGAN, 1999.

MARTINEZ, F. L. *O Povo Macua e a sua Cultura*. Maputo: Paulinas Editorial, 2008.

MORIN, E. *O Homem e a Morte*. (Coleção “Biblioteca Universitária” n.o 19). Mem Martins, Publicações Europa-América, 2.a edição, 1988.

MARINHO, A. H. R. MARINONIO, C. C. R., RODRIGUES, L. C. A. *O processo de luto na vida adulta decorrente de morte de um ente querido*. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2017.

MONTAIGNE, M. *Ensaio I – De como filosofar é aprender a morrer*. Tradução de Sérgio Millet. Consultoria Marilena de Souza Chauí; 5.ed. São Paulo: Nova Cultural. Coleção os pensadores. 1991.

MAZORRA, L. *A criança e o luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MORELLATO, A. *Ser, sentir e viver com a cegueira e a estigmatização*. Ponto. Urbe (USP), 2012.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. Considerações sobre as políticas afirmativas no ensino superior. In.: PACHECO, Jairo Queiroz; Silva, Maria Nilza da. *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Palmares, 2007a.

_____. *O que é africanidade*. Entrelivros/África. São Paulo, abril, 2007b.

NOA, Francisco. *Uns e outros na literatura moçambicana – Ensaio*. São Paulo: Editora Kapulana, 2018.

NOVAES, Adauto. *De olhos vendados*. In: _____ (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1988, p. 9-19.

OLIVEIRA, J. B. A., & LOPES, R. G. C. (2008). *O processo de luto no idoso pela morte de cônjuge e filho*. *Psicologia em Estudo*, 2008.

PARKES, C. M. *Luto: estudos sobre a perda na vida adulta*. São Paulo: Summus, 1998.

PÕE, E. E. *Obra Poética Completa / Edgar Ellan Põe* - Editora Tinta da China, 2009.

SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. *Travessias e margens da existência*: representações da morte em textos literários de Angola e Moçambique. *Navegações*. Porto Alegre. v. 5, n. 1, p. 68-72, jan./jun. 2012. Disponível em:

SILVA, Maria I. C. da. *Ensaio sobre a cegueira: um olhar que transcende o olho*. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2002.

SIMAN, Adriana e RAUCH, Carina Siemieniaco. *A finitude humana: Morte e existência sob um olhar fenomenológico-existencial*. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 106-122, 2. Sem. 2017. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 108.

VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Papyrus Editora, 2006.

ZILBERMAN. R. *A Leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionários destinado aos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ORIENTADORA: MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NÓBREGA
PESQUISADORA: RANEIDE BARBOSA SABINO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro (a) aluno (a), estou desenvolvendo uma pesquisa e preciso da sua colaboração para responder as questões abaixo. Por favor, seja o mais fiel possível em suas respostas para assegurar a veracidade da pesquisa. Em ocasião das informações utilizadas, sua identidade será mantida em sigilo. Desde já, agradeço a sua cooperação.

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Você tem o hábito de ler?

() Sim () Não

5. Em caso de resposta negativa, justifique sua resposta:

6. Se positivo, quais tipos de texto você costuma ler?

- () Notícias
- () Reportagens
- () Crônicas
- () História em quadrinho
- () Entrevistas
- () Notícias sobre celebridades
- () Poemas
- () Contos
- () Fábulas

- () Piadas
 () Panfletos e propagandas

7. Em que lugar?

- () Nas aulas (com a professora).
 () Na biblioteca da escola.
 () Na sala de leitura da escola.
 () Em casa.
 () Outros _____

8. Com que frequência?

- () Sempre () Raramente () Às vezes

9. Com qual interesse você realiza suas leituras?

- () Apenas como atividades escolar () Por obrigação
 () Por passa tempo () Por lazer

10. Qual a importância da leitura pra você?

11. Você já ouviu falar na literatura africana?

- () Sim () Não

Se positivo, o que você compreende sobre ela? _____

12. Você já leu ou teve contato com algum texto da literatura africana?

- () Sim () Não () Não lembro.

Se sim, qual (is)? _____

Você gostou? Porquê?

Apêndice 2: Questionários destinado aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ORIENTADORA: MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NÓBREGA
PESQUISADORA: RANEIDE BARBOSA SABINO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Estou desenvolvendo uma pesquisa voltada à leitura de textos literários da temática africanas realizadas pelo professor. Para isso, preciso de algumas informações que serão fundamentais para o desenvolvimento do meu estudo. Portanto, preciso que você preencha o questionário a seguir. Por favor, seja o mais fiel possível em suas respostas para assegurar a veracidade da pesquisa. Não é necessário assinar seu nome, pois apenas eu terei acesso às suas respostas. Desde já, agradeço a sua cooperação.

1. Qual o seu nível de formação (caso esteja em andamento, por favor, informe)?

- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

2. Há quantos anos você leciona? _____.

3. O que levou você a seguir a carreira de professor de língua portuguesa?

4. Qual o seu nível de envolvimento com a literatura?

- Alto
- Médio
- Baixo

5. Você se considera um leitor?

- Sim Não

6. Quais tipos de textos você costuma ler?

- () Romance
- () Novela
- () Contos
- () Crônicas
- () Poesia
- () Cordéis
- () Textos dramáticos
- () Auto ajuda
- () Gibis
- () Revistas
- () Textos informativos
- () Textos humorísticos
- () Outros? Quais? _____.

7. Você costuma ler textos literários para seus alunos? Se a resposta for sim, com que frequência?

8. Quais tipos de texto você costuma ler com seus alunos? E quais são os critérios utilizados para a escolha dos mesmos?

9. Quais estratégias metodológicas você utiliza em suas aulas de leitura?

10. Como você avalia o rendimento de leitura do seu aluno?

11. Você já leu algum texto literário de temática afro-brasileira e ou africana em sala de aula? Se a resposta for sim, qual?

12. O que você entende por literatura africana? Você considera importante inserir a literatura Afro-brasileira e Africana no ensino básico? Justifique.

ANEXOS

Anexo 1: O Rio das Quatro Luzes

O coração é como a árvore - onde quiser volta a nascer.

(Adaptação de um provérbio moçambicano)

Vendo passar o cortejo fúnebre, o menino falou:

- Mãe: eu também quero ir em caixa daquelas.

A alma da mãe, na mão do miúdo, estremeceu. O menino sentiu esse arrepio, como descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço em repreensão.

- Não fale nunca mais isso.

Um esticão enfatizava cada palavra.

- Porquê, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele falecido.

- Viu? Já está a falar outra vez?

Ele sentiu a angústia em sua mãe já vertida em lágrima. Calou-se, guardado em si. Ainda olhou o desfile com inveja. Ter alguém assim que chore por nós, quanto vale uma tristeza dessas?

À noite, o pai foi visitá-lo na penumbra do quarto. O menino suspeitou: nunca o pai lhe diria um pensamento. O homem avançou uma tosse solene, anunciando a seriedade do assunto. Que a mãe lhe informara sobre seus soturnos comentários no funeral. Que se passava, afinal?

- Eu não quero mais ser criança.

- Como assim?

- Quero envelhecer rápido, pai. Ficar mais velho que o senhor.

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Por que nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, por que razão o deixaram beber dessa água?

- Meu filho, você tem que gostar de viver, Deus nos deu esse milagre. Faça de conta que é uma prenda, a vida.

Mas ele não gostou nada dessa prenda. Não seria que Deus lhe poderia dar outra, diferente?

- Não diga isso, Deus lhe castiga.

E a conversa não teve mais diálogo. Fechou-se sob ameaça de punição divina.

O menino permanecia em desistência de tudo. Sem nenhum portanto nem consequência.

Até que, certa vez, ele decidiu visitar seu avô. Certamente ele o escutaria com maiores paciências.

- Avô, o que é preciso para se ser morto?
- Necessita ficar nu como um búzio.
- Mas eu tanta vez estou nuzinho.
- Tem que ser leve como a lua.
- Mas eu já sou levinho como a ave penugenta.
- Precisa mais: precisa ficar escuro na escuridão.
- Mas eu sou tinto e retinto. Pretinho como sou, até de noite me indistinto do pirilampo

avariado.

Então o avô lhe propôs o negócio. As leis do tempo fariam prever que ele fosse retirado primeiro da vida. Pois ele falaria com Deus e requereria mui respeitosa e humildemente que se procedesse a uma troca: o miúdo falecesse no lugar do avô.

- A sério, avô? O senhor vai pedir isso por mim?
- Juro, meu filho. Eu amo demais viver. Vou pedir a Deus.

E ficou combinado e jurado. A partir daí, o menino visitava o avô com ansiedade de capuchinho vermelho. Desejava saber se o velho não estaria atacado de doença, falho no respirar, coração gaguejado. Mas o avô continuava direito e são.

- Tem rezado a Deus, avô? Tem-lhe pedido consoante o combinado?

Que sim, tinha endereçado os ajustados requerimentos. A troca das mortes, o negócio dos finais. Esperava deferimento, ensinado pela paciência. Conselho do avô: ele que, entretanto, fosse menino, distraído nos brincandos. Que, ainda agora, o que ele se lembrava era o mais antigo da sua existência. E lhe contou os lugares secretos de sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância.

Na companhia do avô, o moço se criava, convertido em menino. A voz antiga era o pátio onde ele se adornava de folguedos. E assim sendo.

Uma certa tarde, o avô visitou a casa dos seus filhos, sentou-se na sala e ordenou que o seu neto saísse. Queria falar, a sós, com os pais da criança. E o velho deu entendimento: criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despír a idade, desobedecerem ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece - nascemos em outras vidas. E mais nada falou.

- Agora já me vou - disse ele - porque senão ainda adormeço com minhas próprias falas.
- Fique, pai.
- Já assim velho, sou como o cigarro: adormeço na orelha.

Se ergueu e, na soleira, rodou como se tivesse sido assaltado por pedaço de lembrança. Acorreram em aflição. O que se passava? O avô serenou: era apenas cansaço. Os outros insistiram, sugerindo exames.

- O pai vá e descanse com muito cuidado.

- Não é desses cansaços que nos pesam. Ao contrário, agora ando mais celestial que nuvem. Que aquela fadiga era fala de Deus, mensagem que estava recebendo na silenciosa língua dos céus.

- Estou a ser chamado. Quem sabe, meus filhos, se esta é nossa última vez?

O casal recusou despedir-se. Acompanharam o avô a casa e sentaram-no na cadeira da varanda. Era ali que ele queria repousar. Olhando o rio, lá embaixo. E ali ficou, em silêncio. De repente, ele viu a corrente do rio inverter de direção.

- Viram? O rio já se virou.

E sorriu. Estivesse confirmado o improvável vaticínio. O velho cedeu as pálpebras. Seu sono ficou sem peso. Antes, ainda murmurou no ouvido do seu filho:

- Diga a meu neto que eu menti. Nunca fiz pedido nenhum a nenhum Deus.

Não houve precisão de mensagem. Longe, na residência do casal, o menino sentiu reverter-se o caudal do tempo. E os seus olhos se intemporaram em duas pedrinhas. No leito do rio se afundaram quatro luzências.

Da feição que fui fazendo, vos contei o motivo do nome deste rio que se abre na minha paisagem, frente à minha varanda. O rio das Quatro Luzes.

Anexo 2: O fazedor de Luzes

Estou deitada, baixo do céu estrelado, lembrando meu pai. Nesse há muito tempo, nós nos dedicávamos, à noite, a apanhar frescos. O céu era uma ardósia riscada por súbitos morcegos, desses caçadores de perfumes.

—*Pai, eu quero ter uma estrela!* (FILHA)

—*Estrela, não: é muito custosa de criar.* (PAI)

Eu insistia. Queria possuir estrela como as outras meninas tinham brinquedos, bonecos, cachorros. Aqui, no rés da terra, eu não podia ter nada. Ao menos, lá no infirmamento, se autenticassem minhas posses.

—*Mas, pai: o senhor diz que faz criação de estrelas.* (FILHA)

—*Fazia, tive que entregar todas. Eram dívidas, paguei com estrelas.* (PAI)

—*Eu sei que sobrou uma.* (FILHA)

Meu pai não respondia nem sim nem talvez. Era um homem vagaroso e vago, sabedor de coisas sem teor. Dedicava-se a serviços anónimos, propicio a nenhum esforço. Dizia:

—*Sou como o peixe, ninguém me viu transpirar.* (PAI)

E me alertava: veja o musgo, que é o modo do muro ser planta. Quem o rega, quem o aduba? Nada, ninguém. Há coisas que só paradas é que crescem.

—*É, minha filha: aprenda com o mineral. Ninguém sabe tanto e tão antigo como a pedra.* (PAI)

Cuidava-me sozinha, órfã eu, viúvo ele. Ou seria ele o órfão, sofrendo do mesmo meu parentesco, o falecimento de minha mãe? Perguntas dessas são incorrigíveis: quem sabe é quem nunca responde. Na realidade, meu nascimento foi um luto para meu pai: minha mãe trocou de existir em meu parto. Me embrulharam em capulana com os sangues todos misturados, o meu novinho em gota e o dela já em cascata para o abismo. Esse sangue transmexido foi a causa, dizem, de meu pai nunca mais compridar olho em outra mulher. Em minha toda vida, eu conheci só aquela exclusiva mão dele, docemente áspera como a pedra. Aquele côncavo de sua mão era minha gruta, meu reconchego. E mais um agasalho: as estranhas falas com que ele me nevoava o adormecer.

—*Você escuta os outros se lamentarem de seu pai.* (PAI)

—*Não escuto, não—menti.* (FILHA)

—*Dizem eu não faço nada na vida, não faço nem ideia.* (PAI)

E prosseguia, se perdoando:

—*Mas eu, minha filha, eu existo mas não sei onde. Nessa bruma que fica lá, depois do estrangeiro, nessa bruma é que você me vai encontrar a mim, exacto e autêntico. Lá fica minha residência, lá eu sou grande, lá sou senhor, até posso nascer me as vezes que quiser. Eu não tenho um aqui.* (PAI)

—*Não diga assim, pai.* (FILHA)

Nesse outro mundo, filhinha, eu tenho o mais requerido dos serviços: sou fabricante de estrelas. Sim, faço estrelas por encomenda.

—*Verdade, pai?* (FILHA)

—*Verdade, filha. Pergunte a Deus, sou até fornecedor do Paraíso.* (PAI)

Voltávamos ao quintal, deitávamos a assistir ao céu. Eu já adivinhava, meu velho não suportava silêncio. Num gesto amplo, ele cobria o inteiro presépio do horizonte:

—*Tudo isso fui eu que criei.* (PAI)

Eu estremecia, gostosa de me sentir pequenina, junta a esse deus tão caseiro. E lá, pai, eles nos vêem a nós? Nada, filha, não nos vêem. A luz daqui está suja, os homens poeiraram isto tudo.

—*Mas ela nos vê, lá nessa estrela onde foi?* (FILHA)

O pai não respondia. Ele que tinha palavra para tudo, tropeçava sempre no mesmo silêncio. Minha mãe: dela não se mencionava nunca nada. Ela não era nem criatura, nem coisa, nem causa. Nem sequer ausência. E não sendo nem sujeito nem passado, ela escapava a ser lembrada. Meu velho fugia a sete corações do assunto da saudade. Como daquela vez que a mão, veloz, enxugou o rosto.

—*Você nunca olhe o céu enquanto estiver chorando. Promete?* (PAI)

—*Então, me dê uma estrela, pai.* (FILHA)

—*Nada, as estrelas não podem ser dadas. Nunca veja a noite por través da lágrima*

—*insistiu ele, sério.* (PAI)

Depois, quando se ergueu lhe veio uma tontura, sua mão procurou apoio no meio de dançarinas visões. Eu o amparei, raiz segurando a última árvore.

—*Está doente, pai?* (FILHA)

—*Qual doente?! É a terra que não gosta que eu saia de cima dela. A terra é uma mulher muito ciumenta.* (PAI)

E outras vezes ele voltou a tontear. Até que uma noite, após estranho silêncio, ele me disse, esquivo, quase tímido:

—*Vá lá. Escolha uma...* (PAI)

—*Posso, pai?* (FILHA)

E fingi apontar uma estrela, entre os mil cristais do céu. Ele fez conta que anotava o preciso lugar, marcando no quadro negro o astro que eu apontara. Me ajeitou a mão na minha frente e me puxou para seu peito. Senti o bater do seu coração:

—*Escolheu bem, filha.* (PAI)

E explicou: aquela que eu indicara seria a luz onde ele iria morrer. Ninguém lembra o escuro onde nasceu. Todos viemos de fonte obscura. Por isso, ele preferia a claridade dessa estrela ao escuro de um qualquer cemitério. Então, por primeira vez, meu pai fez referência àquela que me anteriorou:

—*É nessa estrela que ela está.* (PAI)

Agora, deitada de novo nas traseiras da casa, eu volto a olhar essa estrela onde meu pai habita. Lá onde ele se inventa de estar com sua amada. E em meus olhos deixo aguardar uma tristeza. A lágrima transgride a ordem paterna. Nesse desfoco, a estrela se converte em barco e o céu se desdobra em mar. Me chega a voz de meu pai me ordenando que seque os olhos. Tarde demais. Já a água é todas as águas e eu me vou deitando na capulana onde as primeiras mãos me seguraram a existência.

Anexo 3: O Cego Estrelinho

O cego Estrelinho era pessoa de nenhuma vez: sua história poderia ser contada e descontada não fosse seu guia, Gigitto Efraim. A mão de Gigitto conduziu o desvistado por tempos e idades. Aquela mão era repartidamente comum, extensão de um no outro, siamensal. E assim era quase de nascença. Memória de Estrelinho tinha cinco dedos e eram os de Gigitto postos, em aperto, na sua própria mão.

O cego, curioso, queria saber de tudo. Ele não fazia cerimônia no viver. O sempre lhe era pouco e o tudo insuficiente. Dizia, deste modo:

— *Tenho que viver já, senão esqueço-me.*

Gigitinho, porém, o que descrevia era o que não havia. O mundo que ele minuciava eram fantasias e rendilhados. A imaginação do guia era mais profícua que papadeira. O cego enchia a boca de águas:

— *Que maravilhação esse mundo. Me conte tudo, Gigitto!*

A mão do guia era, afinal, o manuscrito da mentira. Gigitto Efraim estava como nunca esteve S. Tomé: via para não crer. O condutor falava pela ponta dos dedos. Desfolhava o universo, aberto em folhas. A ideação dele era tal que mesmo o cego, por vezes, acreditava ver. O outro lhe encorajava esses breves enganões:

— *Desbengale-se, você está escolhendo a boa procedência!*

Mentira: Estrelinho continuava sem ver uma palmeira à frente do nariz. Contudo, o cego não se conformava em suas escurezas. Ele cumpria o ditado: não tinha perna e queria dar o pontapé. Só à noite, ele desalentava, sofrendo medos mais antigos que a humanidade. Entendia aquilo que, na raça humana, é menos primitivo: o animal.

— *Na noite aflige não haver luz?*

— *Aflição é ter um pássaro branco esvoando dentro do sono.*

Pássaro branco? No sono? Lugar de ave é nas alturas. Dizem até que Deus fez o céu para justificar os pássaros. Estrelinho disfarçava o medo dos vaticínios, subterfugindo:

— *E agora, Gigitinho? Agora, olhando assim para cima, estou face ao céu?*

Que podia o outro responder? O céu do cego fica em toda a parte.

Estrelinho perdia o pé era quando a noite chegava e seu mestre adormecia. Era como se um novo escuro nele se estreasse em nó cego.

Devagaroso e sorrateiro ele aninhava sua mão na mão do guia. Só assim adormecia. A razão da concha é a timidez da amêijoia? Na manhã seguinte, o cego lhe confessava: *se você morrer, tenho que morrer logo no imediato. Senão-me: como acerto o caminho para o céu?*

Foi no mês de dezembro que levaram Gigitinho. Lhe tiraram do mundo para pôr na guerra: obrigavam os serviços militares. O cego reclamou: que o moço inatingia a idade. E que o serviço que ele a si prestava era vital e vitalício. O guia chamou Estrelinho à parte e lhe tranquilizou:

— *Não vai ficar sozinho por aí. Minha mana já mandei para ficar no meu lugar.*

O cego estendeu o braço a querer tocar uma despedida. Mas o outro já não estava lá. Ou estava e se desviara, propositado? E sem água ida nem vinda, Estrelinho escutou o amigo se afastar, engolido, esponjínquo, invisível. Pela primeira vez, Estrelinho se sentiu invalidado.

— *Agora, só agora, sou cego que não vê.*

No tempo que seguiu, o cego falou alto, sozinho como se inventasse a presença de seu amigo: *escuta, meu irmão, escuta este silêncio. O erro da pessoa é pensar que os silêncios são todos iguais. Enquanto não: há distintas qualidades de silêncio. É assim o escuro, este nada apagado que estes meus olhos tocam: cada um é um, desbotado à sua maneira. Entende, mano Gigitto?*

Mas a resposta de Gigitto não veio, num silêncio que foi seguindo, esse sim, repetido e igual. Desamimado, Estrelinho ficou presenciando inimagens, seus olhos no centro de manchas e ínvias lácteas. Aquela era uma desluada noite, tinturosa de enorme. Pitogando, o cego captava o escuro em vagas, despedaçados. O mundo lhe magoava a

desemparelhada mão. A solidão lhe doía como torcicolo em pescoço de girafa. E lembrou palavras do seu guia:

— *Sozinha e triste é a remela em olho de cego.*

Com medo da noite foi andando, aos tropeços. Os dedos teatrais interpretavam ser olhos. Teimoso como um pêndulo foi escolhendo caminho. Tropeçando, empecilhando, acabou caído numa berma. Ali adormeceu, seus sonhos ziguezaguearam à procura da mão de Gigitinho.

Então ele, pela primeira vez, viu a garça. Tal igual como descrevera Gigitinho: a ave tresvoada, branca de amanhecer. Latejando as asas, como se o corpo não ocupasse lugar nenhum.

De aflição, ele desviou o vazado olhar. Aquilo era visão de chamar desgraças. Quando a si regressou lhe parecia conhecer o lugar onde tombara. Como diria Gigitinho: era ali que as cobras vinham recarregar os venenos. Mas nem força ele coletou para se afastar.

Ficou naquela berma, como um lenço de enrodilhada tristeza, desses que tombam nas despedidas. Até que o toque tímido de uma mão lhe despertou os ombros.

— *Sou irmã de Gigitinho. Me chamo Infelizmina.*

Desde então, a menina passou a conduzir o cego. Fazia-o com discrição e silêncios. E era como se Estrelinho, por segunda vez, perdesse a visão.

Porque a miúda não tinha nenhuma sabedoria de inventar. Ela descrevia os tintins da paisagem, com senso e realidade. Aquele mundo a que o cego se habituara agora se desiluminava. Estrelinho perdia os brilhos da fantasia. Deixou de comer, deixou de pedir, deixou de queixar. Fraco, ele careceu que ela o amparasse já não apenas de mão mas de corpo inteiro.

De cada vez, ela puxava o cego de encontro a si. Ele foi sentindo a redondura dos seios dela, a mão dele já não procurava só outra mão. Até que Estrelinho aceitou, enfim, o convite do desejo.

Nessa noite, por primeira vez, ele fez amor, embevecido. Num instante, regressaram as lições de Gigitinho. O pouco se fazia tudo e o instante transbordava eternidades. Sua cabeça andorinhava e ele guiava o coração como voo de morcego: por eco da paixão. Pela primeira vez, o cego sentiu sem aflição o sono chegar. E adormeceu enroscado nela, seu corpo imitando dedos solvidos em outra mão.

A meio da noite, porém, Infelizmina acordou, sobreassaltada. Tinha visto a garça branca, em seu sonho. O cego sentiu o baque, tivessem asas embatido no seu peito. Mas, fingiu sossego e serenou a moça. Infelizmina voltou ao leito, sonoitada.

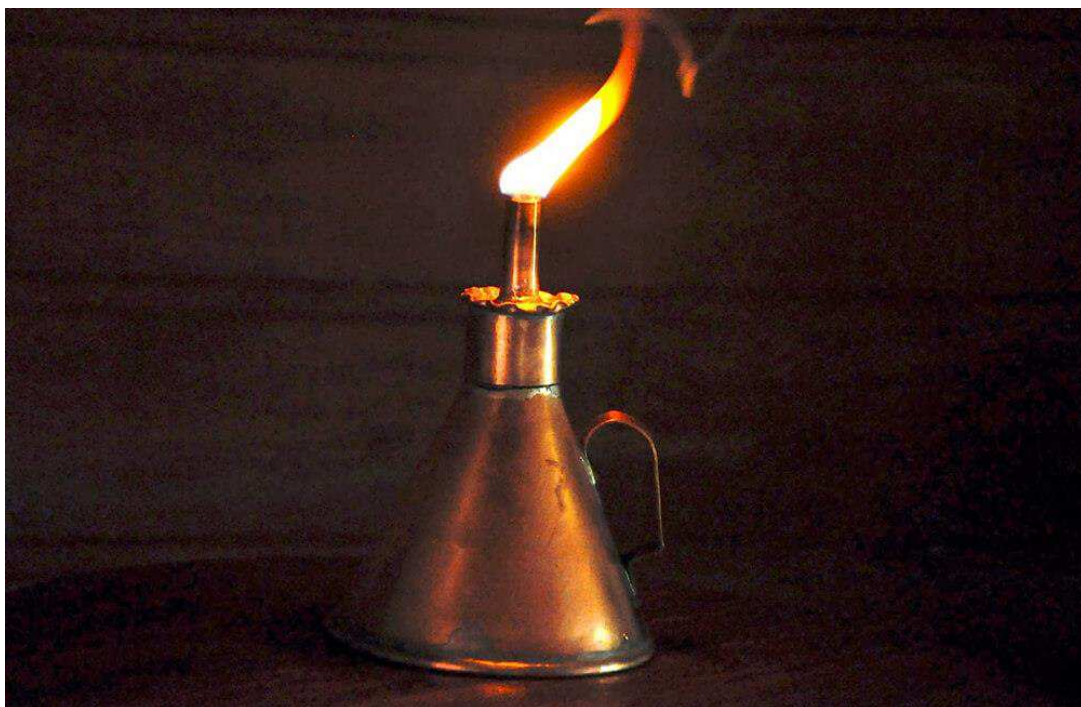
De manhã chega a notícia: Gigitinho morrerá. O mensageiro foi breve como deve um militar. A mensagem ficou, em infinita ressonância, como devem as feridas da guerra. Estranhou-se o seguinte: o cego reagiu sem choque, parecia ele já sabendo daquela perda. A moça, essa, deixou de falar, órfã de seu irmão. A partir dessa morte ela só tristonhava, definhada. E assim ficou, sem competência para reviver. Até que a ela se chegou o cego e lhe conduziu para a varanda da casa. Então, iniciou de descrever o mundo, indo além dos vários firmamentos. Aos poucos foi despontando um sorriso: a menina se sarava da alma. Estrelinho miraginava terras e territórios. Sim, a moça, se concordava. Tinha sido em tais paisagens que ela dormira antes de ter nascido. Olhava aquele homem e pensava: ele esteve em meus braços antes da minha atual vida. E quando já havia desenhado da tristeza ela lhe arriscou de perguntar:

— *Isso tudo, Estrelinho? Isso tudo existe aonde?*

E o cego, em decisão de passo e estrada, lhe respondeu:

— *Venha, eu vou-lhe mostrar o caminho!*

Anexo 4: Imagem ilustrativa da lamparina de gás apresentada aos alunos



Anexo 5: Comando da atividade para os alunos



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "DR. CUNHA LIMA"

PESQUISADORA: RANEIDE BARBOSA

SÉRIE: 3º ANO "B"

ALUNO (A): Érica Pereira Bezerra

EXERCÍCIO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tomando como base os contos "O Rio das Quatro Luzes", "O fazedor de Luzes" e o "Cego Estrelinho" do escritor Moçambicano Mia Couto, elabore um texto, expondo as suas concepções acerca das representações da morte destacada pelo autor em cada uma das narrativas, lidas em sala de aula. Ainda no texto, contemple as seguintes perguntas: o que você pensa sobre o assunto? É importante discutir temáticas como essa no espaço escolar, se a resposta for positiva ou negativa, justifique.

Os textos retratados por Mia Couto, traz uma reflexão bem importante relativa a cada conto. Os textos traz simbologia e fases bem complexas de existir, no primeiro instante relata a infância, por ~~traz~~ vez nesse intervalo traz a vida adulta e por fim a morte a qual faz uma conexão com a infância. Ao se aprofundar em cada texto percebe-se de início uma solidão, ~~acompanha~~ acompanhada de uma imaginação, usada para aliviar uma dor, uma tristeza, um texto que traz em sua margem a melancolia e o desabço de uma criança que é vista como um ser "invisível" já que para essa criança ele faltava a infância, e essa infância não se resume só no brincar, mais também no diálogo, no escutar e no observar, em outro momento ele

sua naturalidade faz parte do existir porém as pessoas parece contemplá-la já que valoriza mais a morte que a existência, por vez o texto traz como protagonista o ser criança onde os mesmos por vez não dão tanta importância pois os "Adultos" por vez não dão espaço para a criança dar sua opinião e criança é sujeito de direitos assim como os mesmos tem direito no brincar, no falar, no estudar, no lazer, toda criança aprende, brincando e todo brincar começa no observar e Mia Couto traz nos seus contos essa reflexão onde a vida aparente ser sempre adiada, e quando se trata de times como esse valorizando cada momento, cada fase da vida e compreendendo a situação de cada ser, talvez seja mais fácil a compreensão do existir.

Os textos retratados por Mia Couto, traz uma reflexão bem importante relativos a cada conto. Os textos traz simbologia e fases bem complexo de existir, no primeiro instante relata a infância, por ~~traz~~ vez nesse intervalo traz a vida adulta e por fim a morte a qual faz uma conexão com a infância. Ao se aprofundar em cada texto percebe-se de início uma solidão, ~~acompanha~~ acompanhada de uma imaginação, usada para aliviar uma dor, uma tristeza, um texto que traz em sua margem a melancolia e desabafa de uma criança que é vista como um ser "invisível" já que para essa criança ele faltava a infância, e essa infância não se resume só no brincar, mais também no diálogo, no escutar e no observar, em outro momento ele

retrata a imaginação como amigo da solidão, onde as coisas em um mundo imaginário parece fazer mais sentido, onde a vida parece fazer mais sentido e por ai, vai fazendo da realidade uma peça para que as coisas se tornem mais leve e mais dinâmico e ~~ai~~ vamos entendendo o quanto é importante o existir, mais que de esta maneira a morte é assustadora, já que ela é uma ligação da vida.

A morte nos textos de Mia Couto, é calma, sem dor e com total sentido.

A morte retrata o existir já que muitas vezes nos encontramos mortos, cada vez que deixamos de sonhar ~~no~~ ~~momento~~ morremos aos poucos, nos deixamos ser destruídos por nossos sonhos não realizados, morremos quando vamos deixando de viver, quando deixamos de sentir, de imaginar, de criar, ... mais

sua naturalidade faz parte do existir porém as pessoas parece contemp-la já que valoriza mais a morte que a existência, por vez o texto traz como protagonista o ser criança onde os mesmos por vez não dão tanta importância pois os "Adultos" por vez não dão espaço para a criança dar sua opinião e criança é sujeito de direitos assim como os mesmos tem direito no brincar, no falar, no estudar, no ler, toda criança aprende, brincando e todo brincar começa no observar e Mia Couto traz nos seus contos essa reflexão. onde a vida aparenta ser sempre adiada, e quando se trata de times como esse valorizando cada momento, cada fase da vida e compreendendo a situação de cada ser, talvez seja mais fácil a compreensão do Existir.

Vivemos quando insistimos viver quando despertamos para as coisas mais surreais da vida. A solidão é só mais uma companhia na estrada da vida e quando fazemos dela uma companheira ~~de~~ das imaginações parecemos o quanto é possível, assim como uma estrela no céu, e ondas no mar.

(Resposta da pergunta 1)

Sim, é muito importante discutir temas como essa não só nos espaços escolares, mais de esta forma, em qualquer espaço que seja oportuno, os contos de Mia Couto traz uma reflexão bem compreensiva da vida, e de este modo da infância, os contos retrata muito a solidão e em conexão a ela, traz como exemplo a morte a qual parece normal e menos dolorosa, já que